العدد
15

أيلول / سبتمبر
2022

افتتاحية العدد
بقلم الشيخ الدكتور
إبراهيم العزنكي

Study regarding the level of awareness and understanding about ADHD among teachers when dealing with ADHD students
Suhair. M. Oraif

فلسطين والنزاع الكبير: أرض ممزقة إلى قسمين، الصهيونية وطفولة الأفكار (1897-1918)
بقلم أ. د. لبيب أحمد بُصول

الصّراع الدّرامي في مسرحية «مأساة الحلاّج»
بقلم آدم حسام الضّيقة

L'interdisciplinarité en Formation Professionnelle Universitaire dans le domaine de la santé
Professeur Ikram Machmouchi
Doctorate Mireille Al Najjar

السياق الكوني وضوابطه المنهجية والمعرفية
بقلم كل من
فرحاوي محمد
وشكري فريد

وميض الفكر

مجلة ربع سنوية علمية محكمة

كلمة العدد
بقلم رئيسة التحرير
الدكتورة
هيفاء سليمان الإمام

الجمعية الوطنية للثقافة والتطوير
علم وخبر
1193/أ.د

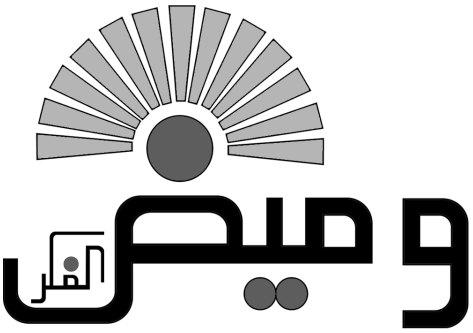
دار النهضة العربية

مجلة ربع سنوية علمية محكمة

© جميع الحقوق محفوظة

h_imamomais@hotmail.com

wameed.alfkr@gmail.com



التعريف:

هي مجلة علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن الجمعية الوطنية للثقافة والتطوير، علم وخبر 1193/ أ.د

يرأس تحريرها: د. هيفاء سليمان الإمام، ويعنى بنشرها وتوزيعها:

دار النهضة العربية / بيروت – لبنان.

وهي مرخصة من قبل وزارة الإعلام (بعد استشارة وموافقة نقابة الصحافة اللبنانية) تحت رقم 928

والمنشور في الجريدة الرسمية بقرار 2018/ 475،

حائزة على: الـ issn للطبعة الورقية رقم 1312 – 2618

وللنسخة الإلكترونية – e – copy رقم 1320 – 2618

IF: Ref.No: 2020 J101

DOI: 1018756/2020 J101

code ARCI–2007–1110

دار النهضة العربية

مجلة «وميض الفكر» للبحوث

العدد الخامس عشر(ايلول 2022)

مجلة «وميض الفكر» للبحوث

مجلة علمية محكمة فصلية

العدد الخامس عشر(أيلول 2022)

مجلة «وميض الفكر» للبحوث

مجلة علمية محكمة فصلية

Issn:2618-1312 paper print

Issn: 2618-1320 e copy

حصلت مجلة وميض الفكر للبحوث

على معامل التأثير العربي لعام 2021 وقدره 2.4

وترتيبها 47 من بين 2157مجلة عربية

ونالت الأرقام:

(Ref.No:2020J1010)

وكذلك نالت رقم الـ (DOI:1018756/2020J101) .

كما تم فهرستها في **مؤسسة الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية**

تحت رقم: ARCI code-111-2007

الكشاف العربي للإستشهادات المرجعية
ARABIC CITATION INDEX

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

السيد الأستاذ الدكتور/ رئيس تحرير
وميض الفكر للبحوث المحكمة

يسعدنا إفادتكم بقبول مجلة وميض الفكر للبحوث المحكمة (ترقيم دولي 2618-1312) إدراجها ضمن الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية.

يسعد بقية موفر البيانات الخاص بالكشاف بالاتصال بكم تالياً في حال حصول على إعداد المجلة لتحميلها في صيغة XML، والتي تم اختبارها من منصة كلاريفيت Clarivate's Web of Science . وبمجرد استكمال تحميل المجلة بالمحتوى الأعداد، سيصبح المحتوى متاحاً للعرض.

وفيما يلي بعض الروابط المفيدة:

عن الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية:
http://archival.web.eg/?page=aboutar.html
دليل كلاريفيت للكشاف العربي للاستشهادات المرجعية:
https://clarivate.libguides.com/webofscienceplatform/arci
معلومات عن الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية على منصة شبكة العلوم:
https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/arabic-citation-index/

لمزيد من الإستفسارات، يمكنكم التواصل مع:
archival@ekb.eg

تحياتي
الأستاذ الدكتور/ شريف كامل شاهين

رئيس لجنة التقييم بالكشاف العربي للاستشهادات المرجعية

الكشاف العربي للإستشهادات المرجعية
ARABIC CITATION INDEX

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

Dear Prof./ Editor-in-chief of:
وميض الفكر للبحوث المحكمة

Congratulations! وميض الفكر للبحوث المحكمة (ISSN 2618-1312) has been selected for inclusion in the Arabic Citation Index (ARCI).

The data provider for the Arabic Citation Index has been advised to contact you regarding acquiring issues for XML upload to the Arabic Citation Index, hosted on Clarivate's Web of Science™ platform. Once the data provider has completed their XML preparation and uploaded your content to the Web of Science platform, your content will be available for display.

Details of the Arabic Citation Index Editorial Selection Process can be found below. To learn more about ARCI, here are some helpful links:

About the Arabic Citation Index :
http://archival.ekb.eg/?page=aboutar.html
Clarivate LibGuide on ARCI :
https://clarivate.libguides.com/webofscienceplatform/arci
Information on the ARCI on the Web of Science platform :
https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/arabic-citation-index/
If you have any questions about the editorial process or your journal, you may contact us at ARCI@EKB.eg

Kind Regards,
Prof. Sherif Kamel Shaheen

Head of ARCI Editorial Committee

هيئة الإدارة والتحرير

المشرف العام على المجلة: الأستاذ الدكتور علي مهدي زيتون

المستشار العلمي والبحثي: الدكتور يوسف السبعاوي

رئيسة التحرير: الدكتورة: هيفاء سليمان الإمام

مديرة التحرير: أ. لينا محمد عبد الغني

الاتّصال والمراسلات:

هواتف المجلة: 009613691425

فاكس المجلة: 009618630280

الموقع الإلكتروني:www.wameedalfikr.com

البريد الإلكتروني:wameed.alfkr@gmail.com

البريد الإلكتروني لرئيسة التحرير:h_imamomais@hotmail.com

الاشتراكات: لبنان والدول العربية 100 $ سنوياً

باقي دول العالم 125 $ سنوياً

فهرس المحتويات:

- **الهيئة العلمية المحكمة في هذا العدد:.....9**
- **رؤية المجلة:.....11**
- **هدف المجلة:.....11**
- **قواعد التحكيم في مجلة وميض الفكر.....12**
- **قواعد النشر في مجلة وميض الفكر للبحوث.....13**

افتتاحية العدد: (بين الكتابة لهم والكتابة عنهم)

بقلم الشيخ الدكتور إبراهيم العزنكي 16

كلمة العدد: (تعليم اللغات الأجنبية وأثره على اللغة الأم)

بقلم رئيسة التحرير: الدكتورة هيفاء سليمان الإمام 24

أبحاث العدد الخامس عشر(ايلول 2022)

باب التربية:

1-دور التعليم التربوي في ترسيخ ثقافة التسامح

بقلم الدكتور أمين مخفوظي 26

باب التاريخ والجغرافيا:

1- فلسطين والنزاع الكبير: أرض ممزقة إلى قسمين، الصهيونية وطفولة الأفكار (1897-1918)

بقلم : أ. د. لبيب أحمد بُصول 45

2- استقلال جمهوريات آسيا الوسطى عام 1991 واهميتها السياسية

بقلم كل من الباحثتين: وجدان كارون فريح التميمي و أ.د. طيبة خلف عبد الله الحسين

.....85

3- أهمية اعتماد المنهج التاريخي في البحث العلمي عند علماء العرب المسلمين

بقلم الباحثة هيفاء سليمان الامام 120

باب النقد والأدب:

1- قراءة نسوية جديدة حول سلوك ودوافع سياوش في الامتناع عن حب سودابه

بقلم الدكتور جلبرك ابوترابيان 150

2- الصّراع الدّرامي في مسرحية «مأساة الحلاّج»

بقلم الباحث: آدم حسام الضّيقة 169

3- مظاهر التغيير في بنية المثل الشعبي اللبناني ، دراسة ألسنيّة

بقلم كل من الدكتورة زينة سعيفان

والباحث وعد آل حسن 184

باب العلوم الدينية والاجتماعية :

1- السياق الكوني وضوابطه المنهجية والمعرفية

بقلم كل من الباحث: فرحاوي محمد

والباحث: شكري فريد 210

أبحاث باللغات الأجنبية

- أبحاث باللغة الفرنسية

1. **L'interdisciplinarité en Formation Professionnelle Universitaire dans le domaine de la santé**

Professeur Ikram Machmouchi :Professeur

Doctorate Mireille Al Najjar.....6

- أبحاث باللغة الإنكليزية

1. **Study regarding the level of awareness and understanding about ADHD among teachers when dealing with ADHD students**

Suhair.M.Oraif.....42

2. **Impact of Famine on Mount Lebanon during World War One The case of Byblos and Batroun Villages (1916-1917)**

Via the Bkerke Archive

Dr. Marc Abboud.....110

الهيئة العلمية المحكمة في هذا العدد:

1. **أ. د. أحمد فارس:** (لبنان) كلية الدعوة الإسلامية في بيروت، وأستاذ اللغة العربية والآداب في الجامعة اللبنانية وفي جامعة بيروت العربية.
2. **أ. د. حسان حلاق:** (لبنان)جامعة بيروت العربية، أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ومؤرخ.
3. **أ. د. رحيم حلو محمد شناوة البهادلي**(العراق) أستاذ تاريخ الحضارة والفكر الإسلامي في كلية التربية _جامعة البصرة.
4. **أ. د. عبد المجيد عبد الغني(لبنان)**:خبير دولي في التعليم والتدريب والتخطيط الاستراتيجي مدير عام شركة عبر الحدود للاستشارات والتدريب– لبنان.
5. **أ. د. عفيف عثمان:** (لبنان)أستاذ الفلسفة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية.
6. **أ. د. علي زيتون:** (لبنان) جامعة المعارف، رئيس مجلس الأمناء فيها، ورئيس الملتقى الثقافي الجامعي ورئيس قسم اللغة العربية في الجامعة اللبنانية.
7. **أ. د. علي محمود شعيب:**(مصر) أستاذ الصحة النفسية في كلية التربية – جامعة المنوفة، قسم علم النفس التعليمي.
8. **أ. د. لبيب أحمد بصول:** (فلسطين) أستاذ دكتور في كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة خليفة أبو ظبي– الإمارات.
9. **أ. د. محمد توفيق أبو علي:** (لبنان)الجامعة اللبنانية، أمين عام اتحاد الكتاب اللبنانيين، وعميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية سابقاً وأستاذ اللغة العربية فيها.
10. **أ. د. مصطفى معروف موالدي**(سوريا)، أستاذ التاريخ في جامعة حلب وعميد معهد التراث العلمي العربي فيها.
11. **أ. د. نشأت الخطيب:** (لبنان)أستاذة التاريخ الإسلامي في الجامعة اللبنانية وفي جامعة بيروت العربية.
12. **أ. د. وجدان فريق عناد:** (العراق) جامعة بغداد، أستاذة التاريخ الإسلامي فيها، اختصاص تاريخ وحضارة الأندلس، ورئيسة تحرير مجلة التراث العلمي العربي في العراق.

13. **أ. د. مهى خير بك ناصر:** (لبنان) استاذة الدراسات العليا في اللغة العربية وآدابها في المعهد العالي للدكتوراه –الجامعة اللبنانية.

14. **أ. د. هالة أبو حمدان:**(لبنان)أستاذ مساعد في مادة القانون في كلية الحقوق والعلوم السياسية في الجامعة اللبنانية.

15. **أ. د. وجيهة الصميلي** (لبنان): رئيسة قسم اللغات في كلية التربية / الجامعة اللبنانية.

16. **الأستاذ المشارك الدكتور رشيد احمد حسن** (اليمن): نائب العميد لشؤون الطلاب في كلية التربية / جامعة زنجبار، و حاصل على لقب أستاذ مشارك من جامعة أبين وفي قسم اللغة العربية/ كلية التربية جامعة زنجبار، أستاذ النحو واللغة المساعد فيها و في جامعة عدن.

17. **الأستاذ المشارك الدكتور عادل حسن طه**(السودان): أستاذ اللغة العربية بكلية التربية، جامعة السلام – السودان

18. **الدكتور موسم عبد الحفيظ** (الجزائر): أستاذ مساعد "أ" ودائم في قسم العلوم الإنسانية بجامعة سعيدة، وعضو في المجلس العلمي لكية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر – سعيدة. أستاذ مؤقت في قسم التاريخ بجامعة تلمسان.

19. **الدكتورة شيماء نصيف عناد محمد:** (العراق) استاذ مساعد في كلية التربية – جامعة واسط/ قسم العلوم التربوية والنفسية.

20. **الدكتورة ضحى لعيبي كاظم السدخان البهادلي: (العراق)** ، استاذ مساعد دكتورة في الجغرافية البشرية والسياسية ، كلية التربية – قسم الجغرافية/ جامعة ميسان ، لها عدد من الكتب البحوث المنشورة .

رؤية المجلة:

تتطلع الهيئة العلمية المشرفة على مجلة وميض الفكر للبحوث التربوية والعلوم الإنسانية إلى أن تكون المجلة منصة أكاديمية للبحث العلمي المميز على مستوى الوطن العربي بحيث تساهم في تعزيز بيئة البحث العلمي بتنفيذ أكبر قدر من المشاريع والمتطلبات الأكاديمية للطلبة والباحثين، كما أنها تتطلع إلى الريادة في مجال البحث العلمي من خلال النمو المستمر بالأفكار والتطوير الذي لا يتحقق إلا من خلال نخبة من الباحثين والمهتمين بهذه المجالات.

أهداف المجلة:

تهدف مجلة وميض الفكر للبحوث إلى توفير مرجعٍ علميّ وتلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في النشر العلمي، خاصة في مجال التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

فهرسة وأرشفة النتاج العلمي والمعرفي العربي في كبرى قواعد البيانات العلمية العالمية.

توفير عملية مراجعة ونشر سريعة وفعالة للأبحاث والأوراق العلمية.

قواعد التحكيم في مجلة وميض الفكر للبحوث:

على المحكم أن يقدم إلى إدارة المجلة تقريراً مفصلاً عن تقييمه للبحث المرسل إليه لتحكيمه ضمن المعايير المعتمدة في المجلة ويكون على الشكل التالي:

- الصفحة الأولى:

التوجه إلى إدارة المجلة.

الموضوع.

المرجع.

اسم المحكم وصفته ودرجته العلمية.

التاريخ.

- الصفحة الثانية:

عرض أهم نقاط البحث

- الصفحة الثالثة:

الإجابة عن الأسئلة التالية:

هل موضوع البحث ينسجم مع تخصص الباحث؟

هل يعتبر البحث من البحوث المهمة في موضوعه؟

كيف يتم عرض البحث وكتابته ووضوحه؟

هل إشكالية البحث واضحة في عنوان البحث وفي مضمونه؟

ما هو منهج البحث الذي اعتمده الباحث؟

هل البحث يعتبر إسهاماً في مجال البحث العلمي الرصين؟

ما هو رأيك بنتائج البحث؟

ما هي حداثة المراجع وأهمية المصادر المعتمدة في البحث؟

الصفحة الأخيرة:

علامات التقييم:

ما هو تقييمك لجودة وعاء النشر وسعة انتشاره (المجلة)؟

هل يعتبر البحث أصيلاً؟

هل البحث صالح للنشر؟

قواعد النشر في مجلة وميض الفكر للبحوث

ترحّب المجلة بنشر الأبحاث والدراسات العلمية المتخصصة ذات الصلة بالعلوم التربوية واللسانيات والأدب والنقد المقارن والدراسات الفكرية والفلسفية والاجتماع والجغرافيا والفنون والتراث الشعبي والأنثروبولوجيا والآثار.

وتتصدى المجلة بالبحث الرصين والتحليل العلمي الموضوعي لأهم الظواهر التي تقع تحت مظلة العلوم التربوية والإنسانية.

أولاً: قواعد عامة:

تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية الأصيلة، وتقبل للنشر فيها الأبحاث المكتوبة باللغة العربية، أو اللغة الإنجليزية أو الفرنسية التي لم يسبق نشرها، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب، والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات، والندوات، والنشاطات الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها، كما ترحب بالمناقشات الموضوعية لما ينشر فيها، أو في غيرها من المجلات، والدوريات، ودوائر النشر العلمي.

ثانياً: الأبحاث أو المقالات:

ترسل البحوث مطبوعة مصححة بصورتها النهائية مدققة لغوياً على قرص ممغنط يتضمن البحث، والخلاصة باللغات العربية والإنجليزية أو العربية والفرنسية. ويمكن إرسالها عبر البريد الإلكتروني للمجلّة.

توجّه جميع المراسلات باسم رئيس تحرير المجلة أو الجمعية الوطنية للثقافة والتطوير، لبنان – البقاع / شتورة.

يقدّم الأصل مطبوعاً على الحاسوب وذلك باستخدام نظام الـ Word 2003، مع الالتزام بنوع الخط (Arabic Simplified) وحجم الخط (size 14)، التباعد بين السطور (1 سم) على ألا تزيد عدد صفحاته على 20 صفحة مطبوعة (أو مكتوبة بخط واضح) مضبوطة ومراجعة بدقة، وترقّم الصفحات ترقيماً متسلسلاً بما في ذلك الجداول، والأشكال.

تطبع الجداول، والصور، واللوحات على أوراق مستقلة، ويشار في أسفل الشكل إلى مصدره، أو مصادره، مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

يذكر الباحث اسمه وجهة عمله وعنوانه الإلكتروني وصورة له على ورقة مستقلة، ويجب إرفاق نسخة من السيرة العلمية إذا كان الباحث يتعاون مع المجلة للمرة الأولى، وعليه أن يشير فيما إذا كان البحث قد قدم إلى مؤتمر، أو ندوة وأنه لم ينشر ضمن أعمال المؤتمر.

يمنح الباحث نسختين من العدد الذي يتضمن بحثه، كما يمنح أصحاب المناقشات، والمراجعات والتقارير، وملخصات الرسائل الجامعية نسخة من العدد الذي يتضمن مشاركاتهم.

يسدد الباحث رسماً رمزياً قيمته 100 دولار أميركي مقابل نشر البحث، أو يساهم في شراء وتوزيع خمس عشرة نسخة من العدد الوارد فيه بحثه.

ثالثاً: المصادر والحواشي:

يشار إلى جميع المصادر بأرقام الحواشي التي تنشر في أواخر الصفحات من كل بحث، ويجب أن تعتمد الأصول العلمية المتعارفة في التوثيق والإشارة بحيث تتضمن:

اسم المؤلف، وتاريخ النشر، وعنوان الكتاب، أو المقال، واسم الناشر، أو المجلة، ومكان النشر إذا كان كتاباً، والمجلد، والعدد، وأرقام الصفحات إذا كان مقالاً.

يزود البحث بقائمة للمصادر منفصلة عن الحواشي، وفي حالة وجود مصادر أجنبية تضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربية، ويراعى في إعدادها الترتيب الألفبائي لأسماء المؤلفين.

رابعاً: إجازة النشر:

يجري إبلاغ أصحاب المساهمات بتسلم المادة خلال اسبوعين من تاريخ التسليم، مع إخبارهم بقبولها للنشر، أو عدم القبول بعد عرضها (في حالة البحوث) على محكمين، تختارهم المجلة على نحو سري، أو بعد عرضها على هيئة التحرير (في حالة المساهمات الأخرى)، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات شكلية، أو شاملة على البحث قبل إجازته.

ملاحظة: إن الأفكار والآراء المطروحة والمتداولة في صفحات المجلة لا تعبر بالضرورة عن خيارات واتجاهات تتبناها المجلة، بل إنها تخص الكاتب وحده مع احترام حق الرد والرد عليه إن كان ذلك مناسباً.

كما أن المجلة لا تتحمل تبعات أي موقف قد يثير إشكالاً في مادة البحث، والباحث هو المسؤول عن كل ما يكتبه أمام القانون.

افتتاحية العدد:

(بين الكتابة لهم والكتابة عنهم)

بقلم: الشيخ الدكتور إبراهيم قاسم جمعة العزنكي

مدرس العلوم اللغوية وطرائق التدريس في كلية الإمام الأوزاعي

ومدرس علم البلاغة في جامعة بيروت الإسلامية

وصاحب مدارس سبيل الرشاد– القرعون والغرين فالي– برلياس

schoolalrashad@gmail.com

009613270046

اللغة عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللّسان ولا بدّ أن تصير ملكةً متقدِّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان وهو في كلّ أمّةٍ بحسب اصطلاحاتهم.

ومقصود الإنسان بل مقاصده عصيّة على الحصر والإحصاء ذلك بأنّ الإنسان واحدُ الناس، الذين يبلغون المليارات. وقد تختلف وقائعهم واهتماماتهم وحالاتهم النّفسيّة وقدراتهم العقلية والجسديّة ومن ثمّ لا بدّ أن تختلف معارفهم وحاجاتهم فتختلف مفرداتهم وأساليبهم وطرائق تعبيرهم.

وللغة وظائف كثيرة، وعلى رأسها:

أ – أنّها أداة التّفكير.

ب – وسيلة التعبير عما يدور في خاطر الإنسان من أفكار، وما في وجدانه من مشاعر وأحاسيس وخلجات جوانبه.

ج – وسيلة الاتصال والتفاهم بين النّاس أفرادًا وجماعات.

د – أداة التّعلّم والتّعليم، مباشرة، أي مُعلّم ومُتعلِّم، أو عن طريق الكتابة التي نتجاوز بها حاجزي الزمان والمكان. ثمّ عن طريق الوسائط الحديثة التي بتنا نخزّن الكتب بل المكتبات على قرصٍ مضغوط صغير. ونرسل في دقائق آلاف الرسائل والكتب النّصيّة أو المسموعة. وهذا مما وسّع دائرة التّعلّم. والتّعلّم غير المباشر، والذي عمّ

وشاع خلال فترة الوباء « كورونا « وسيتعزّز بعدها. هو أهم ما يميّز الإنسان عن الحيوان، إذ ما زال الحيوان حبيس الزّمان والمكان والمباشرة في نقل خبراته وتعليمه وتعلّمه.

إذًا، وبناءً على ما تقدّم من تعريف اللّغة وبيان موجزٍ لأبرز وظائفها، يتأكّد لنا أنّ الملاسنة، من الجذر (لَسِنَ) بكسر السين، والمُلاغاة من الجذر (لغا) من مستلزماتهما أن تتما بين طرفين، كلاهما مُهيّأ لممارستهما بجهازَين أو أقلّ بأجهزة النّطق وبأجهزة السّمع. وبغياب أحدهما تفقد تلك العملية التواصلَ أو تفقد أهمّ وظائفها في حال عدم وعي أو فهم أحد الطّرفين لمقال أو لسان أو لغة الآخر.

واللغة أربع مهارات، أو قل ملكات أساسية:

1 – السماع، الإسماع، الاستماع، المسامعة.

2 – الكلام، التّكلّم، المكالمة.

3 – القراءة، الإقراء، المقارأة.

4 – الكتابة، المكاتبة.

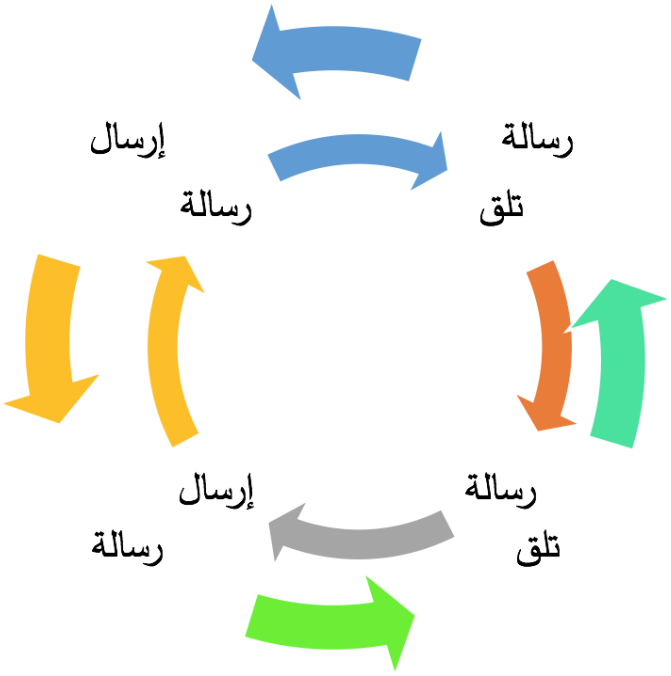
وهذه تنبني، من حيث التّعلّم، بناءً مُرتّبًا متواليًا فالمتعلّم، يسمع ثمّ يُحادث أو يكالم، ثمّ يقرأ وأخيرًا يكتب. لكن ترتيبها من حيث الوجود أمرٌ آخر، فنحن نسمع ما يتكلّمه الآخرون ونقرأ ما يكتبونه.

واستنادًا إلى وقائع اللّغة وحالات المتلاغين فلا بدّ من

1 – مرسِل – متكلّم – كاتب.

2 – مرسَل إليه – سامع، مستمِع – مُتلقٍ – واعٍ ما يسمع.

ونلاحظ أنّ من مستلزمات المُلاسنة أو المُلاغاة أو المُخاطبة تبدّل الأدوار بين الفريقين فيُصبح المُتلقي مُرسِلًا والمُرسِل مُتلقّيًا.



وعليه فإنّ موضوعنا الذي يشغلنا هو: عن المُرسِل _ وعن المرسَل إليه وعن الرّسالة.

والمُرسَل إليه في موضوعنا هو المُتعلّم. فماذا نُرسِلُ له؟ وأين هو من مضمون الرّسالة؟

إنّ تحليل عناصر الرسالة الموجّهة إلى المُتعلّم تُظهر في كثير من النّصوص، والنّشاطات أو الموضوعات أنّه خارج الرّسالة: فنصوص كتب التاريخ إخبار، ونصوص كتب الجغرافيا وصف وكذلك مضامين كتب العلوم. أمّا في كتب الرياضيات فحدّث ولا حرج، فالمتعلّم لا تجده إلّا في أفعال الأمر فاعلًا مُستترًا (اُرسم_ قسْ _ اجمَع _ لوّن _ جِدْ مساحة ... إلخ)

أمّا في كتب اللّغة العربية فعندما تقرؤها ستجد أنّها ليست له وهي عن الآخرين أناسًا أو حيوانات أو موادّ طبيعيّة. وإذا تكرّم المؤلّفون عليه فإنّهم يكتبون عنه بألسنتهم وأقلامهم ولا يكتبون له. ومن ثمّ لن يتواصلوا معه فيغيب أحد طرفي التواصل أو التلاسن أو التلاغي، فأنّى للمتعلّم عندها التّفاعل؟ وإذا غاب التّفاعل فهل سنجد إبداعًا؟؟

وقد يقول قائل: وما الضّير في أن تكون النّصوص اللّغوية والموادّ الأخرى إخبارًا ووصفًا و... و... عن الآخرين أو عنه، ويحتجّون بالتّوازن بين الضّمائر في اللّغات عامّة وفي العربية خاصّة:

وهذا من حيث التّوازن العددي صحيح ولكن التحليل النّقدي في أي خطاب لا يعتمد الإحصاء العددي في أصل الوضع فهناك مقاصد ودلالات تظهرها الجمل تتجاوز ما هو محدّد دلاليًّا في أصل الوضع. ولنلق نظرة على الضمائر:

- المتكلّم / المتكلمان _ المتكلّمون: (أنا _ نحن) للمفرد والمثنّى والجمع في حالتي التّذكير والتأنيث. فهما من حيث العدد اثنان ولكن من حيث الدّلالات السياقيّة فلهما ست دلالات.
- والمُخاطَب إفرادًا وتثنيةً وجمعًا للذكور والإناث تجد:

(أنتَ _ أنتما _ أنتم) (أنتِ _ أنتما _ أنتنّ) فهي ستة عددًا ولها ما يساوي عددها دلالةً. وكذلك : (كَ _ كُما _ كُم) (كِ _ كما _ كنّ) تتساوى من حيث العدد والدّلالة، ومثلها ضمائر الغيبة.

وفي ذلك إشارات تتجاوز الإحصاء العددي إلى اللّطائف الدّلالية في بنية الخطاب وخاصة الرّسائل منه. وقد فرضت علي دعوتي هذه وإن شئت فقل ادّعائي، أن أعود إلى أعظم رسالة وأعظم مرسِل وأعظم مرسَل إليه. عنيت القرآن الكريم فوجدت أنّ المرسَل إليه حاضر دائمًا، حتّى في السّور التي يكثر فيها الإخبار والقصّ، وأغلبها من السّور المكيّة، وكذلك في السّور التي تكثر فيها الأحكام وأغلبها من السّور المدنيّة. وممّا وقعت عليه:

_ الفاتحة تبدأ بـ ﴿ الحمد لله...﴾ والظّاهر أنّها جملة اسميّة ولكن المفسّرين بيّنوا أنّ هناك فعلًا محذوفًا نقدّره وهو (قُلْ). إذًا فالمرسَل إليه موجودٌ حاضرٌ بضمير المخاطب (أنت) المستتر في فعل الأمر المُقدّر.

_ سورة البقرة ولك أن تقول: هذه سورة البقرة يكثر فيها القصّ والإخبار والأحكام... والجواب، أنّك لم تلتفت إلى حرف الخطاب (ك) المتّصل باسم الإشارة: (ذا)، ﴿ ذلك الكتاب لا ريب فيه ...﴾ فالكاف هذه لا تكون إلّا في حالة المخاطبة. فكأنّ المعنى: يا أيّها المتلقي أو المخاطب نلفتك ونشير إليك أنّ هذا الكتاب لا ريب فيه. ويستمرّ

الخطاب موجّهًا إليه وإلى المؤمنين وغيرهم. ولقد استقريت سور القرآن الكريم فعجزت أن أجد سورة يغيب عنها المرسَل إليه أو المخاطب بمُختلف صيغ الخطاب [1]. ولك أن تعود إلى أوائل السّور لتتأكّد من ذلك. ومن هذه الصّيغ: ﴿ نزل عليك ﴾، ﴿ يا أيّها الناس اتّقوا ربّكم الذي خلقكم﴾، ﴿ يا أيها الذين آمنوا﴾، ﴿ ثمّ انتم تمترون ﴾، ﴿ كتاب أنزل إليك فلا يكن في صدرك ﴾، ﴿يسألونك﴾، ﴿ إلى الذين عاهدتم ﴾، ﴿ تلك آيات الكتاب الحكيم).

إذًا، فالمنهاج بعناصره الأربعة (الأهداف_ المحتوى _ الطّرائق والأساليب _ والتّقويم) يجب أن يكون المتعلّم حاضرًا فيها بل يجب أن يكون محورها. يتلقّى ويفكّر ويتفاعل ويلاحظ ويدرس ويحلّل ويفترض ويجرّب ويكتشف ويعمم ... إلخ. فالمنهاج بعناصره الأربعة يجب أن تكون له، للمتعلّم، في الأهداف العامّة والخاصّة، وفي مجالات الأهداف الثلاثة (المعرفية العقلية _ والنّفسيّة الوجدانية _ والحركية العضوية) وأعرف أنّ ذلك ليس سهلًا في تحويل هذا المبدأ التربويّ، عنيت : (المتعلّم محور العملية التعليميّة التّعلّميّة) إلى واقع في مجمل النّشاطات التربوية. وسأعطي أمثلة على الفروق بين صياغتين إحداهما المتعلّم محورها والثّانية المتعلّم خارجها.

(1) _ راجع مطالع السور: من سورة البقرة إلى سورة يونس.

المتعلّم خارجها	المتعلّم محوَرها
أوّلًا_ في اللّغة العربية: 1_ بعد استقراء نص واستخراج نماذج من الأفعال الماضية، والحوار للوصول إلى القاعدة: يثبت المؤلّف أو المدرّس على اللوح القاعدة: يُبنى الفعل الماضي: أوّلًا_على الفتح إذا: أ_ لم يتّصل به شيء: سمعَ. ب_ أو اتّصلت به تاء التأنيث: سمعَتْ. ج_ أو اتّصلت به ألف الاثنين: سمعا. ثانيًا_ ويُبنى على السّكون إذا: _ اتّصل به ضمير من ضمائر الرّفع المتحرّكة: سمعْتُ _ سمعْتَ_ سمعْتِ _ شمعْتُم... إلخ ثالثًا_ ويبنى على الضّمّ إذا اتّصلت به واو الجماعة: سمعُوا. **ملاحظة:** إنّ صياغة هذه القاعدة فيها خطأ نحوي فاضح ذلك بأنّ اتّصال (تاء التأنيث أو ألف الاثنين) ليسا سببًا لبناء الفعل الماضي على الفتح. بل هو مبنيٌّ على الفتح أصلًا وبقي مبنيّا على الفتح. وهذه مخالفة لنظرية العلّة في النّحو العربي، فبناء الماضي على الفتح لا يحتاج إلى علّة.	بعد استقرائي النّصّ واستخراجي نماذج من الأفعال الماضية_ قمت بدراستها ووظّفت معلوماتي السابقة عن البناء والإعراب فلاحظت حالات بنائه وصرت أظهر الفتحة على آخره إلا: _ إذا اتّصل به ضمير من ضمائر الرّفع المتحركة (تُ _ تَ _ تِ _ نا _ تم _ تما ..) فأبدل الفتحة سكونًا. _ إذا اتّصلَتْ به واو الجماعة فأجعل الضّمّة مكان الفتحة على آخر حرف فيه: سمعُوا. وسأنتبه لذلك كلّه في مُخاطبتي الشّفهية والكتابية.

ولك ان تقارن بين الأسلوبين، والمفترض أن يكونا مبنيين أصلًا على مبدأ تربوي مضمونه (المتعلّم محور العملية التعليميّة التّعلّميّة)، ومن ثمّ يتطلب هذا المبدأ صياغة تحرص أن يكون المتعلّم حاضرًا فيها فاعلًا نشطًا.

ولعلّك تقول: إنّك تطالبنا أن نكتب عن المتعلّمين أو أن نوازن بين الكتابة لهم والكتابة عنهم. ولكنّك في مثالك عن اللغة العربية نرى أنّ المُتعلّم هو من كتب.

نعم، فأن يكتب المتعلّم ويصوغ أفكاره وقواعد اللغةِ، لغته، هو هدفنا بل يجب أن يكون هدف كلّ تربويّ من مُخططي المناهج إلى واضعي مضامينها وطرائقها وصولًا إلى المقوّمين باعتمادهم أنواعَ التّقويم المختلفة في أهدافها وأوقاتها. وهل يطلق العنان لأفكار المتعلّم وقدراته إلّا في أن تكتب له؟؟ فتتفلّت قدراته الكامنة وتحلّق حيث يريدها أن تُحلّق، ويكون ما يطمح أن يكونه. فالكتابة له تعنى أن يكون موضوع الكتابة، فيستلم

رسالته ويتفاعل معها فتهزّه وتحرّضه فيحاكي أوّلًا ما قرأه ثمّ يُفارق، موظّفًا خبراته، إلى عالم الإبداع.

ثانيًا_ في الرّياضيات:

قمت بعدّة دراسات ضيّقة لكن نتائج تلك الدّراسات وعيناتها يمكن أن تُعمّم. فقد صممت تقويمات تشخصيّة في عدّة مهارات أو موضوعات تربوية رياضيّة. منها مفهوم الكسور، وجمعها، ومقارنتها... ومفهوم المساحة ومساحة المثلث خاصّة. فكانت نتيجة التقويم الخاص بالكسور: أنّ 70 % يحسنون جمع الكسور، ولكن نسبة 2% هم من علل أو حلل سبب حاجتهم إلى مخرج مشترك. ومن ثمّ عجُزَ عن تفسيره سبب قسمة هذا المخرج على مخرج كلٍّ من الكسرين الأوّل والثّاني وضرب الحاصل في كلّ مرّة بصورة الكسر.

وما ذلك إلّا لأننا نقدّم هذه المفاهيم بصيغة (عنهم) فالمؤلّف والمدرّس يفكران عنه ويكتفيان بتقديم نماذج وعلى المتعلّم أن يُحاكيها فحسب. فيتحوّل المتعلّم إلى آلة حاسبة. فهل يُعقل أن تنتظر منه في هذه الحال أن يحلّل ويُفكّر.... ومن ثمّ يُبدع؟؟

وكذلك الأمر جاءت النتيجة في تطبيقات على مفهوم مساحة المثلث. فأكثر من 75% استطاعوا أن يجدوا مساحة المثلث، أو طول قاعدته أو طول ارتفاعه. لكن نسبة الذين علّلوا قسمة حاصل ضرب طول قاعدة المثلث بطول ارتفاعه على اثنين لم تتجاوز 5% ذلك بأنّ هناك من قدّم القاعدة عنه ولم يقم بصياغة النشاطات الرّياضيّة له. فتجد في الكتب:

$$\text{مساحة المثلث تساوي: } \frac{\text{القاعدة} \times \text{الارتفاع}}{2}$$

وعندما تسأل المتعلّم: لماذا سُمّيت القاعدة، وسمي الارتفاع بهذين الاسمين؟ يرتبك ويتمتم ولا يجد جوابًا. والأصعب عندما تقول له: لماذا اعتمدت القسمة على اثنين وليس على ثلاثة أو أربعة؟؟

واللّغة من أهمّ أهدافها أن تصلنا بتراثنا وثقافتنا وحضارتنا وقيمنا، وأن تؤمّن لنا لقاءات مُستدامة مع أعلامنا في المجالات كلّها العلميّة: في الفيزياء والكيمياء والبصريات والخوارزميات والفلك والطّب والاجتماع والعمارة ...إلخ. لكن متعلّمينا يعيشون غربة

حقيقيّة عن ذلك كلّه ومن أهمّ أسباب تلك الغربة أنّ من يكتبون لهم، سواء في كتبهم المنهجيّة الدّراسيّة أو في غيرها، هؤلاء بغالبيّتهم يكتبون لأنفسهم أو عن أنفسهم ولا يأبهون لحضور المتعلّم في ما يكتبون أو لغيابه. وبداية الاستقامة في هذا المجال أن يكونوا حاضرين في كلّ ما نكتب لهم أو عنهم. فما نكتبه يجب ويلزم وينبغي أن يكونَ صلة وصل فاعلة ونشيطة ومن ثمّ محرّضة بل دافعة لأجيالنا ليكونوا مُنتَمين فاعلين مُبدعين.

كلمة العدد:

(تعليم اللغات الأجنبية وأثره على اللغة الأم)

بقلم رئيسة التحرير الدكتورة هيفاء الامام

في ظل العولمة الحالية نلاحظ أن أي دولة لن تستطيع العيش في عزلة عن التطورات العالمية، الأمر الذي يؤكد الحاجة لتعلم لغة أجنبية، خاصة اللغة الإنجليزية، التي تيسر للفرد والمجتمع سبل التفاهم مع العالم وتساعده على الاندماج فيه والاستفادة من إنجازاته، وكذلك المساهمة في زيادة مبتكراته، وذلك إلى جانب تعلم أداة الاتصال الأساسية الممثلة في اللغة الأم.

بيد أن كثيراً من دول العالم بدأ يتجاذبها اتجاهان بينهما تعارض إلى حد كبير. يتمثل **الاتجاه الأول** في ضرورة الأخذ بمظاهر التقدم الحضاري وما يشتمل عليه من تعليم أفراد المجتمع لغة أجنبية أو أكثر لاقتناعها بأن الانغلاق عن العالم غير مجد في ظل العولمة، وأن تعلم الفرد لغة أخرى بجانب لغته الأصلية هو السبيل الأمثل لتوسيع مداركه وإثراء تجاربه. أما **الاتجاه الثاني** فإنه يرى أن تدريس لغة أجنبية في التعليم العام، خاصة في المرحلة الأساسية، سيؤدي إلى تفتيت الثقافة والهوية القومية والمتمثلة باللغة الأم، ويؤكد هذا الاتجاه أن اللغة الأجنبية لا تدرس من فراغ، فهي ليست مفردات وتراكيب نحوية فحسب، وإنما هي وعاء لثقافات وعادات وقيم للناطقين بها، وما يترتب على ذلك من تأثير على وجدان المتعلم..

وانطلاقا مما يعانيه قطاع التربية والتعليم من مشاكل كثيرة، افتتح لنا **الشيخ الدكتور إبراهيم العزنكي** –مدرس العلوم اللغوية وطرائق التدريس وعلم البلاغة في كلية الامام الأوزاعي وفي جامعة بيروت الإسلامية– العدد الخامس عشر من مجلة وميض الفكر بمقالة بحثية قيمة جداً تحمل عنوان **بين الكتابة لهم والكتابة عنهم**، يقصد في ذلك التلاميذ المتعلّمين في بلادنا العربية والإسلامية، والذين يعيشون غربة حقيقيّة، من أهمّ أسبابها أنّ من يكتبون لهم، سواء في كتبهم المنهجيّة الدّراسيّة أو في غيرها، بغالبيّتهم يكتبون لأنفسهم أو عن أنفسهم ولا يأبهون لحضور هذا المتعلم او لغيابه.

وفي هذا العدد أيضاً قدمنا لكم عددا من البحوث العلمية الموزعة على أبواب التربية والتاريخ والنقد والأدب إضافة الى أبحاث باللغات الفرنسية والإنكليزية، والتي أرسلت بعد استلامها من الباحثين إلى أساتذة متخصصين في مجالها العلمي من أجل التقييم والتحكيم وإعطاء الإذن بالنشر هنا، علها تكون وميض فكر للباحث العربي، وتشكل إضافة علمية رصينة إلى المكتبة العربية.

بحوث العدد الخامس عشر (أيلول 2022)

باب التربية:

1-«دور التعليم التربوي في ترسيخ ثقافة التسامح»

The role of educational education in consolidating a culture of tolerance

بقلم الدكتور:أمين مخفوظي

D. Amine Makhfoudi

المؤسسة الأصلية: أستاذ محاضر صنف أ في جامعة الدكتور يحيى فارس المدية/ الجزائر

Dr. Yahya Fares Medea Algeria University

amine_pto@hotmail.fr

الهاتف: 0771680714

تاريخ الإرسال: 7/10 /2022 تاريخ القبول: 8/25/ 2022 تاريخ النشر: 9/25/ 2022

ملخص الدراسة:

ينبغي التأكيد على أن المدرسة كمجال تربوي تقوم بوظيفتين أساسيتين، فهي من جهة تقدم لغة وأيديولوجية وثقافة معينة، كما أنها تنقل ذاكرة وأحاسيس تاريخية مشتركة من خلال المعارف المعروضة للتعلم. وفي هذه الحالة فإنها تنقل معارف ومرجعيات معلنة وغير معلنة. ومن ناحية أخرى تشكل المدرسة عموما ونشاط التعليم خصوصا عبارة عن مساحة خيالية لصورة المجتمع وصورة السياسة، يتم عن طريقها إنشاء نظام اجتماعي قائم على قيم معينة، ومستعدا لمقاومة حركات وقوى ضاغطة قد تنشأ في المجتمع، ولعل أهمها ما يرتبط بالعنف والأفراد المنتمين بشكل غير قصدي في شبكات غير رسمية من الشبكات التي ابتعدت عن نواة النظام التربوي، والذي يقر بقيم معينة أهمها « إقرار التسامح ونبذ العنف».

الكلمات المفتاحية: التعليم – التربوي – الترسيخ – ثقافة التسامح

Study summary:

It should be emphasized that the school, as an educational field, performs two main functions. On the one hand, it presents a specific language, ideology, and culture, and on the one hand, it transmits a common historical memory and feelings through the knowledge offered for learning. In this case, it conveys declared and undeclared knowledge and references. On the other hand, the school in general and the activity of education in particular is an imaginary space for the image of society and the image of politics, through which a social system is established based on certain values, ready to resist movements and pressure forces that may arise in society, perhaps the most important of which is related to violence and individuals who belong unintentionally in Informal networks of networks that have moved away from the core of the educational system, which recognizes certain values, the most important of which is “the adoption of tolerance and the renunciation of violence”.

Keywords: education – educational – consolidation – culture of tolerance

مقدمة:

يعد التعليم أحد أهم أسس المشروع التربوي الهادف الى ترسيخ القيم، هذه الأخيرة التي أصبحت مهددة في وجودها كأحد إفرازات الأحداث العالمية السريعة وبسبب التغير التكنولوجي. ولعل أهم القيم التي أصبحت الدول تولي لها اهتماما خاصا هي قيمة «التسامح».

والتعليم سواء كان منظما من قبل الدولة بشكل مباشر أو مراقبا من طرفها، يبقى بلا شك السبيل الأمثل لتكوين شخصية الأفراد على القيم العليا. ونظرا لأهمية التعليم في هذا المجال، فإنه بدل ما كان يطلق في أوربا قبل الثورة الفرنسية على المعلمين

«الأوصياء Les Regents» فقد أصبحوا يُسمّون «المؤسسين» Les institeurs ، «لأن مهمة المعلم هي» تأسيس الأمة بالمعنى الذي تشير إليه المادة الثالثة من إعلان حقوق الإنسان والمواطن. (دومنيك شنابر وآخرون، 2016، ص 191)

مفهوم التسامح:

التسامح هو أحد المبادئ الإنسانية، يعني نسيان الماضي المؤلم بكامل إرادتنا، والتخلي عن الانتقام أو إيذاء الآخرين لأي سبب كان. وهو سلوك يقوم على التركيز في الجوانب الايجابية عند الآخرين دون الجوانب السلبية، والتخلي عن إطلاق الأحكام المسبقة.

التعريف اللغوي:

حسب معجم المعني الجامع، تدل كلمة تسامح على مجموعة من الصفات هي: التساهل، الحلم، العفو... إلخ.

ويذكر ذات المعجم « التسامح الديني»، وهو يعني احترام عقائد الآخرين، والعفو عنهم. كما استخدمت كذلك كلمة «تسامح» في العتاب.

وحسب معجم لسان العرب لابن منظور «من الكلمات القريبة لكلمة التسامح: السماحة وهي تدل على الجود، والسماح ». (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، بدون سنة، ص ...)

كلمة التسامح يقابلها في الفرنسية Tolérance وهي تدل لغويا «على التخلي عن الانتقام من الآخرين والعفو عنهم، وتحمل الاعباء الخارجية التي تصدر من الآخرين أو من المحيط الخرجي عموما، سواء تعلق الامر بالعنف الصادر من الناس او بالعنف الذي تثيره البيئة كالضجيج مثلا » .

www.www/doctionnaire/francais/tolérance78312/

تجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم التسامح في اللغة الفرنسية والانجليزية لديه حركية في الاستخدام حسب كل مجال، ويمكن استعراض أهمها ما يلي :

1 – في المجال الطبي: Tolérance تعني عدم الاستجابة المناعية لبعض المضادات، وهي حالة ناتجة عن شلل مناعي موجود من قبل أو ناتج خلال أول اتصال

بالمضاد. كما تدل على الاستعداد الذي يمتلكه العضو لأجل تحمل جرعات مضاعفة ومدعمة دون ظهور أي أعراض للتسمم.

2 – في المجال الديني: تدل الكلمة على احترام حرية الآخرين في المعتقد، والانفتاح على الآخرين من ديانة او معتقد مختلف.

3 – في المجال التقني: tolérance هي كلمة محددة ببعد تقني، بحيث يمكن للقيمة المتحصل عليها في آخر قياس أن تكون القيمة الصحيحة.

4 – في المجال المالي: تدل هذه الكلمة على الحد الأقصى من الفارق بين الوزن والصفة الحقيقية والوزن والصفة القانونية.

www.larousse.fr/doctionnaire/francais/tolérance78312/

إن كلمة « تسامح » من الناحية اللغوية وحسب مجالات استخداماتها تدل على معنى مشترك، هو إحداث حد أقصى من التباعد بين ما هو موجود وما يجب أن يكون بصفة ايجابية.

التعريف الاصطلاحي:

من الناحية الاصطلاحية، تدل كلمة تسامح على معنى مشترك في مجال الدين والفلسفة والثقافة والسياسة والتربية، وهي القدرة على تقبل أفكار وآراء الآخرين، وأحاسيسهم. وهو عامل أساسي في حرية التفكير ونمو الضمير.

التسامح هو فعل وسلوك، يظهر من خلال القدرة على التحمل و/أو عدم منع من يخالفنا وعدم تجنبه. وهو كذلك تنازل يحدث بناء على مبادئ وقواعد معينة. وفي مجال علم الاجتماع، فإن قمة التسامح في جماعة او مجتمع معين ترتبط بنسبة الأفراد الأجانب الذين يتم تقبلهم في المجتمع دون أن ينتج ذلك مظاهر العزلة والتهميش. وفي هذا المجال يتم الحديث في اللغة الفرنسية عن Maison de tolérance وهو بيت دعارة تمارس نشاطها تحت المراقبة القانونية والإدارية، تم القضاء على هذا النوع من البيوت سنة 1946» .

(Latifa Ibn Ziaten et Anne Jouve, 2016, P19)

الفرق بين التسامح والتصالح:

يختلف التسامح عن التصالح، فيعرف التصالح على «أنه استعادة الثقة في العلاقة مع الآخر من خلال قيام الطرفين المتنازعين بسلوكيات متبادلة جديرة بالثقة تجاه بعضهما».(مشيل أ. ماكلو وآخرون،2015،ص 11)

فيلتزم الطرفان بأداء بعض الواجبات تجاه الآخر. يتضمن التصالح رغبة الطرفين في العمل معا في جو من الثقة ، بينما في التسامح قد يرغب أحد الطرفين أو كلاهما الاعتذار والتسامح دون أن يسعوا إلى إقامة علاقة مع بعضهم أو استعادتها. كما أنه قد يحدث التصالح بحيث يكون لدى كلا الطرفين رغبة في التعامل معا في بعض تفاصيل الحياة دون أن يحدث التسامح، وذلك بسبب وجود مصالح مشتركة.

التسامح من خلال الدين والآداب:

التسامح كقيمة لقي اهتماما كبيرا في مختلف الديانات السماوية. وبشأنه في الدين الإسلامي تقول المستشرقة الإيطالية لورافيسيا فاغليري Laura Veccia Vagleiri (1893–1989)) في حديثها عن النبي محمد صلى الله عليه وسلم: « كان محمد المتمسك دائما بالمبادئ الإلهية شديد التسامح، وبخاصة نحو أتباع الأديان الموحدة. لقد عرف كيف يتذرع بالصبر مع الوثنيين، مصطنعا الأناة دائما، اعتقادا منه بأن الزمن سوف يتم عمله » .

(لورافيسيا فاغليري، 1981، ص73)

وعلى خطى لورافيسيا فاغليري يذهب كثير من المستشرقين في حديثهم عن التعايش الذي شهدته الديانات السماوية خلال الحكم الإسلامي، وعن تاريخ العلاقات الإسلامية المسيحية، وكيف استفاد المسيحيون واليهود من سماحة الإسلام، حيث يقول القس الألماني ميشون : « إن الإسلام الذي أمر بالجهاد متسامح نحو اتباع الأديان الأخرى، وهو الذي أعفى البطاركة والرهبان وخدمهم من الضرائب، وحرم قتل الرهبان على الخصوص لعكوفهم على العبادات، ولم يمس عمر بن الخطاب النصارى بسوء حين فتح القدس... وقد ذبح الصليبيون المسلمين ، وأحرقوا اليهود عندما دخلوها » . ويختصر الباحث الفرنسي مارسيل بوزار قوله عن التسامح في الإسلام بأنه « واجب ديني وأمر شرعي ». (مارسيل بوزار، 1980، ص183)

أما في الآداب، فإن كثيرا من المشاهير تغنوا بالتسامح وأبدعوا في وصفه ، أمثال إميل سيوران 1995-1911) Emil Cioran)، وريجيه دابراي(1995) Régis Deb-ray، وغوستاف فلوبارت 1880-1821)Gustave Floubert)، وموريس جولي 1878-1829) Maurive Joly)، وفولتير 1778-1694) Voltaire)، و برتراد راسل 1970-1872) Bertrand Russell)... إلخ. ومع اتفاق كل هؤلاء الأدباء والفلاسفة على أهمية التسامح في الحياة البشرية، فإن يوهن فولغانغ فون غويث Jo-hann Volfgang Von Goethe) 1832-1749) يختصر التسامح في قوله :

« التسامح لا يمكنه أن يبقى كمرحلة انتقالية، إنما عليه أن يؤدي إلى الاحترام »

.www.toupie.org/citations/tolerance.htm

إن التسامح كمفهوم وكقيمة شهد حركية كبيرة بين الدين والفلسفة والأدب، إلا أنه في نفس الوقت وجد ما يعبر عنه في العلوم الطبيعية على غرار الطب والفيزياء والكيمياء، وفي مجال الرياضيات، وفي المجال الاقتصادي، بحيث يكون هذا التعبير تعبيرا كميا وإجرائيا، مما يعني أنه يمكن البرمجة لهذا الهدف الإنساني في مجال الصحة النفسية وفي مجال الإرشاد التربوي، وفي مجال الإصلاح التربوي والاجتماعي، ويمكن متابعته بالتقدير الكمي على غرار التحليل الكيفي، وذلك رغم صعوبة التقدير الكمي في هذا المجال.

التسامح في مجال التربية والتعليم:

أصبح النقاش على إعادة النظر في كيفية إدماج التربية الأخلاقية في المدرسة عملا متكررا في مختلف الدول. كما أنه زاد التأكيد على أن تكون ممارسات المعلمين عاكسة بشكل فعال للقيم الأخلاقية المطلوبة من قبل النظام التربوي القائم. وفي هذا المجال يطرح التساؤل :

- كيف يمكن للتعليم أن يطبق لتعليم التسامح؟
- ماهي الأدوات والممارسات اللازمة لزرع وتنمية قيمة التسامح عند المتعلمين؟

في المؤتمر العام لليونسكو، والذي عقدته الدول الأعضاء في نوفمبر سنة 1995 حول إعلان مبادئ بشأن التسامح، أكدت الدول الأعضاء على حق الإنسان في العيش بكرامة واحترام في جو يسوده التسامح. ولأجل تعزيز مبدأ التسامح شملت ديباجة

المؤتمر مجموعة من المواد، من بينها المادة الرابعة المتعلقة بالتعليم كمجال لتعزيز مبدأ التسامح، والتي تنص على ما يلي:

1 – إن التعليم هو أنجع الوسائل لمنع اللاتسامح، وأول خطوة في مجال التسامح، هي تعليم الناس الحقوق والحريات التي يتشاركون فيها، وذلك لكي تحترم هذه الحقوق والحريات فضلا عن تعزيز عزمهم علة حماية حقوق وحريات الآخرين.

2 – ينبغي أن يعتبر التعليم في مجال التسامح ضرورة ملحة، ولذا يلزم التشجبع على اعتماد أساليب منهجية وعقلانية لتعليم التسامح تتناول أسباب اللاتسامح الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية، أي الجذور الرئيسة للعنف والاستبداد، وينبغي أن تسهم السياسات والبرامج التعليمية في تعزيز التفاهم والتضامن والتسامح بين الأفراد وكذلك بين المجموعات الاثنية والثقافية والدينية واللغوية وفي ما بين الأمم.

3 – إن التعليم في مجال التسامح يجب أن يستهدف مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين واستبعادهم، ومساعدة النشء على تنمية قدراتهم على استقلال الرأي والتفكير النقدي الأخلاقي.

4 – إننا نتعهد بمساندة وتنفيذ برامج للبحوث الاجتماعية وللتعليم في مجال التسامح وحقوق الإنسان واللاعنف. ويعني ذلك إيلاء عناية خاصة لتحسين إعداد المعلمين، والمناهج الدراسية، ومضامين الكتب المدرسية والدروس وغيرها من المواد التعليمية بما فيها التكنولوجيات التعليمية الجديدة، بغية تنشئة مواطنين يقظين مسؤولين ومنفتحين على ثقافات الآخرين، يقدرون الحرية حق قدرها، ويحترمون كرامة الإنسان والفروق بين البشر، وقادرين على درء النزاعات أو على حلها بوسائل غيرعنيفة » .

http://hrlibrary.umn.edu/arab/tolerance.html

التسامح كقيمة مستهدفة من طرف التعليم هو خاصية تتراوح بين الفردانية والبيئة، وهنا يكون التسامح متأثرا بالقيم المعاصرة التي تركز على التنافس والإنتاجية وتحقيق المنفعة المباشرة والسريعة. الأمر الذي أصبح متأثرا بشكل كبير بالمفاهيم المعصرة وعلى رأسها« جودة التربية والتعليم »، والتي هي في الحقيقة استجابة لجماعات اقتصادية مهيمنة، سواء الجماعات الصغيرة التي تبحث عن مكان لها من خلال الترويج للثقافة الاستهلاكية ، أو الجماعات الاقتصادية المهيمنة والتي تبحث عن الكفاءات المنتجة.

في هذه الحالة يكون الفرد بما فيه الطفل ضحية تحديات الحداثة المتسللة بشكل غير مباشر عبر التعليم، والتي تتضمن الإقصاء، الهجر، غياب البيئة الآمنة، وخاصة ضحية لعلاقة عبر عنها كونديرا في رواية أطلق عليها اسم «البطء » إن هناك صلة بين السرعة النسيان، فيقول :«ان درجة السرعة تتناسب طردا مع كثافة النسيان»، والسبب أن التركيز على جذب انتباه الأفراد في بداية البداية سيخلق استحواذا عليهم وجعلهم مستهلكين . (زيغمونت باومان، 2016، ص196) مما يتطلب إبعاد الأمور الأخرى ذات الأهمية الكبيرة من دائرة اهتمامهم. وهذا ما يحدث فعلا عن طريق التعليم الخاص أو العمومي.

إن دفع المتعلم إلى الحياة الاستهلاكية هي حياة تشمل التعلم والنسيان السريعين. ويكون النسيان مهما في التعلم، ومهما في نشاط التعليم إذا ارتبط بالهدف الحقيقي لعملية التعليم، والأمر هنا يتوقف على نمط المعلومات والإرشادات التي يتم ورودها بشكل متدفق في عصرنا الحالي، ويتطلب اكتسابها السرعة على مستوى التعلم.

وهنا يطرح التساؤل : هل يمكن أن تكون السرعة والتدفق المعرفي عائقا في تعلم قيمة التسامح؟

آليات تنمية قيمة التسامح عن طريق التربية والتعليم :

المدرسة كمؤسسة تربوية، والتعليم كنشاط موجه للطفل، كلاهما يشهد انتقادات لاذعة كلما وقع المجتمع تحت طائلة ظاهرة غير مقبولة، وعلى رأسها العنف، والعنصرية، والتعصب، وهي كلها ظواهر تدل على اهتزاز قيمة أساسية في المجتمع هي « التسامح».

التسامح كقيمة ظلت مرتبطة بممارسات مشتقة من ثقافة المجتمع، إلا أن البراغماتية التي تشهدها المدرسة حاليا جعلت التعليم يسعى إلى التحرر من الثقافة التقليدية في محاولة خفية لنكران الذات، وبالتالي نكران التاريخ، وهذا ما جعل الأنظمة التقليدية تفقد السيطرة على تماسك مجتمعاتها، كما جعل التعليم كنشاط يمارس دون فلسفة تربوية واضحة، ودون نموذج تربوي معين. ويمكن عرض أهم العوامل المؤثرة على ذلك، والتي تعد في نفس الوقت الآليات الأساسية لتنمية قيمة التسامح بين لدى المتعلمين:

1 - التفكير العلمي كطريقة للتربية السليمة:

ما زال التعليم عبر مختلف أطواره من التحضيري إلى الجامعي يركز على الأساليب

التقليدية في التربية والتدريس، باعتماده على التحفيظ، والنقل، والتكرار، والتقليد، والتسميع، مما أدى إلى قتل روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ، وتحويلهم إلى نوع سيّئ من المواطنين، ذلك النوع الذي لا يصلح إلا لكي يؤمر فيطيع ، أو توضع له الخطط فينفذ. وفي هذا المجال تشدد الفلسفة البراغماتية، والفلسفة التربوية عند ديوي على تنمية عادات التفكير عند الطفل بالطريقة العلمية، وهي التربية تقوم بهذه المهمة عليها أن تزود التلاميذ باتجاهات أهمها :

- العقلية المتحررة: يقصد بها التحرر من التعصب لفكرة معينة، لأن الفكرة تبقى تراوح مكانها ما لم تنزل للتحقق العلمي. كما أن العقلية المتحررة تعني التحرر من الانحياز، وتنمية رغبة التلاميذ في الاستماع إلى وجهات النظر، والاعتراف بجواز الوقوع في الخطأ. وكي يتحقق ذلك يمكن للمدرسة أن تسهم في إزالة العقبات التي تعيق نمو التفكير عند التلاميذ، «بأن تعرض التلاميذ لمواقف تنمي فيهم حب الاستطلاع وكيفية إشباع ذلك بالنشاط المنتج». (سعيد إسماعيل على، 1995، ص99)

- الإخلاص: إن الاهتمام المتشتت هو عدو التفكير، والتفكير يتعرض لهذا التشتت إذا لم يقم على الميل والرغبة والتعاطف. ومن المؤسف أن تكون المدرسة في كثير من الأحيان عاملا في تشتيت انتباه التلاميذ وإضعاف قدرتهم على التفكير في ما يعرض عليهم من مواضيع داخل المدرسة، ويمتد تأثير ذلك خارجها. هذا العامل يصرف التلاميذ عن مواضيع مفيدة لشخصيتهم، ومناسبة تماما لاستعداداتهم وميولاتهم. وهم رغم ذلك يظهرون إخلاصا للنظام المدرسي وللمعلم خوفا من العقاب فقط، ولاجتياز امتحاناتهم بسلام ، ولأجل الحصول على مصادقة المدرسة من خلال الشهادات الدراسية. كل ذلك يحدث دون إخلاص لرغباتهم واستعداداتهم الشخصية.

- المسؤولية: المسؤولية تعني أن ينتبه الفرد لكل خطوة يقوم بها، وأن يتنبأ بعواقب سلوكه. وهذا ما يتعلمه عن طريق المنهج العلمي، وعن طريق المواد العلمية. إن هذا التفكير يجعل الفرد يتحمل عواقب ما يقوم به، ولا يتهرب مما قد يواجهه من عقبات. إلا أن هذا لا يكون صالحا في كل الأحوال، لأن المدرسة في هذه الحالة «تجعل التلاميذ يتعودون على استخدام مقياس للقيم والحقائق داخل المدرسة لا يستخدم خارجها، ومن ثم فإنهم يشعرون باضطراب وتمزق فكري».(سعيد إسماعيل

على،1995، ص99)

تعتبر طريقة المشروع من أبرز التطبيقات التي تقوم عليها التربية البراغماتية، والتي ستكون أكثر فعالية إذا تمت في إطار عمل جماعي، مما يساعد في تنمية قيمة التسامح.

2 – تأثير الاستعارات التربوية:

من المفترض أن الاستعارات التي تستخدمها المدرسة تعكس ثقافة المجتمع الذي أنشأت لأجله. فالتعليم المدرسي وجد ليؤثر في دوافع الأفراد وقناعاتهم الشخصية وقيمهم. « إلا أن التصور الصناعي الحديث عن « **منتجات التعليم** « و» **الحد الأدنى** « و» **أنظمة الإيصال** « جعل ثقافة المدرسة موضوعية أكثر (دونالد أورليخ وأخرون، 2010، ص 37). ورغم ذلك فهي تشهد صراعا بين الثقافة الموضوعية التي تسعى إليها والثقافة التقليدية . والمشكلة تكمن في الثقافة الموضوعية التي تقدمها المدرسة، والتي تتضمن استعارات تربوية يستخدمها المعلمون ومدير المدرسة والنظام التربوي ككل. تكون هذه الاستعارة ايجابية إذا كانت مرتبطة ببيئة المدرسة الاجتماعية والثقافية والجغرافية.

إن الاستعارة التربوية تصبح مزيجا من المنهج العلمي القائم على الموضوعية، ومن الذات الجمعية التي تسعى للحفاظ على هوية الجماعة وديمومتها، وبفعل هذا الانصهار تجد المدرسة نفسها مضطرة إلى تنمية قيم أساسية أهمها «التسامح» .

3 – تأثير الأنظمة المدرسية الفرعية:

ترتبط ثقافة المدرسة بمفهوم « **النظام** » ومفهوم « **صحة المؤسسة** » ، ذلك أن النظام المدرسي الصحي هو الذي تتفاعل عناصره بشكل إيجابي بغية تحقيق الأهداف المحددة. وتتمثل العناصر المكونة للنظام المدرسي من العامل البشري بكل ابتكاراته وإبداعاته، وثقافته، وايديولوجيته، ومن القواعد والأعراف والمواد والقوانين. تمارس التفاعلات التي تحدث بين هذه التفاعلات خلال الحصص الدراسية وخارجها، مشكلة أنظمة فرعية سواء كانت رسمية أو غير رسمية كجماعة الرفاق، والجماعات العلمية، والجماعات الرياضية، والنقابيين، وأعضاء النوادي... الخ .

الأنظمة الفرعية هي عناصر مهمة لنقل ثقافة ومعارف معينة، وتكمن أهميتها الكبرى في نقل القيم الايجابية للحفاظ على تماسك المجتمع وتماسك المؤسسة، لذا فعلى هذه الأنظمة أن تعمل على مستوى عال من الكفاءة، وإلا فإن نشاطاتها تأخذ توجها عكسيا.

إن إنتاجية الأنظمة الفرعية للمدرسة تدل على صحة النظام المدرسي، لذا لا يمكن تجاهل المبادرات والنشاطات المقدمة من طرفها. كما أن إنتاجية المدرسة عبر أنظمتها الفرعية ستفرز «ثقافة المدرسة «، وهي ثقافة تتطور وتتحسن وتنمو عبر الزمن، وهو يطرح باستمرارية الحاجة إلى تحسين المدرسة.

1 – تأثير تفاعل العوامل الداخلية والعوامل الخارجية للمدرسة:

تواجه المدارس العمومية الكثير من الالتباسات التي تؤثر على العلاقات وعلى التفاعلات التي تحدث خلال العملية التعليمية، وخلال نشاطات المدرسة ككل. خاصة أنها ما زالت تتخبط في عدم وضوح أهدافها القيمية (استمرار الجهوية، مشكلة اللغة، مشكلات مرتبطة بالتاريخ)، خاصة أنها في الجزائر تعيش تناقضا واضحا مع البيئة الخارجية مما يجعلها في الأخير تعود للمعايير المرتبطة بالثقافة المحلية لتدمج وتصبح عنصرا من ثقافة المدرسة. إن مواجهة مشكلة العنف مثلا تغيب البحث عن أساليب مرتبطة بتنمية التفكير الوجداني، أو دراسة التغير في العلاقات الاجتماعية. وفي هذه الحالة تصبح التربية والتعليم عرضة لأخطار البيئة الداخلية على غرار البيئة الخارجية. وهنا يطرح التساؤل: لماذا رغم توجهات وزارة التربية والتعليم لتكوين المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة يكون العنف في تزايد مستمر؟ لماذا لا يستطيع الأفراد داخل المدرسة أن يسيّروا مشكلاتهم بانفتاح في كثير من الحالات؟

غالبا ما يعمل المعلمون في عزلة، كما أنهم ورغم التكوين المستمر، فإنهم غالبا لا يستفيدون من تلك المعارف المكتسبة، كما أنهم لا يستفيدون من خبرات من سبقهم من المعلمين. إن العزلة المهنية للمعلمين عن البيئة الداخلية للمدرسة وللمجتمع التربوي وعن البيئة الخارجية قد يجعل أساليب تدريسهم غير فعالة بالنسبة للمتعلمين، حتى وإن امتلك المعلم أساليب متطورة.

يعد العمل في عزلة أحد مظاهر الثقافة المدرسية، التي تعيق معالجة مشكلة المجموعات من المتعلمين وحتى المعلمين، كون ذلك يحول دون تبادل الآراء والتجارب والانفتاح داخل المدرسة، ويكون التعليم متمركزا فقط حول المعرفة الموضوعة للتدريس. كما أن

هذه العزلة تحول دون إحداث إجراءات وأفكار مبدعة. وأكثر ما يتم عرقلته هو تكوين التوقعات الإيجابية بين مختلف أطراف العملية التعليمية والتربوية.

2 – معززات التعليم والتعلم:

يسعد كثير من المعلمين بنجاح تلامذتهم في مهمة تعليمية ما، ويعبرون عن ذلك عادة بالأحكام والملاحظات التي يقدمونها (جيد، ممتاز...). ولتحقيق نهايات التعلم على مستوى التلاميذ يعتمد على عدة معززات وحوافز كتقدير لعملهم ولعمل المعلم. وذلك ما ينعكس على نشاط الطرفين في زيادة دافعيتهم للتعلم.

يعتبر الاحترام أهم حوافز التعلم، واهم الحوافز المشجعة على ممارسة المهنة وعلى تجاوز المشكلات المدرسية. وهنا تكون جدلية معروفة عند المعلمين هي: « إن الحصول على احترام الزملاء عندما يحقق تلاميذك أكثر من المتوقع». (دونالد أورليخ وأخرون، 2010، ص 40) مما يعني أن الاحترام كمتغير أساسي في قيمة التسامح عامل أساسي لتحسين سير العملية التعليمية.

التسامح كاستراتجية لمواجهة المشكلات داخل المدرسة:

تجدر الإشارة أولا إلى أن التسامح لا يعني تغييب القانون أو التشريعات وضعية كانت أو دينية. إنما هو قدرة الفرد على الاعتراف بالذات، وتحمل مسؤولياته، حتى في حالة الوقوع في الخطأ ، وتقبل العقاب كأسلوب لتنظيم المجتمع والمؤسسات.

يتضمن التسامح ثلاثة مكونات أساسية، عن طريقها يتم اقتراح استراتيجيات لتحقيق التسامح في شكله النهائي كما يلي:

3 – المكون المعرفي:

وهو اتخاذ الفرد الذي أسيئ إليه قرار التسامح مع من أساء إليه، وذلك بناء على أفكار إيجابية ومنطقية في نفس الوقت بدل الأفكار السلبية. ويمكن الاستفادة من المكون المعرفي لتنمية قيمة التسامح من خلال الاعتماد على المنهج العلمي، وعلى التجريب في أثناء التدريس، وتطبيق ذلك في مواقف حياتية، بحيث تجعل المتعلم ينمي القدرة على التنبؤ وبناء الفرضيات المفيدة، وبالتالي التفكير في عواقب الأمور. كما أن المنهج العلمي في المواد العلمية والتقنية يؤكد على المفهوم النسقي في تكون المواد. إن تفاعل الوحدات والتفاعل الإيجابي للأنساق هو الذي يؤدي إلى تكوين المواد والأجسام، والشيء

نفسه يحدث بالنسبة للعلاقات الإنسانية.

4 – المكون الوجداني:

هو تنمية الذكاء العاطفي للمتعلمين وللمعلمين كذلك، ولكل المتعاملين التربويين. وعادة ما يرتبط الجانب العاطفي ارتباطا وثيقا بالمكون المعرفي ويدعمه، مما يدفع الفرد للاقتناع بقرار التسامح. وهو يهدف إلى خفض الانفعالات السلبية من خلال استبدال انفعالات إيجابية بها كخطوة نهائية للتسامح الوجداني، والوصول إلى علاقة محايدة مع المسيء. ويحدث هذا في سياق العلاقات غير الحميمية. يستغل المعلم والمرشد التربوي هذا الجانب في مساعدة المتعلم على التحكم في انفعالاته، بحيث يتجنب التسامح الزائف إلى التسامح الحقيقي.

5 – المكون السلوكي :

تؤكد النظرية السلوكية على علاقة المثير بالاستجابة، وأن نوع المثير يؤدي إلى التنبؤ بنوع الاستجابة، فكلما كان سلوك الفرد إيجابيا، تلقى استجابات إيجابية، ويمتد ذلك إلى التغذية الراجعة في العلاقات بين الأفراد. إن تنمية العلاقات بين الأفراد على أساس من الاحترام والتقدير يكون بالتركيز على محتوى التغذية الراجعة. فاستجابات التلاميذ أو المعلمين لا يمكنها أن تأخذ منحى سبرناتي ، لأن السلوك يتأثر كذلك بالاستعداد الفكري بقدر تأثره بالبيئة . كما أن محتوى البيئة التربوية كفيل بالتنبؤ بالمشكلات الأخلاقية والتربوية التي ستواجهها المدرسة ، كما أنه كفيل بتحديد اتجاه مسار تعلم التسامح.

دور الإرشاد النفسي والتربوي في تنمية التسامح عند المتعلمين:

التسامح هو أحد مؤشرات الذكاء العاطفي، تحدث إجراءاته عند المتعلمين من خلال تدخل المرشدين والتربويين والاختصاصيين النفسانيين، من خلال تناول الحالات التي تعاني انخفاض الثقة في النفس، وسيطرة الضمير على الذات، حيث إن هؤلاء الأفراد يعانون من كثرة لوم الذات، وهم عادة أطفال يعكسون نمط تربية أسرية معينة. إن هؤلاء الأطفال يتعلمون التسامح مع الذات.

لقد توصل ماكلو(1998) إلى أن التسامح يحدث بمعدل أعلى عند التورط في الإساءة، وذلك بالنسبة إلى العلاقات الحميمية «. (ميشيل إ. ماكلو ، 2015، ص16) وفي حالة التسامح تنتج علاقات مرضية تكثر ملاحظتها في الأسر وفي علاقات العمل

والعلاقات الزوجية. إن ما يترتب على عدم التسامح في العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة فشل في توقعات الآخرين (المعلمين أو التلاميذ أو المتعاملين التربويين)، وقصور في الكفاءة الاجتماعية.

من بين الإجراءات التي يمكن اعتمادها لتنمية التسامح وتجنب العداء والتوتر في المجال المدرسي ما يلي:

1 – تفعيل سياق العلاقات المتبادلة: من خلال تكليف المتعلمين بمهام وأنشطة تتم فقط من خلال التعلم التعاوني، وتتخللها أنشطة تنمي الذكاء العاطفي.

2 – تفعيل السياق الروحي للتسامح: رغم أن هذا المجال يختلف باختلاف الديانات، إلا أنه في الإسلام يمكن تفعيله من خلال التكوين المعرفي وتقديم الأفكار والآيات والأحاديث التي تبين كرم الله وحبه لعباده، بدل التركيز على معلومات خاصة بالعذاب. كما أن تناول فلسفة الأديان والتعرف عليها عامل مثير مستفز للتفكير يدفع المتعلم للتدبر في الطبيعة البشرية وخصائصها المشتركة، وضرورة التعايش بين جميع الأجناس.

3 – السياق الذاتي للتسامح: مساعدة المتعلم على إدراك صورة ذات إيجابية، والتحرر من سيطرة الأنا الأعلى. يتم ذلك من خلال نشاطات تحدث خلال وضعيات تعليمية تعرض على التلاميذ أثناء عمليات التعلم، والتي تكون مرتبطة بمواقف ثقافية واجتماعية من بيئة المتعلم.

يركز فيجوتسكي Vigotsky حسب منظوره الثقافي الاجتماعي على الأنشطة الإنسانية التي تجري في مواقف ثقافية ، لأنها هي الكفيلة بأن «تخلق في الواقع البني المعرفية وعمليات التفكير لدينا. والحقيقة أن فيجوتسكي Vigotsky تصور فكريا النمو على أنه تحويل الأنشطة الاجتماعية التشاركية إلى عمليات متشربة داخليا ». (أنيتا وولفولك، 2010، ص143)

ويعتبر إدماج الآباء والمعلمين في هذه العملية عاملا مهما لإثراء تفاعلات الأطفال وتنميتها، ولكي يحقق الطفل فيها النضج، معتمدين في ذلك على ما يسميه فيجوتسكي Vigotsky « **الحوار التعاوني** ».

استنتاج:

يؤكد جيرلي ديفينبانشر وآخرون (Jerryle Deffenbacher & al, 1996) أن بناء الثقة بالذات، وتنمية مهارة إدراك الغضب، والتطلع التربوي، وإقامة علاقات عائلية وشخصية بناءة، وتحمل الضغط، وإدراك الهوية، والتعامل مع مواقف الضعف (محمد سعيد الخولي، 2008، ص191)، كلها عوامل أساسية يوفرها المناخ المدرسي لأجل تدريب انفعالات المتعلمين وتطوير سلوكهم التكيفي في تجاوز المشكلات مع الذات ومع الآخرين. كما أن تطوير مهارة التفاوض حول القيم الاجتماعية الأساسية هو عنصر أساسي في تنشئة جيل قوي مزود باستراتيجيات إدارة المواقف والانفعالات والأزمات، وهو جزء حيوي من نشاط التعلم الذي يمارسه الطفل في المدرسة.

يقول دوركايم حول التربية الأخلاقية: « ... يمثل الطفل مرحلة أو صفة مميزة تتصف بها العقلية البدائية، فالشعوب التي لم تتخط بعد أدنى أشكال الحضارة تتميز في الواقع بهذا النوع من عدم الاستقرار في الأفكار والعواطف، وكذلك بعدم وجود اتصال واضح في تصرفات الفرد. وتكفي في كثير من الأحيان حادثة تافهة لتولد في شعور الفرد ثورات عنيفة ، ثم لا يلبث الهياج العنيف أن يتحول إلى هدوء ووداعة بتأثير إشارة بسيطة أو لفتة أو كلمة ». (إميل دوركايم، 2015، ص 129)

إن هذه الناحية البدائية حسب قل دوركايم يمكن توجيهها والسيطرة عليها بالتهذيب من خلال برامج إرشادية موجهة للطفل بالتركيز على السماح كسمة لا كسلوك مؤقت. إن الصراع الذي يحدث حاليا بين المناداة بالإعلاء من قيمة التسامح مثلما هو في المؤتمر العالمي لليونسكو في دورته الثامنة والعشرين في نوفمبر 1995 والذي خصص لإعلان مبادئ حول التسامح، في حين تعيش أغلب شعوب العالم تحت وطأة الهيمنة العسكرية والاقتصادية. إن هذا الصراع يزرع في المجتمعات بمن فيهم الأطفال فكرة أن « النظم الاقتصادية والفلسفات السياسية والنظم الحقوقية هي التي تخدم وتطور القدرة الحربية وليس العكس. والاستنتاج من ذلك أن الحرب نفسها إنما هي المنظومة الاجتماعية الأساسية التي تتصارع وتتواطأ في داخلها أنماط تنظيم اجتماعي ثانوي». (حنة أرندت، 1992، ص 11) هذا الوضع يجعل التعليم يحمل عبئا كبيرا على كاهله، وهو كيفية إقناع المتعلم بقيمة التسامح في عالم يسوده العنف في كل المجالات.

في كل الأحوال على المدرسة أن تركز على مجموعة من المبادئ لأجل تطبيق إجراءات التسامح في شخصية المتعلمين، وهي كما يلي :

1 – «تحميل المدرسة مسؤولية التربية لأجل التسامح

2 – اعتماد مقاربات إيجابية لتنمية القيم الأخلاقية

3 – تعليم التلاميذ التفكير الضمني

4 – دمج تعدد الثقافات في التعليم

5 – التركيز والتأكيد على أوجه التشابه بين الثقافات

6 – محاربة العنصرية

7 – خلق مناخ إيجابي في المدرسة » (UNESCO, 1994, P19)

8 – التشجيع على تعلم اللغات الأجنبية انطلاقا من المؤلفات الأدبية منذ الطفولة

9 – التشجيع على دمج التفكير الأدبي والتفكير العلمي والتفكير الرياضي في نفس الوقت.

خاتمة:

التسامح هو حق من حقوق الإنسان، يدخل في إطار احترام الذات واحترام الآخر. هو عامل أساسي لإحلال السلام الداخلي (داخل الذات) والخارجي ، إلا أنه لا يتعارض مع احترام القواعد والقوانين كوسائل للحفاظ على استقرار واستمرارية المجتمع والدولة. والمدرسة إلى جانب كل متعامليها التربويين ، معنية بتنمية قيمة التسامح، إلا ان ذلك لا يكفي عن طريق إدماج مواد دراسية أو مواضيع خلال مرحلة التعليم، إنما فعالية تعلمه وتحويله الى سمة يكون من خلال إدماج إجراءات التسامح خلال سياقات التعليم، معتمدين على جميع الأدوات الدينية والثقافية والاجتماعية والعلمية.

الحديث عن دور التعليم في تنمية قيمة التسامح عند الأطفال هو حديث عن البناء العاطفي للتلاميذ، الموضوع الذي تتجاهله الأنظمة التربوية في كثير من جوانبها. فهو ليس مجرد تقديم مواد دراسية خاصة بتعليم التسامح، وليس مجرد ممارسات عفوية

من طرف المعلمين في سياق العملية التربوية. إنه يشمل استراتيجيات تتعلق بتوجيه الصدمات والتحكم في التوتر، واستراتيجيات تركز على تدريب المتعلمين على مقابلة مسائل واقعية كالإهانة، والتشاجر، والتدخل لمنع تصعد الخلافات.

إنه لا يمكن فصل مشاعر المجتمع عن مناخ المدرسة، كما أنه لا يمكن فصل مشاعر الأطفال عن التعلم الأكاديمي والتعلم العاطفي، بل هو يرقى إلى نفس مستوى تعلم المواد العلمية واللغات ... والهدف من هذا كله هو تكوين جيل مهذب، قادر على التفكير وعلى توجيه مسائل الحياة بذكاء دون إحداث أي تلوث في الذات أو في البيئة الخارجية.

المصادر والمراجع:

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري (....): لسان العرب ، دار صادر – بيروت ، ب ط .
2. إسماعيل سعد علي (1995) : فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، ب ط .
3. إميل دوركايم، ترجمة السيد محمد بدوي (2015) : التربية الأخلاقية، المركز القومي للترجمة، ب ط.
4. أنيتا وولفولك ، ترجمة صلاح الدين محمود علام (2010) : علم النفس التربوي ، دار الفكر ، عمان ، ط1.
5. حنة أرندت، ترجمة إبراهيم العريس (1992) : في العنف، دار الساقي، ط1 .
6. دومنيك شنابر وكريستيان باشولييه، ترجمة سونيا محمود نجا(2016) : ما المواطنة؟، المركز القومي للترجمة – مصر ، ط1.
7. دونالد أورليخ وآخرون ، ترجمة عبد الله مطر أبو نبعة (2010) : استراتيجيات التعليم، مكتبة الفلاح – الإمارات، ب ط .
8. زيغمونت باومان، ترجمة سعد البازغي وبثينة ابراهية (2016): الاخلاق في عصر الحائة السائلة، هيئة ابو ظبي للسياحة والثقافة، ط1 .
9. لورا فيشيا فاغليري ، ترجمة منير البعلبكي (1981) : دفاع عن الإسلام ، دار العلم للملايين، ب ط.

10.محمود سعيد الخولي (2008): العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الانجلو المصرية، ط1 .

11.مارسيل بوزار، ترجمة عفيف دمشقية (1980): إنسانية الإسلام، دار الأدب – بيروت، ب ط

12.ميشيل إ. ماكلو، وكنيث آ. بارجمنت ، وكارل إ. نورسين، ترجمة عبير محمد أنور (2015) : التسامح النظرية والبحث والممارسة، المركز القومي للترجمة ، ط1 .

13. Latifa Ibn Ziaten et Anne Jouve (2016) : Dis nous Latifa c'est quoi la tolérance? Edition de l'atelier, Paris.

14 - UNESCO (1994) : La tolérance porte ouverte sur la paix, Mannuel éducatif a l'usage des communautés et des écoles .

51 -http://hrlibrary.umn.edu/arab/tolerance.html

16 - www.larousse.fr /Dictionnaire/ francais/tolerance/78312

17 - www.toupie.org/citations/tolerance.htm

المصادر والمراجع مترجمة:

1. Abi al-Fadl Jamal al-Din Muhammad bin Makram Ibn Manzur the African Egyptian (...): Lisan al-Arab, Dar Sader – Beirut

2. Ismail Saad Ali (1995): Contemporary educational philosophies, The World of Knowledge.

3. Emile Durkheim, translated by Mr. Mohamed Badawi (2015): Moral Education, the National Center for Translation

4. Anita Woolfolk, translated by Salah Al-Din Mahmoud Allam (2010): Educational Psychology, Dar Al-Fikr, Amman, 1st Edition

5. Hannah Arendt, translated by Ibrahim Al-Aris (1992): On Violence, Dar Al-Saqi, 1st Edition.

6. Dominique Schnaber and Christian Bachelet, translated by Sonia Mahmoud Naga (2016): What is citizenship?, National Center for Translation - Egypt, 1st ed Donald Urlich and others, translated by Abdullah Matar Abu Nabaa (2010): Education Strategies, Al Falah Library - Emirates,

7. Zygmunt Baumann, translated by Saad Al-Bazghi and Buthaina Ibrahimi (2016): Ethics in the Age of Liquid Inquiry, Abu Dhabi Tourism and Culture Authority, 1st ed.

8. Laura Veccia Vagliari, translated by Mounir Baalbaki (1981): A Defense of Islam, Dar Al-Ilm for Millions Mahmoud Saeed Al-Khouli (2008): School Violence: Causes and Ways of Confrontation, Anglo-Egyptian Library, 1st ed Marcel Bouzar, Translated by Afif Dimashqieh (1980): The Humanity of Islam, Dar Al-Adab - Beirut,

9. Michelle E. McCullough, Kenneth A. Pargument, Carl E. Norsin, translated by Abeer Muhammad Anwar (2015): Tolerance, theory, research and practice, the National Center for Translation, 1st ed.

باب التاريخ والجغرافيا:

1- فلسطين والنزاع الكبير: أرض ممزقة إلى قسمين، الصهيونية وطفولة الأفكار (1897-1918)

Palestine and the Great Feud: A Land Torn in Two, Zionism and the Infancy of Ideas (1897 – 1918)

بقلم : أ. د. لبيب أحمد بُصول

أستاذ دكتور في العلوم الإنسانية والاجتماعية /جامعة خليفة للعلوم والتكنولوجي/أبو ظبي

Dr. Labeeb Bsoul

Professor of Humanities and Social Sciences, HSS Department (Abu Dhabi Campus)

Khalifa University of Science, & Technology (KU)

E-mail: labeeb.bsoul@ku.ac.ae

تاريخ الإرسال: 7/20 /2022 تاريخ القبول: 8/16/ 2022 تاريخ النشر: 9/25/ 2022

Abstract

The difference of the Arab-Israeli conflict is actually in its sui generis nature. Throughout the history of the Israeli-Palestinian conflict, there has been some characteristics that distinguished it from other international conflicts, which I will detail later on. In fact, the argument is that the sui generis nature of the conflict precludes the possibility of establishing a permanent peace in the Middle East yet at the same time speaking about the never-ending peace process is still a choice has shaped the agenda of the conflict for years. It is very important to reveal these aspects

within the scope of the study of this conflict. Because the pressing question of this book and the way it is expressed includes the answer and the approach to this answer as well. Enumerating these distinctive features from the very beginning of this study of the Arab-Israeli conflict's early times, which is mostly disregarded, will make it rather meaningful. Moreover, the argument that the instrumentalized relationship between Zionism and Western colonialism, which is one of these distinctive features, affecting the current progress of the conflict can only make sense this way.

Keywords: Palestine, Zionism, European colonialism, Arab-Israeli conflict, Zionist settlement, Palestine Exploration Fund, Campbell-Bannerman

ملخص:

تكمن أهمية وحساسية قضية الصراع العربي الإسرائيلي في طبيعته الفريدة؛ فهو سبب أزمة هذه المنطقة وتوترها. وطوال تاريخ هذا الصراع، كانت هناك بعض الخصائص التي ميزته عن الصراعات الدولية الأخرى، والتي سأفصلها لاحقًا. الطبيعة الفريدة للصراع في الواقع تحول دون إمكانية إقامة سلام دائم في الشرق الأوسط، وعلى الرغم من اتفاقيات السلام بين الدول العربية والصهاينة لا يزال العالم العربي وإسرائيل على خلاف مع بعضهما البعض بشأن العديد من المسائل، والحديث في نفس الوقت عن عملية السلام التي لا تنتهي لا يزال خيارًا قد شكل أجندة الصراع لسنوات. ومن المهم للغاية الكشف عن هذه الجوانب في نطاق دراسة هذا الصراع. لأن السؤال الرئيس لهذه الدراسة وطريقة طرحه والإجابة عنه يتضمن الجواب والنهج لهذه الدراسة أيضًا. تعداد هذه السمات المميزة منذ البداية للأوقات المبكرة للصراع العربي الإسرائيلي، والتي يتم تجاهلها في الغالب، سيجعلها ذات مغزى إلى حد ما. علاوة على ذلك، فإن الحجة القائلة بأن العلاقة الوثيقة بين الصهيونية والاستعمار الغربي، هي واحدة من هذه السمات المميزة، والتي تؤثر على التقدم الحالي للصراع العربي الإسرائيلي ولا يمكن أن تكون منطقية إلا بهذه الطريقة.

الكلمات الدالة: فلسطين، الصهيونية، الاستعمار الأوروبي، الصراع العربي الإسرائيلي، الاستيطان الصهيوني، صندوق استكشاف فلسطين، كامبل بانرمان.

مقدمة:

تكمن أهمية وحساسية قضية الصراع العربي الإسرائيلي في طبيعته الفريدة؛ فهو سبب أزمة هذه المنطقة وتوترها. وطوال تاريخ هذا الصراع، كانت هناك بعض الخصائص التي ميزته عن الصراعات الدولية الأخرى، والتي سأفصلها لاحقًا. الطبيعة الفريدة للصراع في الواقع تحول دون إمكانية إقامة سلام دائم في الشرق الأوسط، وعلى الرغم من اتفاقيات السلام بين الدول العربية والصهاينة لا يزال العالم العربي وإسرائيل على خلاف مع بعضهما البعض بشأن العديد من المسائل، والحديث في نفس الوقت عن عملية السلام التي لا تنتهي لا يزال خيارًا قد شكل أجندة الصراع لسنوات. ومن المهم للغاية الكشف عن هذه الجوانب في نطاق دراسة هذا الصراع، لأن السؤال الرئيس لهذه الدراسة وطريقة طرحه والإجابة عنه يتضمن الجواب والنهج لهذه الدراسة أيضًا. تعداد هذه السمات المميزة منذ البداية للأوقات المبكرة للصراع العربي الإسرائيلي، والتي يتم تجاهلها في الغالب، سيجعلها ذات مغزى إلى حد ما. علاوة على ذلك، فإن الحجة القائلة بأن العلاقة الوثيقة بين الصهيونية والاستعمار الغربي، هي واحدة من هذه السمات المميزة، والتي تؤثر على التقدم الحالي للصراع العربي الإسرائيلي ولا يمكن أن تكون منطقية إلا بهذه الطريقة.

تجدر الإشارة في البداية إلى أنه لأول مرة في التاريخ، أقام شعبان – فلسطينيون ويهود – دولة تشير إلى نفس الخريطة الجغرافية السياسية مع الادعاء من كل طرف بأن هذه المنطقة المتداخلة تتعلق بطرف واحد فقط من كل منهما. في الأزمات الدولية تحدث نفس القصة غالبًا عندما تدعي مجموعة من الناس، أو مجموعة عرقية أو دولة أن أرضها تحت سيطرة أو احتلال شخص آخر. مثل الصراع الأذربيجاني الأرميني في منطقة ناغورنو كاراباخ، والصراع التركي السوري في مقاطعة هاتاي، والصراع الروسي الياباني في جزر الكوريل، والعديد من الأمثلة تؤكد هذه المسألة. ومع ذلك، ولأول مرة في التاريخ، تداخلت الجغرافيا السياسية التي ادعى فيها الشعبان السيادة على كل الأرض. هذا هو الجانب الأول الذي يوضح الطبيعة الفريدة للصراع العربي الإسرائيلي، وبالتالي فإن السبب التاريخي الأول للمأزق هو نفس الجغرافيا السياسية –مع الأخذ في

الاعتبار أن الجغرافيا السياسية ذات السيادة هي أحد شروط إنشاء الحالة– ككل، وليست جزءًا أو امتدادًا، يُدعى أنه مرتبط بأحدهما، وفي نفس الوقت يحدد في الواقع طبيعة النزاع غير المنتهي بين الطرفين.

ثانيًا: البعد الديني للصراع العربي الإسرائيلي يؤثر على الطابع غير القابل للحل للصراع بشكل لا يتشابه مع أي أزمة وأي صراع دولي آخر. تاريخ العالم طبعا شهد حروبا دينية وطائفية لا حصر لها، وهناك أزمات دولية كثيرة محاطة بزخارف دينية مبنية على هذا الماضي الذي لم يبرد رماده بعد. الصراع المستمر بين الدول الكاثوليكية في أوروبا وروسيا الأرثوذكسية، والصراع من أجل الهيمنة الإقليمية بين إيران الشيعية والدول العربية السنية، والصراعات بين العالم الغربي والعالم الإسلامي بشكل عام تدعم هذه الحجة. ومع ذلك، فإن الصراع العربي الإسرائيلي، بالإضافة إلى كونه محاطًا بدوافع دينية، كما في الصراعات المذكورة سابقًا، له طابع ديني بحت بسبب مكانة القدس، لأن القدس ذات أهمية مركزية بالنسبة لليهودية والمسيحية والإسلام، ووطناً للمؤمنين، وتعتبر القدس أقدس مدينة بالنسبة لليهود، وذات أهمية مركزية لها؛ لأنه وفقًا للتوراة بنى الملك داود القدس لتكون عاصمة لمملكة بنى إسرائيل، وبنى ابنه الملك سليمان الهيكل الأول فيها. وتعتبر القدس ذات أهمية للمسيحيين أيضًا بسبب كنيسة القيامة، التي تم بناؤها على الموقع التقليدي لصلب يسوع ودفنه، وفقًا للكتاب المقدس. كما أن للقدس أهمية مركزية بالنسبة للمسلمين لأنها كانت القبلة الأولى لهم وفقًا للقرآن، ومنها عرج النبي محمد– صلى الله عليه وسلم– من هذه المدينة إلى السماء. لذلك، فإن الخلاف حول مكانة القدس على وجه الخصوص، وروحانية هذه الأرض للأديان الثلاثة، يساهم في كل من الطبيعة الفريدة للمشكلة والوضع غير المنتهي للنزاع العربي الإسرائيلي.

أما الجانب الثالث، في الصراع العربي الإسرائيلي، فهو قضية اللاجئين، فبعد قيام دولة إسرائيل في (14 أيار / مايو 1948)، وقعت كارثة التهجير وتشريد الشعب الفلسطيني وتحول أكثريته إلى لاجئين، وقضية اللاجئين الفلسطينيين تساهم في الطابع الفريد لهذا الصراع وطبيعته غير القابلة للحل. لذلك، عام (2018)، كان يعيش (12.5) مليون فلسطيني خارج وطنهم كلاجئين (والرقم أعلى مما هو مذكور هنا؛ لأن معظم الفلسطينيين غير مسجلين، أو ليس لديهم أوراق).[1] اللاجئون الفلسطينيون هؤلاء

(1) آري كنودسن (2015). اللاجئون الفلسطينيون في المشرق العربي – الهوية والفضاء والمكان بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

الذين يعيشون في الأردن وغزة والضفة الغربية وسوريا ولبنان، وحدهم لن يجعلوا الصراع العربي الإسرائيلي فريداً من نوعه؛ لأن المأساة التي يعيشها اللاجئون في جميع الأزمات الدولية لقضايا الأرض واضحة. وهم يتسببون في أزمات سياسية في البلدان التي يعيشون فيها – كما حدث في أزمة الأردن عام (1970) – والاستيطان غير القانوني لليهود الأكثر تطرفاً في المناطق المعيشية للنازحين الفلسطينيين في المدن والقرى، مع تجاهل من قبل إسرائيل للعلاقات الدولية، والقانون الدولي، وقرارات الأمم المتحدة، يعزل قضية اللاجئين في الصراع العربي الإسرائيلي عن أي نمطية. النقاط السابقة الذكر في ما يتعلق بالصراع العربي الإسرائيلي وطبيعته الفريدة قد تم طرحها وتوضيحها مرارًا وتكرارًا من قبل الباحثين في هذا المجال. وتشمل الفترة التاريخية التي يتم التأكيد عليها بشكل كبير في هذه الدراسات، الفترة التي تلت قيام دولة إسرائيل – وهي الفترة التي شهدت التطورات المذكورة سابقًا وأثرت على الدول العربية وشعروا بآثارها بشكل كبير، كالحروب التي حدثت بعد قيام دولة إسرائيل، والتهديدات الأمنية الإقليمية الناشئة عن قيامها، والبحث عن حلول لهذه القضية العالمية المهمة. وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات القيمة حول هذه المشكلة والصراع، إلا أنها تتجاهل للأسف جذور المشكلة وما يتفرع عنها من مشكلات، لأن قيام دولة إسرائيل والصراع العربي الإسرائيلي الذي ظهر بعد ذلك ليس سبباً للمشكلة بل نتيجة لها. بعبارة أخرى، فإن إقامة دولة إسرائيل هي في العمق جزء من أسباب هذه المشكلات، وربط التطورات التي حدثت في فترات لاحقة بإقامة دولة إسرائيل هو مجرد نضرة سطحية وغير عميقة.

ما يجب التركيز عليه في هذا السياق هو الفصل بين الأسباب الجوهرية والفرعية لأي صراع، في حين أن المكونات الأساسية هي العوامل الرئيسة التي توجه القضية نفسها ومسارها، ويمكن النظر إلى المشكلات الثانوية على أنها فروع لهذه المشاكل الجوهرية التي تتنوع بمرور الوقت. لذلك أعتقد أننا يجب أن نركز على سبب أساسي للصراع يكون تاريخيا أعمق وأكثر رسوخًا. ويمكن ملاحظة ذلك من خلال العلاقة الارتباطية بين الصهيونية، التي تعبر عن الفلسفة التأسيسية ونموذج دولة إسرائيل، والاستعمار الغربي والإمبريالية الغربية. وسيكون الكلام عن الاستعمار الغربي في طليعة النطاق التاريخي لهذا البحث. لقد ناقشت الكثير من الدراسات هذا الموضوع، لكن كما أشرت سابقا ترتبط هذه الدراسات بالفترة التي تلت قيام دولة إسرائيل. على سبيل المثال، فقد أنقذ الدعم السياسي للدول الغربية إسرائيل من خلال الحروب العربية الإسرائيلية في

عامي (1967) و (1973) بينما كانت على وشك الانهيار والزوال. ومنذ ظهور الصهيونية كفكرة، أدعي أنها مرتبطة بالاستعمار الغربي، وأن هذا الارتباط استمر مع الإمبريالية الغربية بعد عملية إنهاء الاستعمار في العالم. لأنه فقط عندما نفهم القضية بهذه الطريقة، فإن دعم العالم الغربي لإسرائيل يمكن أن يكون منطقيّا دون أي انقطاع تاريخي.

لذلك أنا فقط أعطي الأولوية لإحدى السمات التي تساهم في نشأة الصراع العربي الإسرائيلي. بالطبع هذا ليس تعسفياً، ومن الضروري التأكيد على بعض النقاط من أجل إجراء دراسة حول هذا المحور. وهذه النقاط التي سأدرجها هي أيضًا جوهر العلاقة الارتباطية بين الصهيونية والاستعمار الغربي:

أولاً: عندما ننظر إلى مرحلة تشكيل الدول القومية التقليدية، يمكن للمرء أن يلاحظ بسهولة أنها تشكلت في إطار أصل ولغة وثقافة المجتمع البشري الذي يحده إقليم معين. ومع ذلك، وبسبب الصهيونية، بنى اليهود في جميع أنحاء العالم هذا الاتحاد خارج الإقليمية في بعد دولي. وتشير الصهيونية في جوهرها إلى وحدة الأمة التي تتجاوز حدودها الإقليمية، وقد اختارت نهج آخر ومختلف عابر للحدود لتحقيق نفسها، وبمرور الوقت جعلت الصهيونية أداة خاصة بها.

ثانيًا: لقد وجد الاستعمار الغربي أن الصهيونية سيكون لها أثر فاعل ويمكن استغلالها، بهدف منع وحدة العالم العربي وتحقيق أهداف الاستعمار. ومن الممكن أن نفهم وجود مثل هذه العلاقة بين الصهيونية والاستعمار الغربي من خلال النظر إلى وحدة الغرض من كلا النهجين، والدوائر الدولية التي تم دعم الصهيونية فيها منذ البداية. فالصهيونية لا تتوافق مع المسار الطبيعي للتنمية الوطنية، مثل الأصل واللغة والوحدة الثقافية لأمة مقيمة في الأراضي التي عاش فيها أسلافها، ولكنها تتوافق مع فكرة دولية تتجاوز الإقليمية. وبالمثل، فإن الاستعمار الغربي، الذي يهدف إلى تصميم إطار خارجي، يتبع نفس المسار مع الصهيونية في هذا الإطار. والمنطقة التي يميل إلى اختيارها كلا الطرفين هي العالم العربي، والذي سيتم تحريره في ذلك الوقت من هيمنة الإمبراطورية العثمانية. وبينما كان هدف الصهيونية في هذه المنطقة إقامة دولة إسرائيل، كان هدف الاستعمار الغربي هو منع وحدة العالم العربي في فترة ما بعد الاستقلال، وإدارة موارد الدول والسوق في العالم العربي بسهولة أكبر؛ ونتيجة لذلك، تم دعم الصهيونية وحتى

استغلالها من قبل الاستعمار الغربي.

ثالثًا: نقطة أخرى تظهر فيها العلاقة بين الصهيونية والاستعمار الغربي هي دعم الجماعات والدول المعادية لليهود للحركة الصهيونية، وتشجيع قيام دولة إسرائيل على الأراضي الفلسطينية. ومما لا شك فيه أن سبب هذا الدعم، على نطاق صغير هو الموقع التاريخي – الاستراتيجي للمنطقة المستهدفة من قبل الصهيونية، وعلى المستوى الكلي، خطر العالم العربي واستغلال ثرواته في نظر الاستعمار الغربي. في هذا السياق، كان الاستعمار الغربي يهدف إلى الحد من فاعلية القومية المصرية على الوحدة العربية، وقطع تواصل دول العالم العربي في أفريقيا مع الدول العربية في شرق البحر المتوسط، للمحافظة على البنية المجزأة والتخلف والتبعية للدول العربية. لذلك فإن الصهيونية ودولة إسرائيل هما رد فعل على «التهديد العربي» ضد المصالح العالمية الاستعمارية. ودولة إسرائيل على هذا النحو هي نتيجة عمل مبرمج وتنسيق مستمر بين القوى الاستعمارية والحركة الصهيونية.

رابعًا: تتجلى اليوم هذه العلاقة بين الصهيونية والاستعمار الغربي في البعد الدولي للصراع العربي الإسرائيلي. لأنه منذ بداية هذه العلاقة، لم يقتصر الخلاف على كونه بين إسرائيل والعالم العربي فقط، بل كان دائمًا موضوع صراع القوى الدولية.

خامسًا: تم الكشف عن هذه العلاقة المُستخدمة بين الصهيونية والاستعمار الغربي في إعلان المنظمة الصهيونية في مؤتمر باريس للسلام عام (1919)، الذي عقد بعد الحرب العالمية الأولى – أو الحرب الإمبريالية الأولى، حيث كان اجتماعاً للحلفاء المنتصرين في الحرب، وقرروا فيه تقسيم غنائم المنهزمين، وكيف يحددون أسس السلام القادم معهم. لذلك أنشأ (حاييم وايزمان)، رئيس المنظمة الصهيونية العالمية لجنة؛ لتمثيل الصهاينة في مؤتمر باريس للسلام. وصلت هذه اللجنة إلى باريس في (8 كانون الثاني، 1919). وقد أُنشئت اللجنة لتمثيل الصهاينة من مختلف البلدان. صاغت هذه اللجنة مذكرة قرار للنظر فيها أثناء المؤتمر والمسماة «إعلان المنظمة الصهيونية في فلسطين»، والتي تحتوي على مطالب الصهاينة قبل عروضهم في مؤتمر باريس للسلام. ويحتوي هذا الإعلان على مطالب المنظمة الصهيونية العالمية بخصوص فلسطين.

تضمن بيان المنظمة الصهيونية في فلسطين الاعتراف بالحق التاريخي لليهود في فلسطين، وحقهم في إعادة بناء وطن قومي لهم في فلسطين، وإقامة حدود معينة

لفلسطين، ووضع فلسطين تحت الانتداب البريطاني، والاعتراف بوعد بلفور والعمل على تحقيقه، وتسهيل الاستعمار اليهودي لفلسطين، وإقامة مجلس تمثيلي ليهود فلسطين. وفي الإعلان الصهيوني بعد تحديد حدود دولة فلسطين طلب من بريطانيا، الدولة الاستعمارية القوية في تلك الفترة، تكليفها بحكم المنطقة. واختار الصهاينة بريطانيا لتكون القوة الحاكمة في فلسطين؛ على أساس علاقتها الوثيقة بالصهيونية، ولا شك أن بريطانيا كانت تحمي اليهود في العديد من الأحداث عبر التاريخ.

وطالب الصهاينة في الإعلان الأطراف المشاركة في مؤتمر باريس للسلام بالاعتراف بالحقوق التاريخية لليهود في فلسطين، وقبول الأرض الفلسطينية كوطن قومي لليهود. وبحسب الصهاينة، على الرغم من إجبار اليهود على ترك الأراضي الفلسطينية بالقوة والعنف على مدى عصور، فإن الأمل في العودة لم ينته أبدًا. إذا سمح المجلس الأعلى بذلك، يمكن أن تصبح فلسطين مركز الحضارة اليهودية. لكن أرض فلسطين لم تكن كافية لجميع يهود العالم، لكنها تكفي كخطوة أولى للسماح لليهود من أوروبا الشرقية وروسيا الذين كانوا يعيشون في ظروف سيئة، بالهجرة والانتقال إلى فلسطين. في جوهر الإعلان المقدم إلى أعضاء المجلس الأعلى، طلب الصهاينة المساعدة في إقامة وطن قومي في فلسطين. وكانت النقطة الأكثر أهمية أن الصهاينة صرحوا أن بريطانيا هي القوة الوحيدة التي يمكن أن تساعد في ذلك. وقد قدم الصهاينة عروضهم أمام المجلس الأعلى لمؤتمر باريس للسلام بعد نشر مطالبهم في بيان رسمي، وبهذه المناسبة كشفت الصهيونية عن اتجاهها القائم على دعم الاستعمار الغربي.

سادساً: استخدم نابليون الصهيونية كأداة لاستعمار فلسطين لأول مرة قبل الحرب العالمية الأولى بوقت طويل، فعندما شن نابليون هجومًا على فلسطين عام (1799)، ودعا يهود العالم وشجعهم على التجمع تحت رايته، وطالب على حد قوله بالانضمام إلى صفوف جيشه «لإحياء مجد إسرائيل الضائع في القدس»، ووصفهم بأنهم الورثة الشرعيون لفلسطين. وبالمثل هناك أيضا انسجام تام بين ظهور الحركة الصهيونية والمصالح الاستعمارية البريطانية في الشرق الأدنى. وهناك عاملان مهمان كان لهما دور كبير في ولادة الصهيونية، أولاً: من خلال الاعتراف بفلسطين كمنطقة مهمة وأنه يجب السيطرة عليها من أجل الفصل بين الشرق والغرب ولمنع التقارب والوحدة العربية، لذلك بدأت بريطانيا جهودها الاستعمارية. والثاني هو إعلان فلسطين كوطن لليهود

في المؤتمر الصهيوني الأول، الذي عقد في بازل عام (1897)، ووضع هدف إقامة دولة يهودية في هذا البلد. وكانت مصالح الإمبريالية البريطانية والصهاينة متناغمة ومنسجمة، لدرجة أن رأس المال اليهودي اكتسب من ناحية بمساعدة الدول القوية، ومن ناحية أخرى اكتسبت بريطانيا قاعدة مهمة لاستغلال خيرات الشرق الأوسط، الذي كان لديه موارد غنية من المواد الخام. لذلك كان تقديم دعم الدول الاستعمارية الغربية القوية لقيام دولة إسرائيل إحدى السياسات العامة منذ ولادتها.

سابعاً: كان من الواضح أن تحقيق أهداف الصهاينة ستكون محاولة صعبة للغاية في ظل الظرف السياسي في القرنين التاسع عشر والعشرين. وفي نفس الوقت، كانت هناك مجموعات أخرى متعددة الجنسيات أرادت تحديد مصيرها مثل الصهاينة، وواصلت معظم هذه الدول نضالها بنجاح. ومع ذلك، فإن أهم ما يميز هذه الجماعات الانفصالية عن الصهاينة هو أن هذه الجماعات لها أوطانها الخاصة وأنهم لا يملكون نفس الهيكلية الصهيونية ليحصلوا على وطن جديد آخر. رغم كل هذه الصعوبات، تمكن مؤسس الصهيونية (تيودور هرتزل) في القرنين التاسع عشر والعشرين من رفع الصهيونية إلى مستوى الفاعل والمؤثر في النظام الدولي. قيم هرتزل السياسة الدولية بشكل جيد للغاية، وتمكن من تنظيم الحركة الصهيونية تقريبًا مثل الدولة، في بيئة كان يُعتقد أن الشروط المسبقة لهذا النظام فيها هي الدول، لدرجة أن الصهاينة لم يكتفوا بإضفاء مظهر الدولة على منظماتهم، بل اتجهوا أيضًا إلى تقليد سلوك المؤثرين الآخرين على المسرح العالمي، وفقًا للأحداث والتطورات. وبعد الحرب العالمية الأولى قسمت القوى العظمى الإمبراطورية العثمانية إلى مناطق تابعة لنفوذها، وجعلت أقليات الإمبراطورية العثمانية تحرس مصالحها في هذه المناطق. وهكذا، أنشأت الدول الغربية نوعًا من المستعمرات، تتكون من أقليات في الإمبراطورية العثمانية، وكان الهدف حماية هذه المناطق من خلال استخدام المستعمرات كذريعة عندما انهارت الإمبراطورية العثمانية. وتصرف الصهاينة بنفس الطريقة والأسلوب أيضًا. وبحسب الصهاينة، إذا استمر الاستعمار اليهودي في فلسطين بنجاح، فسيطلبون أولاً من العثمانيين والقوى العظمى إضفاء الشرعية على وجودهم في هآرتس همفتحات – أرض الميعاد – بناءً على هذا التبرير.

في هذا السياق، تم تبني الحل الذي اقترحه الصهاينة في الدول الأوروبية، حيث كانت للمسألة اليهودية أهمية كبيرة. واعتقدت بعض الدول الغربية أن المسألة اليهودية لا يمكن

حلها بطريقة «الاستيعاب»، وأن الحل الوحيد هو «طرد» اليهود بالكامل من أراضيهم. وأن مشكلة اجتماعية مهمة سيتم حلها عن طريق نقل الأقليات اليهودية، التي اعتبروها مصادر الاضطرابات لديهم، إلى بلد آخر. فدعموا الجهود الصهيونية لهذه الغاية لإنشاء مستعمرات في فلسطين وشجعوا الهجرة اليهودية إليها. ويذكر التاريخ المزيد من الإثباتات والقصص التي ستتم مناقشتها لاحقًا.

لذلك تناولت في هذه الدراسة موقف الصهيونية؛ كونها أداة من أدوات الاستعمار الغربي منذ ولادتها، وهو السبب الأساسي للصراع العربي الإسرائيلي. وقد ذكرت سالفا العوامل التي أدت الى المشكلة الأساسية للصراع العربي الإسرائيلي. ومع ذلك، بصرف النظر عن الأسباب المذكورة في البداية، يجب أن نبرز لماذا يجب تقييم هذا السبب المحدد كمكون أساسي للمشكلة، لأنه إذا كان المكون الأساسي هو استغلال الصهيونية من قبل الاستعمار الغربي، فإن المكونات الأخرى للصراع العربي الإسرائيلي يجب أن تكون الفروع الثانوية لهذا المكون الأساسي.

إذا ألقينا نظرة على الفترة التي تلت قيام دولة إسرائيل، نرى أن عدم الاستقرار، وانعدام الأمن، والتطرف في المنطقة، قد أفادت الإمبريالية الغربية، وهي النسخة الحالية من الاستعمار الغربي، لدرجة أن العالم العربي أصبح منقسما، وأصبح استغلال الموارد البشرية والمادية للجغرافيا العربية أسهل. فمن ناحية تقوم إسرائيل بسرقة أراضيه واستغلال خيراته وتعذيب وإرهاب سكان فلسطين وإجبارهم على النزوح من أراضيهم، ومن جهة أخرى تشكل إيران تهديدا آخر للعالم العربي المقسم. وقد بدأت مناهضة إسرائيل في تشكيل الأسس الشرعية للحكومات الداخلية القمعية للزعماء العرب الاستبداديين في المنطقة، وأصبح ما يسمى معاداة إسرائيل وسيلة لإخفاء تعاون قادة دول الدولار البترولي والمستعمرين الغربيين. في خضم كل هذا الاضطراب، كان على أمة ضخمة أن تقاتل من أجل البقاء، وهو ما حدث في العراق وسوريا ولبنان وفلسطين والعديد من المناطق الجغرافية الأخرى.

أثناء فحص الفترة المبكرة للصراع العربي الإسرائيلي وضمن نطاق الدراسة، تتم مناقشة الأسباب الأساسية لهذا الصراع، ومع ذلك، لا يمكن تفسير هذا المكون هنا فقط بالأطماع الخبيثة للاستعمار الغربي. فالاستعمار يخلق دائمًا متعاونين محليين، وفي هذه الحالة، دولة إسرائيل الصهيونية، التي هي أداة الاستعمار الغربي –على الأقل تظهر

بوضوح نيتها في هذا الصدد–، والصهاينة الذين بيننا يتعاونون مع الاستعمار الغربي خفية، كقيامهم باحتضان الفظائع الفلسطينية، مثل هذه القضايا يجب مناقشتها وبحثها أيضا. بناءً على كل هذه النقاط، تتكون الدراسة من ستة فصول بما في ذلك الخاتمة. وقد ركزت في الجزء الأول من الدراسة على النقطة التي تؤسس العلاقة الوسيطة بين الصهيونية والاستعمار الغربي من خلال ما يسمى «بالتهديد العربي» للعالم الغربي. ومع ذلك، فقد هدفت إلى تجسيد نقاط الالتقاء للمبادئ الفلسفية التأسيسية للصهيونية والاستعمار الغربي، مع ظهور الحرب العالمية الأولى ونتائجها على القضية. وفي الجزء الختامي، لخصت بإيجاز وضع الصراع العربي الإسرائيلي بعد الحرب العالمية الأولى من أجل أن أربط هذا الكتاب بالكتاب الثاني، الذي هو في الواقع جزء من دراسة أكبر، أي استمرار بحث المشكلة.

الاستراتيجية الاستعمارية لمنع التهديد العربي

نادرا ما كانت العلاقات العربية مع أوروبا إيجابية، وقد استمرت الحروب والغزوات بين الشرق العربي وجيرانه الأوروبيين منذ الحروب الفارسية واليونانية في القرن الثالث قبل الميلاد، والحروب الفارسية – الرومانية، والحروب الإسلامية – الرومانية – العربية، والحروب الصليبية. لقد اتخذوا شكلاً حديثًا في المشاريع الاستعمارية التي هيمنت على معظم العالم العربي، بدءًا من الاحتلال الفرنسي للجزائر عام (1830). وبالمثل كان للمبشرين الكاثوليك والبروتستانت طموحات استعمارية، فقد أثاروا ردود فعل سلبية بين العرب والمسلمين والمسيحيين الشرقيين. وفي المقابل لعبت المشاعر الإسلامية دورًا في الحد من الآثار السلبية الشديدة للممارسات التركية والفارسية بين العرب.[1]

عزز الصراع التاريخي الانقسامات القومية والثقافية، والتمايز بين مواطني ساحل البحر الأبيض المتوسط وشمال أوروبا والجنوب الشرقي العربي. وقد تقاسمت المخاوف المتبادلة في ذكريات كل طرف، ولعبت دورًا في تشكيل القرارات الاستعمارية الأوروبية تجاه العالم العربي والدول العربية. منذ بداية الاستعمار الأوروبي، كانت استراتيجية القوى الاستعمارية الأوروبية هي إعطاء الأولوية؛ وذلك للسيطرة على مسار الدول العربية، وإحكام قبضتها

(1) ساسي سالم حاج (2002). نقد الخطاب الاستشراقي: الظاهرة الاستشراقية وأثرها في الدراسات الإسلامية، بيروت: دار المدار الإسلامي ، ص. 79–77، أحمد عرفات قاضي (2010). الإسلام والغرب: إشكالية الصراع وضرورة الحوار القاهرة: مكتبة مدبولي،, ص. 125–123.

على العالم العربي، واستغلال جغرافيته وموارده وأسواقه وطاقته البشرية.[1]

كما أدت النزعة العرقية للمجتمعات الأوروبية إلى توتر العلاقات مع مجتمعاتهم اليهودية المعزولة في «الأحياء اليهودية». وتعود هذه الممارسات العنصرية جزئيًا إلى فشل المسيحية الغربية في تقديم مفهوم واضح للأقليات، وتحديد وضعها القانوني. فلم تنظر الكنيسة الكاثوليكية إلى اليهود إلا كشهود على عظمتها، وأداة وظيفية تشهد على انتصارات الكنيسة. ونظرت إليهم الكنيسة البروتستانتية في ضوء أرثوذوكسيتها، القائمة على الاعتقاد بأن عودة اليهود إلى فلسطين للتبشير هي شرط لعودة المسيح الثانية. وكان يُنظر إليهم بالتبعية على أنهم أداة لنقلهم إلى فلسطين وتحقيق رؤاهم التوراتية. وتعامل الملوك والنبلاء الإقطاعيون مع اليهود كأدوات يمكن استغلالهم لتحقيق الأهداف، وظيفتهم هي امتصاص فائض الأموال لدى الناس، من خلال التجارة والربا والأنشطة غير الإنتاجية الأخرى، ومن ثم توفيرها لأصحاب السلطة المدنية في شكل ضرائب وإتاوات.[2]

طوال العصور الوسطى تعرض اليهود في أوروبا لموجات متتالية من العداء، سواء أكان ذلك بدافع من عدم التسامح الديني، أم وفقًا لتوجيهات الطبقة الحاكمة. فكان العدوان عليهم الأشد قسوة خلال أسبوع الآلام. وكان البابا إنوسنت الثالث (1198–1216) واحدًا من أقوى باباوات العصور الوسطى وأكثرهم نفوذاً، حيث قرر ضرورة إجبار اليهود على ارتداء ملابس خاصة، واتهمه اليهود بغرس روح محاكم التفتيش بسببها.[3] وعندما بدأت المبادئ الإنسانية بالانتشار ومنح الجميع حقوقا متساوية، خاصة بعد الثورة الفرنسية عام (1789) وفتوحات نابليون، تم منح يهود أوروبا الغربية بعضا من الحرية، مما مكنهم من الحصول على قبول واسع في الجامعات، والانخراط في المهن المختلفة، مثل: الطب والقانون والصحافة والصيدلة والفنون. وشهدت فترة الحرية النسبية هذه زيادة نفوذهم في التجارة والمصارف. وخلال القرن التاسع عشر شهدت أوروبا تطورًا اقتصاديا، ونموًا سكانيا، ونزوحًا من الريف للمدن، وهجرة إلى الأمريكيتين وأستراليا. وازداد عدد مواطني أوروبا خلال القرن التاسع عشر من (187) مليونًا في عام (1800) إلى (401) مليون في

(1) محمد مصطفى كمال, فؤاد نهرا (2001). صنع القرار في الاتحاد الأوروبي والعلاقات العربية–الأوروبية بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية, ص. 121–119

(2) عبد الوهاب المسيري (1977). الصهيونية والنازية ونهاية التاريخ, القاهرة: دار الشروق, ص. 25–26.

(3) اسعد زروق (1991). الصهيونية والتلمود, بيروت: دار النشر للطباعة, ص. 44–43

عام (1900)؛ بزيادة قدرها (214٪). وارتفع عدد اليهود من (2.5) مليون عام (1800) إلى (10) ملايين عام (1900)؛ بزيادة قدرها (400٪). بينما كانت الحكومات الأوروبية تشجع الهجرة للتخفيف من آثار النمو السكاني، وخلال الهجرة تدفق اللاجئون اليهود من الشرق إلى الغرب. وأدى الشعور المتنامي للنخب المسيحية بضغوط المنافسة اليهودية إلى إعادة إشعال صرخة القرون الوسطى «اليهود يخرجون من هنا».[1]

وعززت الطموحات الاستعمارية تنامي معاداة السامية؛ وكان الهدف من هذا التعبير هو دعوات لنقل «الفائض» اليهودي إلى فلسطين.[2] وقد رحب الصهاينة بهذه الدعوة بين صناع القرار الأوروبيين، لأن ذلك من شأنه أن يخلص أوروبا من «الفائض» اليهودي. كما أنهم سيستغلون هذه المبادرة كأداة استعمارية لكبح تحرر العرب وتكاملهم وتقدمهم. وكان هذا في الماضي دعوة من نابليون لإنشاء مشروع استيطاني صهيوني استعماري. كما خطط بالمرستون لتقليل قوة الجذب والتقارب بين العرب، وإنشاء الملكة فيكتوريا لصندوق استكشاف فلسطين، ولجنة كامبل بانرمان للخبراء الاستعماريين التي تأسست عام (1907).[3]

أولاً: إنشاء نابليون لمشروع استيطاني صهيوني استعماري

كانت حملة نابليون ضد مصر نتيجة للأفكار التي قدمتها النخبة السياسية الفرنسية قبل أكثر من قرن من الزمان، فقد أرسل الفيلسوف الألماني جوتفريد فيلهلم ليبنيز (1646–1716) رسالة إلى لويس الرابع عشر يدعوه فيها لاحتلال مصر؛ لإغلاق طريق البريطانيين إلى الهند، والاستيلاء على تجارة الشرق، وتعزيز سيطرة فرنسا في الشرق.[4] وأعيد النظر في هذه الفكرة من قبل لويس الخامس عشر في أعقاب هزيمة فرنسا أمام بريطانيا في كندا، حيث اضطرت إلى توقيع معاهدة باريس عام (1763)،

(1) خالد القشطيني (1986). تكوين الصهيونية, بيروت: المؤسسة العربية للدراسات, ص. 93–100.

(2) عبد المنعم كاظم مطلب الشمري (2017). الدعاية الصهيونية وأساليبها في عملية تهجير اليهود في العالم عمان: دار أمجد، ص. 46–13.

(3) المصدر السابق, ص. 44–43.

(4) Mackie, John Milton; Gottschal Eduard Guhrauer (1945). Life of Godfrey William Von Leibnitz: On the Basis of the German Work of Dr. G. E. Guhrauer Boston: Gould, Kendall and Lincoln, pp. 58–61; London: Forgotten Books, 2019.

والتخلي عن مستعمراتها في أمريكا باستثناء لويزيانا. ودعا Duc de Choiseul (1719–1785) إلى غزو واحتلال مصر،[1] ليس فقط لإغلاق طريق بريطانيا إلى الهند، ولكن أيضًا للتعويض عن الخسارة الفرنسية. علاوة على ذلك، كان التجار الفرنسيون المقيمون في الشرق والذين يسافرون عبره، مثل قسطنطين فرانسوا تشاسيبوف فولني وكلود إتيان سافاري، يرفعون الخيال الفرنسي للمغامرة، ويقدمون معلومات قيمة عن واقع بلاد الشام، ولا سيما مصر. وفي (13 فبراير، 1798)، قدم تاليران تقريرًا إلى حكومة المديرين (وهو نظام سياسي فرنسي إداري اعتمد من قبل الجمهورية الفرنسية الأولى) يدعو إلى غزو مصر، وضمها لتصبح مقاطعة تابعة للجمهورية الفرنسية. وفي (5 مارس، 1798)، وافق المديرون على الحملة التي جرت في (19 مايو، 1798).[2]

وفقًا لبعض المصادر في عام (1798)، أرسل المليونير اليهودي الأيرلندي توماس كوريت رسالة إلى بول باراس، عضو الحكومة الفرنسية، نصح فيها فرنسا، التي تطمح لاستعمار الشرق العربي، ببناء جسر في فلسطين، وجعل فلسطين «الوطن القومي» لليهود. وتتألف الرسالة من نصيحة حول كيفية استفادة الفرنسيين بشكل كبير من الجالية اليهودية؛ لأنهم سيوفرون للفرنسيين عنصرًا موثوقًا به في الشرق في أثناء غزوهم.[3]

يتضمن خطاب الدعوة:

وهم (أي اليهود) يقدمون لك عنصرًا استعماريًا قويا راسخًا، قد يكون من الضروري أن تكون آسيا بمثابة إمبراطورية منحلة، الإمبراطورية العثمانية، تقدم لك أهم الضمانات للفوضى وإشعال الفتنة والأزمات، للقضاء على الأتراك مرة واحدة. ربما يخفي الأتراك

(1) بشارة خضر (2003). أوروبا وفلسطين من الحروب الصليبية الى اليوم, بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية, ص. 73–72.

(2) Amita Das Defending British India against Napoleon: The Foreign Policy of Governor–General Lord Monito, 1807–13, New York: The BoyDell Press, 2016, p. 25.

(3) Youssef Cassis1992)). Finance and Financiers in European History 1880–1960 Cambridge: Cambridge University Press, pp. 147–148. P. 161; عوني فرسخ (1985). مخطط التفتيت: التحدي الامبريالي الصهيوني المعاصر,القاهرة: دار المستقبل اسم يونس حريري (2007). قراءة في الاستراتيجية الإسرائيلية لتفتيت الوطن العربي, عمان: دار بشير, ص. 25, العربي, ص. 26; جاسم يونس حريري (2014). المخطط الاسرائيلي لتفتيت المنطقة العربية: دراسة حالة العراق 2013–1948, عمان: دار جنان, ص. 28–26; موسى كاظم التونيسي (2011). وثائق التدخل الأجنبي في الوطن العربي, دمشق: دار البعث, ص. 25–23.

عدم تسامحهم من خلال الاتصال بأشخاص من دول مختلفة، ويحملون راية النظريات والثقافات المتنوعة، وأعتقد أن الصين نفسها ستتأثر.[1]

يسلط النص الضوء على طبيعة الدعوة الصهيونية، حيث يتحدث المليونير الإيرلندي صراحة عن «عنصر استعماري» يهدف إلى مواجهة الإمبراطورية العثمانية. ويؤكد أن الطموح كان استعماريا وليس مقصورًا على فلسطين، بل كان يتألف من تطلعات للتوسع عبر الدول العربية والإسلامية. إنه يشير إلى الأسس الإرهابية للفكر والعمل الصهيوني. تحدث توماس كوريت عن نشر الفوضى، وإشعال الفتنة، والتحريض على الأزمات، والقضاء على الأتراك. مصطلح «الأتراك» في أدبيات ذلك الوقت شمل مواطني الدول العربية. ويؤكد النص على الآراء العنصرية المنبثقة عن عقدة «المركزية الأوروبية»، وقد نتج ذلك عن تواصلهم مع من اعتبروهم «حاملي لواء النظريات المتنوعة والثقافات المختلفة». وزعمت كوريت أيضًا أن نفوذهم المستقبلي سيمتد إلى الصين. ولم يورد النص أدنى إشارة إلى أساطير التوراة وعبارة «أرض الميعاد»، مما يعزز التأكيد على أن البعد الديني لم يكن الدافع الأهم أو الأبرز للحركة الصهيونية.

ذكر المؤرخ الصهيوني ناحوم سوكولوف في كتابه تاريخ الصهيونية (1600–1918) بيانًا منسوبًا إلى بعض الشخصيات اليهودية الفرنسية، بعد لقاء سري مع نابليون، موجه إلى يهود العالم، يفيد بأن عدد اليهود يبلغ ستة ملايين وهم منتشرون في جميع أنحاء العالم.[2] لديهم ثروات وممتلكات مالية هائلة، وقد حان الوقت لاستغلال كل ما لديهم لاستعادة بلدهم. حدد البيان النقطة المحورية لمثل هذا الجهد:

الدول التي نعتزم قبولها بالاتفاق مع فرنسا هي أراضي جانب البحر من مصر، مع الحفاظ على مساحة واسعة تمتد من عكا إلى البحر الميت ومن جنوب هذا البحر إلى البحر الأحمر... هذا المركز المريح أكثر من أي مركز آخر في العالم يجعلنا من خلال ملاحة البحر الأحمر قادرين على الاستيلاء على ركن تجارة الهند والدول العربية وجنوب إفريقيا... وعلاوة على ذلك، فإن مجاورتنا حلب ودمشق تسهل تجارتنا، وموقع بلدنا على البحر الأبيض المتوسط يمكننا من إقامة روابط سهلة مع

(1) عودة بطرس عودة (1975). القضية الفلسطينية في الواقع العربي, طرابلس: دار الفكر العربي, ص. 22.
(2) عوني فرسخ (1985). مخطط التفتيت: التحدي الامبريالي الصهيوني المعاصر, ص. 26

فرنسا وإيطاليا وإسبانيا ودول أوروبية أخرى... وبما أن بلادنا في موقع وسيط في العالم، فإنها ستصبح مستودعًا لجميع المحاصيل التي تنتجها الأراضي الغنية.[1]

لم يرد ذكر الأساطير التوراتية والوعود التلمودية في رسالة كوريت في البيان المنسوب إلى شخصيات يهودية فرنسية، عقب اجتماعهم السري مع نابليون. هذا مؤشر آخر على أن الطموحات الاستعمارية كانت المحفز الحقيقي للحركة الصهيونية، على الرغم من استخدام الأساطير التوراتية والمشاعر الدينية لاستقطاب «الفائض» اليهودي واختيار المكان الذي يريده كملاذ. كما يشير إلى أن الطموح الاستعماري لم يقتصر على الدعوة إلى «استعادة فلسطين»، بل ركز على استعمار الأراضي البحرية المصرية. ويوفر البيان مزيدًا من الوضوح للبعد الاستعماري الاستغلالي كمحفز للحركة الصهيونية، فضلاً عن استعداد البرجوازية اليهودية للعمل كأداة من قبل نابليون في حملته الاستعمارية على مصر والشام.

ومع ذلك لم يكن الدافع الديني غائبًا تمامًا عندما دعا الأوروبيون إلى استعمار اليهود لفلسطين. إلى جانب توظيف الصهاينة لجذب اليهود الفقراء إلى فكرة استعمار فلسطين، قامت إنجلترا والدول التي كانت البروتستانتية سائدة لديهم خلال القرن الثامن عشر حيث شهدت أفكار «البيوريتانيين» بإحياء ودعم هذه الخطة الاستعمارية. ومنذ بداية القرن التاسع عشر شكلت بعثات الإرساليات والتجار والعلماء والمغامرين إلى بلاد الشام، ولا سيما فلسطين، مقدمة طبيعية لاستكشاف المنطقة، استعدادًا لاستعمارها. وفي عام (1804) تأسست في لندن جمعية فلسطين؛ لتشجيع اكتشافها ودراسة ظروفها. ولم تكن فرنسا خالية من الاهتمام بحماسة «العودة» التي اجتاحت البلاد البروتستانتية في ذلك الوقت. ففي عام (1800) كتب جيمس بيشينو كتابًا بعنوان قيامة اليهود: أزمة جميع الأمم،[2] دعا فيه إلى دعم عودة اليهود إلى فلسطين لأنها «تحقق نبوءات التوراة وتوفر

---

(1) Sokolow, Nahum (1919). History of Zionism, 1600–1918. London; New York: Longmans, Green and Co., vol. 2: 200–222; انظر ايضا الى صادق جلال العظم (1975). الصهيونية والصراع الطبقي, بيروت: دار العودة, ص. 59–58.

(2) James Bicheno (d. 1851). The Restoration of the Jews: The Crisis of All Nations London: Forgotten Books; علي محافظة (1980). العلاقات الفلسطينية الألمانية من إنشاء مطرانية القدس البروتوستانية حتى نهاية الحرب العالمية الثانية, 1945–1841, بيروت: المؤسسة العربية للدراسات, ص. 95.

حلاً للأزمات في البلاد المسيحية والاستيلاء على دول الإمبراطورية العثمانية «.[1] ومع ذلك لم يكن لبيشنو والجماعات «المطهرة» وزن سياسي أو تأثير اجتماعي في فرنسا الكاثوليكية.

وعندما توجه نابليون من مصر إلى فلسطين، تاركًا وراءه مقاومة متصاعدة، وتوقع نصرًا سهلًا في بلاد الشام بناءً على ما عرفه من تدهور أوضاع الدولة العثمانية، وخاصة قدراتها العسكرية، فإنه لم يتجه غربًا باتجاه ليبيا ولا جنوباً نحو السودان لتأمين موقعه في مصر، واعتبر أن احتمالات تحقيق النصر في الساحتين أكبر مما هي عليه في فلسطين؛ لقربها من مركز السلطة العثمانية، وأهميتها الاستراتيجية والدينية في نظر الباب العالي والقوى الأوروبية المتحالفة معه. ومع ذلك، لم يفهم نابليون، برفقة جنرالات ومؤرخين وعلماء، دور فلسطين التاريخي في الأمن القومي المصري، وأن الدفاع عن مصر غالبًا ما يتم على أرض فلسطين. لقد حقق نابليون نصراً سهلاً في رفح وغزة، وفي يافا أشرف على مذبحة مروعة على مدى يومين تم خلالها إعدام جميع أسرى الحامية العثمانية. وقدرت بعض المصادر عدد القتلى بنحو أربعة آلاف سجين. ولم تميز القوات الفرنسية بين الرجال والنساء والأطفال. ثم ذهب إلى عكا التي حاصرها لمدة (62) يومًا لكنه فشل في احتلالها في (5 مايو، 1799). وبعد أسبوع وافق المجلس العسكري على قرار رفع الحصار عن عكا، وإعادة القوات المنهكة إلى مصر.[2]

وبحسب محمد حسنين هيكل، فإن العديد من المصادر التاريخية تشير إلى أن نابليون أصدر في (4 إبريل، 1799) نداءً لليهود، تضمن: «أيها الورثة الشرعيون لفلسطين. إن الأمة الفرنسية التي لا توظف الرجال والأوطان كما فعل آخرون، تدعوكم إلى أرضكم بضمانها ودعمها ضد كل الدخلاء». في الدعوة تمت مخاطبة اليهود للعودة من نزوحهم

(1) يوسف عاصي الطويل (2014). الحملة الصليبية على العالم الإسلامي والعلاقات بمخططات اسرائيل الكبرى ونهاية العالم: الجذور, الممارسة وسبل المواجهة, بيروت: مكتبة حسن العصرية, ص. 117; Richard H. Popkin (1996). "David Levi, Anglo-Jewish Theologian", the Jewish Quarterly Review vol. 87, no. 1-2 (Jul. - Oct.), p. 83, of pp. 79-101; Mayir Vreté (1972). "The Restoration of the Jews in English Protestant Thought 1790-1840" Middle Eastern Studies vol. 8, No. 1 (Jan.), p. 23, of pp. 3-50.

(2) بشارة خضر (2003). أوروبا وفلسطين من الحروب الصليبية الى اليوم, ص. 76; صلاح أحمد هريدي (2010). أوروبا من مطلع العصور الحديثة حتى سقوط نابليون بونابرت, الإسكندرية: بستان المعرفة, ص. 136-133.

الجماعي، وأن فرنسا تساعدهم في تحقيق «إرث إسرائيل». وناشدهم المطالبة بشكل عاجل بحقوقهم ومكانتهم بين شعوب العالم، ووجودهم السياسي «كأمة بين الأمم.[1]

أول ما يجب ملاحظته بشأن البيان المنسوب إلى نابليون هو اختلاف المؤرخين حول صحته. بينما تم ذكره وتأكيده من خلال العديد من المصادر، فإن آخرين يشككون في صحة نشره. وانتقد الصهيوني فيليب جيديلا هذا الادعاء، وأكد أن الصحافة الإنجليزية اختلقته في عام (1925). وما يتفق تاريخيا هو أن فكرة استخدام اليهود في الخطط الاستعمارية لفرنسا وإنجلترا كانت موجودة منذ نهاية القرن الثامن عشر.[2]

ثانيًا: نداء نابليون كان سياسيا بحتا، ولا علاقة له بقناعات الصهاينة. وتتضمن الدعوة إشارة إلى نبوءات الكتاب المقدس «تراث إسرائيل»، مخاطبة اليهود كـ «شعب» و «أمة» وامتلاك حقوق سياسية. ولم يكن نابليون مؤمنًا بروتستانتيًا بنبوءات التوراة، ولم ينظر إلى اليهود على أنهم شعب أو أمة قائمة بذاتها. كانت آراؤه أقرب إلى العلمانية، التي كانت شائعة في أوروبا، ولا سيما في فرنسا وقت الثورة الفرنسية. وكان قوميا معتادًا على قوميته الفرنسية. تعامل مع الشخصيات اليهودية كمواطنين فرنسيين. بعد تتويجه إمبراطورًا، دعا يهود الدولة التي كان يسيطر عليها للاحتفاظ بالسنهدرين – أعلى سلطة قضائية يهودية في العهد القديم – لإصدار رأي استشاري تاريخي مفاده أن اليهود لا يعترفون بأنفسهم كأمة مستقلة. أرادهم أن يعلنوا عن أنفسهم على أنهم فرنسيون موالون لبلدهم دون تحفظ، وأن اليهودية هي دينهم.[3]

الملاحظة الثالثة والأخيرة: أن دعوة نابليون كانت تهدف إلى استغلال يهود الشام في سعيه لاستعمار المنطقة. وذلك لأن اليهود في بلاد الشام كانوا محدودين في العدد والفعالية، ومندمجين بشكل كبير في المجتمع العربي. وجاء في تقرير قدم لنابليون أن

(1) محمد حسنين هيكل (1996). المفاوضات السرية بين العرب وإسرائيل: الاسطورة والامبريالية والدولة اليهودية, القاهرة : دار الشروق, ص. 32-31.

(2) Franz Kobler (1956). The Vision was There: A History of the British movement for the Restoration of the Jews to Palestine London: Lincolns-Prager, p. 44; أشرف علام (2008). مشروع قناة البحرين, القاهرة: مجموعة النيل العربية, ص. 215; زبير سلطان القدوري (2001). السلام في المشروع الصهيوني: مصر كنموذج, دمشق: اتحاد الكتاب العرب, ص. 13-; بشارة خضر (2003). أوروبا وفلسطين من الحروب الصليبية الى اليوم, ص. 82-80.

(3) اميل توما (1987). ستون عاما على الحركة القومية العربية الفلسطينية, بيروت: دار ابم رشد, ص. 5.

عدد يهود فلسطين بلغ (1800) نسمة. ومن بين هؤلاء (135) في القدس.[1] في كلتا الحالتين، يشكل الرقم حافزًا للمناشدة والدعوة الى غزو فلسطين واستعمارها.[2]

ثانيًا: خطة بالمرستون وأليرت للحد من قوة الانجذاب بين العرب

كان مصير الشرق العربي بيد أوروبا حيث قررت البدء بحرب الاستعمار على محمد علي والنهضة العربية، ويذكر الأب جوزيف حجار أن تسع سنوات لإبراهيم باشا في بلاد الشام هي الأكثر خطورة في شبه الجزيرة العربية في القرن التاسع عشر.[3] حيث كان لحملة الجيش المصري بقيادة إبراهيم باشا في بلاد الشام عام (1831) تداعيات عربية وأوروبية بعيدة المدى بلغت ذروتها في مؤتمر لندن عام (1840)، الذي وضع نهاية مأساوية للحملة. فلم يلق الوجود المصري في بلاد الشام استحسانًا من قبل بعض النخب العربية، ولا سيما الأمير بشير الشهابي، الحاكم شبه المستقل لجبل لبنان. لقد دفعت المجتمع العربي إلى الاقتراب من التحرر من نظام الملات العثماني. وجلب الحدث معه آمالا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. واستعادت مصر بعد أن طورت قدراتها بقيادة محمد علي باشا دورها التاريخي كقاعدة عربية، مما أدى إلى ردود فعل أوروبية متباينة.[4]

استفزت التطورات التي حدثت في بلاد الشام وانعكاساتها على الدولة العثمانية أوروبا، لا سيما إمكانية إحياء الإمبراطورية القديمة من قبل القيادة الشابة، في شخص محمد علي باشا أو محمد علي باشا وعائلته، الذين هددوا باستبدال الإمبراطورية العثمانية، حيث كانت الإمبراطورية العثمانية تعاني من الشيخوخة. وقد أعرب المستشار النمساوي مترنيخ عن هذا القلق.[5] في مواجهة خطر واحد، لم تمنع التناقضات والاختلافات

(1) محمد حسنين هيكل (1996). المفاوضات السرية بين العرب وإسرائيل: الأسطورة والامبريالية والدولة اليهودية, ص. 33.

(2) خيرية قاسمسة (1973). نشأة الصهيونية في الشرق العربي والسودان, بيروت: دار الثقافة الجديدية, ص. 12; Lucien Wolf (1919). Notes on the Diplomatic History of the Jewish Question London: Spottiswoode, Ballantyne, p. 104.

(3) جوزيف حجار (1976). أوروبا ومصير الشرق العربي: حرب الاستعمار على محمد علي والنهضة العربية, ترجمة بطرس حلاق ومجيد نعمة, بيروت: المؤسسة العربية للدراسات, ص. 214–215.

(4) جورج انطونيوس (1987). يقظة العرب: تاريخ حركة العرب القومية, ترجمة ناصر الدين اسعد, احسان عباس, بيروت: دار العلم للملايين, ص. 85.

(5) جوزيف حجار (1976). اوروبا ومصير الشرق العربي: حرب الاستعمار على محمد علي والنهضة العربية, ص. 216.

الحادة بين القوى الاستعمارية الأوروبية من تشكيل معسكر واحد لرد موحد على التهديد العربي. وشكلت بريطانيا وفرنسا وروسيا والنمسا وبروسيا الإجماع الأوروبي، حيث لعبت البرجوازية اليهودية المتنامية دورًا رئيسًا، وخاصة روتشيلد الذي شجع لويس فيليب على الانضمام إلى التحالف الذي تقوده إنجلترا. وتخلت فرنسا على مضض عن حليفها محمد علي باشا، الذي استخدم التنافس الاستعماري مع بريطانيا لتشكيل جيش نظامي، وأقام العديد من الصناعات وأسس البنية التحتية في البلاد.[1]

بهزيمة جيش إبراهيم باشا، وتقييد نفوذ محمد علي باشا وعائلته في مصر، وإجباره على تقليص عدد الجيش، وتفكيك ترسانته العسكرية، وفتح أبواب مصر لجميع الدول الأوروبية المتحدة، أضعفت القيادة البريطانية العثمانيين، وألغت إمكانية ظهور دولة عربية حديثة.[2] وأدى ذلك إلى زيادة تأثير المبعوثين الدبلوماسيين والمبشرين وتدخلاتهم في الشؤون العربية والتشكيلات الاجتماعية. فأدى هذا التدخل إلى تأخير التنمية المجتمعية، وساهم في انهيار نظام ميليت، وهو النظام الذي ينظم غير المسلمين الذين يعيشون في دولة إسلامية مع الحماية القانونية (أهل الذمة). وقد تم تدوين هذا النظام لأول مرة من قبل العباسيين، وانتهى رسميًا بإصدار التنمية / الإصلاح العثماني عام (1839)، وحل محله إصدار سلالة الحمايوني للسلطان عبد المجيد عام (1856).[3]

تحسبًا لتطور مصر القومي تبنى (بالمرستون) وزير الخارجية البريطاني آنذاك فكرة إعادة اليهود إلى فلسطين. كما أشار محمد حسنين هيكل، حيث تلقى (بالمرستون) وزير الخارجية البريطاني رسالة من المليونير اليهودي (روتشيلد) في مارس (1841)،[4] تدعم الفكرة، والتي تضمنت:

لا تكفي هزيمة محمد علي باشا وحصر نفوذه في مصر، لأن هناك قوة جذب بين العرب، وهم يدركون أن عودة مجدهم القديم مرهونة بإمكانية اتحادهم وتواصلهم. إذا

(1) عودة بطرس عودة (1975). القضية الفلسطينية في الواقع العربي, ص. 63; Kupchan, Charles A. (2010). How Enemies Become Friends: The Sources of Stable Peace, Princeton, N.J.: Princeton University Press, p. 192.

(2) عمر اسكندراني, سليم حسن (2014). تاريخ مصر من الفتح العثماني الى قبيل الوقت الحاضر, القاهرة: مؤسسة الهنداوي, ص. 180-176.

(3) عوني فرسخ (1994). الاقليات في التاريخ العربي منذ الجاهلية والى اليوم, لندن: رياض الريس للنشر, ص. 193-188.

(4) محمد حسنين هيكل (2002). حديث المبادرة, القاهرة: دار الشروق, ص. 70-69.

نظرنا إلى خريطة هذا الجزء من الأرض، سنجد أن فلسطين هي الجسر بين مصر وبقية الخطر في آسيا، وفلسطين كانت دائمًا بوابة الشرق. الحل الوحيد هو زرع قوة مختلفة على هذا الجسر وفي هذه البوابة؛ لتكون بمثابة حاجز يمنع الخطر العربي ويهدده. يمكن أن تلعب الهجرة اليهودية إلى فلسطين هذا الدور. هذه ليست خدمة لليهود للعودة إلى أرض الموعد، وفقًا للعهد القديم، ولكن أيضًا للإمبراطورية البريطانية وخططها. ليس للإمبراطورية أن تكرر تجربة محمد علي باشا بإقامة دولة قوية في مصر أو بإقامة اتصال بين مصر وسائر العرب.[1]

من المهم أن نلاحظ أن روتشيلد اتبع دعوة كوريت للوجود اليهودي على الأراضي الفلسطينية لخدمة الاستعمار الأوروبي. ومع ذلك، كانت رسالة روتشيلد مختلفة عن رسالة سلفه، في أنها ذكرت عودة اليهود إلى أرض الميعاد، موضحة أن ذلك نبّئ به في العهد القديم. تشارك كوريت وروتشيلد قناعات رسائل كل منهما، مما يدل على الكفاءة في تحديد الفرص. وحصل كوريت على دعم الحكومة الفرنسية ذات التوجه العلماني، بينما وجه روتشيلد رسالته إلى وزير الخارجية البريطاني، حيث يسود المذهب البروتستانتي. لقد جادلوا بأن عودة اليهود إلى فلسطين هي مقدمة لا مفر منها لمجيء المسيح الثاني، على عكس فرنسا، حيث تسود الكاثوليكية، والاعتقاد بأن يسوع الناصري ابن مريم هو المسيح، كما دعا إليه وأعلنته نبوءات التوراة.

عكس روتشيلد المناخ الفكري السائد بين النخبة الإنجليزية، حيث صعد على أساس الثروة التي كان يهربها. وأولت الكنائس البروتستانتية في بريطانيا وبروسيا والولايات المتحدة الأمريكية اهتمامًا خاصًا للدعوة إلى الاستيطان اليهودي في فلسطين، بزعم تحقيق نبوءات التوراة. وكان هناك أكثر من جمعية لتحقيق هذه الغاية في إنجلترا، وأبرزها الكنيسة اليهودية المسيحية، حيث ظهر اللوردات أشلي وسالبوري وبيكونزفيلد وليندسي. وفي إسكتلندا كانت هناك جمعية كنيسة إسكتلندا، بينما اشتهر السفير فون بونسن من بين البروسيين، بكونه مبشرًا للبعثة اليهودية.[2] وربط نفسه بنشاط الحكومة البريطانية لإنجاح مشروعها الصهيوني. وقد تأسست الجمعية التبشيرية الأمريكية في الولايات المتحدة عام (1818) وكان لها جمعيات تبشيرية نشطة في الخارج في بلاد

(1) المصدر السابق, ص. 70.

(2) جوزيف حجار (1976). أوروبا ومصير الشرق العربي: حرب الاستعمار على محمد علي والنهضة العربية, ص. 240–229.

الشام وفلسطين والقدس.[1]

المبعوث الفرنسي إلى لبنان (دو بارتو) تحدث لرئيس الوزراء فرانسوا غيزو عن أنشطة المندوبين السياسيين ومبشري الكنيسة الإنجليز، وتركيزهم على الدور السياسي لليهود.[2] في أحد التقارير، تجلت أبعاد التأثيرات الطائفية في تنقل المبعوثين، وانتقدت ممارسات المقربين من اليهود، وتشاركهم في أوهام بني إسرائيل وإقامة مملكتهم المستقبلية. هؤلاء المبشرون يحتقرون كل إمكانية للتقارب مع الطوائف المسيحية ويصرون على التعلم مع اليهود فقط.[3] في هذا التقرير، هناك دليل، أولاً وقبل كل شيء، على أن هؤلاء المبعوثين يدركون أن ما يعملون ضده مخالف لمصالح العرب المسيحيين، وأن عداءهم للمسيحيين العرب لم يكن أقل إن لم يكن أكثر من عدائهم تجاه المسلمين العرب. ثانيًا: الطموح الاستعماري هو الدافع الأول والأهم للحركة الأوروبية لفرض الاستيطان الاستعماري اليهودي، وخاصة الإنجليز. ولم يكن البعد الديني سوى استخدام الرؤى والتفسيرات الدينية في خدمة السياسة الاستعمارية.

وكان على نائب القنصل النظر في حماية اليهود كواجب من واجبات الدولة. بالإضافة إلى ذلك كان عليه أن يزود وزارة الخارجية بمعلومات دقيقة عن حالة السكان اليهود في فلسطين. وقد عزز الدور البريطاني في تحقيق الإجماع الأوروبي ومعاهدة لندن عام (1840)، دور المبعوثين البريطانيين في البلاط العثماني، وكذلك في إدارات الولاة، وخاصة في بلاد الشام. أما بريطانيا فقد ناقضت دعمها للسلطان العثماني من خلال الاعتراف بالحق في حماية يهود الإمبراطورية العثمانية. وفي عام (1838) افتتحت بريطانيا قنصلية في القدس، وتم إنشاء أول أسقفية أنجليكانية بروتستانتية في المدينة المقدسة عام (1841).[4]

---

(1) مصطفى خالدي وعمرو فروخ (1970). التبشير والاستعمار في البلاد العربية عرض لجهود المبشرين التي ترمي إلى اخضاع الشرق للاستعمار الغربي, بيروت: المكتبة العصرية, ص. 260.

(2) مسعود زهير (2009). الجهود التاريخية للمسألة الطائفية اللبنانية, 1861–1697, بيروت: دار الفارابي, ص. 316.

(3) وجيه كوثراني (1980). بلاد الشام, السكان, الاقتصاد والسياسة الفرنسية في مطلع القرن العشرين, طرابلس: معهد الانتماء العربي, ص. 59.; كمال سليمان صليبي (1978). تاريخ لبنان الحديث, بيروت: دار النهار, ص. 114.

(4) جوزيف حجار (1976). اوروبا ومصير الشرق العربي: حرب الاستعمار على محمد علي والنهضة العربية, ص. 231.

نشط المبعوثون البريطانيون مع السلطات العثمانية وبين الجاليات اليهودية لإنجاح مشاريع الاستيطان اليهودية في الأراضي العربية. وكتب بالمرستون إلى السفير البريطاني في إسطنبول يطلب منه أن يحث الباب العالي العثماني على جمع اليهود المشتتين في أوروبا وإفريقيا وإيوائهم في فلسطين. لقد صاغها بطريقة تقنع العثمانيين أن ذلك سيسمح لهم بالاستفادة من الثروة والخبرة اليهودية.[1] تحت ضغط إنجليزي مدعوم بتدخل مصرفيين يهود، فأصدر السلطان عبد المجيد مرسوما في عام (1849) يسمح لليهود بشراء أرض في الأرض المقدسة. أنهى هذا المرسوم العهد العمري استجابة لطلب صفرونيوس بطريرك القدس من الخليفة الراشد عمر بن الخطاب.[2] مباشرة بعد صدور مرسوم السلطان العثماني، سُمح لليهود بشراء الأراضي فيها.

قام العقيد تشارلز هنري تشرشل (جد ونستون تشرشل رئيس الوزراء البريطاني خلال الحرب العالمية الثانية) بجولة في الدول العربية التقى خلالها بقادة يهود؛ لاطلاعهم على مرسوم السلطان العثماني وحثهم على الهجرة إلى فلسطين. وفي عام (1849) زار المليونير اليهودي الإنجليزي موسى مونتفيوري فلسطين، برفقة العقيد البريطاني جولز، الذي درس بدقة ظروف اليهود في فلسطين، وقدم مذكرة بذلك للحكومة البريطانية. وفي عام (1852) أسس القنصل الإنجليزي في القدس (جيمس فين) جمعية لتشجيع العمل الزراعي اليهودي في الأرض المقدسة لتمكين الاستيطان اليهودي. في نفس العام أنشأ القنصل الأمريكي (وارد كريسون) مستعمرة زراعية يهودية، معتبرا أنها البداية الأولى لفلسطين الجديدة، حيث ستقوم الأمة اليهودية وتزدهر.[3] وفي عام (1854) نجح مونتيفيوري في شراء أرض في القدس، وأقام عليها مستعمرة يهودية في موقع الحي المعروف اليوم باسم (مشكينوت شعنيم)، وكانت ثاني مستعمرة في الأراضي المقدسة.

(1) Barbara Wertheim Tuchman (1957). Bible and sword; England and Palestine from the bronze age to Balfour London: Alvin Redman, pp. 124-128; Franz Kobler (1956). The Vision was There: A History of the British movement for the Restoration of the Jews to Palestine London: Lincolns-Prager, p. 61.

(2) مجير الدين الحنبلي العليمي (ت. 928\1522). الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل, تحقيق عدنان يوسف عبد المجيد عمان: مكتبة دنديس, مجلد الرابع, ص. 255.; جرجي زيدان (1992). تاريخ اللغة العربية, بيروت: دار مكتبة الحياة, ص. 109.

(3) صادق جلال العظم (1975). الصهيونية والصراع الطبقي, ص. 56. ;Franz Kobler (1956). The Vision was there: A History of the British movement for the Restoration of the Jews to Palestine, p. 80.

وتزامن ذلك مع اندلاع حرب القرم التي تسببت في تدفق اليهود في وسط أوروبا إلى الغرب.[1]

كان موسى مونتفيوري (1854– 1784) بعد أن حقق ثروة من النشاط في سوق الأوراق المالية والبنوك الصناعية، من أبرز أثرياء اليهود الذين اهتموا بالاستيطان اليهودي في فلسطين، حيث كرس نفسه في عام (1824) للقضايا المتعلقة بأوضاع يهود أوروبا الشرقية والعالم الإسلامي. وقد ساعدته إمكاناته المالية ووضعه الاجتماعي، حيث كان ثاني يهودي يشغل منصب عمدة لندن، وأول يهودي ينال لقب السيد. وزار فلسطين مرات عدة، كما زار كلا من روسيا والمغرب ورومانيا للتعرف على أوضاع اليهود فيها، ومناقشة قضاياهم مع أعلى السلطات الحكومية في الدول الثلاث.[2]

وفقا لعبد الوهاب المصري، فقد أورد في موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية: نموذج تفسير جديد، حيث قال: تميز موسى مونتفيوري بالمهارة الدبلوماسية والوصول إلى الحكام المناسبين، والعديد من أنشطته كانت تتماشى مع السياسات الاستعمارية البريطانية، وكان دعمه لاستيطان اليهود في فلسطين، مثل معظم المهاجرين اليهود الأثرياء في الغرب، بهدف تحويل تدفق وهجرة اليهود إلى أوروبا الغربية؛ لأنها كانت تهدد وضعه الطبقي ووضعه الاجتماعي في إنجلترا. وكان همه الأساسي هو تحويل اليهود إلى قطاع اقتصادي منتج، من خلال ربطهم بالأراضي والمهن الزراعية، وإنشاء المستوطنات الزراعية، وإدخال العلوم الحديثة في المدارس اليهودية في أوروبا الشرقية.[3]

زار مونتفيوري محمد علي باشا عام (1838) وقدم له مشروعا استيطانيا في فلسطين، يمنح اليهود مكانة مميزة وقدرًا من الاستقلال الذاتي، والاعتماد على الذات في إقامة مشاريع زراعية وصناعية، مقابل إقامة البنوك في المنطقة لتقديم التسهيلات الائتمانية. إلا أن جهوده مع محمد علي تعثرت بسبب خروج الجيش المصري من بلاد الشام، فقام بتكثيف اتصالاته مع إسطنبول. وتذكر بعض المصادر أنه تلقى من السلطان العثماني عام (1855) مرسومًا يسمح له بشراء أرض في فلسطين؛ لغرض الاستيطان اليهودي.

---

(1) عودة بطرس عودة (1975). القضية الفلسطينية في الواقع العربي, ص. 46–45.

(2) بشير موسى نافع (1999). الامبريالية والصهيونية والقضية الفلسطينية, القاهرة: دار الشروق, ص. 56.

(3) عبد الوهاب المسيري (1999). الموسوعة اليهود واليهودية :نموذج تفسير جديد, القاهرة: دار الشروق, المجلد السادس ص. 176–175.

فأسس مستعمرة في القدس، وساعد في تمويل إنشاء المستوطنات الزراعية والصناعية في الجليل ويافا. كما اقترح على وزير الخارجية البريطاني (بالمرستون) عام (1859) إنشاء خط سكة حديد على طول نهر الفرات للوصول إلى الهند، يتفرع منه خط جانبي لصفد في فلسطين ويمتد إلى القدس. ويذكر في مذكراته أنه لا يوجد يهودي واحد في بريطانيا يريد الانتقال إلى فلسطين.[1]

وقد أنشئت أول مستوطنة قبل عقد المؤتمر الصهيوني الأول عام (1897) بنحو (45) عامًا. وهذا يؤكد حقيقة أن بدايات النشاط الاستيطاني الاستعماري على التراب العربي في فلسطين ترجع بالدرجة الأولى إلى أنشطة متعلقة بالاستراتيجية الاستعمارية البريطانية في البلاد العربية. كما أثرت القراءات البروتستانتية لنبوءات الكتاب المقدس، والحركة الصهيونية التي استضافها هرتزل على القوى الاستعمارية، ودعمت هذه الجهود بعد عقود عديدة من مؤتمر بازل.

كما تجدر الإشارة أيضًا إلى أن إنشاء أول مستوطنة سبق أول هجرة كثيفة بنحو (30) عامًا. هذا لأن أول علياهة (الهجرة اليهودية العبرية إلى فلسطين) كانت من روسيا عام (1882). ولم تكن هناك هجرة يهودية كثيفة إلى فلسطين، بينما كانت الهجرة نشطة من أوروبا الشرقية إلى أوروبا الغربية، ومن أوروبا إلى أمريكا الشمالية والجنوبية. على عكس ما كان عليه الحال في جميع المشاريع الاستيطانية عبر التاريخ، فإن الجاليات اليهودية، الأوروبية وغير الأوروبية، لم تستجب للدعوات الاستعمارية التي حفزتها للهجرة إلى فلسطين.

من المثير للاهتمام أن نلاحظ أن إحجام اليهود وعدم استجابتهم لدعوات الهجرة إلى فلسطين يشير إلى التأثير المحدود لدعوات العديد من الكتاب والحاخامات اليهود الذين روجوا للمشاعر الدينية والعاطفية للهجرة للأراضي المقدسة. وهذا يعزز الحجة القائلة بأن دوافع الهجرة والاستيطان بالنسبة لغالبية أولئك الذين استجابوا لدعوة اليهود كانت أكثر دنيوية – سياسية واقتصادية واجتماعية، وليست أسطورية ودينية.

ما هو شعور اليهودي العادي تجاه العودة إلى الأرض المقدسة؟ هل من الممكن أن يعود هؤلاء اليهود أصحاب الثروات والعقارات إلى فلسطين؟ هل يكتفون بالعيش في ظل

(1) مذكرات السير موسى والسيدة مونتفيوري ، في ماو 1839 ، بحسب خالد القشوني (1996). هيكل الصهيونية, بيروت: المؤسسه العربيه للدراسات والنشر,ص 194-193.

قوانين الدولة التي تحكم الأراضي المقدسة؟[1]

وهذا يدعم الموقف القائل بأن غالبية اليهود والنخب والجمهور كانوا أقرب إلى معارضة الهجرة إلى فلسطين، كما ورد في يوميات اللورد (ليندسي) في شكل تقرير قدم إلى بالميرستون بعد عودته من رحلته إلى مصر والشام. ويذكر أنه لا توجد قاعدة يهودية نشطة في الأرض المقدسة يمكن أن تتحمل عبء الهجرة اليهودية المؤثرة، وأن يهود تركيا والدول العربية ليسوا متحمسين للهجرة إلى فلسطين. ولن يتم إقناع يهود أوروبا الوسطى بالهجرة ويخشون أن يشكلوا «غيتو» في الشرق.[2]

يطمح شباب يهود أوروبا الغربية إلى الاندماج في المجتمعات التي عاشوا فيها، واعتبروا أن أرض صهيون الجديدة هي أمريكا وليس فلسطين. ولم يكن العديد من الحاخامات متحمسين للفكرة، حيث آمنوا بالمنظور التوراتي بأن العودة لا يمكن أن تبدأ إلا بظهور المسيح المخلص الذي سيقود شعبه. علاوة على ذلك من الناحية العملية لا يمكن لأي منظمة يهودية أن تقود عودة اليهود. كما نقله محمد حسنين هيكل:

الأفضل للمشروع أن ينجح من انتظار ظروف أفضل من الظروف الحالية التي أسس فيها اليهود تنظيمهم ومؤسساتهم المسؤولة عن عملية العودة.[3]

كان التقرير بمثابة صدمة لبالميرستون، الذي ورد أنه علق: «يبدو أنه من السهل اقتلاع الحي اليهودي، لكن ليس من السهل إخراج الغيتو من اليهود».[4]

منذ الأيام الأولى للصهيونية عارضها العديد من الحاخامات الفلسطينيين الذين كانوا مطلعين على طموحات ومقترحات المستوطنين الصهاينة، الذين جاء معظمهم من روسيا، واعتبروا ذلك بمثابة توترات مع مواطنيهم العرب الذين تعايشوا معهم طوال السنوات السابقة بسلام. وهدد الصهاينة أمن واستقرار المواطنين العرب. وقد وصفهم هؤلاء الحاخامات بـ «مدمرات المدينة». وقد كتبت أرملة الحاخام (عمرام بلاو) المعارض

(1) محمد حسنين هيكل (1996). المفاوضات السرية بين العرب واسرائيل: الاسطورة والامبريالية والدولة اليهودية, ص. 49.

(2) قاسم حسن (1969). العرب والمشكلة اليهودية, بيروت: المؤسسةا التجارية ، ص 89-88 ؛ بديعة أمين (1974). المشكلة اليهودية والحركة الصهيونية, بيروت: دار الطلائع ، ص. 150.

(3) محمد حسنين هيكل (1996). المفاوضات السرية بين العرب واسرائيل: الاسطورة والامبريالية والدولة اليهودية, ص. 50-49.

(4) المصدر السابق, ص. 50.

الصهيوني البارز:

معاملة الصهاينة للعرب كانت مضللة بالنسبة ليهودي متدين كزوجي، المولود في القدس القديمة في بداية القرن العشرين. كما اعتاد زوجي أن يقول، تحول العرب إلى نوع من الأعداء المطلقين للشعب اليهودي، ولا شيء يمكن أن يكون أكثر كذبًا من هذا. عاش اليهود والعرب جنباً إلى جنب حتى قرر البريطانيون والصهاينة إخراجهم من طبيعة هذا التعايش، لأن من مصلحتهم [البريطانيين والصهاينة] زرع بذور الفتنة.[1]

ثالثًا: الملكة فيكتوريا تؤسس صندوق استكشاف فلسطين

اعتبر الاستعمار البريطاني المشروع بأنه يخدم مصالح الإمبراطورية في منطقة استراتيجية من العالم، وهي الوطن العربي، ولم يشجعه حقيقة أن اليهود لم يؤيدوا دعوات الهجرة، وأدت الاستجابة اليهودية الضعيفة لنداءات الإمبراطورية لإجراء دراسات شاملة للمشروع. ولهذه الغاية تم إنشاء صندوق استكشاف فلسطين في عام (1864) تحت رعاية الملكة فيكتوريا، وبقيادة مجموعة من الأكاديميين المتميزين، كوليام طومسون رئيس أساقفة يورك، ومن رجال الدين وأبرزهم عميد دير وستمنستر، وآرثر ستانلي، والسير جورج غروف.[2] ولم يكن وضع الصندوق تحت رعاية الملكة مسألة شرقية رسمية، بل تعبيرًا عن أهميته لدى صانعي القرار الإمبراطوريين البريطانيين، كما يتضح من المهام العديدة المنوطة به، ومستوى المسؤولين الذين أداروه.[3]

تم تحديد مهام الصندوق من خلال البحث الدقيق والمنهجي، في علم الآثار، والتضاريس والجيولوجيا، والجغرافيا الطبيعية، والتاريخ الطبيعي، والعادات، والتقاليد، لمواطني فلسطين، بينما ساهمت وزارة الحرب البريطانية في تكليف ضباط للقيام ببعض الأعمال والأنشطة، ولا سيما المهندسين، مثل: الكابتن (وكلود رينير كوندر)، والجنرال

(1) ياكوف م.رابكين (2006). معاداة اليهود للصهيونية ، ترجمة. داود قناب عايدة بيوت: مركز دراسات الوحدة العربية ، ص 8-7.

(2) خيرية قاسمية (1980). «نشاطات صندوق الاستكشاف الفلسطيني 1915-1865», الشؤون الفلسطينية ، بيروت ، تموز, رقم 104 ص. 101-71 Ilan Pappé (2004). A History of Modern Palestine: One Land, two Peoples New York: Cambridge University; Press, pp. 34-35.

(3) Moscrop, J. J. (1999) Measuring Jerusalem: The Palestine Exploration Fund and British Interests in the Holy Land, London Leicester University Press: London

(سري تشارلز وارين)، والمارشال (هوراشيو هربرت كيتشنر) واللورد (كيتشنر)، والمفوض البريطاني في مصر، وزعيم حملة إعادة تعافي السودان لاحقًا)،[1] وضابط المخابرات البريطانية المعروف توماس إدوارد لورانس.[2]

تم نشر العديد من الكتب من قبل الصندوق منها (المدينة والأرض)، كما تضمنت العديد من الدراسات، كدراسة مؤسسة (والتر بيانيت)، حول فكرة الترميم. وأحيت ذكريات ما قيل عن مجد فلسطين في عهد (هيرودس)، وفي أيام الملك داود، مذكّرا بأسماء المدن التي دمرها يشوع بن نون، وأمجاد أورشليم وعظمتها، وإحياء أسماء الأماكن الواردة في التوراة.[3] كما يتضح من أعمال المصيري، يظهر البعد التوراتي والبعد العسكري في إشارة إلى جوشوا ابن نون، ويشكلان سابقة للغزو الإمبريالي البريطاني الصهيوني.[4]

وقد وفرت الدراسات التي أجريت من خلال الصندوق للسياسيين والعسكريين البريطانيين ثروة من المعلومات، الجغرافية، والتاريخية، والسياسية، اللازمة لتنفيذ مخططهم الاستعماري في بلاد الشام وفلسطين. وقد أجرى هذه الدراسات علماء متخصصون في علم الآثار والتاريخ والجغرافيا والجيولوجيا والمناخ. وكانت الغالبية صهيونية التوجه، في إشارة إلى أهمية فلسطين وضرورة عودة اليهود وإقامة مستوطنة صهيونية استعمارية تحت الحماية البريطانية.

ومن أشهر الدراسات التي أجريت أعمال الكابتن (دارين) ذي التوجه الصهيوني، والذي نشر عدة مجلدات، من أهمها أحياء القدس، وملاحظات مسح فلسطين، وأرض الميعاد. ودعا في كتابه الأخير شركة الهند الشرقية، التي كانت قد تولت استعمار الهند سابقًا، إلى تطوير التنمية الزراعية والتجارية في فلسطين، وتدريب المستوطنين الصهاينة على إدارة شؤونهم. وامتدت عمليات الصندوق لتشمل الحفريات الأثرية في بعض مناطق سوريا ولبنان بقيادة النقيب (ويلسون). وإن كانت معظم عمليات خبراء الصندوق

(1) Urban, Mark (2005). Generals: Ten British Generals Who Changed the World London: Faber & Feber, p. 187.

(2) Kathleen Stewart Howe, Santa Barbara Museum of Art, St. Louis Art Museum (1997) Revealing the Holy Land: the photographic exploration of Palestine Berkeley: University of California Press, pp. 60-61.

(3) عبد الوهاب المسيري (1999). الموسوعة اليهود واليهودية :نموذج تفسير جديد, المجلد السادس ص. 156-157.

(4) المصدر السابق.

محصورة في فلسطين وخاصة مرج ابن عمير ونابلس والقدس والخليل. بالإضافة إلى هذه الدراسات، أصدر الصندوق خريطتين دقيقتين، الأولى لفلسطين الغربية، صدرت عام (1880)، والثانية لشرق فلسطين، وصدرت عام (1884). وتميزت الخرائط بذكر الأسماء التوراتية والحالية للمواقع، وشرح كامل للتضاريس. وكانت دقيقة للغاية لدرجة أنها استخدمتها الجيوش البريطانية خلال الحرب العالمية الأولى. وكان للصندوق في عام (1869) متحف في لندن ينشر مجلة علمية ربع سنوية، ولكنه أصبح سنويا منذ عام (1904)، بالإضافة إلى نشر أعمال (كوندور وكتشنر) والآخرين.[1]

وفقًا لباربرا ويرثيم توكمان، تولى اللورد شافتسبري رئاسة الصندوق في عام (1865)، وذكر في خطاب تعيينه:

دعونا لا نتأخر في إرسال أفضل العلماء للتنقيب في طول وعرض فلسطين، ومسح الأرض وتغطية كل ركن فيها إن أمكن، وتجفيفها وقياسها. أي ضرر تريد الاستعداد لعودة الملاك القدامى، كما أعتقد أنه لن يمر وقت طويل قبل هذا الحدث العظيم.[2]

وفي عام (1870) تأسست الجمعية الأمريكية لاستكشاف فلسطين، وأصدرت نداءً إلى الضمير الديني المسيحي أو اليهودي، لإثبات صحة الكتاب المقدس. ركز على شرق نهر الأردن. ومع ذلك تم إيقافه عام (1881). وفي نفس العام تم تأسيس جمعية علم الآثار التوراتية في إنجلترا. كما أسس الألمان عام (1877) الجمعية الألمانية للبحوث الفلسطينية. وأنشأ الفرنسيون المدرسة الفرنسية للدراسات الإنجيلية عام (1890). كما أسس الألمان جمعية ثانية هي الجمعية الألمانية للدراسات الشرقية عام (1879). وأرسلت البحرية الأمريكية الضابط البحري (ويليام ف. لينش) على رأس مهمة لدراسة البحر الميت وشرق الأردن، وكان الدافع وراء مثل هذه الدراسات في كل هذه الجمعيات

(1) خيرية قاسمية (1980). «نشاطات صندوق الاستكشاف الفلسطيني 1915-1865», الشؤون الفلسطينية ، بيروت ، تموز, رقم 104 ص. 93; صادق جلال العظم (1975). الصهيونية والصراع الطبقي, ص. 55.

(2) Barbara Wertheim Tuchman (1957). Bible and sword; England and Palestine from the bronze age to Balfour, p. 159.

هو الصهيونية التوراتية.[1]

كما دعا العديد من المفكرين والشخصيات الأوروبية منذ منتصف القرن السابع عشر إلى عودة اليهود إلى فلسطين، واستيطانها، وإقامة دولة يهودية. ومن أبرز هؤلاء الإنجليز (جورج جولر، وجيمس فين، وغولن سميث، وتشارلز تشرشل، وإدوارد كارليت، ووليام هيشلر، وتشارلز وينجيت). ومن بين الفرنسيين (فيليب دي لانغاليري، وإرنست لاهاران، وجورج إليوت (ماري آن إيفانز). ومن أشهر المفكرين الأمريكيين (ويليام بلاكستون، رينولد نيبور، بولس آدم ميكيفيتش، فيليب ليفينسكي)، ومن روسيا دانيال مورودوفتشيف، ومن إيطاليا بينيديتو موسوليني، ومن جنوب إفريقيا إيان سميث. جميعهم من غير اليهود، بعضهم على أساس رؤى دينية وإيمان بنبوءات التوراة، وبعضهم على تراكمات الصراع التاريخي الأوروبي العربي الناجم عن أطماع استعمارية. ومن بينهم فلاسفة وكتاب وروائيون وضباط وصناعيون. إن تعدد جنسياتهم وأنشطتهم يؤكد أهمية فكرة استعمار فلسطين بين يهود أوروبا والثقافة الأوروبية قبل ظهور هرتزل وتبلور الحركة الصهيونية.[2]

أحيا نابليون الثالث الاهتمام الفرنسي بالمشروع الصهيوني أثناء مفاوضاته مع مصر لبناء قناة السويس؛ بهدف استعادة النفوذ الفرنسي في بلاد الشام، وخاصة مصر التي تراجعت نتيجة تخلي فرنسا عن نظام محمد علي باشا. وكان هنري دونان، المقرب من لويس نابليون، نشطًا في الدفاع عن المشروع الصهيوني، وأسس جمعية استعمار فلسطين، تحت رعاية الإمبراطور أوجيني. كما دعا إلى تنازل من السلطان العثماني تدريجياً عن فلسطين لإقامة مستعمرات على أرضها لليهود. في الوقت نفسه، نشر سكرتير نابليون الثالث (إرنست لاهران) كتابًا بعنوان: السؤال الشرقي الجديد وإحياء

(1) عبد الوهاب المسيري (1999). الموسوعة اليهود واليهودية :نموذج تفسير جديد, المجلد السادس ص. 157؛ إلياس شوفاني (2003). موجز في التاريخ السياسي لفلسطين منذ فجر التاريخ حتى عام 1949 ، بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية ، ص. 282; محمد حمزة بن علي الكيتاني (2012). مفهوم الخلاص في اليهودية وأثره على الواقع اليهودي والحوار اليهودي الإسلامي ، بيروت: دار الكتب العلمية ، ص 143-142.

(2) عبد الوهاب المسيري (1999). الموسوعة اليهود واليهودية: نموذج تفسير جديد, المجلد السادس ص. 172-157.

القومية اليهودية، دعا فيه اليهود الأثرياء إلى خيار شراء وطنهم من العثمانيين.[1]

كان جلادستون رئيس وزراء بريطانيا في الربع الأخير من القرن التاسع عشر غاضبًا من النفوذ الفرنسي المتزايد في مصر وأجزاء من بلاد الشام. وفي عام (1876) وبدعم مالي من البارون روتشيلد، اشترت الحكومة البريطانية برئاسة ديزالي، أسهم الخديوي إسماعيل في قناة السويس، مما منح بريطانيا موطئ قدم في مصر.[2] وطالب اللورد شافتسبري، في محاولة لترسيخ نفوذ بريطانيا في مصر، باستعمار فلسطين من قبل اليهود، قائلاً:

إنها ضربة كبيرة لإنجلترا إذا استولى أي من منافسيها على سوريا، فإن إمبراطوريتها التي تمتد من كندا في الغرب إلى كلكتا وأستراليا في الجنوب الشرقي، تنقسم إلى قسمين. يجب على إنجلترا حماية سوريا لنفسها. يجب على السياسة ألا تدعو إنجلترا إلى تطوير القومية اليهودية ومساعدتها.[3]

اغتنمت بريطانيا قضية الثورة العربية، ودعاها الخديوي توفيق لاحتلال مصر عام (1882). بعد دعم نفوذها الكامل في مصر، وتضاؤل حماس نخبها السياسية والثقافية لفكرة استعمار فلسطين مع يهود أوروبا. ويعد تراجع الفكرة مؤشرًا آخر على أن الطموح الاستعماري هو مفتاح ظهورها وتشجيعها ومتابعتها. ومع تحقيق الدافع الاستعماري لم يعد السياسيون والاستراتيجيون البريطانيون يعطون الأولوية لتطلعات النخب الإنجليزية. هذا لا يعني أن السياسيين البريطانيين فقدوا الاهتمام بالمشروع الصهيوني بقدر الأهمية النسبية في تأمين القوة الاستعمارية البريطانية. وبقيت جزءًا من خطتها الاستراتيجية

(1) صادق جلال العظم (1975). الصهيونية والصراع الطبقي ، ص. 69. ; انظر أيضا Sokolow, Nahum (1919). History of Zionism, 1600–1918, vol. 1, pp. 200–203, and vol. 2, pp. 259–265.

(2) Stein, Leonard (1961). The Balfour Declaration. London: Simon & Schuster, pp. 148–149; Franz Kobler (1956). The Vision was there: A History of the British movement for the Restoration of the Jews to Palestine, p. 94; David Vital (1980). The Origins of Zionism London: Oxford University Press, p. 94.

(3) Sokolow, Nahum (1919). History of Zionism, 1600–1918, vol. 1: p. 207.

بينما كانت تمارس سيطرتها على مصر ونفوذها المتزايد في البلاط العثماني.[1]

رابعاً: كامبل بانرمان مدير لجنة خبراء المستعمرات عام (1907)

أبرمت إنجلترا وفرنسا عام (1904) اتفاقية توزيع النفوذ الاستعماري في قارة إفريقيا، مما أدى إلى تراجع المنافسة التقليدية بينهما.[2] وقد انعكس هذا في موقف الدول الاستعمارية الأوروبية من دعوة هرتزل لإقامة دولة يهودية،[3] والمؤتمر الصهيوني الأول الذي عقد في بازل بسويسرا عام (1897).[4] حيث لم يحظ باهتمام كبير من الحكومة البريطانية أو الفرنسية أو الألمانية. بسبب الاتفاق في ما بينهم والشعور بالطمأنينة، كما يتضح من وزير الاستعمار البريطاني (جوزيف تشامبرلين) الذي عرض على (هرتزل)، واقترح عليه في عام (1903) استعمار أوغندا بدلاً من فلسطين.[5] وقد وافق هرتزل على ذلك، وتوقف المشروع لعدة أسباب. وهكذا حاولت الحكومة البريطانية توظيف قدرات الصهاينة في استعمار القرن الإفريقي، بعد أن اعتقدت أن مصالحها الاستعمارية أصبحت الآن آمنة في الأرض العربية. قبول هرتزل للعرض البريطاني دليل آخر على أن الحركة الصهيونية كانت أداة استعمارية منذ نشأتها.[6]

شهدت ألمانيا نموًا اقتصاديا سريعًا بعد الوحدة الوطنية في عام (1870). وفي بداية القرن العشرين برزت ألمانيا كمنافس خطير لإنجلترا وفرنسا،[7] حيث طور برجوازيوها تطلعات استعمارية، بما يتوافق مع إمكاناتها المادية والبشرية، لأنها عانت من واقع

(1) حسن.(1967). العرب واليهود في الماضي والحاضر والمستقبل، الإسكندرية: منشأة المعارف, ص. 77حمد عبد الرحمن; James Parkes (1964). A History of the Jewish People .London: Penguin; Rev.edition, p. 266

(2) انور جندي (1979). العالم الإسلامي والاستعمار السياسي والاجتماعي والثقافي بيروت: دار الكتاب اللبناني, ص. 90.

(3) رفيق شاكر النتشة (1984). الاستعمار وفلسطين: اسرائيل مشروع استعماري عمان: دار الجليل ،، ص. 99.

(4) يوسف العاصي الطويل (2014). البعد الديني لعلاقة أمريكا باليهود واسرائيل على القضية الفلسطينية للفترة (2009-1948)، بيروت: مكتبة حسن العصرية ، ص. 141-140.

(5) عبد الوهاب المسيري (1990). دراسات .في بعض المفاهيم الصهيونية والممارسات: الاستعمار الصهيوني وتطبيع الشخصية اليهودية مؤسسة الأبحاث ، ص. 43.

(6) إسماعيل أحمد ياغي (2018). الإرهاب والعنف في الفكر الصهيوني، الرياض: العبيكان للنشر، ص. 42-41.

(7) عبد الرؤوف سنو (2007). ألمانيا والإسلام في القرنين التاسع عشروالعشرين بيروت: دار الفرات للنشر والتوزيع، ص. 42-40.

التشرذم وصراعات النخب الحاكمة، وحصلت ألمانيا على امتياز التنقيب عن النفط والمعادن في فلسطين، الأمر الذي أغضب شركات النفط البريطانية العاملة في بلاد الشام. سياسة الغزو الاستعماري الألمانية وصلت إلى ذروتها بزيارة القيصر (فيلهلم) إلى إسطنبول ثم القدس عام (1898).[1]

وفي عام (1907) نجح الحزب الليبرالي بقيادة (كامبل بانرمان) في الانتخابات البريطانية وأصبح رئيسًا للوزراء. وأعطى الليبراليون الأولوية للقضايا الداخلية، مما أثار مشاعر المستعمرين، بمن فيهم أعضاء من المحافظين وأنصارهم.[2] وتحت الضغط اتفق المحافظون مع (بانرمان) على بدء الشؤون الداخلية مقابل ترك قسم السياسة الخارجية للمسؤولين المحافظين.[3] وبموجب الاتفاقية الودية، وافق بانرمان على تشكيل لجنة من خبراء الدولة للمصالح المتوافقة مع الاستعمار. وتم تشكيل لجنة خبراء من إنجلترا وفرنسا وبلجيكا وفنلندا والبرتغال وإسبانيا وإيطاليا لدراسة المصالح الاستعمارية للدول المشاركة.[4]

وكان من بين أعضائها مؤرخون مشهورون، وعلماء اجتماع، وجغرافيون، واقتصاديون، وخبراء نفط، وزراعة، ومستعمرون من البلدان السبعة، بما في ذلك البروفيسور جيمس، مؤلف البحث التاريخي وزوال الإمبراطورية الرومانية، ولوي ميديلين، أستاذ جامعة السوربون، ومؤلف من صعود وسقوط إمبراطورية نابليون، وليستر، أستاذ جامعي في لندن، ويلنش، وسميث، وديترينج، وزرف، من بين مشاهير العلماء والأساتذة الآخرين. خاطبهم بانرمان قائلا:

تتشكل الإمبراطوريات وتتوسع وتقوى ثم تستقر إلى حد ما ثم تتحلل وتتبدد ببطء. التاريخ حافل بالتطورات، ولا يتغير مع كل نهضة وكل أمة. هناك إمبراطوريات من روما وأثينا والهند والصين وقبلها بابل وآشور والفراعنة وغيرهم. هل لديك أسباب أو وسائل تمنع السقوط والانهيار، أو تؤخر مصير الاستعمار الأوروبي الذي وصل الآن إلى ذروته؟ أصبحت أوروبا قارة قديمة استنفدت مواردها وهي تتقدم في السن، بينما لا

(1) خالد القشطيني (1986). تكوين الصهيونية, ص. 185-184.

(2) يونس ابراهيم التميمي (2022). العربية البترائية (الديار الأردنية): كما وثقها المستشرق والمستكشف النمساوي أولويس موسيل (1921-1816) عمان: دار الخليج, ص. 16-15.

(3) محمود ، حامد (1966). الدعاية الصهيونية و سائلها واساليبها وطرق مكافحتها ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية ، ص. 148-147.

(4) أرشي براون (2017). أسطورة القائد القوي: القيادة السياسية في السياسة الحديثة، ترجمة نشوى ماهر كرم الله, الرياض: العبيكان للنشر ، ص 147-146.

يزال العالم الآخر في شبابه يبحث عن المزيد من العلم والتنظيم والازدهار، فهذه مهنتك يا سيدي، ويعتمد نجاحها على ازدهارنا وسيطرتنا.[1]

وقد أغفل رئيس الوزراء البريطاني في استعراضه للإمبراطوريات القديمة، الإمبراطورية العربية الإسلامية، التي كانت الأبرز على الساحة الدولية لما يقرب من تسعة قرون، وساهمت في صعود أوروبا الحديثة. وأعرب عن قلقه بشأن استمرار ازدهار أوروبا وسيطرتها على آسيا وأفريقيا، وهو ما يمثل انفراجًا عن العقدة المركزية الأوروبية. درس أعضاء اللجنة تاريخ صعود وسقوط الإمبراطوريات، بالإضافة إلى حالة الإمبراطوريات التي كانت موجودة في بداية القرن العشرين. استخرجوا منه خطة للمستقبل وأصدروا تقريرًا يعرف باسم تقرير كامبل بانرمان.

وخلص التقرير إلى أن الخطر يكمن في البحر الأبيض المتوسط، الرابط بين الغرب والشرق، الذي كان حوضه مهد الأديان والحضارات، وأن شواطئه الجنوبية والشرقية تشكل الخطر الأكبر، على طول الساحل الجنوبي من الرباط إلى غزة، وعلى الساحل الشرقي لغزة إلى مرسين وأضنة. على الجسر البري الضيق الذي يربط آسيا بإفريقيا تمر قناة السويس بشريان الحياة لأوروبا، وعلى جانبي البحر الأحمر، وعلى طول ساحل المحيط الهندي وبحر العرب إلى خليج البصرة، الطريق إلى الهند والإمبراطوريات الاستعمارية في الشرق. في هذه البقعة الواسعة الحساسة والمهمة، يعيش شعب واحد، في وحدة تاريخه ودينه، ووحدة لسانه وآماله، وجميع عناصر التجمع والتماسك والوحدة، وميوله الليبرالية، وثروته الطبيعية، كل أسباب القوة والتحرر والنهوض. كيف يمكن أن يتحقق الوضع في هذه المنطقة إذا كانت آمال وأهداف شعبها متحدة بالفعل، وإذا سارت كل هذه القوة في اتجاه واحد؟

ثم يجيب التقرير عن السؤال القائل بأن الإمبراطوريات الاستعمارية ستحل القضية حتماً، وستتراجع أحلام الاستعمار مع الخلود والانهيار، كما كان الحال بالنسبة للإمبراطوريتين الرومانية واليونانية. ويحذر التقرير من أن الخطر الذي يتهدد كيانات الإمبراطوريات الاستعمارية يكمن بالدرجة الأولى في المنطقة العربية. الخطر يكمن في تربية أهلها وتنميتها وتوحيد اتجاه سكانها، وفي التجمع حول دين واحد وهدف واحد. ويوصي بأن «تعمل جميع البلدان ذات الاهتمام المشترك على مواصلة الحفاظ على وضع هذه

(1) شفيق الرشيدات (1991). فلسطين: تاريخا وعبرة ومصيرا ، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية ، ص 48-44.

المنطقة المجزأة والمتأخرة؛ وإبقاء أهلها مفككين وفي جهل وإبقاء الخصومات حية».[1]

كما أوصى التقرير بمحاربة اتحاد جماهير الأمة العربية واتحاداتها الفكرية والروحية والتاريخية. إنه يدعو إلى الحاجة إلى وسائل عملية قوية لفصلهم عن بعضهم البعض قدر الإمكان. ولتحقيق ذلك، اختتم التقرير بالتوصية بالعمل على فصل الشق الإفريقي عن العالم العربي في آسيا، مع فصل الشق الآسيوي أيضًا. وتحقيقا لهذه الغاية، أكد مجددا على ضرورة إقامة حاجز بشري قوي على الجسر البري الذي يربط بين آسيا وأفريقيا وربطهما بالبحر الأبيض المتوسط. في هذه المنطقة، وبالقرب من قناة السويس يجب أن تكون قوة استعمارية صديقة وعدوًا لسكان المنطقة.

وبهذه الطريقة، استعاد المشروع الصهيوني الأولوية، ليس فقط بين صانعي القرار الاستعماري البريطاني، ولكن أيضًا مع نظرائهم في الدول الاستعمارية الأوروبية، التي شارك مندوبوها في لجنة كامبل– بانرمان. فسعت إلى زرع مجتمع معاد للشعب العربي، وصديق للدول الأوروبية الاستعمارية في ركن مهم من العالم العربي.

لأن التقرير استراتيجي، فقد ظل سرا، ولم يتم إصداره أو نشره، ومر ما يقرب من قرن قبل نشره. فقد أشار المحامي أنطوان سالم كنعان إلى التقرير في محاضرة بعنوان: فلسطين والقانون، ألقى بها عام (1949) في جامعتي فلورينو وباريس. وفي عام (1957) نشر اتحاد المحامين بالقاهرة المحاضرة باللغة العربية بنفس العنوان. ولأن التقرير لم يصدر من الدول التي شاركت في عضوية اللجنة التي صاغته، اختلفت آراء المؤرخين والباحثين العرب حول وجوده. لكن محمد حسنين هيكل جادل في كتابه القيم «المفاوضات السرية بين العرب وإسرائيل» بأنه حقيقي وأن جدية محتوياته حالت دون الإفراج عنه.

(1) المرجع السابق ، ص. 50–48 ; محمد حسنين هيكل (1996). المفاوضات السرية بين العرب واسرائيل: الاسطورة والامبريالية والدولة اليهودية, ص. 110.

1. ‘Abd el WahÉb al-MessÊrÊ (1977). Zionism, Nazism and the End of History: A new cultural vision (Al-ØahyËniyyah w-al-NÉziyyah wa-Ni-hÉyat al-TÉrÊkh), presented by MoÍamed ×assanÊn Heikal Cairo: Dar al-ShurËq.

2. ‘Abd al-WahÉb al-MisÊrÊ (1999). Encyclopedia of Jews, Judaism and Zionism: A New Model of Interpretation (MawsË‘ah al-YahËd w-al-YahËdiyya w-al-ØahyËniyya: NamËdhaj TafsÊr JadÊd) Cairo: Dar al-ShurËq.

3. As‘ad ZarËq (1991). Zionism and the Talmud (Al-TalmËd w-al-ØahnËni-yya) Beirut: Dar al-NÉshir lil-ÙibÉ‘ah.

4. KhÉlid al-QashÏÊnÊ (1986). The Formation of Zionisim (TakwÊn al-ØahnËniyya) Beirut: al-Mu’asassah al-‘Arabiyya lil-DirÉsÉt.

5. Mackie, John Milton; Gottschal Eduard Guhrauer (1945). Life of Godfrey William Von Leibnitz: On the Basis of the German Work of Dr. G. E. Guhrauer Boston: Gould, Kendall and Lincoln, London: Forgotten Books, 2019.

6. BishÉrah KhaÌir (2003). Europe and Palestine: from the Crusades to this day (UrËbÉ wa-FalasÏÊn: min al-ÍurËb al-ÎalÊbiyyah ’ilÉ al-Yawm Beirut: Markaz DirÉsÉt al-WiÍda al-‘Arabiyya.

7. Amita Das Defending British India against Napoleon: The Foreign Policy of Governor-General Lord Monito, 1807-13, New York: The BoyDell Press, 2016.

8. Youssef Cassis1992)). Finance and Financiers in European History 1880-1960 Cambridge: Cambridge University Press.

9. ‘AwnÊ Farsakh (1985). The Disintegration Scheme: The Contempo-rary Imperial-Zionist Challenge (MukhaÏaÏ al-TaftÊt: al-TaÍadÊ al-Im-biryÉlÊ-al-ØahyËnÊ al-Mu‘ÉÎir) Cairo: Dar al-Mustaqbal.

10. JÉsim YËnus ×arÊrÊ (2007). Reading in the Israeli strategy in the frag-mentation of the Arab world (QirÉ’ah fÊ al-IstrÉtÊjiyya al-IsrÉ’Êliyya fÊ TaftÊt al-WaÏan al-‘ArabÊ) Amman: Dar al-BashÊr.

11. JÉsim YËnus ×arÊrÊ (2014). Israeli plans for the fragmentation of the Arab region: a case study of Iraq 1948-2013 (al-MukhaÏaÏÉt al-Is-rÉ’Êliyya li-TaftÊt al-ManÏiqah al-‘ArabÊyyah: DirÉsat ÍÉlat al-IrÉq 1948-2013), Amman: Dar al-JinÉn.

12. MËsÉ KÉ im TËnisÊ (2011). Documents of foreign intervention in the Arab world (WathÉ’iq al-Tadakhul al-AjnabÊ fÊ al-WaÏan al-‘ArabÊ)

Damascus: Dar al-Ba‘th.

13. ‘Õdah BuÏrus ‘Õdah (1975). The Palestinian Cause in the Arab Reality (al-QaÌiyya al-FalasÏÊniyyah fÊ al-WÉqi‘ al-‘ArabÊ) Trippilo: Dar al-Fikir al-‘ArabÊ.

14. Sokolow, Nahum (1919). History of Zionism, 1600-1918. London; New York: Longmans.

15. James Bicheno (d. 1851). The Restoration of the Jews: The Crisis of All Nations London: Forgotten Books.

16. ‘AlÊ MuÍÉfa ah (1980). German-Palestinian relations from the establishment of the Protestant Archdiocese of Jerusalem to the end of World War II, 1841-1945 (al-‘IliqÉt al-FalsÏÊniyya al-AlmÉniyya min InshÉ’ MuÏrÉniyat al-Quds al-BrËtustÉniyya wa ÍatÉ nihÉyat al-×arb al-‘Ólamiyyah al-thÉniyyah, 1841-1845) Beirut: al-Mu’asassah al-‘Arabiyyah lil-DirÉsÉt.

17. YËsuf al-‘ÓÎÊ al-ÙawÊl (2014). Crusade on the Islamic world the world and its relationship to the plan of Greater Israel and the end of the world: Roots, Practice, ways of confrontation. (al-×imla al-ØalÊbiyya ‘alÉ al-‘Ólam al-IslÉmÊ w-al-‘Ólam wa-‘IlÉqatuhÉ bi-MukhaÏÏaÏ IsrÉ’Êl al-KubrÉ wa-NihÉyar al-‘Ólam: al-JudhËr, al-MumÉrasah, Subul al-MuwÉjahah) Beirut: Maktabat ×asan al-‘AÎriyya.

18. Richard H. Popkin (1996). “David Levi, Anglo-Jewish Theologian”, The Jewish Quarterly Review vol. 87, No. 1/2 (Jul. - Oct.), pp. 79-101.

19. Mayir Vreté (1972). “The Restoration of the Jews in English Protestant Thought 1790-1840” Middle Eastern Studies vol. 8, No. 1 (Jan.), pp. 3-50.

20. BishÉrah KhaÌir (2003). Europe and Palestine: from the Crusades to this day (UrËbÉ wa-FalasÏÊn: min al-ÍurËb al-ØalÊbiyyah ’ilÉ al-yawm), Beirut: Markiz Dirasat al-Wihdah al-‘Arabiyya.

21. ØalÉÍ AÍmad HarÊdÊ (2010). Europe: From the Early Modern Times to the fall of Napoleon Bonaparte 1814 (’UrobÉ: min maÏla‘ al-‘uÎËr al-ÍadÊthah ÍatÉ suqËÏ NabilyËn Bonobart) Alexandria: BustÉn al-Ma‘rifah.

22. MuÍammad ×asanÊn Haikal (1996). Secret Negotiations between Arabs and Israel: myth, empire, and the Jewish state (al-MufawÌÉt al-Siriyyah bayn al-‘Arab wa-Isra’Êl: al-UsÏËrah w-al-ImbarÉÏËriyya w-al Dawlah al-YahËdiyya, Cairo: Dar al-ShurËq.

23. Franz Kobler (1956). The Vision was There: A History of the British

movement for the Restoration of the Jews to Palestine London: Lincolns-Prager.

24. Ashraf ‘AlÉm (2008). The Two Seas Canal Project (MashrË‘ QanÉt al-BaÍrÊn) Cairo: MajmË‘at al-NÊl al-‘Arabiyya,

25. Zubayr SulÏÉn QadËrÊ (2001). Peace in the Zionist Project: Egypt as a Model (al-SalÉm fÊ al-MashrË‘ al-ØahyËnÊ: MaÎr ka-NamËdhajan) Damascus: ItiÍÉd al-KutÉb al-‘Arab.

26. Emile Touma1978)). Sixty years of Palestinian Arab Nationalism, (SitËn ‘Ómman ‘alÉ al-×arakah al-Qawmiyya al-‘Arabiyyah al-FilisÏÊniyya) Beirut: Dar Ibn Rushd.

27. Kahyriyyah QÉsimiyyah (1973). (al-NashÉÏ al-ØahyËnÊ fÊ al-Sharq al-‘ArabÊ wa-ØadÉhu, 1908-1918) Beirut: Dar al-ThaqÉfah al-JadÊdah.

28. Lucien Wolf (1919). Notes on the Diplomatic History of the Jewish Question London: Spottiswoode, Ballantyne.

29. Joseph Hajjar (1976). Europe: The Fate of the Arab East: The War of Colonialism on Muhammad Ali and the Arab Revival (UrobÉ wa-MaÎÊr al-Sharq al-‘ArabÊ: ×arb al-isti‘mÉr ‘alÉ MuÍammad ‘AlÊ w-al-NahÌah al-‘Arabiyya), tr. Butrus al-×allÉq, MÉjid Na‘mah) Beirut: al-Mu’asassah al-‘Arabiyya li-l-DirÉsÉt.

30. George AnÏËnÊs (1987). Arab Awakening: The History of the Arab Nationalist Movement (Ya at al-‘Arab: TÉrÊkh ×arkat al-‘Arab al-Qawmiyyah), tr. NÉÎir al-DÊn al-Assad, IÍsÉn ‘AbbÉs Beirut: Dar al-‘Ilim lil-MalÉyin.

31. Kupchan, Charles A. (2010). How Enemies Become Friends: The Sources of Stable Peace, Princeton, N.J.: Princeton University Press.

32. ‘Umar al-IskandarÉnÊ, SalÊm ×asan (2014). The History of Egypt from the Ottoman conquest to the present time (TÉrikh MaÎr min al-FatÍ al-‘UthmÉnÊ ‘ilÉ qubayl al-waqt al-ÍÉÌir) Cairo: Mu’asassat HindÉwÊ.

33. MuÍammad ×asanÊn Haikal (2002). Initiative Talk, 1979-1997 (×adÊth al-MubÉdarah, 1979-1997) Cairo: Dar al-ShurËq.

34. MuÏÏafÉ al-KhÉlidÊ, ‘Umr FarËkh (1970). Evangelization and colonization in the Arab countries: an exposition of the missionaries’ efforts to subjugate the East to colonialism (al-TabshÊr w-al-Isti‘mÉr fÊ al-BilÉd al-‘Arabiyya: ‘arÌ ‘ilÉ Ikh É‘ al-Sharq lil-Isti‘mÉr al-GharbÊ) Beirut: al-Maktabh al-‘AÎriyya.

35. Mas‘Ëd ÚÉhir (2009). Historical Roots of the Lebanese Sectarian Question, 1697-1861 (al-JudhËr al-TÉrÊkhiyyah lil-Mas’alah al-ÙÉ’ifiyya-hal-LubnÉniyya, 1697-1861) Beirut: Dar al-FarÉbÊ.

36. WajÊh KawtharÉnÊ (1980). Levant: Population, Economy and French Politics in the Early Twentieth Century: A Reading in the Documents (BilÉd al-ShÉm: al-SukÉn, al-IqtiÎÉd, w-al-SiyÉsah al-Faransiyya fÊ MaÏla‘ al-Qirin al-‘AshrÊn) Trippilo: Ma‘had al-IntimÉ’ al-‘ArabÊ, p. 59; KamÉl SulaymÉn al-ØalÊbÊ (1978). (TÉrÊkh LubnÉn al-×adÊth) Beirut: Dar al-NahÉr.

37. ‘AlÊ MuÍÉfa ah (1980). German-Palestinian relations from the establishment of the Protestant Archdiocese of Jerusalem to the end of World War II, 1841-1945 (al-‘IliqÉt al-FalsÏÊniyya al-AlmÉniyya min InshÉ’ MuÏrÉniyat al-Quds al-BrËtustÉniyya wa ÍatÉ nihÉyat al-×arb al-‘Ólamiyyah al-thÉniyyah, 1841-1845) Beirut: al-Mu’asassah al-‘Arabiyya li-l-DirÉsÉt.

38. MuÍammad ‘Abd al-RuÍmÉn ×usain (1967). (al-‘Arab wa-l-YahËd fÊ al-mÉÌÊ wa-l-ÍÉ ir wa-l-mustaqbal: DirÉsah musyafyaÌah tashmal jawÉnib al-qaÌiyyah al-FalasÏÊniyya wa taÏawar al-‘ilÉqÉt bayn al-‘Arab wa-l-YahËd ‘alÉ marr al-‘uÎËr) Alxesadria: Mansha’at al-Ma‘Érif.

39. James Parkes (1964). A History of the Jewish People London: Penguin.

40. Barbara Wertheim Tuchman (1957). Bible and sword; England and Palestine from the bronze age to Balfour London: Alvin Redman.

41. Franz Kobler (1956). The Vision was There: A History of the British movement for the Restoration of the Jews to Palestine London: Lincolns-Prager.

42. ‘UlaymÊ, MujÊr al-DÊn Abu al-Yymun ‘Abd al-RaÍÉn ibn MuÍammad (d. 928/1522). Al-Ins al-JalÊl wa-TÉrÊkh al-Quds w-al-KhalÊl Amman: n.p., 1973.

43. ZaydÉn, JurjÊ (1992). ÙÉrÊkh ÓdÉb al-Lughah al-‘Arabiyyah Beirut: DÉr Maktabat al-×ayÉt.

44. BashÊr MËsÉ NÉfi‘ (1999). Imperialism, Zionism and the Palestinian cause (al-ImbiryÉliyya w-al-ØahyËniyya w-al-QaÌiyya al-FalasÊniyya) Cairo: Dar al-ShurËq.

45. KhÉlid al-QashÏÊnÊ (1996). The Structure of Zionism (TakwÊn al-al-ØahyËniyya) Beirut: al-Mu’asassat al-‘Arabiyya lil-DirÉsÉt wal-Nashir.

46. QÉsim ×asan (1969). (al-‘Arab wa-l-Mushkilah al-YahËdiyya) Beirut: al-Mu’asassah al-TijÉriyyah, pp. 88-89; BadÊ‘ah AmÊn (1974). al-Mushkilah al-YahËdiyya wa-l-×arakah al-ØahyËniyyah) Beirut: Dar al-ÙalÊ‘ah.

47. Yakov M. Rabkin (2006). Jewish anti-Zionism (al-MunÉhaÌah al-YahËdiyyah lil-ØahyËniyah, tr. Da‘d QanÉb ‘Ó’idah Beiut: Markaz DirÉsÉt al-WaÍdah al-‘Arabiyya.

48. Ilan Pappé (2004). A history of modern Palestine: one land, two peoples New York: Cambridge University Press.

49. Kahyriyyah QÉsimiyyah (1980). “Activities of the Palestine Exploration Fund 1865-1915” (NashÉÏÉt ØandËq IstikhshÉf FalasÏÊn 1865-1915), ‘Palestinian Affairs /Shu’Ën FalasÏÊniyyah Beirut, July 1980), no. 104 pp. 71-100.

50. Moscrop, J. J. (1999) Measuring Jerusalem: The Palestine Exploration Fund and British Interests in the Holy Land, London Leicester University Press: London.

51. Urban, Mark (2005). Generals: Ten British Generals Who Changed the World London: Faber & Feber.

52. Kathleen Stewart Howe, Santa Barbara Museum of Art, St. Louis Art Museum (1997) Revealing the Holy Land: the photographic exploration of Palestine Berkeley: University of California Press.

53. IlyÉs ShËfÉnÊ (2003). Abridgment in the political history of Palestine since the dawn of history until 1949 (al-MËjaz fÊ TÉrÊkh FalasÏÊn al-SiyÉsÊ mindh Fajr al- TÉrÊkh ÍatÉ sinat 1948) Beirut: Mu‘asassat al-DirÉsÉt al-FalasÏÊniyya.

54. MuÍammad ×amzah ibn ‘AlÊ al-KitÉnÊ (2012). The Concept of Salvation in Judaism and its impact on Jewish Reality and Jewish-Muslim Dialogue (MafhËm al-KhalÉÎ fÊ al-DiyÉnah al-YahËdoyyah wa-Atharuhu fÊ WÉqi‘ al-YahËdÊ wa-l-×iwÉr al-IslÉmi-al-YahËdÊ) Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyya.

55. Stein, Leonard (1961). The Balfour Declaration. London: Simon & Schuster.

56. Franz Kobler (1956). The Vision was There: A History of the British movement for the Restoration of the Jews to Palestine, p. 94; David Vital (1980). The Origins of Zionism London: Oxford University Press.

2- استقلال جمهوريات آسيا الوسطى عام 1991 وأهميتها السياسية

The Independence of the Central Asian Republics in 1991 and its Political Importance

بقلم كل من:

الباحثة والأستاذ الدكتورة

وجدان كارون فريح التميمي أ.د. طيبة خلف عبد الله الحسين

جامعة البصرة / كلية الآداب/ قسم التاريخ

Professor Dr Researcher.

Tiba Khalaf Abdullah Al-Hussein Wijdan Karoon Freeh AL-Tamimi

University of Basra - College of Arts - Department of History

تاريخ الإرسال:10/5/ 2022 تاريخ القبول: 15/6/ 2022 تاريخ النشر: 25/9/ 2022

الملخص

سلطت الدراسة الضوء على الأهمية الجيوسياسية والجيو استراتيجية لجمهوريات آسيا الوسطى واهميتها في النظام الدولي الجديد وما شكلته من تأثير اقليمي ودولي، بعد استقلالها عن الاتحاد السوفيتي السابق عام 1991، اذ تميزت تلك الجمهوريات في تسعينيات القرن العشرين باهمية جعلت منها محط انظار القوى الدولية والاقليمية، بل اصبحت مجالا تنافسيا وساحة للعبة كبرى جديدة. فدارت هذه الدراسة حول مميزات آسيا الوسطى التي جذبت القوى الدولية قبل الاقليمية لها، وعددت عوامل ومبررات النفاذ الى تلك الجمهوريات.

الكلمات المفتاحية: آسيا الوسطى، جمهوريات آسيا الوسطى، تفكك الاتحاد السوفيتي، استقلال جمهوريات آسيا الوسطى، الاهمية السياسة لجمهوريات آسيا الوسطى.

Abstract

The study highlighted the importance of geopolitical and geo-strategic of the Central Asian republics and their importance in the new international order and their impact on the regional and international levels after its independence from the former Soviet Union in 1991. Those republics were distinguished in the 1990s of the twentieth century by their importance that made them the focus of attention of international and regional powers, and they became a competitive arena for a new major game. This research examined the characteristics of Central Asia that attracted international powers before the regional ones, which considered these characteristics as justifications for penetration into those republics.

Keywords: Central Asia, Central Asian republics, Dissolution of the Soviet Union, Independence of the Central Asian Republics, Political Importance of the Central Asian Republics

المقدمة

عانت جمهوريات آسيا الوسطى: قيرغيزستان، واوزبكستان، وطاجيكستان، وتركمانستان، وكازاخستان من السيطرة المركزية السوفيتية لمدة سبعة عقود، وبعد ظهورها كدول جديدة مستقلة حاولت النفاذ وبقوة الى المجتمع الدولي بعد عزلة سياسية وجغرافية دامت عقود، وفي الوقت ذاته رحب المجتمع الدولي بتلك الجمهوريات وعلى وجه السرعة لمميزات عدة تمتعت بها جمهوريات آسيا الوسطى ما جعل منها منطقة ذات اهمية فريدة تسارعت حولها القوى الاقليمية والدولية.

تجلت اهمية الدراسة من خلال اهمية جمهوريات آسيا الوسطى دولياً وارتباطها بقوى متعددة اقليمياً في تسعينيات القرن العشرين، وهدفت الدراسة الى ابراز تلك الاهمية السياسة لا سيما بعد الاستقلال، بعدما شكلت تسعينيات القرن العشرين نقطة تحول في سياسة جمهوريات آسيا الوسطى.

اما الاشكالية البحثية للموضوع والتي حاولت الدراسة الاجابة عنها فتمثلت بالسؤالين التاليين: هل أثر استقلال جمهوريات آسيا الوسطى عام 1991 اقليمياً ودولياً؟ وما هي الاهمية السياسية التي ادت الى التوجه الاقليمي والدولي ازاء آسيا الوسطى، التي تعد في الوقت ذاته عوامل ودوافع أساسية؟

اتخذت الدراسة من تسعينيات القرن العشرين نطاقاً زمانياً لها، ومن جمهوريات آسيا الوسطى المسلمة نطاقاً مكانياً.

اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي المتسلسل للاحداث، والمبني على وحدة الموضوع للخروج بنتيجة نهائية حول اشكالية الدراسة التي لا يمكن ان تحدد الا باعتماد منهجي التحليل والوصف.

اقتضت الضرورة تقسيم الدراسة الى مقدمة ومحورين اساسيين، اذ بيّن المحور الاول استقلال الجمهوريات عام 1991، وناقش المحور الثاني اهمية جمهوريات آسيا الوسطى السياسية، فضلاً عن خاتمة تناولت اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة، وقائمتي الهوامش والمصادر.

اعتمدت الدراسة على مصادر غاية في الاهمية هيأت المعلومة المترابطة للدراسة، جاء في مقدمتها وثائق روسية غير منشورة، حصلت عليها الباحثة من الارشيف الروسي في موسكو، ووثائق امريكية من جامعة بيروت العربية في لبنان، فضلاً عن المصادر العربية والمعربة والفارسية والاجنبية، التي اغنت الدراسة بمعلومات قيمة.

اولاً: استقلال الجمهوريات عام 1991

اعلنت جمهوريات آسيا الوسطى استقلالها[1] بعد سبعة عقود من الاحتلال السوفيتي، وفي الثامن من كانون الاول 1991 وقعت اتفاقية انشاء رابطة الدول المستقلة واعلان زوال الاتحاد السوفيتي قانونياً وجيوسياسياً في مدينة مينسك (Minsk)[2]، وصادق المجلس الاعلى لجمهورية روسيا الاتحادية السوفيتية الاشتراكية عليها بمرسوم في الثاني عشر من كانون الاول 1991[3]، وقرر نقض معاهدة تشكيل اتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية المنعقدة في الثلاثين من كانون الاول 1922[4].

---

(1) كان اعلان استقلال الجمهوريات الخمس كالتالي:

- قيرغيزستان في الحادي والثلاثين من آب 1991. ينظر: الموقع الرسمي لوزارة العدل بجمهورية قيرغيزستان، اعلان وثيقة استقلال الدولة لجمهورية قيرغيزستان المؤرخ في 31 اب 1991، رقم 578،

http//:cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru

- اوزبكستان في الحادي والثلاثين من آب 1991. ينظر: ولی کوزه گر کالجی، دلایل و پیامدهای غیرامنیتی سازی در روابط ازبکستان و تاجیکستان، فصلنامه مطالعات آسیای مرکزی وقفقاز، شماره 102، انتشارات مرکز مطالعات سیاسی و بین المللی، وزارت امور خارجه، تهران، زمستان 1397، ص127.
- طاجيكستان في التاسع من أيلول 1991. ينظر: ناصر إيرانی، إيران وتاجيكستان مستقل، نشر دانش (توقف انتشار)، شماره 71، سال ششم، مركز نشر دانشگاهی، شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران، مرداد وشهريور 1371، ص 322.
- تركمانستان في السابع والعشرين من تشرين الاول 1991. ينظر: مسعود الخوند، الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج1، دار رواد النهضة، لبنان، 1994، ص49.
- كازاخستان في السادس عشر من كانون الاول 1991. ينظر: مسعود الخوند، الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج15، اصدار خاص، لبنان، 2000، ص78.

(2) Соглашение о создании Содружества Независимых Государств.8 декабря 1991 г, Государственный архив Российской Федерации. Ф. 10026. Оп. 4. Д. 1303. Л. 1–5.

(3)**Постановление Верховного Совета РСФСР «О ратификации Соглашения о создании Содружества Независимых Государств»**. 12 **декабря** 1991 **г**, **Государственный архив Российской Федерации**. **Ф**. 10026. **Оп**. 1. **Д**. 576. **Л**. 175.

(4)Постановление Верховного Совета РСФСР «О денонсации Договора об образовании СССР», 12 декабря 1991 г, Государственный архив Российской Федерации. Ф. 10026. Оп. 1. Д. 576. Л. 176.

انهار الاتحاد السوفيتي[1] رسمياً في السادس والعشرين من كانون الاول 1991، وقبلت الجمهوريات المسلمة في آسيا الوسطى بحدودها الراهنة، واتخذت اجراءات لابراز هويتها العرقية–اللغوية، بعدما نجحت السياسات السوفيتية في تعزيز الروح القومية فيها مقابل قمع الشعور الديني[2].

خرجت الجمهوريات الخمس[3] المسلمة من عزلتها لتواجه عهداً جديداً من الحرية

(1) للمزيد– عن اسباب انهيار الاتحاد السوفيتي ينظر: عمار خالد رمضان الربيعي، غورباتشوف ودوره في السياسة السوفيتية حتى عام 1991، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2010، ص274 وما بعدها؛ سيرغي قره– مورزا، الاتحاد السوفييتي من النشوء الى السقوط، ترجمة شوكت يوسف، سلسلة العلوم الإنسانية؛ 2، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2018، ص433 وما بعدها.

(2) بول هنز، القوقاز وآسيا الوسطى، تحرير زلمي خليل زاد، التقييم الاستراتيجي، دراسات مترجمة (5)، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط1، ابو ظبي، 1997، ص264.

(3) بلغت مساحة الجمهوريات وعدد سكانها كالتالي:

- جمهورية قيرغيزستان: مساحتها مائة وثمانية وتسعون الفاً وخمسمئة كيلو متراً مربعا، وبلغ عدد سكانها بحسب احصاء عام 1989 الرسمي أربعة ملايين واربعمائة وثمانين الف نسمة، منهم 52٪ قيرغيز، 31٪ روس، 12٪ اوزبك، 3٪ اوكرانيين، 2٪ المان. ينظر: مسعود الخوند، ج15، المصدر السابق، ص63؛ مسعود الخوند، الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج2، دار رواد النهضة، لبنان، 1994، ص108.
- جمهورية اوزبكستان: مساحتها اربعمئة وسبعة وأربعين الف كيلو متراً مربعاً، وعدد سكانها بحسب احصائية عام 1992 واحد وعشرين مليونا وسبعمائة الف نسمة، وعاصمتها طشقند. للمزيد ينظر: عبد اللطيف بندر اوغلو، نظرة الى.. ((اذربيجان، اوزبكستان، توركمانستان، قازاخستان وقيرغيزستان)) نظرة في اوضاعها التاريخية والجغرافية والسياسية، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1997، ص40.
  - منهم 71٪ اوزبك، 14٪ طاجيك، ويوجد حوالي 20٪ اوزبك من اصل طاجيكي، 8٪ روس، 4٪ قوزاق، ونسبة قليلة من التتار والاتراك والمغول. ينظر: مسعود الخوند، ج2، المصدر السابق، ص108.
- جمهورية طاجيكستان: مساحتها مائة وثلاثة وأربعين الفا ومائة كيلو متراً مربعاً، وعدد السكان عام 1992 خمسة ملايين وستمائة الف نسمة، يتكون التركيب السكاني لطاجيكستان من: 62,3٪ طاجيك، 23,5٪ اوزبك، 7,6٪ روس، 1,6٪ تتار، 1,3٪ قرغيز، 0,8٪ اوكرانيون، 0,6٪ المان، 0,4٪ تركمان، 0,3٪ يهود، 0,2٪ قازاق، 0,1٪ بلغار، 0,1٪ ازيريون، 0,1٪ ارمن، و1,0٪ قوميات أخرى. للمزيد ينظر: حسيب عارف العبيدي، الهوية الاقليمية للجمهوريات الإسلامية في آسيا الوسطى، مجلة الدراسات الدولية، العدد2، السنة الثانية، تصدر عن مركز بحوث جريدة الجمهورية/ دار الجماهير للصحافة، بغداد، 1993، ص4؛ مسعود الخوند، الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج11، اصدار خاص، لبنان، 1998، ص380–379.
- جمهورية تركمانستان: مساحتها اربعمئة وثمانية وثمانون الفاً ومائة كيلو متراً مربعاً، وسكانها حوالي ثلاثة ملايين وثمانمائة الف نسمة، منهم 75٪ تركمان، 10٪ روس، 10٪ اوزبك، واقليات من القوزاق والطاجيك والاوكرانيين. ينظر: مسعود الخوند، ج2، المصدر السابق، ص108.
- جمهورية كازاخستان: بلغت مساحتها مليونين وسبعمئة وسبعة عشر الف وثلاثمائة كيلو متراً مربعاً، وتعداد سكانها في احصاء عام 1997 ستة عشر مليونا واربعمئة وسبعين الفاً وخمسمئة نسمة، منهم 44,3٪ كازاخ، 35,8٪ روس، 5,1٪ اوكرانيون، 3,6٪ المان، 2,2٪ اوزبك، 2٪ تتار، 1,1٪ روسيا البيضاء، 0,6٪ اذريون، فضلاً عن 5,3٪ جنسيات مختلفة. للمزيد ينظر: مسعود الخوند، ج15، المصدر السابق، ص72؛ مسعود الخوند، ج2، المصدر السابق، ص108.

باحثة عن هويتها الحقيقية ولتعيد علاقاتها مع العالم الخارجي. كانت الجمهوريات من اهم مصادر القوى البشرية والمادية في الاتحاد السوفيتي، اذ احتوت على 50٪ من ثرواته الطبيعية من نفط وغاز طبيعي ويورانيوم وذهب وفضة، ويوجد في اوزبكستان اكبر منطقة لزراعة القطن، وواحد من اكبر مراكز صناعة الطائرات، مع امتلاك كازاخستان احدى اكبر الترسانات النووية[1].

اعترف المجتمع الدولي على وجه السرعة بتفكك الاتحاد السوفيتي، وقُبلت الدول المستقلة حديثاً في آسيا الوسطى[2] في عضوية الامم المتحدة في الثاني من آذار 1992[3]، وانضمت الى العديد من المنظمات والتجمعات الدولية، كالبنك الدولي وصندوق النقد الدولي، فضلاً عن المجموعات الاقتصادية الاقليمية، وكانت تلك الجمهوريات تواقة لنيل الاعتراف باستقلالها وارسال مندوبيها الى الهيئات الدولية، كما كانت تواقة لتصبح مؤهلة للحصول على المعونة الاقتصادية، وللترحيب بدرجات متفاوتة بالاستثمارات الخاصة. وعلى الرغم من التزامها باقامة مجتمعات ديمقراطية ومنفتحة، فان اداءها كان متفاوتاً؛ نتيجة ان حكوماتها كانت غير متمرسة في ادارة العلاقات الاجنبية والدولية، واثبتت عدد من الحكومات الجديدة انها غير مستقرة نسبياً[4].

(1) محمد يوسف عدس، الإسلام والمسلمون في آسيا الوسطى والقوقاز، تقديم وليد فكري فارس، ط1، مركز دراسات العالم الإسلامي الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، 2017، ص239.

(2) ينظر الملحق رقم (1).

(3) Provisional verbatim record of the 82nd meeting, held at Headquarters, New York, on Monday, 2 March 1992: General Assembly, 46th session, UN. General Assembly (46th sess. : 1991-1992), document No. A/46/PV.82, [New York]: UN, 2 Mar. 1992, p8-13. file:///C:/Users/hp/Downloads/A_46_PV-82-EN.pdf

(4) بول هنز، المصدر السابق، ص270-269.

وبمبادرة من الرئيس الاوزبكستاني إسلام كريموف (1990-2016)[1] عُقد مؤتمر قمة آسيا الوسطى في طشقند في الرابع من كانون الثاني 1993 اتفق فيه رؤساء الجمهوريات الخمس على اعتماد تسمية «جمهوريات آسيا الوسطى»[2]، لوصف وحدة المنطقة بدلاً من آسيا الوسطى وكازاخستان[3]. كما نوقش في القمة الأوضاع السياسية والاقتصادية في الجمهوريات، وتحليل الاتفاقيات الثنائية والمتعددة الأطراف والاتفاقيات التجارية والاقتصادية بينها[4].

---

(1) **إسلام كريموف (1938-2016)**: ولد في سمرقند، التحق بمعهد الفنون التطبيقية في آسيا الوسطى وتخرج كمهندس ميكانيكي، ثم بمعهد طشقند للاقتصاد وحصل على الدكتوراه في الاقتصاد. عمل أولاً في مصنع آلات في مزرعة طشقند. في عام 1966 بدأ كريموف العمل في مكتب وكالة تخطيط الدولة في جمهورية أوزبكستان السوفيتية الاشتراكية، وواصل العمل في ذلك المنصب لمدة سبعة عشر عاماً، ثم صار نائباً لرئيس الوكالة. عُين عام 1983 وزيراً للمالية، ثم نائباً لرئيس مجلس الوزراء عام 1986، وفي الوقت ذاته رئيساً للجنة تخطيط الدولة. تولى منصب السكرتير الاول في الحزب الشيوعي عام 1989، وبعد استقلال اوزبكستان تولى منصب رئيس الدولة، واجري استفتاء شعبي في السادس والعشرين من اذار 1995 لتمديد ولايته الى عام 2000. عدت المحكمة الدستورية الانتخابات التي أجريت في التاسع من كانون الثاني 2000 أول انتخابات رئاسية لكريموف بموجب دستور عام 1992. ووافق الناخبون في الاستفتاء الذي أجري في السابع والعشرين من كانون الثاني 2002 على تعديل دستور البلاد لتمديد الولاية الرئاسية من خمسة الى سبعة، أي ان عام 2007 سيكون نهاية ولايته، لكنه فاز بفترتي ولاية اخريين بعد انتخابات كانون الاول 2007، واذار 2015 ، ووصف المعارضون الانتخابات الاخيرة بانها كانت مزيفة. يوصف حكم كريموف بالقسوة الشديدة ازاء معارضيه مستخدماً الخطر المتمثل في التشدد الإسلامي ذريعة لتغييب حقوق الإنسان. للمزيد ينظر: Gülşen Aydın, Authoritarianism versus democracy in Uzbekistan: Domestic and international factors, Unpublished M.A. Thesis, the Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara, 2004, P35-43; موقع BBC News عربي، نبذة عن الرئيس الأوزبكي إسلام كريموف، تاريخ النشر الثاني من ايلول 2016، https://www.bbc.com/arabic/worldnews

(2) وزارة الشئون الخارجية الأوزبكية،
Ishlari vazirligi, Orol muammolarini hal qilish tomon tashlangan qadam, https://azkurs.org/ishlari-vazirligi.html

(3) عُرفت منطقة آسيا الوسطى خلال الحكم السوفيتي بـ «آسيا الوسطى وكازاخستان»، أي وضعت قيرغيزستان، واوزبكستان، وطاجيكستان، وتركمانستان في جانب، وكازاخستان في جانب اخر. ينظر: Çağrı Kürşat Yüce, Kafkasya ve Orta Asya Enerji Kaynakları, Üzerinde Mücadele, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2006, s44.

(4) Ishlari vazirligi, Orol muammolarini hal qilish tomon tashlangan qadam, oldingi manba.

ثانياً: اهمية جمهوريات آسيا الوسطى السياسية

استمدت منطقة آسيا الوسطى مكانتها الخاصة في الاستراتيجية الدولية من موقعها الجغرافي، وحجم مواردها، وأهمية تلك الموارد في الاقتصاد الدولي، ومن الامتيازات الكامنة فيها والتحديات والمخاطر التي تفرضها، فضلاً عن الاعتبارات الثقافية والحضارية، فمكانتها حيوية واستراتيجية عبر التاريخ، وليست حديثة او طارئة فرضتها الظروف المستجدة للصراع الدولي الجديد الذي نشأ بعد الحرب الباردة[1].

تكتسب المنطقة أهمية كبيرة استراتيجياً وجيوستراتيجياً[2]، فهي تمثل المتغير الجيوسياسي الذي يعد مفتاح السيطرة على العالم، فموقعها الجغرافي المتمركز في قلب آسيا يتيح لمن يستطع التمركز فيها الوصول والاختراق والاطلالة الأكثر سهولة والأقل تكلفة باتجاه: العمق الحيوي الروسي باتجاه الشمال، والعمق الحيوي الصيني باتجاه الجنوب الشرقي، والعمق الحيوي لشبه القارة الهندية باتجاه الجنوب، والعمق الحيوي الإيراني باتجاه الجنوب

(1) لزهر وناسي، التفاعلات الاستراتيجية في آسيا الوسطى دراسة في العلاقات بين مثلث القوة الولايات المتحدة الامريكية–الصين–روسيا، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة الحاج لخضر–باتنة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2014، ص77.

(2) للمزيد عن الأهمية الجيوستراتيجية ينظر: أحمد حسان عرنوس، الأهمية الجيوستراتيجية لمنطقة آسيا الوسطى في ميزان التنافس الدولي والإقليمي، مجلة اتجاهات سياسية، العدد 8 (عدد خاص)، المركز الديمقراطي العربي، برلين–المانيا، 2019.

الغربي، والعمق الحيوي لكامل منطقة بحر قزوين[1] بما فيها تركيا باتجاه الغرب[2]. اذ تتمثل أهمية المنطقة الجيوبولتيكية بانها حلقة الربط ما بين شرق آسيا وغرب أوروبا، لمجاورتها لاثنتين من القوى الكبرى: روسيا الإتحادية، والعملاق الصيني الصاعد ومنطقة ملاصقة للصراع الهندي–الباكستاني[3]، وجارة لافغانستان الدولة الغارقة في فوضى العنف من الجنوب، وإيران الجمهورية الاصولية الإسلامية، وعلى مقربة من

(1) **بحر قزوين:** اكبر مسطح مائي مغلق على سطح الأرض بين قارتي آسيا وأوروبا، ويمتاز بملوحته العالية. اختلفت التسميات التي تطلق عليه، منها: بحيرة طبرستان، وبحيرة مازندران، وبحيرة خراسان، واسسكون، وبحر الخزر، وبحر جرجان، لكن اشهر الأسماء التي اطلقت عليه بحر قزوين وبحر الخزر. وسبب تسميته ببحر قزوين يعود الى انتشار قبائل الكاسب (Casp) في سواحله الجنوبية، اما سبب تسميته ببحر الخزر فيعود الى قبائل الخزر اليهودية ذات الأصل التركي التي سكنت في شماله. للمزيد ينظر: أسامة حسن جاسب، الأهمية الدولية لنفط بحر قزوين، بحث دبلوم عالي، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة البصرة، 2019، ص6؛ نبيل جعفر عبد الرضا، الاهمية النفطية لبحر قزوين، الحوار المتمدن، العدد 3601، تاريخ النشر الثامن من كانون الثاني 2012، http://www.art.show/debat/org.ahewar.

تطل تركمانستان وكازاخستان على بحر قزوين من ناحية الشرق، وإيران من ناحية الجنوب، وروسيا من الشمال والشمال الغربي، وأذربيجان من ناحية الغرب. يقع في بحر قزوين حوالي خمسين جزيرة صغيرة داخل مساحة تبلغ حوالي اربعمائة وخمسون الف كيلومتر مربع، ويبلغ طوله الفا ومئتي كيلو متر، وعرضه خمسمائة كيلو متر في المتوسط، اما السواحل القزوينية فتبلغ ستة الاف وثلاثمائة وتسعة وسبعين كيلو مترا، منها ستمئة واربعون كيلو مترا في الأراضي الإيرانية، وثمانمائة وعشرون كيلو مترا في جمهورية أذربيجان، والف وتسعمائة كيلو متر في كازاخستان، والباقي في روسيا وتركمانستان. ويستوعب حوالي تسعة وسبعين الف كيلو متر مكعب من الماء، ومتوسط عمقه مائة وثمانون متراً، بينما اعمق نقطة تصل الى الف ومائتي متر بالقرب من السواحل الإيرانية. يفتقد البحر لممر مائي طبيعي متصل بالبحار المفتوحة. وتصب فيه ثلاثة انهار رئيسة هي فولجا، آرال، واترك، ويجري جميعها من الشمال الى الجنوب، ويشكلون 88٪ من مياه بحر قزوين. ويمثل نهر الفولجا اهم الموارد المائية لبحر قزوين، وتأتي النسبة العظمى من تلوث البحر عن طريقه كذلك، اذ تتركز معظم الصناعات الروسية على شاطئه. ينظر: مصطفى دسوقي كسبة، ثروات آسيا الوسطى–قزوين من البترول والغاز، أمتي في العالم، ع 5، مركز الحضارة للدراسات السياسية، مصر، 2004، ص954؛ Rafis Abazov, Historical Dictionary of Turkmenistan, Historical Dictionaries of Asia, Oceania, and the Middle East, No. 53, The Scarecrow Press, Inc. Lanham, Maryland • Toronto • Oxford , 2005, P34.

(2) حيدر عبد الجبار حسوني، التنافس السياسي والاقتصادي التركي–الإيراني وانعكاساته الاقليمية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين، 2015، ص60؛ مصطفى عبد الستار جبار، التنافس السياسي والاقتصادي الامريكي الروسي على منطقة آسيا الوسطى بعد الحرب الباردة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين، 2014، ص34–33.

(3) ضفاف كامل كاظم، التوجه الاسرائيلي الامريكي حيال دول آسيا الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 2005، ص93.

دولة تبحث عن دور اقليمي وهي تركيا[1]. وعلى مرمى حجر من منطقة الخليج العربي ذات الاهمية الاستراتيجية والاقتصادية بالنسبة الى الغرب وامن «اسرائيل»[2]. وأخيرا فانها امتداد طبيعي للعالم الإسلامي، وهو ما يضيف قيمة لأهميتها الاستراتيجية[3].

وتتمتع المنطقة بمساحة كبيرة تزيد كثيراً عن مساحة دول اوروبا وما يقرب من ثلث مساحة روسيا، وامتازت الرقعة الكبيرة بتنوعها المناخي وثرائها الطبيعي من انهار واودية وسهول وجبال وصحاري، وان اختلاف شعوبها شكل منها فسيفساء عرقية ولغوية ذات حراك تاريخي وحضاري لافت[4].

ومن صفوة القول، ان آسيا الوسطى تمثل نقطة وصل بين الاطراف الاسيوية جميعها، اقتصادياً وامنياً وثقافياً، نتيجة لتماسها المباشر مع روسيا والصين وإيران؛ القوى الاقليمية المؤثرة في قارة آسيا، واطلالتها على شبه القارة الهندية، وتتوسط هذه القوى كلها بثقلها السكاني. كما انها تشكل بموقعها الجغرافي منطقة عازلة جيوستراتيجيا واستراتيجيا وتحد من الحراك والاحتكاك المباشر بين هذه القوى الاسيوية الاقليمية.

تتمتع منطقة آسيا الوسطى بأهمية اقتصادية–استراتيجية متمثلة بامتلاكها أهم مصدرين استراتيجيين للطاقة هما النفط، والغاز، وذات أهمية ثالثة تتمثل في توافر إحدى جمهورياتها؛ كازاخستان على قدرات نووية تجري بعض القوى المتنافسة وراءها. وبالتالي فإن تلك الاعتبارات مجتمعةً فتحت باب التنافس عليها من قبل قوى دولية وإقليمية حاولت القيام بدور فاعل من أجل أن تحظى بالمزايا التي توفرها تلك المنطقة لمن تكون لها اليد العليا فيها منذ حصولها على الاستقلال[5].

شكلت آسيا الوسطى بعد استقلال جمهورياتها، منطقة فراغ قوى، وتميزت بدرجة عالية من عدم الاستقرار والتوتر مما حفز القوى المجاورة والخارجية على التدخل ومحاولة استيعابها. وفي الوقت ذاته، فان بروز عدد من الدول المستقلة على الساحة الدولية

(1) حجاب عبد الله، السياسة الاقليمية لإيران في آسيا الوسطى والخليج (2011–1979) دراسة في دور المحددات الداخلية والخارجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية والاعلام، جامعة الجزائر 3، 2012، ص71.

(2) ضفاف كامل كاظم، المصدر السابق، ص93.

(3) حجاب عبد الله، المصدر السابق، ص71.

(4) لزهر وناسي، المصدر السابق، ص78.

(5) ضفاف كامل كاظم، المصدر السابق، ص93.

دفعة واحدة في حيز جغرافي موحد، يعد حدثاً بارزاً في تاريخ العلاقات الدولية، ان لم يكن حدثاً فريداً تجاوز في ابعاده المختلفة اطار المجال الاقليمي[1]. فهي منطقة متعددة الاقليات العرقية والطوائف الدينية، فضلاً عن خطر الحركات الإسلامية المتطرفة المتصارعة مع النظم العلمانية، الامر الذي جعلها خطراً على الدول المجاورة في حال تفجر انقلابات عسكرية او ثورات او فوضى شعبية[2].

بدأ عقد التسعينيات من القرن العشرين بحدثين سياسيين كبيرين زادا من سرعة تغيير السياسة الدولية او ما يعرف بـ «النظام العالمي»، كان الحدث الاول ازمة الكويت (1990-1991)، وتمثل الحدث الثاني بانهيار البنية الجيوستراتيجية لحلف وارسو ((Warsaw Pact[3] الذي ادى بدوره الى تفكك قوة عظمى شيوعية، واسقاط النظام الثنائي القطب الذي نشأ بعد الحرب العالمية الثانية (1939-1945)، فادى ذلك التغيير الضخم فعلياً الى ظهور فكرة في الولايات المتحدة الامريكية مفادها ان فراغاً نشأ في السياسة الدولية يتطلب اقامة نظام عالمي جديد[4].

ارادت الولايات المتحدة الامريكية ان تحظى بأهمية مزدوجة في المنطقة؛ فكان يجب عليها ان تحول دون عودة الدول المستقلة للنفوذ الروسي، وان تعمل دون ارتهان ثروات

(1) عمار جفال، التنافس التركي- الإيراني في آسيا الوسطى والقوقاز، ط1، دراسات استراتيجية، العدد 106، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابو ظبي، 2005، ص9-8.

(2) أحمد حسان عرنوس، المصدر السابق، ص70.

(3) **حلف وارسو**: تحالف عسكري، اسس بموجب معاهدة صداقة ومساعدة وتعاون متبادلين بين الاتحاد السوفييتي وسبع جمهوريات اشتراكية أخرى من الكتلة الشرقية في وارسو عاصمة بولندا في الرابع عشر من ايار 1955، وكانت تلك المعاهدة رداً على حلف شمال الاطلسي، واعادة تسليح المانيا الغربية. ضم الحلف لجنة استشارية سياسية اشترك في اجتماعاتها السكرتير الاول للحزب الشيوعي ورؤساء الحكومات ووزراء الخارجية والدفاع، وقيادة عليا مشتركة تألفت من القائد العام والمجلس العسكري. وفي حالة الحرب تصبح قوات دول الحلف خاضعة للقيادة العليا السوفيتية. رفضت يوغسلافيا الانضمام الى الحلف، وانسحبت البانيا منه في ايلول 1967. للمزيد ينظر: روجر باركنسن، موسوعة الحرب الحديثة، ج 2، ترجمة سمير عبد الرحيم الجلبي، دار المأمون، للترجمة والنشر، بغداد، 1990، ص 634؛

Vojtech Mastny and Malcolm Byrne, A cardboard castle?: an inside history of the Warsaw Pact, 1955-1991, editorial assistant Magdalena Klotzbach, European University Press, Hungary, 2005.

(4) بيروز مجتهد زاده، الدور الإيراني في منطقتي آسيا الوسطى والخليج، قضايا شرق أوسطية، ط1، يصدرها مركز دراسات الشرق الاوسط، دراسات تحليلية، العددان 3، 4، عمان-الاردن، 1997، ص42-41.

المنطقة بالهيمنة الروسية، ولاجل وضع تلك الافكار موضع التنفيذ، تحركت بجهود حثيثة للبحث عن موطئ قدم في آسيا الوسطى، والى قاعدة اطلسية يمكن من خلالها النفاذ على الإسلام الاسيوي، وفي الوقت ذاته اقترابها من ثروات المنطقة[1]. إن التدخل الأمريكي في آسيا الوسطى في الأساس استراتيجي بطبيعته[2]، أي أنه لا يرتبط بشكل أساس بالحصول على الطاقة أو محاولة إضفاء الطابع الديمقراطي على المنطقة، كما زعم غالباً السياسيون الامريكيون، وفي الواقع، فان مصالح الولايات المتحدة الامريكية تتبع أولاً وقبل كل شيء من قرب آسيا الوسطى من روسيا والصين، اذ ركزت الولايات المتحدة الامريكية بشكل رئيس على آسيا الوسطى كمسرح لمواجهة احياء الامبراطوريتين الروسية والصينية، كما عدتها موقع مهم في حربها على الارهاب، فضلاً عن انها مكان لتقويض أي امتداد للنفوذ الإيراني[3].

وكان القلق والهم الاساس بالنسبة للولايات المتحدة الامريكية، مد الاصولية الإسلامية، الذي تمثل في احتمال محاولة إيران تشجيع ودعم الحركات الإسلامية في جمهوريات آسيا الوسطى، الامر الذي قد يؤدي الى حالة من عدم الاستقرار في المنطقة. وتتركز خطورة ذلك الافتراض من وجهة نظر الغرب ان جمهوريات آسيا الوسطى والقوقاز كان عليها في بداية استقلالها ان تضع الاسس التي بناءً عليها سيتشكل توجهها السياسي، والخوف كل الخوف وقتها بالنسبة للغرب ان تتخذ تلك الدول من إيران نموذج للدولة الإسلامية، اذ في حالة تبنيها للنموذج الإسلامي سيصبح احتمال تكتل إسلامي اقليمي يبدأ من منطقة البحر المتوسط ويمتد حتى المحيط قوامه ثلاثمئة مليون نسمة، وهو

(1) مظفر نذير الطالب، التنافس الدولي في آسيا الوسطى (اوزبكستان انموذجاً)، مجلة السياسة الدولية، العدد 3، الجامعة المستنصرية، 2006، ص118-117.

(2) ربطت مناقشات مجلس الشيوخ الأمريكي، كذلك، بين الأوضاع في آسيا الوسطى بعد الاستقلال وقدرات الولايات المتحدة الامريكية، وحرصها بشأن المخدرات والإرهاب الدولي، وانتشار الأسلحة والحد من التسلح، وحقوق الإنسان والانتهاكات. للمزيد ينظر:

Congressional Record-House, House of Representatives, 102nd Congress, 2nd Session, The House met at 12 noon, Monday-September 21, 1992, From the documents of the American University of Beirut, p26243.

(3) Stephen Blank, The Strategic Importance of Central Asia: An American View, US Army War College Quarterly, Vol. 38, No. 1, U.S. Army War College, PA., Spring 2008,P73.

خطر محدق يهدد المصالح الاقتصادية والسياسية للغرب في المنطقة[1].

ان الفراغ السياسي الواضح الذي اوجده تفكك الاتحاد السوفيتي ادى الى سرعة توجه القوى الدولية والاقليمية الى ملئه، وتزامن ذلك تقريبا مع بداية تشكيل «النظام العالمي الجديد» الذي روجت له الولايات المتحدة الامريكية في حينها، والذي كان الغرض منه فرض الهيمنة العالمية، وجعل العالم يعيش في ظل القطب الاوحد. ولإدراك الولايات المتحدة الامريكية لأهمية المنطقة، وما يمكن ان يشكله وجود فراغ سياسي او ايديولوجي على تطلعاتها المستقبلية، فقد وجدت انه ليس بالإمكان ترك المنطقة عرضة لتدخلات قوى دولية او اقليمية أياً كانت، وفي الوقت ذاته وجدت ان الضرورة تقضي بالنفاذ اليها والهيمنة على مقدراتها وتوجهاتها السياسية[2]. فدخلت تلك القوى في تنافس دولي على منطقة آسيا الوسطى ولكل منها أهداف ودوافع خاصة، واستراتيجية طبقتها من أجل الوصول لغاياتها، ورسمت الاستراتيجيات عبر حسابات الأرباح والخسائر والإمكانيات المتاحة وحسابات الظروف الدولية والأوضاع المسموح بها للتحرك عبرها، الأمر الذي أدى إلى التقاء استراتيجيات بعضها مع البعض الآخر وتقاطعها في الوقت ذاته مع قوى أخرى، ومثالنا هنا تقارب الاستراتيجية الأمريكية مع الاستراتيجيتين الصهيونية والتركية وتقاطعت مع الاستراتيجيات الروسية والصينية والإيرانية على حدٍ سواء[3].

فشجعت الولايات المتحدة الامريكية اندفاع تركيا نحو منطقة آسيا الوسطى منذ عام 1990 بهدف ارساء نظام اقليمي بقيادة تركيا، ولتصبح قدوة لجمهوريات تلك المنطقة، ولقي التوجه التركي دعماً من الغرب الذي يحبذ النموذج التركي العلماني الذي يفصل الدين عن السياسة، على العكس من النموذج الإيراني الذي يعكس –بالنسبة للغرب– نموذج الإسلام الثوري، والذي يمزج الدين بالسياسة، وهذا لا يتفق مع التطلعات الغربية. كما جاء دعم الغرب لاسيما الولايات المتحدة الامريكية لتركيا بغية الوقوف امام الحركات الإسلامية المتوقعة في الجمهوريات حديثة الاستقلال، والتي قد تضر

(1) فرهاد عطايى، إيران وتركيا ودول منطقة وسط آسيا، مختارات إيرانية، العدد 6، السنة الاولى، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام، القاهرة، 2001، ص36.

(2) مظفر نذير الطالب، المصدر السابق، ص116.

(3) ضفاف كامل كاظم، المصدر السابق، ص94–93.

بالسياسات والمصالح الغربية[1].

واستند المشروع الإسلامي –او النموذج– الذي دعمته إيران الى علاقة تاريخية طويلة بآسيا الوسطى وحوض بحر قزوين، فالتوسع الروسي في العهدين القيصري والامبراطوري ثم السوفيتي نزع من إيران جزءا من اراضيها، وقطع عنها الصلة مع عمقها القاري والثقافي في الشمال، لاسيما كبريات مدن الثقافة الفارسية؛ بخارى[2] وسمرقند[3]، لذا كان الانتظار طويلا بالنسبة لإيران لتفتح حدودها[4] من جديد[5]. لكن إيران وضحت رأيها على لسان ممثلها في الامم المتحدة كمال خرازي (1997–1989) بشأن نموذج الحكم في جمهوريات آسيا الوسطى، اذ شدد على أنه لا ينبغي فرض أي نموذج عليها، وأنه يجب أن يكون لها الحرية في اختيار نوع الحكومة الخاص بها، ولكن الغرب للأسف هو من يحاول فرض حكومته المفضلة عليها، وأشار إلى دور إيران الحيوي في مساعدة الجمهوريات على الانضمام إلى المجتمع الدولي، وقال: «**نريد صداقة وتعاونا اقتصاديا**

(1) للمزيد عن التوجه التركي ودعم الولايات المتحدة الامريكية لها ينظر: حميد شهاب احمد، التنافس الاقليمي والدولي في منطقة الجمهوريات الإسلامية لآسيا الوسطى، مجلة دراسات دولية، العدد 28، مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية، جامعة بغداد، 2005، ص11–9.

(2) **بخارى:** تقع بين نهري جيحون وسيحون، واول من بناها القائد الإيراني سياوش ابن الملك كيكاوس بعد ترك اباه غاضباً واتجه الى ملك الترك افرآسياب الذي اكرمه وزوجه من ابنته واعطاه الأرض التي بنى عليها بخارى. ويقال ان كلمة بخارى تحوير لكلمة «بخر»، وتحوير تركي للكلمة السنسكريتية «فيهارا» التي تعني دير او صومعة، اذ كان للبوذيين معبد فيها قبل الإسلام. للمزيد ينظر: انتصار نصيف شاكر، المظاهر الحضارية لمدينة بخارى خلال العصور الإسلامية، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، العدد 40/2، المجلد 11، جامعة تكريت، 2019، ص212.

(3) **سمرقند:** عاصمة بلاد ما وراء النهر لمدة خمسة قرون (1405–875)، اطلق عليها الرحالة العرب اسم الياقوتة الراقدة على ضفاف نهر زارافشان، كانت العاصمة الرائدة التي اعدها تيمورلنك لتحتل الصدارة في عهده، وتعد المدينة المنافسة التاريخية لبخارى، واحد مراكز تقدم الإسلام الى الصين والهند وروسيا. احتوت على العديد من المساجد الإسلامية والاضرحة والمدارس الدينية الإسلامية التي أصبحت ارثاً حضارياً. للمزيد ينظر: حسان حلاق، مدن وشعوب إسلامية ملامح من تاريخ المدن والشعوب الإسلامية –التاريخ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والحضاري–، الكتاب الرابع، دار الراتب الجامعية، سوفينير، بيروت، (د.ت)، ص351–345.

(4) يبلغ طول الحدود بين إيران وتركمانستان الفا ومئة واربعة عشر كيلو متراً. ينظر: كتاب حقائق العالم، وكالة المخابرات المركزية، تركمانستان،
The world factbook, CIA, Turkmenistan, https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/turkmenistan

(5) عمار جفال، المصدر السابق، ص10.

وحدودا آمنة مع جيراننا»[1].

وفي خضم استراتيجيات التنافس؛ لم تكن جمهوريات آسيا الوسطى ضحية فيه، بل إنها فاعل مستفيد مشجعةً ومخططةً لدخوله، إذ اتبعت سياسة شديدة البراجماتية (Pragmatism)[2] تركت الباب مفتوحاً أمام القوى الخارجية ليجلب المزيد من المنافع التي تصب في مصلحته، فتعاملت مع إيران وتركيا، ومع باكستان والهند، والعرب و«إسرائيل» ومع القوى الدولية الأخرى بالدرجة ذاتها[3]. ان جمهوريات آسيا الوسطى رحبت بالتنافس الدولي ما دام سيفك عنها حبسها المزدوج؛ السياسي لروسيا، والجغرافي للطبيعة، لتستطيع من خلاله تصدير ثرواتها، والحصول على عوائد تدعم استقلالها. ومن الاهمية بمكان القول، ان ذلك التنافس مرشح للتزايد كماً ونوعاً، نظراً للانفتاح وحرية الحركة عبر الحدود، الامر الذي سيؤدي الى زيادة التهديدات والتحديات الامنية[4].

فصارت منطقة آسيا الوسطى ضمن مجالات اهتمام القوى الإقليمية الفعالة، فضلاً عن القوى العالمية من خارج المنطقة، وتحولت روسيا السوفيتية التي كانت الجهة المهيمنة قبل الزوال الى واحدة من الجهات الفاعلة في تشكيل القوة الجديدة، وعُدت تلك الدول الناشئة حديثاً مصدرا للتنافس على النفوذ والصراع الاقتصادي بين القوى الإقليمية والدولية[5]. ووصف المحللون الاستراتيجيون ذلك التنافس بـ اللعبة الكبرى الجديدة (The New Grate Game) تمييزاً بينها وبين اللعبة الكبرى التي دارت بين بريطانيا وروسيا

(1) تحدث لمجموعة من الأساتذة والخبراء الأمريكيين في معهد الدراسات والثقافة الآسيوية في نيويورك. للمزيد ينظر: روزنامه جمهورى إسلامى، شماره 3728، سال سيزدهم، چهارشنبه 2 ارديبهشت 1371، ص2.

(2) البراجماتية: مدرسة اثرت تأثيراً كبيراً في الدراسات السياسية الأمريكية، وتمثل محاولة لتجنب الدراسات الفقهية والشكلية والنظامية التي تركز على العوامل الخارجية في الحياة السياسية، وهي تدعو للواقعية السياسية من خلال الربط بين الأفكار النفعية والنظريات الفلسفية. للمزيد ينظر: إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، الموسوعة الميسرة للمصطلحات السياسية، كتب عربية، (د.م)، 2005، ص73؛ منير البعلبكي، المورد، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1970، ص714.

(3) ضفاف كامل كاظم، المصدر السابق، ص96.

(4) حيدر عبد الجبار حسوني الخفاجي، المصدر السابق، ص 63.

(5) İdris Demir, Orta Asya'da İran: 1990-2000, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 19, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Mayıs 2009, s. 93.

خلال القرن التاسع عشر[1] والتي دامت قرابة قرن كامل[2]. و»اللعبة الكبرى الجديدة»[3] التي انخرط فيها مجموعة جديدة من اللاعبين تفهم على انها ما يلي: يجب ملء الفراغ السياسي في جمهوريات آسيا الوسطى الناجم عن تفكك الاتحاد السوفيتي بالتأثير الخارجي، وأن تحاول الدول المختلفة الاستفادة من الوضع عن طريق محاولة فرض نماذجها الخاصة على المنطقة لتعزيزها بطريقة ما، بقوتهم ومكانتهم العالمية[4].

ولتحقيق اهدافها في المنطقة سعت الولايات المتحدة الامريكية من خلال طرح وزيرة

(1) اول من صاغ عبارة «اللعبة الكبرى» الضابط البريطاني الملازم اول آرثر كونولي (Ar-thur Conolly) من سلاح الفرسان البنغالي السادس، واطلقها عام 1831 في رسالة بعثها الى صديق؛ تصف التنافس السياسي والدبلوماسي بين الإمبراطورية البريطانية والإمبراطورية الروسية على أفغانستان والأقاليم المجاورة في آسيا الوسطى، وجنوب اسيا، اذ كانت روسيا تخشى من الغارات التجارية والعسكرية البريطانية في آسيا الوسطى، وكانت بريطانيا تخشى من إضافة الهند إلى الإمبراطورية الشاسعة التي كانت روسيا تبنيها في آسيا. وأدى ذلك إلى جو من عدم الثقة والتهديد المستمر بالحرب بين الإمبراطوريتين، انتهت اللعبة الكبرى عام 1907 بتوقيع الاتفاقية الانجلو-روسية. للمزيد ينظر:

Peter Hopkirk, The Great Game; The Struggle for Empire in Central Asia, Kodansha International, United States of America, 1992, P123-132,521-.522

(2) ضفاف كامل كاظم، المصدر السابق، ص94.

(3) برزت بعد التفكك السوفيتي منافسة جديدة على نفوذ سياسي في آسيا الوسطى وحصة في اسواقها، بين الجهات الفاعلة المختلفة. فتنافست في التسعينيات من القرن العشرين الشركات والحكومات الغربية والروسية على مسار خطوط أنابيب الغاز والنفط. ووصفت تلك المنافسة من حيث إقامة النفوذ على جمهوريات آسيا الوسطى المستقلة حديثاً وخطوط الأنابيب على أساس استراتيجي مماثل للمنافسة بين بريطانيا وروسيا في القرن التاسع عشر. للمزيد ينظر:

Rafis Abazov, Historical Dictionary of Turkmenistan, Historical Dictionaries of Asia, Oceania, and the Middle East, Op. Cit., P70.

(4) İdris Demir, geççen eser, s 93.

الخارجية الامريكية مادلين ألبرايت (Madeleine Albright 1997-2001)[1] على رئيس اوزبكستان إسلام كريموف امكانية استقبال قوات ردع دولية تحت مظلة حلف شمال الأطلسي (North Atlantic Treaty Organization)[2] في حال وجود خطر يهددها سواء من افغانستان او من إيران، وعَدت اولبرايت ان وجود قاعدة للحلف في اوزبكستان يؤمن تقدمه شرقاً ويحقق له قواعد وهياكل ارتكازية في آسيا الوسطى يمكن استخدامها ليس ضد إيران وافغانستان بحسب، بل ضد روسيا كذلك في حال تولى السلطة في موسكو قوة مناهضة للغرب[3].

يتضح مما تقدم ان وجود قواعد عسكرية غربية في آسيا الوسطى وتحديدا في اوزبكستان يعني خرقا لنظام الامن الإيراني شرقاً، وبالتالي محاصرتها سياسياً واقتصادياً شرقاً وغرباً من الخليج العربي، فكان على إيران التحرك بقوة وبشكل اسرع باتجاه آسيا الوسطى.

(1) مادلين ألبرايت (1932- 2022): ولدت في تشيكوسلوفاكيا، وحصلت على الجنسية الامريكية في عام 1957. أستاذ سابق في العلاقات الدولية، وسفيراً للأمم المتحدة 1993-1997، ووزيراً للخارجية 1997-2001، فكانت أول امرأة تحصل على منصب أعلى مرتبة على الإطلاق في الحكومة الأمريكية. نفذت أولبرايت بحماس وبدون كلل سياسات بيل كلينتون في الشرق الأوسط. كسفيرة لدى الأمم المتحدة، وعملت جاهدة لتنفيذ قرارات الأمم المتحدة المصممة لاحتواء العراق، كوزيرة للخارجية. وانخرطت شخصياً في مفاوضات السلام العربية الإسرائيلية، وسافرت مراراً وتكراراً إلى الشرق الأوسط وشاركت في العديد من الاجتماعات الرئيسة في المنطقة وأماكن أخرى. ينظر: Peter L. Hahn , Historical Dictionary of United States–Middle East Relations, Historical Dictionaries of U.S. Diplomacy, No. 5, Scarecrow Press, .Inc., United States of America, 2007, p6

(2) حلف شمال الأطلسي: تحالف عسكري دولي تأسس بناء على معاهدة شمال الأطلسي التي وقعت في واشنطن في الرابع من نيسان 1949، من قبل اثنا عشر عضو مؤسس. ويشكل الحلف نظاما للدفاع الجماعي تتفق فيه الدول الأعضاء وهم من انحاء أمريكا الشمالية جميعها واوروبا على الدفاع المتبادل رداً على أي هجوم من قبل أطراف خارجية. وثلاثة من أعضائه: الولايات المتحدة الامريكية، وفرنسا، والمملكة المتحدة هم أعضاء دائمين في مجلس الامن الدولي يتمتعون بحق الفيتو، وادى مسار الحرب الباردة الى تنافسه مع أعضاء حلف وارسو. للمزيد ينظر: الموقع الرسمي لحلف شمال الأطلسي، https://www.nato.int/nato-welcome/index.html

(3) مظفر نذير الطالب، المصدر السابق، ص118.

وهذا ما ادركته إيران، فكانت مخاوفها من تحول السياسة الامريكية[1] تجاهها من الاحتواء[2] الى الحصار والتطويق، وان الخريطة الجديدة للوجود العسكري الامريكي حول إيران وضعت العديد من التحديات والمصاعب والتهديدات على الامن القومي الإيراني[3].

فضلاً عن ذلك، كان للمنطق أهمية بالنسبة للقوى الدولية تكمن في خطر الاسلحة النووية، وتحديداً الموجودة في كازاخستان[4]، اذ من التحديات الأمنية الخطيرة المهمة التي واجهتها جمهوريات آسيا الوسطى بعد الانهيار السوفيتي وجود كمية كبيرة من الأسلحة النووية السوفيتية فيها، لاسيما كازاخستان التي كانت تُعد قوة نووية سوفيتية، وإحدى جمهوريات الاتحاد السوفيتي النووية الأربع الى جانب روسيا الاتحادية، وروسيا البيضاء، واوكرانيا. وكانت قدرة كازاخستان النووية: اربعمائة مقاتلة وقاذفات قنابل، والف وستمئة وتسعون رأساً نووياً، ومئة وأربعة صواريخ باليستية عابرة للقارات[5] من طراز SS-10، فضلاً عن مائة صاروخ من ذوات الدفع الذاتي، ومئتين وأربعين صاروخاً مجنحاً من طراز Tu_Ms_95[6]. وحازت المرتبة الرابعة في العالم بعد الولايات المتحدة الامريكية وروسيا وأوكرانيا، ولديها ثمانية مواقع لاختبار الأسلحة النووية تغطي ثمانية

(1) للمزيد عن الاستراتيجية الامريكية في آسيا الوسطى ينظر: هاني اليأس خضر وسلمان علي حسين محمد، التنافس الدولي في منطقة آسيا الوسطى ((دراسة في المقاصد والنتائج))، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، العدد 18، السنة العاشرة، جامعة الكوفة، 2016، ص26-20.

(2) **سياسة الاحتواء (Containment Policy): سياسة دولية تتبناها بعض الدول العظمى من** اجل التنسيق مع الأصدقاء لاحتواء دولة معينة او التأثير على سياستها، وهي من نتاج الحرب الباردة، وتمكنت الولايات المتحدة الامريكية من تنفيذها ضد الاتحاد السوفيتي من خلال حشد اكبر عدد من الدول لتأييد سياستها ضد الاتحاد السوفيتي. ينظر: إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، المصدر السابق، ص23.

(3) عبير ياسين، انعكاسات الوجود الامريكي في آسيا الوسطى على إيران، مجلة مختارات إيرانية، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، العدد 37، 2003، ص2.
http//:www.ahram.orgoeg/acpss/ahram/2001/1/1/CN33/htm

(4) فرهاد عطايى، المصدر السابق، ص36.

(5) حسين علايى، وضعيت جنگ افزارهاى هسته اى شوروى سابق، فصلنامه مطالعات آسياى مركزى وقفقاز، شماره 2، سال1، انتشارات مركز مطالعات سياسى و بين المللى، وزارت امور خارجه، تهران، پاييز 1371، ص78.

(6) دعاء هادي صالح النداوي، المكانة الاستراتيجية لجمهوريات آسيا الوسطى الإسلامية وأثرها في السياسة الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية، الجامعة المستنصرية، 2014، ص47.

عشر مليون هكتاراً، أي ما يعادل سبعة بالمائة من اجمالي أراضي كازاخستان، وكانت البلاد خلال الحقبة السوفيتية واحدا من المراكز الرئيسة لإنتاج مواد التنتالوم المشعة، ومواد الوقود النووي[1].

وكان الزعماء الكازاخستانيون ميالين في بداية الاستقلال الى التخلي عن أي اهتمام بالاحتفاظ بتلك الاسلحة، لكن القلق الغربي ازاءها والمتمثل بمطالبة كازاخستان الالتزام بتسليم اسلحتها النووية جميعها الى روسيا، نبه السلطات الكازاخستانية الى القيمة السياسية للاسلحة، الامر الذي عقد من عملية الحصول على التزام بازالتها، ومساعدة كازاخستان لتصبح دولة خالية من الاسلحة النووية وتعويضها عن ذلك[2].

وقعت كازاخستان على معاهدة تخفيض الأسلحة الاستراتيجية ستارت (START)، وبروتوكول لشبونة (Lisbon Protocol) عام 1991 الذي تعهدت بموجبه بيلاروسيا وكازاخستان وأوكرانيا بإزالة الأسلحة النووية. وتمكن الرئيس الكازاخستاني نور سلطان نزاربابيف (1991–2019)[3] من التفاوض على 1,2 مليار دولار أمريكي كدفعة مقدمة

(1) حسين علايي، منبع قبلي، ص78.

(2) بول هنز، المصدر السابق، ص271.

(3) نور سلطان نزاربابيف (1940): ولد لعائلة ريفية من القبيلة الكازاخستانية الكبيرة في ألما آتا، ودرس علم المعادن في المدرسة المهنية في اوكرانيا وتخرج منها عام 1959، وأكمل دراسته الفنية في معهد كاراجاندا للفنون التطبيقية، ثم التحق بالجامعة ليتخرج بدرجة في الهندسة المعدنية. انضم الى الحزب الشيوعي عام 1969. واصبح امينا للجنة المركزية للحزب الشيوعي الكازاخستاني عام 1979، وعن عمر اربعة واربعين عاماً عُين رئيساً لمجلس الوزراء في جمهورية كازاخستان السوفيتية الاشتراكية عام 1984، وكان اصغر رئيس وزراء في الاتحاد السوفيتي. وانتخبته اللجنة المركزية للحزب الشيوعي لجمهورية كازاخستان السوفيتية الاشتراكية عام 1989 سكرتيراً اول، وشغل منصب رئيس المجلس الاعلى لكازاخستان السوفيتية في الثاني والعشرين من شباط 1990، ثم عينه مجلس السوفييت الاعلى في الرابع والعشرين من نيسان من العام ذاته رئيساً لكازاخستان. وحصل خلال اول انتخابات رئاسية اجريت على مستوى البلاد في الأول من كانون الاول 1991 على الدعم الكامل من الناخبين، ثم تولى منصب رئيس جمهورية كازاخستان المستقلة في السادس عشر من كانون الاول 1991. وفي كانون الثاني 1999 فاجأ المعارضة بالدعوة إلى انتخابات جديدة، وأصبح رئيساً افتراضياً مدى الحياة. مُنح في الخامس عشر من حزيران 2010 صفة «زعيم الامة»، وسيطر مع عائلته على نظام وزاري قوي يقيد الحريات المدنية الكازاخستانية. للمزيد ينظر: الموقع الرسمي للرئيس الاول لجمهورية كازاخستان–الرئيس نور سلطان نزار بابيف،
ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ТҰҢҒЫШ ПРЕЗИДЕНТІ–ЕЛБАСЫ НҰРСҰЛТАН НАЗАРБАЕВТЫҢ РЕСМИ САЙТЫ, HTTPS://ELBASY.KZ/KK;
Encyclopedia of Russian History, Editor in chief: James R. Millar, Vol. 3, by Macmillan Reference, USA, 2004, P1028–1029.

من قبل الولايات المتحدة الامريكية ضد بيع اليورانيوم المخصب الموجود في الرؤوس الحربية لكازاخستان، فضلاً عن ثلاثمائة وأحد عشر مليون دولار أمريكي أخرى لصيانة وتحويل صوامع الصواريخ الموجودة. وعلى القدر نفسه من الأهمية، فإن الرؤوس الحربية النووية دفعت الولايات المتحدة الامريكية إلى الانضمام إلى المفاوضات المتعلقة بالرؤوس الحربية بين كازاخستان وروسيا، وصارت في النهاية الضامن للاتفاقية التي توصل إليها البلدان[1]. وخصصت الولايات المتحدة الامريكية في إطار برنامج المساعدة الامنية التابع لوزارة الدفاع اربعمئة مليون دولار في عام 1992 لتدمير الاسلحة النووية الموجودة بجمهوريات آسيا الوسطى حديثة الاستقلال[2].

انضمت كازاخستان الى معاهدة حظر انتشار الاسلحة النووية NPT في الحادي والعشرين من شباط 1994[3]، وارتبطت مع الوكالة الدولية للطاقة الذرية IAEA[4] حول مراقبة التزامها بتفكيك وتدمير الاسلحة النووية جميعها وانظمة اطلاقها الموجودة على ارضها، وتحقق ذلك خلال النصف الاول من عام 1995، في مقابل موافقة الوكالة الدولية على مساعدة كازاخستان على التصدي لمشكلة التلوث الناجمة عن

(1) Glenn E. Curtis, Kazakstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan, and Uzbekistan country studies, 1st ed., Federal Research Division Library of Congress, U.S. Government Printing Office, Washington, 1997, p84.

(2) فرهاد عطايي، المصدر السابق، ص36.

(3) انضمت اوزبكستان الى معاهدة حظر انتشار الاسلحة النووية في السابع من ايار 1992، وقيرغيزستان في الخامس من تموز 1994، وتركمانستان في التاسع والعشرين من ايلول 1994، وانضمت طاجيكستان في السابع عشر من كانون الثاني 1995. للمزيد ينظر: الأمم المتحدة، مكتب شؤون نزع السلاح
United Nations, Office for Disarmament Affairs, http://disarmament.un.org/treaties/t/npt

(4) الوكالة الدولية للطاقة الذرية: منظمة عالمية تابعة للأمم المتحدة، أنشئت استجابة للمخاوف الكبيرة والتوقعات التي أثارتها الاكتشافات والاستخدامات المتنوعة للتكنولوجيا النووية واستخداماتها المتنوعة في التاسع والعشرين من تموز 1957 بتصديق الولايات المتحدة الامريكية على نظامها الأساس. وكانت نشأة الوكالة خطاب الرئيس الأمريكي دوايت أيزنهاور (Dwight Eisenhower 1953–1961) «الذرة من أجل السلام» أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة في الثامن من كانون الاول 1953، اقترح فيه انشاء الوكالة الدولية للطاقة الذرية. وترتبط الوكالة ارتباطاً وثيقاً بالتكنولوجيا النووية وتطبيقاتها المثيرة للجدل كسلاح أو كأداة عملية ومفيدة. وفي تشرين الأول ١٩٥٧ قرر المؤتمر العام الأول إنشاء مقر الوكالة الرئيس في فيينا بالنمسا. وفي اب 1979 افتتح مقر الوكالة الرئيس (مركز فيينا الدولي). للمزيد ينظر: الموقع الرسمي للوكالة الدولية للطاقة الذرية، www.iaea.org/about/overview/history

الاختبارات، وما يتعلق بها من انشطة جرت خلال الحقبة السوفيتية. وبذلك لم تعد القضية النووية عاملاً مثيراً للجدل في علاقات كازاخستان مع الغرب[1] لاسيما بعد ان دُمر آخر رأس حربي نووي في كازاخستان في ايار 1995 استكمالًا لبرنامج إزالة وتدمير كامل الترسانة السوفيتية السابقة[2] وتحقق هدف الجمهورية في أن تكون «خالية من الأسلحة النووية»[3]. ومن الجدير بالذكر، ان الولايات المتحدة الامريكية استمرت بتقديم المساعدات –ضمن برنامج المساعدة الامنية السالف الذكر– المالية حتى تأكدت عام 1995 انها قامت بتدمير الصواريخ الباليستية العابرة للقارات والرؤوس النووية كلها لاسيما في كازاخستان[4].

ومن الأمور التي زادت من أهمية جمهوريات آسيا الوسطى؛ قاعدة بايكونور (Baikonur) الفضائية المتواجدة في جمهورية كازاخستان[5].

يُستنتج مما سبق، ان الاهمية السياسية لجمهوريات آسيا الوسطى تتجلى في اهمية موقعها الجغرافي، والمكانة الاقتصادية، ومعاناتها من التوتر وعدم الاستقرار السياسي، فضلاً عن انها منطقة رخوة سياسياً، فإن أي هزة ربما تؤدي الى اختلال التوازنات الاقليمية والدولية فيها، وبالتالي سوف تؤثر على الامن القومي للعديد من الدول القريبة منها والبعيدة، لاسيما إيران. ومن ذلك يتضح ان أحد اهتمامات إيران بالجمهوريات الخمس كان أساسه امنياً لا سيما مع وجود ترسانة نووية كبيرة في جمهوريات آسيا الوسطى لم تنته منها الا نهاية عام 1995.

---

(1) بول هنز، المصدر السابق، ص271.

(2) كان لدى تركمانستان السوفيتية عام 1990 مائة وخمسة وعشرون رأساً نووياً، واوزبكستان مائة وخمسة، وقيرغيزستان خمسة وسبعون، وطاجيكستان خمسة وسبعون رأساً نووياً. وكانت مناجم اليورانيوم السوفيتية موجودة في: روسيا، وأوكرانيا، وكازاخستان، وطاجيكستان. واستحوذت الجمهوريات السابقة اجمالاً على 45٪ من احتياطي اليورانيوم في العالم، وحقق الاتحاد السوفيتي اكثر من خمسمئة مليون دولار من عائدات النقد الأجنبي من صادرات اليورانيوم أواخر الثمانينيات من القرن العشرين. ينظر: حسين علايى، منبع قبلى، ص81.

(3) Glenn E. Curtis, p84 ,Op. Cit.

(4) فرهاد عطايى، المصدر السابق، ص36.

(5) أُنشئت القاعدة عام 1955، وخصصت لأبحاث الفضاء واطلاق الاقمار الصناعية، تحتوي على الف ومائة وستين صاروخاً، وستة عشر منصة اطلاق، اطلق منها الف وستون صاروخاً. ولأهمية القاعدة الاستراتيجية في برنامج الفضاء الروسي استأجرتها روسيا الاتحادية من كازاخستان عام 1995 لمدة عشرين عاماً بمبلغ مائة وخمسة عشر مليون دولار. ينظر: دعاء هادي صالح النداوي، المصدر السابق، ص47.

الخاتمة

توصلت الدراسة من خلال البحث في «استقلال جمهوريات آسيا الوسطى عام 1991 واهميتها السياسية» إلى مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها بالآتي:

اولاً: قبلت الجمهوريات الخمس المسلمة في آسيا الوسطى بحدودها الراهنة بعد استقلالها من الاتحاد السوفيتي رسمياً عام 1991، واتخذت بعد الخروج من عزلتها اجراءات لإبراز هويتها العرقية–اللغوية، بعدما نجحت السياسات السوفيتية في تعزيز الروح القومية فيها مقابل قمع الشعور الديني، لتواجه عهداً جديداً من الحرية باحثة عن هويتها الحقيقية ولتعيد علاقاتها مع العالم الخارجي.

ثانياً: كانت جمهوريات آسيا الوسطى تواقة الى الولوج الى النظام الدولي الجديد والاعتراف بها كدول مستقلة، فاستطاعت الانضمام الى العديد من المنظمات الدولية كالأمم المتحدة، واعترفت بها على وجه السرعة العديد من الدول الاقليمية والدولية.

ثالثاً: كانت حكوماتها غير متمرسة في ادارة العلاقات الدولية فعانت من عدم استقرار نسبي، الامر الذي ادى الى تصور دولي ان جمهوريات آسيا الوسطى تعاني من فراغ سياسي ويجب ملؤه.

رابعاً: تجلت الاهمية السياسية لجمهوريات آسيا الوسطى في اهمية موقعها الجغرافي، فمكانتها حيوية واستراتيجية عبر التاريخ لا طارئة، اذ تكتسب المنطقة أهمية كبيرة استراتيجياً وجيو استراتيجياً، فهي تمثل المتغير الجيوسياسي الذي يعد مفتاح السيطرة على العالم، فضلاً عن اهميتها الجيبولوتيكية كحلقة وصل بين القارات والقوى الدولية، وأنها امتداد طبيعي للعالم الإسلامي.

خامساً: تتمتع منطقة آسيا الوسطى بأهمية اقتصادية–استراتيجية متمثلة بامتلاكها أهم مصدرين استراتيجيين للطاقة هما النفط، والغاز، وما يشكله حوض بحر قزوين من امكانيات اقتصادية وخلاف سياسي.

سادساً: ان معاناتها من التوتر وعدم الاستقرار السياسي، فضلاً عن انها منطقة رخوة سياسياً، أضاف لها اهمية وفتح باب التنافس الدولي، فإن أي هزة ربما تؤدي الى اختلال التوازنات الاقليمية والدولية فيها، وبالتالي سوف تؤثر على الامن القومي للعديد من الدول القريبة منها والبعيدة، لاسيما إيران.

سابعاً: زاد من اهميتها السياسية قربها من إيران والخوف من تبنيها لسياسة إسلامية مشابهة للنموذج الايراني، الامر الذي شجع الغرب وعلى رأسه الولايات المتحدة الامريكية على محاولة النفاذ وبسرعة الى الجمهوريات الخمس، وتشجيعهم للنموذج التركي في المنطقة.

ثامناً: رحبت جمهوريات آسيا الوسطى بالتنافس الدولي ما دام سيفك عنها حبسها المزدوج؛ السياسي لروسيا، والجغرافي للطبيعة، لدعم استقلالها. ولم تكن ضحية فيه، إذ تركت الباب مفتوحاً أمام القوى الخارجية لجلب المزيد من المنافع التي تصب في مصلحتها.

تاسعاً: للمنطقة أهمية بالنسبة للقوى الدولية تكمن في خطر الاسلحة النووية، وتحديداً الموجودة في كازاخستان، كما تحتوي على قدرات نووية تجري بعض القوى المتنافسة وراءها، فضلاً عن وجود قاعدة بايكونور الفضائية في كازاخستان.

الملحق رقم (1)

خارطة جمهوريات آسيا الوسطى[1]

(1) خرائط منظمة التعاون الاقتصادي
Gener-=t?html.States-Member-85059/content_general/int.eco//:https
content-al

المصادر

اولاً: الوثائق غير المنشورة

أ- الروسية

1- Постановление Верховного Совета РСФСР «О денонсации Договора об образовании СССР», 12 декабря 1991 г, Государственный архив Российской Федерации. Ф. 10026. Оп. 1. Д. 576. Л. 176.

2- **Постановление Верховного Совета РСФСР «О ратификации Соглашения о создании Содружества Независимых Государств»**. 12 **декабря** 1991 **г**, **Государственный архив Российской Федерации**. **Ф**. 10026. **Оп**. 1. **Д**. 576. **Л**. 175.

-3 Соглашение о создании Содружества Независимых Государств.8 декабря 1991 г, Государственный архив Российской Федерации. Ф. 10026. Оп. 4. Д. 1303. Л. 1-5.

ب- الامريكية

1- Congressional Record-House, House of Representatives, 102nd Congress, 2nd Session, The House met at 12 noon, Monday-September 21, 1992, From the documents of the American University of Beirut.

ثانياً: الوثائق المنشورة

1- Provisional verbatim record of the 82nd meeting, held at Headquarters, New York, on Monday, 2 March 1992: General Assembly, 46th session, UN. General Assembly (46th sess. : 1991-1992), document No. A/46/PV.82, [New York]: UN, 2 Mar. 1992, p8-13. file:///C:/Users/hp/Downloads/A_46_PV-82-EN.pdf

ثالثاً: الرسائل والاطاريح الجامعية

أ- العربية

جاسب، أسامة حسن، الأهمية الدولية لنفط بحر قزوين، بحث دبلوم عالي، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة البصرة، 2019.

2 – جبار، مصطفى عبد الستار، التنافس السياسي والاقتصادي الامريكي الروسي على منطقة آسيا الوسطى بعد الحرب الباردة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين، 2014.

3 – حسوني، حيدر عبد الجبار، التنافس السياسي والاقتصادي التركي–الإيراني وانعكاساته الاقليمية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين، 2015.

4 – الربيعي، عمار خالد رمضان، غورباتشوف ودوره في السياسة السوفيتية حتى عام 1991،

اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2010.

5 – عبد الله، حجاب، السياسة الاقليمية لإيران في آسيا الوسطى والخليج (1979–2011) دراسة في دور المحددات الداخلية والخارجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية والاعلام، جامعة الجزائر 3، 2012.

6 – كاظم، ضفاف كامل، التوجه الاسرائيلي الامريكي حيال دول آسيا الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 2005.

7 – وناسي، لزهر، التفاعلات الاستراتيجية في آسيا الوسطى دراسة في العلاقات بين مثلث القوة الولايات المتحدة الامريكية–الصين–روسيا، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة الحاج لخضر–باتنة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2014.

ب– الانكليزية

1- Aydın, Gülşen, Authoritarianism versus democracy in Uzbekistan: Domestic and international factors, Unpublished M.A. Thesis, the Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara, 2004.

رابعاً: الكتب

أ– العربية والمعربة

1 – اوغلو، عبد اللطيف بندر، نظرة الى.. ((اذربيجان، اوزبكستان، تركمانستان، قازاخستان وقيرغيزستان)) نظرة في اوضاعها التاريخية والجغرافية والسياسية، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1997. 2 2 – جفال، عمار، التنافس التركي– الإيراني في آسيا الوسطى والقوقاز، ط1، دراسات استراتيجية، العدد 106، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابو ظبي، 2005.

3 – حلاق، حسان، مدن وشعوب إسلامية ملامح من تاريخ المدن والشعوب الإسلامية –التاريخ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والحضاري–، الكتاب الرابع، دار الراتب الجامعية، سوفينير، بيروت، (د.ت).

4 – عدس، محمد يوسف، الإسلام والمسلمون في آسيا الوسطى والقوقاز، تقديم وليد فكري فارس، ط1، مركز دراسات العالم الإسلامي الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، 2017.

5 – مورزا، سيرغي قره–، الاتحاد السوفييتي من النشوء الى السقوط، ترجمة شوكت يوسف، سلسلة العلوم الإنسانية؛ 2، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2018.

6 – هنز، بول، القوقاز وآسيا الوسطى، تحرير زلمي خليل زاد، التقييم الاستراتيجي، دراسات مترجمة (5)، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط1، ابو ظبي، 1997.

ب– الانكليزية

1- Curtis, Glenn E., Kazakstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan, and Uzbekistan country studies, 1st ed., Federal Research Division Library of Congress, U.S. Government Printing Office, Washington, 1997, p84.

2- Hopkirk, Peter, The Great Game; The Struggle for Empire in Central Asia, Kodansha International, United States of America, 1992.

3- Mastny and Byrne, Vojtech and Malcolm, A cardboard castle?: an inside history of the Warsaw Pact, 1955–1991, editorial assistant Magdalena Klotzbach, European University Press, Hungary, 2005.

جـ- التركية

1- Yüce, Çağrı Kürşat, Kafkasya ve Orta Asya Enerji Kaynakları, Üzerinde Mücadele, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2006.

خامساً: البحوث المنشورة

أ- العربية

1 – احمد، حميد شهاب، التنافس الاقليمي والدولي في منطقة الجمهوريات الإسلامية لآسيا الوسطى، مجلة دراسات دولية، العدد 28، مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية، جامعة بغداد، 2005.

2 – خضر ومحمد، هاني اليأس وسلمان علي حسين، التنافس الدولي في منطقة آسيا الوسطى ((دراسة في المقاصد والنتائج))، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، العدد 18، السنة العاشرة، جامعة الكوفة، 2016.

3 – زاده، بيروز مجتهد، الدور الإيراني في منطقتي آسيا الوسطى والخليج، قضايا شرق أوسطية، ط1، يصدرها مركز دراسات الشرق الاوسط، دراسات تحليلية، العددان 3، 4، عمان–الاردن، 1997.

4 – شاكر، انتصار نصيف، المظاهر الحضارية لمدينة بخارى خلال العصور الإسلامية، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، العدد 40/2، المجلد 11، جامعة تكريت، 2019.

5 – الطالب، مظفر نذير، التنافس الدولي في آسيا الوسطى (اوزبكستان انموذجاً)، مجلة السياسة الدولية، العدد 3، الجامعة المستنصرية، 2006.

6 – العبيدي، حسيب عارف، الهوية الاقليمية للجمهوريات الإسلامية في آسيا الوسطى، مجلة الدراسات الدولية، العدد2، السنة الثانية، تصدر عن مركز بحوث جريدة الجمهورية/ دار الجماهير للصحافة، بغداد، 1993.

7 – عرنوس، أحمد حسان، الأهمية الجيوستراتيجية لمنطقة آسيا الوسطى في ميزان التنافس الدولي والإقليمي، مجلة اتجاهات سياسية، العدد 8 (عدد خاص)، المركز الديمقراطي العربي، برلين– المانيا، 2019.

8 – عطايى، فرهاد، إيران وتركيا ودول منطقة وسط آسيا، مختارات إيرانية، العدد 6، السنة الاولى، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام، القاهرة، 2001.

9 – كسبة، مصطفى دسوقي، ثروات آسيا الوسطى–قزوين من البترول والغاز، أمتي في العالم، العدد 5، مركز الحضارة للدراسات السياسية، مصر، 2004.

10 – النداوي، دعاء هادي صالح، المكانة الاستراتيجية لجمهوريات آسيا الوسطى الإسلامية وأثرها في السياسة الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية، الجامعة المستنصرية، 2014.

ب– الفارسية

1 – إيرانى، ناصر، إيران وتاجيكستان مستقل، نشر دانش (توقف انتشار)، شماره 71، سال ششم، مركز نشر دانشگاهى، شورای عالى انقلاب فرهنگى، تهران، مرداد وشهريور 1371.

2 – علايى، حسين، وضعيت جنگ افزارهای هسته ای شوروی سابق، فصلنامه مطالعات آسيای مركزی وقفقاز، شماره 2، سال1، انتشارات مركز مطالعات سياسى و بين المللى، وزارت امور خارجه، تهران، پاييز 1371.

3 – كالجى، ولى كوزه گر، دلايل و پيامدهاي غيرامنيتى سازى در روابط ازبكستان و تاجيكستان، فصلنامه مطالعات آسيای مركزی وقفقاز، شماره ۱۰۴، انتشارات مركز مطالعات سياسى و بين المللى، وزارت امور خارجه، تهران، زمستان 1397.

جـ– الانكليزية

1 - 1Blank, Stephen, The Strategic Importance of Central Asia: An American View, US Army War College Quarterly, Vol. 38, No. 1, U.S. Army War College, PA., Spring 2008.

د– التركية

1- Demir, İdris, Orta Asya'da İran: 1990-2000, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 19, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Mayıs 2009.

سادساً: الصحف

1 – روزنامه جمهورى إسلامى، شماره 3728، سال سيزدهم، چهارشنبه 2 ارديبهشت 1371.

سابعاً: الموسوعات والقواميس

أ– العربية

1 – باركنسن، روجر، موسوعة الحرب الحديثة، ج 2، ترجمة سمير عبد الرحيم الجلبي، دار المأمون، للترجمة والنشر، بغداد، 1990.

2 – البعلبكي، منير، المورد، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1970.

3 – الخوند، مسعود، الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج1، دار رواد النهضة، لبنان، 1994.

4 – ـــــــــــ، الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج2، دار رواد النهضة، لبنان، 1994.

5 – ـــــــــــ، الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج11، اصدار خاص، لبنان، 1998.

6 – ـــــــــــ، الموسوعة التاريخية الجغرافية، ج15، اصدار خاص، لبنان، 2000.

7 – عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح، الموسوعة الميسرة للمصطلحات السياسية، كتب عربية،

(د.م)، 2005.

ب- الانكليزية

1- Abazov, Rafis, Historical Dictionary of Turkmenistan, Historical Dictionaries of Asia, Oceania, and the Middle East, No. 53, The Scarecrow Press, Inc. Lanham, Maryland • Toronto • Oxford, 2005.

2- Encyclopedia of Russian History, Editor in chief: James R. Millar, Vol. 3, by Macmillan Reference, USA, 2004.

3- Hahn, Peter L., Historical Dictionary of United States–Middle East Relations, Historical Dictionaries of U.S. Diplomacy, No. 5, Scarecrow Press, Inc., United States of America, 2007.

ثامناً: الشبكة الدولية للمعلومات

1 – الأمم المتحدة، مكتب شؤون نزع السلاح

United Nations, Office for Disarmament Affairs, http://disarmament.un.org/treaties/t/npt

2 – خرائط منظمة التعاون الاقتصادي

https//:eco.int/general_content-85059/Member-States.html?t=General-content

3 – عبد الرضا، نبيل جعفر، الاهمية النفطية لبحر قزوين، الحوار المتمدن، العدد 3601، تاريخ النشر الثامن من كانون الثاني 2012، art.show/debat/org.ahewar.www//:http

4 – كتاب حقائق العالم، وكالة المخابرات المركزية، تركمانستان،

The world factbook, CIA, Turkmenistan, https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/turkmenistan

5 – موقع BBC News عربي، نبذة عن الرئيس الأوزبكي إسلام كريموف، تاريخ النشر الثاني من ايلول 2016، https://www.bbc.com/arabic/worldnews

6 – الموقع الرسمي لحلف شمال الأطلسي،

https://www.nato.int/nato-welcome/index.html

7 – الموقع الرسمي للرئيس الاول لجمهورية كازاخستان–الرئيس نور سلطان نزار باييف،

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ТҰҢҒЫШ ПРЕЗИДЕНТІ-ЕЛБАСЫ НҰРСҰЛТАН НАЗАРБАЕВТЫҢ РЕСМИ САЙТЫ, HTTPS://ELBASY.KZ/KK

8 – الموقع الرسمي للوكالة الدولية للطاقة الذرية، www.iaea.org/about/overview/history

9 – الموقع الرسمي لوزارة العدل بجمهورية قيرغيزستان، اعلان وثيقة استقلال الدولة لجمهورية قيرغيزستان المؤرخ في 31 اب 1991، رقم 578، http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru

وزارة الشئون الخارجية الأوزبكية،

Ishlari vazirligi, Orol muammolarini hal qilish tomon tashlangan qadam, https://azkurs.org/ishlari-vazirligi.html

10 – ياسين، عبير، انعكاسات الوجود الامريكي في آسيا الوسطى على إيران، مجلة مختارات إيرانية، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، العدد 37، 2003،

http//:www.ahram.orgoeg/acpss/ahram/2001/1/1/CN33/htm

المصادر والمراجع مترجمة الى الانكليزية:

Sources

First: The unpublished documents

A- Russian

Постановление Верховного Совета РСФСР "О денонсации Договора об образовании СССР", 12 декабря 1991 г, Государственный архив Российской Федерации. Ф. 10026. Оп. 1. Д. 576. Л. 176.

Постановление Верховного Совета РСФСР «О ратификации Соглашения о создании Содружества Независимых Государств». 12 декабря 1991 г, Государственный архив Российской Федерации. Ф. 10026. Оп. 1. Д. 576. Л. 175.

Соглашение о создании Содружества Независимых Государств.8 декабря 1991 г, Государственный архив Российской Федерации. Ф. 10026. Оп. 4. Д. 1303. Л. 1-5.

B-American

Congressional Record-House, House of Representatives, 102nd Congress, 2nd Session, The House met at 12 noon, Monday-September 21, 1992, From the documents of the American University of Beirut.

Second: The published documents

Provisional verbatim record of the 82nd meeting, held at Headquarters, New York, on Monday, 2 March 1992: General Assembly, 46th session, UN. General Assembly (46th sess. : 1991-1992), document No. A/46/PV.82, [New York]: UN, 2 Mar. 1992, p8-13. file:///C:/Users/hp/Downloads/A_46_PV-82-EN.pdf

Third: Undergraduate Theses

A- Arabic

1- Jaseb, Osama Hassan, The International Importance of Caspian Oil, Higher Diploma Research, College of Administration and Economics, University of Basra, 2019.

2- Jabbar, Mustafa Abdel-Sattar, US-Russian political and economic competition over the Central Asian region after the Cold War, an unpublished master's thesis, College of Political Science, Al-Nahrain University, 2014.

3- Hassouni, Haider Abdul-Jabbar, Turkish-Iranian political and economic competition and its regional repercussions, unpublished doctoral thesis, College of Political Science, Al-Nahrain University, 2015.

4- Al-Rubaie, Ammar Khaled Ramadan, Gorbachev and his role in Soviet politics until 1991, unpublished doctoral thesis, College of Arts, University of Basra, 2010.

5- Abdullah, Hijab, Iran's Regional Policy in Central Asia and the Gulf (1979-2011) A Study on the Role of Internal and External Determinants, Unpublished Master's Thesis, Faculty of Political Sciences and Media, University of Algiers 3, 2012.

6- Kazem, Difaf Kamel, The Israeli-American Attitude towards Central Asian Countries, an unpublished MA thesis, College of Political Science, University of Baghdad, 2005.

7- Wanasi, Lazhar, Strategic Interactions in Central Asia, A Study of the Relations between the Triangle of Power, the United States of America - China - Russia, an unpublished doctoral thesis, Faculty of Law and Political Science, Hadj Lakhdar University - Batna, People's Democratic Republic of Algeria, 2014.

B- English

Aydın, Gülşen, Authoritarianism versus democracy in Uzbekistan: Domestic and international factors, Unpublished M.A. Thesis, the Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara, 2004.

Fourth: books

A - Arabic and Arabized

1- Oglu, Abdul Latif Bandar, a look at.. ((Azerbaijan, Uzbekistan, Turk-

menistan, Kazakhstan and Kyrgyzstan)) A look at their historical, geographical and political conditions, 1st edition, House of General Cultural Affairs, Baghdad, 1997.

2- Jafal, Ammar, Turkish-Iranian Competition in Central Asia and the Caucasus, 1st Edition, Strategic Studies, No. 106, Emirates Center for Strategic Studies and Research, Abu Dhabi, 2005.

3- Hallaq, Hassan, Islamic Cities and Peoples, Features of the History of Islamic Cities and Peoples - Social, Economic, Cultural and Civilized History - Book Four, Dar Al Ratib Al Jamia, Souvenir, Beirut, (D.T).

4- Adas, Muhammad Yusuf, Islam and Muslims in Central Asia and the Caucasus, presented by Walid Fikri Faris, 1st Edition, Center for Islamic World Studies, International Islamic University Malaysia, 2017.

5- Murza, Sergey Kara-, The Soviet Union from Rise to Fall, translated by Shawkat Yusef, Human Sciences Series; 2, Publications of the Syrian General Book Organization, Damascus, 2018.

6- Hans, Paul, The Caucasus and Central Asia, edited by Zalmi Khalilzad, Strategic Evaluation, translated studies (5), Emirates Center for Strategic Studies and Research, 1st edition, Abu Dhabi, 1997.

B- English

Curtis, Glenn E., Kazakstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan, and Uzbekistan country studies, 1st ed., Federal Research Division Library of Congress, U.S. Government Printing Office, Washington, 1997, p84.

Hopkirk, Peter, The Great Game; The Struggle for Empire in Central Asia, Kodansha International, United States of America, 1992.

Mastny and Byrne, Vojtech and Malcolm, A cardboard castle?: an inside history of the Warsaw Pact, 1955-1991, editorial assistant Magdalena Klotzbach, European University Press, Hungary, 2005.

C - Turkish

Yüce, Çağrı Kürşat, Kafkasya ve Orta Asya Enerji Kaynakları, Üzerinde Mücadele, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2006.

Fifth: published research

A- Arabic

1- Ahmed, Hamid Shehab, Regional and International Competition in the

Region of the Islamic Republics of Central Asia, Journal of International Studies, No. 28, Center for Strategic and International Studies, University of Baghdad, 2005.

2- Khader and Muhammad, Hani Al-Yas and Salman Ali Hussein, International Competitiveness in the Central Asian Region ((A Study in Objectives and Results)), Journal of the College of Education for Girls for Human Sciences, Issue 18, Tenth Year, University of Kufa, 2016.

3- Zadeh, Pirouz Mujtahid, The Iranian Role in the Central Asian and Gulf Regions, Middle Eastern Issues, 1st Edition, issued by the Center for Middle Eastern Studies, Analytical Studies, Nos. 3, 4, Amman - Jordan, 1997.

4- Shakir, Intisar Nassif, The Civilized Manifestations of Bukhara during the Islamic Ages, Journal of Historical and Civilization Studies, Issue 40/2, Volume 11, Tikrit University, 2019.

5- Student, Muzaffar Nazir, International Competition in Central Asia (Uzbekistan as a Model), International Politics Journal, No. 3, Al-Mustansiriya University, 2006.

6- Al-Obaidi, Haseeb Aref, The Regional Identity of the Islamic Republics in Central Asia, Journal of International Studies, No. 2, second year, issued by the Al-Jumhuriya Newspaper Research Center / Jamahir Press, Baghdad, 1993.

7- Arnous, Ahmed Hassan, The geostrategic importance of the Central Asian region in the balance of international and regional competition, Political Attitudes magazine, No. 8 (special issue), Arab Democratic Center, Berlin-Germany, 2019.

8- Attay, Farhad, Iran, Turkey and Central Asian Countries, Iranian Anthology, No. 6, first year, Al-Ahram Center for Political and Strategic Studies, Cairo, 2001.

9- Kasbah, Mustafa Desouki, Central Asia-Caspian Oil and Gas Riches, My Nation in the World, No. 5, Civilization Center for Political Studies, Egypt, 2004.

10- Al-Nadawi, Duaa Hadi Saleh, The strategic position of the Islamic Republics of Central Asia and its impact on international politics, unpublished master's thesis, College of Political Science, Al-Mustansiriya University, 2014.

B- Persian

1- Irani, Nasser, Iran and Independent Tajikistan, Danesh Publishing House (discontinued), No. 71, 6th year, Academic Publishing Center, Supreme Council of Cultural Revolution, Tehran, March 1371.

2- Alaei, Hossein, The Status of Nuclear Weapons of the Former Soviet Union, Central Asia and Caucasus Studies Quarterly, Number 2, Year 1, Publications of the Center for Political and International Studies, Ministry of Foreign Affairs, Tehran, Fall 1371.

3- Kaleji, Vali Kozegar, Reasons and Consequences of De-Securitization in Uzbekistan-Tajikistan Relations, Central Asia and Caucasus Studies Quarterly, No. 104, Publications of the Center for Political and International Studies, Ministry of Foreign Affairs, Tehran, Winter 1371.

C- English

Blank, Stephen, The Strategic Importance of Central Asia: An American View, US Army War College Quarterly, Vol. 38, No. 1, U.S. Army War College, PA., Spring 2008.

D - Turkish

Demir, İdris, Orta Asya'da İran: 1990-2000, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 19, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Mayıs 2009.

Sixth: newspapers

1- Islamic Republic newspaper, number 3728, 13th year, Wednesday, May 2, 1371.

Seventh: encyclopedias and dictionaries

A- Arabic

1- Parkinson, Roger, Encyclopedia of Modern War, Volume 2, translated by Samir Abdel Rahim Chalabi, Dar Al-Mamoun, for translation and publishing, Baghdad, 1990.

2- Baalbaki, Munir, Al-Mawred, 3rd floor, Dar Al-Ilm for Millions, Beirut, 1970.

3- Al-Khawand, Masoud, The Historical Geographical Encyclopedia, Part 1, Rowad Al-Nahda House, Lebanon, 1994.

4- _____, The Historical Geographical Encyclopedia, Volume 2, Dar Rowad Al-Nahda, Lebanon, 1994.

5- _____, The Historical Geographical Encyclopedia, Part 11, Special Edition, Lebanon, 1998.

6- _____, The Historical Geographical Encyclopedia, Part 15, Special Edition, Lebanon, 2000.

7- Abdel Kafi, Ismail Abdel Fattah, The Easy Encyclopedia of Political Terms, Arabic Books, (d.m), 2005.

B- English

Abazov, Rafis, Historical Dictionary of Turkmenistan, Historical Dictionaries of Asia, Oceania, and the Middle East, No. 53, The Scarecrow Press, Inc. Lanham, Maryland • Toronto • Oxford, 2005.

Encyclopedia of Russian History, Editor in chief: James R. Millar, Vol. 3, by Macmillan Reference, USA, 2004.

Hahn, Peter L., Historical Dictionary of United States–Middle East Relations, Historical Dictionaries of U.S. Diplomacy, No. 5, Scarecrow Press, Inc., United States of America, 2007.

Eighth: The International Information Network

1- United Nations Office for Disarmament Affairs

United Nations, Office for Disarmament Affairs, http://disarmament.un.org/treaties/t/npt

2- Economic Cooperation Organization Maps

https://eco.int/general_content/85059-Member-States.html?t=General-content

3- Abd Al-Ridha, Nabil Jaafar, The Oil Importance of the Caspian Sea, Al-Hiwar Al-Modden, Issue 3601, published January 8, 2012, http://www.ahewar.org/debat/show.art

4- The World Factbook, Central Intelligence Agency, Turkmenistan,

The world factbook, CIA, Turkmenistan, https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/turkmenistan

5- BBC News Arabic website, Profile of Uzbek President Islam Karimov, publication date of September 2, 2016, https://www.bbc.com/arabic/worldnews

6- The official website of the North Atlantic Treaty Organization,

https://www.nato.int/nato-welcome/index.html

7- The official website of the first president of the Republic of Kazakhstan - President Nursultan Nazarbayev,

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ТҰҢҒЫШ ПРЕЗИДЕНТІ-ЕЛБАСЫ НҰРСҰЛТАН НАЗАРБАЕВТЫҢ РЕСМИ САЙТЫ, https://elbasy.kz/kk

8- The official website of the International Atomic Energy Agency, www.iaea.org/about/overview/history

9- The official website of the Ministry of Justice of the Kyrgyz Republic, Declaration of the Declaration of State Independence of the Kyrgyz Republic dated August 31, 1991, No. 578, http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru

10- Ministry of Foreign Affairs of Uzbekistan,

Ishlari vazirligi, Orol muammolarini hal qilish tomon tashlangan qadam, https://azkurs.org/ishlari-vazirligi.html

11- Yassin, Abeer, The Implications of the American Presence in Central Asia on Iran, Iranian Anthology Magazine, Center for Political and Strategic Studies, Cairo, No. 37, 2003, http://www.ahram.orgoeg/acpss/ahram/2001/1/1 /CN33/htm

3- أهمية اعتماد المنهج التاريخي في البحث العلمي عند علماء العرب المسلمين

الدكتورة هيفاء سليمان الامام

أستاذ مشارك في مادة الحضارة العربية الإسلامية في الجامعة اللبنانية الدولية

ورئيسة تحرير مجلة وميض الفكر للبحوث

The importance of adopting the historical method in scientific research

According to Arab Muslim scholars

Dr. Haifa Suleiman Al-Imam

Professor of Arab and Islamic Civilization at the Lebanese International University

Editor-in-chief of Wameed Al-Fikr Research Journal

h_imamomais@hotmail.com

الملخص:

تستخدم المناهج في الأبحاث العلمية بغرض اتباع طرق محددة متفق عليها من جانب العلماء، وبما يجعل من البحث العلمي مُرتبًا، مع إعمال العقل والتفكير بطريقة نظامية، وفي ما يلي سنواليكم بمعلومات مهمة حول المنهج التاريخي في البحث العلمي. فقد ناقش هذا البحث المنهج التاريخي عامةً وكيفية استعماله من قبل العلماء المسلمين. وقد بدأ بسؤال عن ماهية منهج البحث التاريخي، وما هو تعريفه ومصادره، وما هي مواصفات الباحث التاريخي وما هي خطوات المنهج العلمي في البحث التاريخي، وما هي مميزات المنهج التاريخي؟ لقد عرضتُ في هذه الدراسة، صعوبات وعيوب المنهج التاريخي وكيفية تقويمه.

وبعد ذلك تطرقت الى استعمال منهج البحث التاريخي من قبل علماء العرب المسلمين، وما هي منهجية تدوين التاريخ عندهم ومراحل تدوين التاريخ الإسلامي. وكذلك عرضت في هذا البحث أهم المؤرخين عبر العصور الإسلامية وتطرقت الى منهجية ابن خلدون عامة ومنهج البحث التاريخي خصوصا.

الكلمات المفتاحية: منهج البحث التاريخي-علم التاريخ-علماء المسلمين- ابن خلدون.

Summary

Curricula are used in scientific research for the purpose of following specific methods agreed upon by scholars, and in a manner that makes scientific research in order, with the use of reason and thinking in a systematic manner, and below we will provide you with important information about the historical method in scientific research. This research discussed the historical method in general and how it was used by Muslim scholars. It began with a question about what is the method of historical research? What is its definition and sources, what are the specifications of the historical researcher, what are the steps of the scientific method in historical research, and what are the advantages of the historical method. In this study, I presented the difficulties and defects of the historical method and how to evaluate it.

After that, she touched on the use of the historical research method by Arab Muslim scholars, and what is their method of writing history and the stages of writing Islamic history. The most important historians throughout the Islamic ages were also presented in this research, and it touched upon the methodology of Ibn Khaldun in general and the method of historical research in particular.

Keywords: historical research method - history science - Muslim scholars - Ibn Khaldun.

المقدمة

إن المنهج التاريخي يعد من أبرز المناهج المستخدمة في البحث العلمي، فهو مستمد من دراسة التاريخ حيث يعمل الباحث على دراسة الماضي وفهم الحاضر من أجل التنبؤ بالمستقبل. ونتيجة لانفتاح المسلمين وعدالتهم واعتدالهم فقد نبغوا في استنباط العلوم الإنسانية والعلوم البحثية، وكان لهم الفضل على سائر الأمم التي استفادت من علومهم وتراثهم وحضارتهم. وقد اعتمد هؤلاء العلماء مناهج علمية متنوعة وعديدة في تآليفهم ومصنفاتهم، لم يسبقهم إليها علماء الغرب، بل إن علماء الغرب اقتبسوا منهم هذه العلوم ومناهج تدوينها وأساليب وطرق بحثها، ويعد العلامة ابن خلدون مؤرخا إسلاميا بارزا، تميز منهجه في تناول الأحداث التاريخية بروح التقصي والتحقق مما أكسبه منهجية علمية تميزت بها أبحاثه، وجعلت مقدمته الشهيرة مرجعا أساسي لمن أحب قراءة الحقبة الزمنية التي كتب عنها.

1. الإشكالية

إن المنهج التاريخي يقوم على الملاحظة للظواهر المختلفة والرابط بينها لتكوين فكرة عامة، فهل يعتبر التاريخ علما من علوم الإنسانية؟

وما هي خطوات ومصادر ومزايا وعيوب منهج البحث التاريخي؟؟؟

وكيف استخدم المنهج التاريخي الإسلامي في البحث العلمي عند علماء العرب المسلمين عامة وعند ابن خلدون بشكل خاص؟؟

2. الأهمية

إن لدراسة المنهج التاريخي والبحث فيه أهمية كبيرة في البحث العلمي، حيث يساهم بالتأكيد على معرفة عدد ما من التفاعلات التي حدثت في الزمن الماضي ، ومدى تأثيرها على الأحداث التاريخية ، وعلى مجرى الأحداث في تاريخ الأمم. من هنا يمكن للباحث أن يقوم بإسقاط الحوادث التي تحصل في الحاضر على الماضي، ومن خلالها سيكون قادرا على استشراف المستقبل، وتوقع عدد من الأمور التي من الممكن أن تحدث، وذلك كي لا يقع في تجربة المجرب.

3. الهدف

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أهم منهج استعمله علماء المسلمين في تدوين وتوثيق أخبارهم وأخبار الأمم السابقة أو المعاصرة لهم. كما تهدف إلى إنارة درب الباحثين والطلاب في استخدام منهج البحث العلمي في تدوين التاريخ.

4. الدراسات السابقة

لقد اعتمدت في تحضير هذه الورقة البحثية على عدد من المصادر والمراجع كان أهمها:

1. كتاب مقدمة ابن خلدون، المنشور في دار القلم ، بيروت 1981، والذي استفدت كثيرا منه حيث تم اقتباس نصوص منه للدلالة على براعة ابن خلدون في ابتكار منهج لعلم التاريخ الإسلامي.
2. كتاب منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين، تأليف ثريا عبد الفتاح ملحس، نشر الشركة العالمية للكتاب ش.م.ل، الطبعة الرابعة 1989م.
3. **كتاب مناهج الفكر والبحث التاريخي والعلوم المساعدة وتحقيق المخطوطات بين النظرية والتطبيق**، لحسان حلاق، دار النهضة العربية –بيروت، طبعة ثانية 1991م.
4. **وكتاب علم الاجتماع الخلدوني قواعد المنهج** لحسن الساعاتي ، دار النهضة العربية –بيروت ،1981
5. **علم التاريخ (تطور مناهج الفكر وكتابة البحث العلمي من اقدم العصور إلى القرن العشرين)**، لفاطمة قدورة الشامي، دار النهضة العربية –بيروت الطبعة الثانية 1428هـ/2008م.
6. بحث بعنوان **منهج البحث التاريخي** مقدم الى الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية، لأستاذ الدكتور هاشم محمد حمزة الجميلي.

المبحث الأول:

ما هو منهج البحث التاريخي؟

يُعد المنهج التاريخي أحد التصنيفات الأساسية لمناهج البحث العلمي، ويُشاركه في ذلك كل من المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي. وبإلقاء نظرة عامة على المنهج التاريخي؛ سنجد أن له شُهرة واسعة في تحقيق الدراسات البحثية، والخروج بشواهد مُهمة، بما له من حجة قوية؛ يمكن أن يعتمد عليها الباحثون العلميون؛ في سبيل وضع إجراءات منظمة للبحث، ومن ثم بلوغ النتائج الإيجابية بنهاية تنفيذ الخطط البحثية[1].

1. تعريف المنهج التاريخي :

يعرف المنهج التاريخي بأنه المنهج الذي يقوم بإحياء الأحداث التي حصلت في الزمن الماضي، وذلك من خلال جمع البيانات المطلوبة ، وتحليلها ، والتأكد من صحتها. وبعد أن يتم كل ذلك يقوم الباحث بعرضها بشكل دقيق ليصل إلى البراهين التي تظهر نتائج علمية واضحة[2]. ويتبع الباحث في أثناء جمعه للمعلومات أسسا علمية ومنهجية دقيقة، بحيث يتمكن من فهم الأمور التي تجري في الوقت الحالي بناء على الأحداث التي جرت في الزمن الماضي ، وبالتالي يتمكن من استشراف المستقبل[3] .

ومن التعريفات التي تتميز بالدقة أيضا أنه: « مجموعة الطرائق والتقنيات التي يتبعها الباحث التاريخي والمؤرخ، للوصول إلى الحقيقة التاريخية وإعادة بناء الماضي بكل دقائقه وزواياه، وكما كان عليه في زمانه ومكانه، وبجميع تفاعلات الحياة فيه، وهذه الطرائق قابلة دوما للتطور والتكامل، مع مجموع المعرفة الإنسانية وتكاملها، ونهج اكتسابها [4] .

كما أطلق البعض على المنهج التاريخي اسم « منهج الوثائق»، فالوثائق التاريخية

(1) حسان حلاق، مناهج تحقيق التراث والمخطوطات العربية، دار النهضة العربية –بيروت، الطبعة الاولى 1425هـ/2004م، ص:6

(2) (العساف ، 1989م ،282ص).

(3) هاشم محمد حمزة الجميلي منهج البحث التاريخي بحث مقدم الى الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية.

(4) ماثيو جيدر ، كتاب منهجية البحث العلمي، من دليل الباحث المبتدئ في موضوعات البحث ورسائل الماجستير والدكتوراه . ترجمة ملكة ابيض تنسق محمد عبد النبي السيد غانم صفحة 106– 107 وعمر الشيباني، 1975.

هي جوهر المنهج التاريخي. والوثيقة في اللغة الأداة والبينة المكتوبة الصحيحة والقاطعة في الإثبات. وهي مأخوذة من وثق يثق ثقة أي ائتمنه، الشيء الوثيق الشيء المحكم. أما في الاصطلاح فهي: «جميع الآثار التي خلفتها أفكار البشر القدماء

2. مصادر المنهج التاريخي

يتكون التاريخ من الوقائع والأحداث والحقائق التاريخية، التي حدثت وظهرت في الماضي ومرة واحدة، ولن تتكرر أبدا، على أساس أن التاريخ يستند إلى عنصر الزمن المتجه دوما إلى الأمام، دون تكرار أو رجوع إلى الوراء. ولدراسة الوقائع والأحداث أهمية كبرى في فهم ماضي الأفكار والحقائق والظواهر والحركات والمؤسسات والنظم، وفي محاولة فهم حاضرها والتنبؤ بأحكام وأحوال مستقبلها. لذلك ظهرت أهمية وحتمية الدراسات التاريخية والبحوث العلمية التاريخية، التي تحاول بواسطة علم التاريخ .

والمنهج التاريخي أن تستعيد وتركب أحداث ووقائع الماضي بطريقة علمية في صورة حقائق علمية تاريخية، لفكرة من الأفكار، أو نظرية من النظريات، أو مدرسة من المدارس، أو مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية والإنسانية والسياسية والاقتصادية. ولدراسة هذه الوقائع والحوادث والظواهر التاريخية، دراسة علمية تعتمد على العقل والمنطق، لابد من استخدام المنهج العلمي التاريخي[1]، حيث يقوم الباحث التاريخي بجمع البيانات والمعلومات المطلوبة في بحث مصادر مختلفة ، أهمها ان تكون هذه المصادر موثوقا بها غير متحيزة **كالمصادر الاولية:** من وثائق ومخطوطات وآثار وشهادات والاشخاص الذين عاصروا او عايشوا او شاركوا الحدث، بالاضافة للرسائل والمذكرات والكتب الرسمية والسير الذاتية ... وغيرها

أو **المصادر الثانوية:** التي هي اقل دقة وتحتاج الى الفحص والتدقيق والتأكد من صحته ،كالذين كتبوا عن شخصية ما، او نقلوا عن اشخاص عاصروا أحداثا معينة.

ان البحث التاريخي لا يمكن الاستغناء عنه باي اسلوب اخر لانه يصلح للحوادث التي وقعت في الماضي ، فهو يسهم ويغني المعرفة ويساعد على تقويم حوادث تاريخية، ويكسب الباحث قدره تحليلية لا تتوفر في بحوث الاخرى ، لان الباحث هنا يبذل جهدا متميزا مقارنة بالاساليب البحثية الأخرى، لانه يتعامل مع وقائع لا يستطيع تلمسها مباشرة وانما يحس بها من اثارها ،ولا يمكن ضبط المتغيرات والسيطرة عليها كما هو

(1) ماثيو جيدر ، المرجع السابق. صفحة 106.

الحال في البحوث التجريبية ،وانما حوادث جرت وانتهت لا يمكن اعادتها[1].

3. مواصفات الباحث التاريخي:

ولقد تحدث ابن خلدون عن مواصفات المؤرخ فقال في مقدمته : « **يلزمه العلم بقواعد السياسة ، وطبائع الموجودات، واختلاف الأمم والبقاع والاعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب ، وسائر الأحوال، والإحاطة بالحاضر من ذلك ، ومماثلة ما بينها وبين الغائب من الوفاق أو بيان ما بينهما من الخلاف**»[2]. كما ذكر طريقة عمله بقوله: « **يعرض خبر المنقول على ما عنده من القواعد والأصول**»[3].

من المواصفات والسمات المحورية في الباحث التاريخي:

أ- أن يكون قادرًا على النقد وبصورة موضوعية، وأن يكون واسع الاطلاع.

ب-من المهم أن يتصف الباحث التاريخي بالجد والصبر والتأني في جمع المعلومات.

ج- يجب أن يكون الباحث مُحبًّا وشغوفًا بالمادة التاريخية، وبما يجعل من العمل البحثي الذي يقوم به مفيدًا من الجانب العلمي.

د- ينبغي على الباحث التاريخي أن يكون بعيدًا من التحيز لأهواء أو آراء شخصية.

4. خطوات منهج البحث التاريخي[4] :

يتبع الباحث الذي يريد دراسة ظاهره حدثت في الماضي بواسطة المنهج التاريخي الخطوات الآتية [5] :

أ- تحديد مشكلة البحث او الموضوع

ب-جمع البيانات اللازمة

ج- تقويم او نقد مصادر البيانات

د- صياغه الفروض

(1) هاشم محمد حمزة الجميلي المرجع السابق.
(2) ابن خلدون، المقدمة ، دار القلم ، بيروت 1981، ص: 252-251.
(3) قبس من نور حضارتنا ص: 103.
(4) عادل حسن غنيم وجمال محمود حجو، في منهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية الطبعة الثانية 1993م. ص:46
(5) (ملحم ،2000م).

هـ- تفسير النتائج وكتابة التقارير[1].

4. مميزات المنهج التاريخي واهميته:

إن الأسلوب المستخدم في المنهج التاريخي هو الأسلوب العلمي ، كما أن نقده للمصادر والمراجع التي يستخدمها يعد امرا من مميزات المنهج التاريخي . فالمنهج التاريخي يتميز كما ذكرنا سابقا باعتماده على المصادر الأولية والثانوية والتي تشكل عنصر قوة في حال تم نقدها **داخليا وخارجيا** بشكل صحيح.

يمكن ابراز أهمية المنهج التاريخي على ضوء ما تعرفنا عليه[2] :

أ- من حيث يمكن استخدامه في حل مشكلات معاصرة على ضوء خبرات الماضي .

ب-يساعد على القاء الضوء على اتجاهات حاضرة ومستقبلية .

ج- يؤكد الاهمية النسبية للتفاعلات المختلفة التي توجد في الازمنة الماضية وتأثيرها.

د- يتيح الفرصة لإعادة تقييم البيانات بالنسبة لفروض معينة او نظريات ظهرت في الزمن الحاضر دون الماضي.

5. صعوبات وعيوب المنهج التاريخي و تقويمه[3]:

ان الحوادث التي يحاول الباحث التحري عنها وجمعها وتنظيمها كلها وقعت في الماضي ومن غير الممكن جمع تفصيلاتها كافة، ومن كل الوجوه عن الظاهرة المدروسة، وليس هذا فقط وانما من نقلوا لنا هذه الحادثة او الظاهرة قد ينقلون جزءا منها او جانبا يعنون به او اعجبوا فيه مما ادى الى تشوه الصورة الحقيقية والكاملة للظاهرة[4]، من هنا :

أ- يصعب تعميم النتائج لأن الأحداث من الصعب أن تتكرر بتفاصيلها الدقيقة مرة أخرى.

ب- من صعوبات المنهج التاريخي عدم القدرة على تطبيق الأسلوب العلمي في الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها.

(1) هاشم محمد حمزة الجميلي المرجع السابق.

(2) (كوهين ،مانيون ،1990م).

(3) صخر عجوز، منهجي ات البحث العلمي Methodology Research Scientific / ، المحاضرة الخامسة ، ص: 5.

(4) هاشم محمد حمزة الجميلي المرجع السابق.

ت- ومن صعوبات هذا المنهج عدم القدرة على التعميم والتنبؤ، لأن الظواهر التاريخية ترتبط بظروف معينة، وقد يكون من المستحيل تكرارها.

وقد اشار الباحثون الى عدم قدرة الاسلوب التاريخي على الاقتراب من الحقيقة والصدق والموضوعية والدقة والثبات في مقابل اساليب اخرى التي يتحكم فيها الباحث بالظواهر ويضبطها كما في البحث التجريبي، الوصفي ويعود ذلك لاسباب كثيرة منها :

- ان ما وصل الينا جزء من الماده التاريخية وليس كلها .
- بسبب غياب مصطلحات ومفاهيم متفق عليها اسوة بالعلوم التطبيقية .
- قد لا يجد الباحث المصادر الاولية (الاساسية) او قد تكون نادرة، لذلك يعود للمصادر الثانوية التي تكون نسبة الموثوقية فيها ضعيفة .
- من الصعب اخضاع الظاهرة التاريخية للتجريب وضبط المتغيرات بسبب طبيعة الظاهرة التي وقعت في الماضي وصعوبة مصادرها.
- صعوبة التميز بين الوثائق المهمة ذات الصلة المباشرة ،والوقائع والحوادث الثانوية .
- قد يجد الباحث مصطلحات ومفاهيم وافكارا تاريخية قديمة، توجد صعوبة في فهم معانيها بسبب الالفاظ الغريبة المغايرة عن تلك المعاني[1] .

المبحث الثاني:

منهج البحث التاريخي عند العرب المسلمين:

1. علم التاريخ العربي قبل الإسلام

كانت معاني التاريخ عند العرب تتمحور حول الوقت والقمر والشهر والخبر الذي اعطي الفاظا عديدة سرانية وعبرية (يرخ) وآكادية (ارخو)، وفي مناطق الجنوب استخدمت كلمة ورخ وتوريخ وتأريخ . والتاريخ عند العرب يعني الخبر، ولقد حلت كلمة تاريخ مكان خبر، وصارت تطلق على عملية التدوين لحفظ الاخبار [2].

(1) هاشم محمد حمزة الجميلي المرجع السابق.

(2) فاطمة قدورة الشامي، علم التاريخ(تطور مناهج الفكر وكتابة البحث العلمي من اقدم العصور إلى القرن العشرين)، دار النهضة العربية –بيروت الطبعة الثانية 1428هـ/2008م، ص: 44.

إن علم التاريخ عند المسلمين قد ظهر في صدر الإسلام ، وكان مرتبطاً بعلم الحديث[1] ، ولكن لا بد من لفت النظر الى مدى اتصاله بتراث ما قبل الإسلام ، حيث ظهرت في شبه الجزيرة العربية حضارات راقية، لا سيما في اليمن ، التي تضمنت وجود شيء من الفكرة التاريخية ونظام ثابت للتاريخ. كذلك كان لدى عرب الشمال روايات شفوية تدور حول آلهتهم ، وشؤونهم الاجتماعية ، ومآثرهم، وغزواتهم ، وايامهم وأنسابهم، وقد استمرت هذه الرويات ، لا سيما ما عرف بـ(الأيام) التي كانت تروي الحرب التي خاضتها القبائل العربية ، وما قيل فيها من شعر ونثر ، وما برز فيها من بطولات وأحداث ، وكانت تكون جزءاً من الأخبار التاريخية التي سادت حتى صدر الإسلام، مما كان له اثره في بداية علم التاريخ عند العرب ، وخاصة في الأوساط القبلية[2]. اما عرب الجنوب فلقد نقشوا تاريخهم بالخط المسند على جدران المعابد والقصور ، وبقي الوضع التاريخي على حاله حتى مجيء الديانة الإسلامية[3].

2. علم التاريخ والفكر الديني الإسلامي[4].

اما في صدر الإسلام فقد ازدادت عناية العرب بالأيام والأنساب، كما ظهر لون جديد آخر فرضته الأحداث، وهو المغازي ، او الغزوات التي خاضها الرسول عليه الصلاة والسلام. وكانت هذه الغزوات مصدر اهتمام واعتزاز لدى المسلمين، وقد تطورت دراسة حياة الرسول ومرحلة السيرة بكاملها ، وكان رواد هذه الدراسات هم من المحدثين[5]، الذين اكدوا اهمية الاسناد ، او سلسلة الرواة (العنعنة) في الوصول الى شاهد العيان الحقيقي الذي روى او شاهد الحدث، وكان هذا الاتجاه الذي ظهر في مرحلة مبكرة من تاريخ الأمة ، وقد ولد نظرة ناقدة وفاحصة الى مصادر المعلومات ، وادخل عنصر البحث والتحري في جمع الروايات، وكون اساساً متيناً للدراسات التاريخية عند العرب المسلمين [6] .

(1) حسان حلاق، كتاب مناهج الفكر والبحث التاريخي والعلوم المساعدة وتحقيق المخطوطات بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية –بيروت، طبعة ثانية 1991م. ص:48–47.

(2) عبد الواحد ذنون طه، نشأت تدوين التاريخ العربي في الأندلس ، دار المدار الإسلامي، الطبعة الاولى 2004، ص:5.

(3) فاطمة قدورة الشامي، علم التاريخ(تطور مناهج الفكر وكتابة البحث العلمي من اقدم العصور إلى القرن العشرين)، دار النهضة العربية –بيروت الطبعة الثانية 1428هـ/2008م، ص: 44.

(4) حسان حلاق، كتاب مناهج الفكر والبحث التاريخي طبعة ثانية 1991م. ص: 50.

(5) حسان حلاق، كتاب مناهج الفكر والبحث التاريخي طبعة ثانية 1991م. ص: 49–48.

(6) عبد الواحد ذنون طه، المرجع السابق ص: 6.

وقد حملت كلمة تاريخ في الفكر العربي الأول بعض المعاني منها:

أ- تاريخ الأعلام والرجال .

ب- عملية التدوين التأريخي او التأريخ ووصف التطور وتحليله.

ت- سير الزمن والأحداث والتطور التاريخي .

ث- علم التأريخ والمعرفة به.

ج- تحديد وقت الحادثة باليوم والشهر والسنة [1] .

ونتيجة لتوسع الدولة العربية الإسلامية ، واحتوائها على ولايات واقاليم متباعدة ، فقد ظهرت الحاجة الى كتابة تاريخ خاص بها، ولكن الحركة التاريخية في هذه الأماكن النائية ، وان تميزت بميزات خاصة متأثرة ببيئتها الجديدة والأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي كانت سائدة فيها، الا انها لن تخرج في اول امرها عن الخط العام لسير الحركة التاريخية ، التي ابتدأت في صدر الإسلام وانطلقت من المدارس الكبرى كالمدينة المنورة والعراق وغيرها[2].

منهجية التاريخ عند العرب المسلمين[3] .

ارتكز منهج التاريخ عند العرب على العقد والوثيقة والواقعة، وهذا ما يشكل الرواية العربية التاريخية . والواقعة تشكل اصل النظام السياسي وهي نتيجة ارادة وفعالية الافراد في تحريك الرواية التاريخية .

في عصر الإسلام دخل التاريخ الى علم الحديث ، فتأثر بطريقة المحدثين في جمع الرواية التاريخية ، فصار الاسناد او الشهادة هو الوثيقة عند المسلمين واساس نقد الاخبار. وكان اساس ضبطها هو التوقيت ، وهذا ما انفرد به المسلمون عمن سبقهم من الدول. واتبع المؤرخ طريقة علماء الحديث في تدريس الكتب التاريخية وتلقيها من مؤلفيها بالسند المتصل (قراءة وسماعا واجازة) [4].

(1) حسان حلاق، كتاب مناهج الفكر والبحث التاريخي طبعة ثانية 1991م. ص: 48.
(2) عبد الواحد ذنون طه، المرجع السابق ص: 7.
(3) حسان حلاق، مناهج الفكر والبحث التاريخي والعلوم المساعدة وتحقيق المخطوطات مع دراسة للارشيف العثماني واللبناني والعربي والدولي، الطبعة الرابعة،1425هـ/ 2004م ص: 49.
(4) فاطمة قدورة الشامي، علم التاريخ ص:63.

اما بالنسبة لعرض الرواية التاريخية فيكون حسب الموضوع او الترتيب على السنين او العهود . وبالنسبة للنقد، فكان للرواة وليس للرواية. فإن السرد يبني على الشهادة الموثقة مهما يكن رأي المؤرخ ، فإن سرده للاحداث يبرر الوضع الناتج عنها . لذا اراد البعض الانفلات من منطق السرد عن طريق النقد . ولا شك ان نقد شهادة بترجيح شهادة اخرى لا يخرج المؤرخ من نطاق الجرح والتعديل. والنقد ارتبط بانقسام الجماعة ، ولقد تقدم بفضل ما عرف بادب الرحلات [1] .

والمنهج التاريخي عند المسلمين يعتمد على اظهار ادوار البطولة . لذا كان تاريخ العرب قد اختلط بين الموضوعية والذاتية التأريخانية والمادية والمثالية. وركز على العبرة والارادة والمواقف يطلع عليها القارئ ليختار صورته في المستقبل !! ويختار الفريق الذي يريده (الامام علي – معاوية) (عمر بن عبد العزيز – يزيد) ولا ننسى دور المدارس التاريخية التي كانت منتشرة في انحاء الخلافة العربية الإسلامية ، والتي كانت تخضع لاهواء الخلفاء ورجال الحكم .

اذن في كتابة التاريخ العربي الإسلامي اولاً : قضية منهج يركز على الغاية (تحري الحقائق)، وثانيا : قضية فلسفة تركز على الهدف (موعظة وعبرة)، ويبدو ذلك واضحا من خلال سورة هود اية 120:(وَكُلًّا نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَٰذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ).

وسورة يوسف آية 111 : (لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ).

ولكن مع تطور علم التاريخ واستقراره كعلم بين العلوم ، تكاثر العاملون عليه وتضخمت مؤلفاته وتنوعت مواضيعه ، فأدى ذلك الى تنوع المنهج والاسلوب والهدف والمصادر وظهر التطور في منهج التاريخ الإسلامي في امرين : **التدوين والتنظيم** .

التدوين التاريخي : نلاحظ سقوط الاسناد واعتماد الوثائق والتأثر بالعلوم الاخرى .

التنظيم التاريخي : الانتقال من التاريخ العام الى التاريخ العام العالمي والاعتماد على السرد السياسي دون الاهتمام بالجو الحضاري مع اضافة التراجم والوفيات. وظهر التنظيم الابجدي المعجمي وايضا المختصرات للموسوعات .

(1) فاطمة قدورة الشامي، علم التاريخ(تطور مناهج الفكر وكتابة البحث العلمي من اقدم العصور إلى القرن العشرين)، دار النهضة العربية –بيروت الطبعة الثانية 1428هـ/2008م، ص: 44.

3. التطور الفكري للتاريخ الإسلامي[1]

صار التاريخ جزءا من الثقافة الإسلامية ، وظهرت معالم الفكر الإسلامي فلسفة وغاية وتدوينا ، فاستقرت الصياغة التاريخية للعصر الإسلامي ، والتي اصبحت كقطب الدائرة بالنسبة للتاريخ كله. وقد ظهر في التاريخ اساس جديد هو **العقل** بجانب **التسليم الايماني بالله** . وادى ذلك الى تحرير التاريخ من الخرافات ووضع حدا بين التاريخ والقصص. وامتزجت الحضارة الإسلامية بالثقافات الاخرى وقبلت الامم غير العربية في السجل التاريخي .

وفي هذا المجال وضع ابن خلدون شرطا ليكون التاريخ علماً:

- حيث «**لا يكون التاريخ علماً الا اذا كانت رواية الأخبار مطابقة للوقائع**».
- غايته « **ان تقف على احوال ما قبلك من الأيام والأجيال وما بعدك**». بدراسة الحوادث البشرية الماضية في علاقاتها مع تطور المجتمعات ، وعلاقات هذا التطور مع الظواهر الطبيعية واثرها في الإنسان واثره فيها[2].

4. تدوين التاريخ الإسلامي

مما لا شك فيه ان **الدافع الاول** لدى المسلمين لكتابة تاريخهم **هو القرآن** الذي يفرق بين الاخبار والاساطير، والذي دعاهم للاهتمام بتاريخ مجتمعاتهم بهدف العظة . فأراد المسلمون جمع المعلومات وتأريخها عن كل الشعوب والقبائل التي ذكرت في القرآن ، فعادوا الى البحث في التاريخ القديم لدى الاغريق والرومان .

أما **الدافع الثاني** فكان معرفة **سيرة النبي محمد** (صلى الله عليه وسلم) وتأسيس علم لا يشبه الاسطورة لذا ظهرت في القرن الاول للهجرة وحتى القرن العاشر للهجرة كتب التاريخ التي تناولت مواضيع السيرة والمغازي والاخبار والانساب والفتوحات والتنظيمات في الدولة الإسلامية ، وايضاً الامم والاديان القديمة ، واخبار العرب الجاهلية ، والمرويات السياسية والحضارية والاجتماعية والادبية .

اول من ارخ في مراسلاته مع الخليفة الراشدي **عمر بن الخطاب** هو الوالي يعلي بن امية الذي ذكر اليوم والشهر والسنة ، فأمر الخليفة بالتأريخ من عام الهجرة النبوية الى

(1) فاطمة قدورة الشامي، علم التاريخ ص: 67-66.
(2) قبس من نور حضارتنا ص: 103.

يثرب (المدينة) [1] .

وبعد ذلك كان التدوين التاريخي العربي بمثابة دفاع اكثر مما عمل بمثابة بحث حقيقي. ففي القرن الرابع ظهرت عالمية فكرية عند العرب واعترفوا بالأمم التي دخلت الإسلام ولكن في القرن السابع ظهرت عالمية لاعادة ثقة الامة بذاتها والهرب الى تاريخ سابق انهى الاستمساك بالعمود الفقري للجماعة الإسلامية حتى لا تنهار امام الخطر الخارجي.

5. عرض لأهم المؤرخين عبر العصور الإسلامية:

- **المؤرخون في القرن الأول الهجري**[2]

في القرن الأول للهجرة ظهر بعض المؤرخين المحدثين الفقهاء، فاهتموا بالسيرة النبوية والمغازي إضافة إلى أخبار الأمم القديمة والديانات غير الإسلامية، وذلك لفهم بعض الاشارات التاريخية التي وردت في القرآن ، وظهر أيضا اهتمام الخلفاء (معاوية – المنصور) بمعرفة سياسات الملوك ومكائدهم ، فضلا عن حرص الموالي على التاريخ للتنويه بمجد بلادهم . أما تدوين الانساب وأيام العرب ، فكان خدمة لحاجة الشعراء. واهتم المسلمون بكتابة تاريخ الفتوحات لغايات تدخل في إيرادات الجباية ، ونشطت المدارس التاريخية في اليمن والشام والمدينة والعراق وفارس. وكان ومن اهم مؤرخي هذا القرن:

1. **أبو إسحاق (كعب الأحبار) (ت 35 هـ / 656 م)** يهودي يمني ، أسلم ونصب لكتابة الحديث وتاريخ أهل الكتاب واليمن ، غلب على تاريخه الخرافة والإسرائيليات .
2. **عبد الله بن سلام (ت 40 هـ / 660 م)**
3. **عبيد بن شريه (ت 70 هـ/ 689 م)** يماني استدعاه معاوية الى الشام، كتب له عن الملوك وأخبار الماضي وعن اليمن .
4. **عبد الله العباس (ت 78هـ/ 697 م)** سمي بالبحر لسعة علومه، محدث إخباري وشاعر لغوي ونسابة.
5. **عروة بن الزبير (ت 94 هـ / 712 م)** محدث وإخباري، كتب عن مغازي الرسول رحل إلى عبد الملك في الشام ، مد الجسور بين التاريخ والحديث .

(1) فاطمة قدورة الشامي، علم التاريخ، ص: 46.
(2) فاطمة قدورة الشامي، علم التاريخ ص: 63-47.

- **المؤرخون في القرن الثاني الهجري**

اهتم المؤرخون في القرن الثاني الهجري بالمدارس التاريخية ، فظهرت مدرسة الكوفة اضافة الى المدارس التي ذكرناها . وحدثت النقلة من الحديث الى الاخبار ، واصبح لكل اقليم محدثه . وظهرت طبقة من االرواة والنسابة، وايضا الرواة الجامعين ، هذا الى جانب التحزب في شتى المجالات وبداية الاهتمام بعلم الفلك، وقد كان من اهم مؤرخي هذا القرن:

6. **الشعبي أبو عمر شرحبيل (ت 105 هـ / 723 م)** كتب عن المغازي واليمن ، وله كتاب الشورى ومقتل الحسين وشرح نهج البلاغة ، وروى في الاسرائيليات وهو على رأس مدرسة العراق ، محدث اخباري ، نقل عنه اليعقوبي .
7. **وهب بن منبه (ت 114 هـ / 732 م)** يهودي أسلم زمن الرسول ، اهتم بكتابة قصص الانبياء ، وروى المغازي . تنسب اليه الاسرائيليات التي اختلطت بتاريخ العرب قبل الإسلام . له كتاب المبتدأ والذي أصبح مرجعا لبعض المؤرخين كالطبري ... ولقد اتقن عدة لغات . وكتب في الحديث والفتوح واخبار اليمن. اشتهر بالقصص التاريخية دون سند مما شكك بمؤلفاته .
8. **محمد بن السائب الكلبي (ت 146هـ/763م)** كتب في التاريخ الاموي والانساب، والادب ، واخباري.
9. **عوانة بن الحكم الكلبي (ت 147 / 765 م)** جمع اخبار بني امية في (كتاب العرب)، وهو اول مؤرخ يذكر التاريخ كعلم . كتب في السيرة النبوية والمغازي والفتوحات . ساهم بإخراج التدوين التاريخي من الاطار القبلي ، ولكن اسلوبه بقي اسلوبا شعريا قصصيا يعتمد على ايام العرب .
10. **محمد بن اسحاق (ت 152 هـ / 769 م)** كتب في السيرة اختصر سيرته ابن هشام ، له كتاب الخلفاء وغيره . تأثر بابن منبه ، وخاصة في كتابة الاسرائيليات ولم يدقق في السند .
11. **أبو مخنف لوط بن يحيى (ت 157هـ/ 773 م)** اخباري من مدرسة الكوفة ، كتب عن حروب الردة ومعركة الجمل وصفين والخوارج . اعتمده الطبري ، وله كتب عن الفتوحات . عرف عنه اعتماده التسلسل الزمني وايضا تفصيل الاحداث.

12. **سيف بن عمر (ت 180 هـ / 796م)** كتب في الفتوحات والردة ، واخذ احاديث عروة عن السيدة عائشة.

- **المؤرخون في القرن الثالث الهجري**

تميز القرن الثالث الهجري بزيادة المادة التاريخية ، وبالدقة في المعلومات ، والسبب استقرار دواوين الدولة العباسية فانتفع بذلك المؤرخون . وفي هذا القرن قويت حركة الترجمة وسهل التنقل في انحاء الدولة الإسلامية مما ساعد طلاب المعرفة على طلب الرواية واخذها عن الشيوخ ومشاهدة البلاد وآثارها ، فأوجد ذلك مصدرا مهما للمادة التاريخية (المشافهة – المشاهدة) واستفاد المؤرخون من كافة العلوم والفلسفات لتكوين مادة علم التاريخ . فنظم منهج التاريخ على اساس الحوليات والانساب او المواضيع او الحوادث او عهود الخلفاء. وبذلك اصبح التاريخ علما من اجل علوم المسلمين ، واخذ المؤرخون مكانتهم بين علماء الدولة، وخاصة في بلاط الخلفاء كرجال لهم خطرهم في الحياة العامة والسياسة ، وبذلك تضاءل لفظ الاخباري او الراوي الا على بعض القصاصين العاديين. ولكن هذا الازدهار التاريخي بدأ في منتصف القرن الثالث الهجري بالانحدار مع بداية تفكك الدولة الإسلامية الى دويلات يحكمها متغلبون من اجناس مختلفة في مشارق الدولة الإسلامية ومغاربها، فتعددت الثقافات ، فنافست بغداد قرطبة ودمشق والقيروان وحلب واصفهان وبلخ وسمرقند . كثر العلماء ، فأثر ذلك في كتابة التاريخ . ومن اهم مؤرخي هذا القرن:

13. **هشام بن محمد السائب الكلبي (ت 204 هـ / 819 م)** اشهر كتبه **اخبار الخلفاء** كتب ما يقرب 150 كتابا . عاش في كنف البرامكة . كتب في الاخلاق والمقالب واخبار الاوائل ، والانساب والاصنام وسمي بابن الكلبي واهتم بالتاريخ الإسلامي والبلدان والاقاليم .

14. **الهيثم بن عدي (ت 207 هـ / 822 م)** ساعد في تطور التدوين التاريخي وفهم التاريخ كعلم. كتب في الاخبار والنسب والخوارج والفرس وفي التاريخ الحضاري، دون تاريخ العجم والدولة الاموية والعباسية وتاريخ الاشراف وكتاب الطبقات ، وكتب عن الطوائف ، وارخ للخلفاء ، وايضا في النوادر والنساء . منهجه التاريخي اعتمد ترتيب السنوات (الحوليات) وقلده الطبري . اعطى تصورا لمفهوم وحدة التاريخ او وحدة التاريخ الإسلامية او وحدة الامة الإسلامية عبر السنين . عرف عنه قلة

التدقيق والتساهل بالاسناد . مد الجسور بين التاريخ العسكري القديم للامم والتاريخ الإسلامي .

15. **المدائني، علي بن محمد (ت 225 هـ / 840 م)** اخباري كتب في الإسلام واخبار العرب والتاريخ الشعري والحضاري والجغرافي والاخلاقي . منهجه يمثل الانتقال من الرواية المفردة الى الكتاب المطرد. وتوصل الى استخلاص الامور المتشابهة في الوقائع التاريخية . اهتم بنقد الروايات واثبات الاسناد.

16. **الجاحظ (ت 255 / 868 م)** اشهر رجال الفكر حضاريا ، له كتب ادبية ، ودراسات تاريخية مهمة

17. **خليفة بن خياط (ت 240 هـ / 854 م)** اشتهر بعدائه للمعتزلة، محدث كتب ابن خياط العديد من كتب التاريخ والطبقات . واهتم بذكر اسماء الشهداء في الغزوات ، وقدم لنا لوائح بأسماء العمال والولاة في عهد الخلفاء وعمال الشرطة وبيت المال لذا فلقد اهتم بإدارة الدولة الإسلامية وكتب عن تاريخ الشمال الافريقي ، اعتمد منهج الحوليات ووحدوية الامة الإسلامية ووحدة تراثها عبر الازمان.

18. **ابن قتيبة الدينوري (ت 270 هـ / 883 م)** موسوعي المعرفة ، اعتمد الرواية الشفهية، كتب في تاريخ الخلق ، رجع الى (العهد القديم) وهو ناقد للمصادر وللمعلومات. اهتم بإصدار الاحكام الشخصية ، واظهر اهتمامه بتاريخ الاندلس، مع عنايته بالقصص والرواية . اعتمد المنهج التاريخي الحيادي ، والنظرة العالمية الحضارية في التاريخ ، وهو يمثل مرحلة مهمة في الوعي للتاريخ الإسلامي .

19. **البلاذري (ت 279 / 892 م)** اشتغل في بلاط المتوكل ، وكان مربيا لابنه. عمل بالترجمة من الفارسية الى العربية، اغنى معلوماته بالرحلات ، اهتم بفتوح البلاد، اخذ عليه التكرار في ذكر الحوادث بروايات مختلفة ، ودون الانساب وكتب التاريخ على قاعدة الانساب لا الزمن، فأصبح التاريخ مجموعة روايات في اطار الانساب شعرا وخبرا وتراجم ، نظر الى وحدة الامة من خلال وحدة انساب الارستقراطية العربية، حاول في كتاب الفتوح ان يجعل خبرات الامة الإسلامية واعمالها قواعد ثابتة في الاداة والتشريع والعمل .

20. **ابن طيفور (ت280 هـ / 893 م)** شاعر ومؤرخ للاداب واخباري، له العديد من

كتب التاريخ . يتفرد بمنهج كتب التعليم السياسي على شكل قصص، وباهتمامه بالتاريخ المحلي ، فكتابه عن بغداد كان الاول في حينه .

21. **ابو حنيفة الدينوري (ت 282 هـ / 895 م)** موسوعي المعارف ، متنوع الثقافة ادبا وعلوما . كتب منذ بدء الخلق وتحدث عن الأنبياء، ودوّن اخبار الفرس والروم وحروبهم مع العرب والفتوحات والفتن في التاريخ الإسلامي، مع انتقائه للفترات وللاخبار دون سواها . منهجه التاريخي يلاحظ فيه اهماله للاسناد، ويؤثر السرد مع الشعر والسجع . قدم تاريخا لفارس والعراق قبل وبعد الإسلام .

22. **اليعقوبي (ت 292 هـ / 905 م)** عمل اهله في دواوين الدولة فازداد خبرة . اكثر من الرحلات طلبا للعلم. سلك منهج التاريخ العالمي مع بعض الاساطير، والاهتمام بالجانب الحضاري اكثر من اهتمامه بالجانب السياسي، واهتم بالتقاويم الفارسية والرومية، وقدم لوائح بأسماء الامراء والرجال الذين شاركوا الخليفة موسم الحج، وايضا اسماء قواد الحملات والقضاة ، مع اهتمامه المميز بثورة الزنج.

وبالنسبة الى منهجيته التاريخية فإنه يعود الى المصادر الاصلية . وبالنسبة الى المصادر الإسلامية فإنه ينتقي ما فيه اجماع، اهمل الاسناد. اعتمد تسلسل عهود الخلفاء (عهود –حوليات). اعتمد الرسائل والخطب كوثائق وكشف عن براغماتية التاريخ (ينفع الاخلاق والتربية) له بعض الميول العلوية بالنسبة للخلفاء الراشدين والامويين ، وكان متسامحا مع العباسين. ورغم ذلك فهو يمثل اول تاريخ عالمي بمعنى العالمية للكلمة .

- **المؤرخون في القرن الرابع الهجري**

تميز القرن الرابع الهجري بتفكك الدولة العربية والإسلامية وبوهن القوة الذاتية للعالم الإسلامي، وبخضوع العرب للاتراك والبويهيين والصفاريين والسامانيين والطولونيين والاخشيديين والحمدانيين . فطمع بالدولة الإسلامية المتفككة الاعداء في ما وراء الحدود، فبدأت هجمات بيزنطة في الشمال ، فأحرقوا ونهبوا المدن المجاورة لهم ، وعلى الصعيد التاريخي اشتهر مؤرخو هذه الفترة بالموسوعات . ولقد اثر ذلك انتشار العلوم واكتشاف الورق. ولقد تنوعت اختصاصات رجال الفكر وشمول فكرهم لكافة العلوم تقريبا. لم يؤثر التنوع الاقليمي والمذهبي تأثيرا حادا في التاريخ ، وكانت الرابطة الإسلامية تمنعهم من تسجيل المساوئ دون الحسنات لكل عهد . ومن اهم مؤرخي هذا القرن:

23. **الطبري (ت 310 هـ / 922 م)** اهتم بالتاريخ والفقه وكان على خصومة مع الحنابلة والخوارج والرافضة. بدأ بتاريخ الامم ثم الملوك ثم اجداد الرسول وتناول التاريخ الإسلامي من عهد الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) الى العباسيين . منهج الطبري التاريخي يعتمد على الروايات والتاريخ السياسي والمنهج الحديثي، مع اهمال للنقد واحيانا اغفال للاسناد والميل الى الاستطراد ، متبعا في منهجه التاريخي التسلسل الزمني (الحوليات) وايضا نظام المواضيع ، اكثر من الاسرائيليات . وذكر روايات لا يقبلها العقل (البرامكة) . ترجمت كتبه الى الفارسية . اشهر كتبه تاريخ الطبري .

24. **محمد بن اعثم الكوفي** (314 هـ / 926 م) اشهر كتبه الفتوح ، وهو تاريخ اشبه بالقصص يحكي اخبار الفتوحات وعهد الخليفة عثمان والثورات في الدولة الإسلامية حتى عهد الخليفة المعتصم .

25. **الجهشياري (ت 331 هـ / 943 م)** هو صاحب السيف وصاحب القلم . لديه مجموعة من الكتب اشهرها كتاب الوزراء والكتاب منذ عهد النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) وحتى سنة 296 هـ.

26. **الصولي (ت 335 هـ/947 م)** نديم الخلفاء وصاحب كتاب الاوراق، وهذا الكتاب يشكل سجلا للخلفاء منذ ايام السفاح الى خلافة المعتز اضافة الى الموظفين .

27. **المسعودي(346 هـ / 957 م)** اشتهر برحلاته والتسجيل لكل ما يراه ويسمعه ولا سيما في شؤون الديانات والعلوم والطوائف والاثار ، اشهر كتبه مروج الذهب والتنبيه والاشراف. ولقد مثل المسعودي توسع الفكر وامتداده على مختلف الافاق بنظرة موسوعية. منهجه يميل الى الاستطراد ولكنه يمثل الفكر الديناميكي مع ميل الى الغرائب والعجائب ، ويؤخذ عليه عدم التنظيم والتنقيح . لقبه ابن خلدون (بإمام الكتاب والباحثين)، ولقد وضع تاريخا عاما شاملا ثقافيا اقتصاديا وجغرافيا ودينيا وسياسيا للإنسانية كلها.

28. **ابو فرج الاصفهاني (ت 362 هـ / 973 م)** موسوعي في علومه ، له كتاب الاغاني ، وهو منجم معلومات للحضارة العربية الإسلامية . له العديد من الكتب التاريخية (مقاتل الطالبين وسواهم)

29.**ابن النديم (ت 385 هـ / 995 م)** اشتهر بكتابه الفهرست ، وهو كتاب يحتوي مختلف المؤلفات التي عرفها الفكر العربي حتى عهده في مختلف العلوم وحتى الخرافات والسحر .

- **المؤرخون في القرن الخامس الهجري**

تميز القرن الخامس الهجري بظهور السلاجقة وبداية الحملات الصليبية على الشرق. واستمرت النظرة الشمولية الى التاريخ الإسلامي بالرغم من التفكك السياسي . واتجهت الحضارة الإسلامية نحو التمازج بالحضارات والثقافات الاخر ، وقبول تاريخ الامم الاخرى. ومن اهم مؤرخي هذا القرن:

30. مسكويه (ت 421 هـ / 1039 م) موسوعي ، شغلته العلوم وتحويل المعادن الى ذهب . اشهر كتبه تجارب الامم وهي تبدأ من الخليفة وتاريخ الامم القديمة ، فالدولة الإسلامية الاموية العباسية مع التركيز على العراق وثائقيا واقتصاديا .

31. الثعالبي (ت 429 هـ / 1037 م) كتب في الادب والشعر التاريخ ، اشهر كتبه كتاب الغرر في سير الملوك واخبارهم ويتيمة الدهر .

32. الماوردي (ت 450 هـ / 1070 م) من كبار قضاة الشافعية ، اشهر كتبة الاحكام السلطانية . قدم لنا الاطار الإسلامي الفقهي لواقع النظام السياسي العباسي (إمامة –خلافة – وزارة ...) وايضا النظام الاقتصادي (الحسبة ...) والاداري والقضائي والاجتماعي (اخلاق –اداب – ضحك – صمت

33. الخطيب البغدادي (ت 463 هـ / 1070 م) من اشهر المؤرخين ، كتب لنا تاريخ بغداد بموسوعة شملت كل جوانب الحياة في بغداد .

2. المؤرخون في القرن السادس الهجري

34. ابن الجوزي (ت 597 هـ/ 1201 م) كاتب موسوعي ، يميل اسلوبه الى الوعظ اشهر مؤلفاته : المنتظم في تواريخ الملوك والامم وهو تاريخ عام يتناول التاريخ العباسي حتى عصره .

35. ابن عساكر (572 هـ / 1176 م) كتب تاريخ دمشق على غرار تاريخ بغداد للخطيب وذلك في ثمانين مجلدا .

36. ابن المارستانية (ت 597 هـ / 1203 م) موسوعي جعل همه تقديم عمل تاريخي يزري ما قدمه الخطيب البغدادي ، فكتب ديوان الإسلام الاعظم في تاريخ بغداد في مائة مجلد ولكن عمله لم ينته ولم ينتشر كثيرا .

3. المؤرخون في القرن السابع الهجري

في القرن السابع الهجري كان هجوم التتار على بغداد وبلاد الشام ، والقضاء على الخلافة العباسية حيث دمرت معالم الحضارة الإسلامية في بلاد المشرق . ومن اهم مؤرخي هذا القرن:

37. ياقوت الحموي (ت 626 هـ / 1228 م) موسوعي ، اشهر مؤلفاته معجم الادباء . وهو السجل لاسماء وتآليف كل الادباء والمفكرين حتى عصره. ومعجم البلدان هو موسوعة جغرافية تاريخية سياسية تؤرخ حتى عصره .

38. ابن الاثير (ت 630 هـ / 1233 م) عرف عنه حفظه للتواريخ المتقدمة والمتأخرة، خبير بأنساب وايام واخبار العرب اشهر كتبه الكامل في التاريخ وهو يتناول بدء الخليفة حتى عصره ، واهتم ابن الاثير بتعليل الحوادث ونقد الاخبار السياسية والحربية والعلمية مع ظهور لشخصيته في ثنايا احكامه . يختار افضل المصادر ، واصح الروايات ويترك للقارئ الحكم بين روايتين . اسلوبه موجز سهل يرصع كتاباته بآية قرآنية او حديث او مثل انتقد واعتمد الطبري .

4. المؤرخون في القرن الثامن الهجري

39. اشهرهم : **ابو الفداء (ت 732 هـ/ 1331 م)** كتب المختصر في اخبار البشر .

المؤرخون في القرن التاسع الهجري

40. ابن خلدون (ت 808 هـ/ 1406 م) صاحب نظرية التعاقب الدوري للحضارات، لم يسبقه احد من المؤرخين او الفلاسفة العرب والاجانب الى اكتشاف الاسباب الخفية التي تكمن خلف سطح الوقائع ، او اكتشاف قوانين التقدم والتدهور. فلقد فسر الظواهر الاجتماعية والوقائع التاريخية في ضوء التفسيرات الاقتصادية والسيكولوجية فضلا عن التفسير الجغرافي والسياسي، وسوف نتحدث بالتفصيل عنه لاحقاً .

5. المؤرخون في القرن العاشر الهجري

41. السخاوي (ت902 هـ / 1496 م) اشهر كتبه : الاعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ ، وايضا كتاب تاريخ التاريخ .

المبحث الثالث:

منهج البحث التاريخي عند ابن خلدون

1. علم التاريخ ومنهجيته عند ابن خلدون:

فتح ابن خلدون بابًا لدراسة التاريخ وتفسيره، ليكون الباب الذي فتحه، رافدًا عالميّا مهمّا في دراسة التاريخ، أساسه التفهّم، وقائمًا على مجموعة من القواعد هي:

أ- **قاعدة العمران:** فهو أول مفتاح لفهم التاريخ من خلال كينونته وما يقدّمه من أخبار، والعمران وسيلة للتحقق من صِدْقِ الأخبارِ وَكَذِبِها، والتأكّد من وقوع الحادثة أو استحالتها، فهو يقول: "**هو أحسن الوجوه وأوثقها في تمحيص الأخبار وتمييز صدقها من كذبها وهو سابق على التمحيص بتعديل الرواة ولا يرجع إلى تعديل الرواة حتى يعلم أن ذلك الخبر في نفسه ممكن أو ممتنع. أما إذا كان مستحيلًا فلا فائدة للنظر في التعديل والتجريح. ولقد عدّ أهل النظر من المطاعن في الخبر استحالة مدلول اللفظ وتأويله بما لا يقبله العقل، إنّما كان التعديل والتجريح هو المعتبر في صحة الأخبار الشرعية؛ لأنّ معظمها تكاليف إنشائية أوجب الشارع العمل بها حتى حصل الظن بصدقها وسبيل صحة الظن الثقة بالرواة بالعدالة والضبط**".

ب- **قاعدةُ السببية:** يجعل المنهج التاريخي عند ابن خلدون من السببيّة، عاملا رئيسًا في فَهْمِ التاريخ، وعدم الأخذ بهذه القاعدة قد يُقع في خطأ خطير؛ لأن حدوث الأشياء وزوالها يكون بأسباب، وعدم الأخذ بهذه الأسباب عند التأريخ أو التحريف لحقيقة السبب يُنتجُ فهمًا مغلوطًا للحوادث. والسبب التاريخي يقسم إلى نوعين:

- **الفاعل القائم** بأصل حدوث الحدث وقد يكون فردا أو جماعة.
- **والعوارض** التي كان منها وقوع الحدث التاريخيّ.

ج- **قاعدة السُّنَن الكَوْنِيَّة:** يُعدّ المنهج التاريخي عند ابن خلدون السنن الكونيّة أساسًا

لفهم التاريخ، وسبيل لأخذ العبرة منه من خلال النظر في سنن الله في الكون وما فيها من خير أو شرّ.

وقد حدّد المنهج التاريخي عند ابن خلدون الطرائق التي على المؤرّخ قراءة التاريخ وفقها، فعليه أن يبدأ:

- **أولا بالتدرُّج:** أي أن يتدرّج في قراءة السياق التاريخي من أوّل حدوثه ونشوئه حتى النهاية، وأن يتدرج في قراءة كتب التاريخ التي تناولت الحادثة وَفْق التنقل المَرْحَلي.
- **والطريقة الثانية تقوم على التبصُّر بالأشباه؛** فالحاضرُ أشبَهُ بالماضي قاعدة وأصلًا مهما لفَهم أحداث التاريخ، ومقايسةِ الحاضر بأشباهه في الماضي.

ووضع ابن خلدون شرطا ليكون التاريخ علماً: حيث «لا يكون التاريخ علماً الا اذا كانت رواية الأخبار مطابقة للوقائع. غايته «**ان تقف على احوال ما قبلك من الأيام والأجيال وما بعدك**». بدراسة الحوادث البشرية الماضية في علاقاتها مع تطور المجتمعات، وعلاقات هذا التطور مع الظواهر الطبيعية واثرها في الإنسان واثره فيها[1].

وقد اعتمد ابن خلدون على اربع ركائز ساهمت بنسب متفاوتة في منهجيته التاريخية هي[2] :

أ- استفاد من علم"**مصطلح الحديث**" ومقياسه وادواته.

ب-ورؤية الإمام علي (عليه السلام) للخبر، وفي التاريخ خبر: **" اعقلوا الخبر اذا سمعتموه عقل دراية لا عقل رواية ، فرعاة العلم قليل ورواته كثر".**

ج- توظيف قواعد **"العمران البشري "** التي استنبطها واكتشفها هو.

د- قناعته بأن التاريخ علم كسائر العلوم، فاهتم بتحديد الحدث التاريخي وأسبابه وظروفه وبيئته وتعليله ربطاً بها وتحليله بعد استخلاص النتائج للوصول الى القوانين العلمية، واستيعاب خريطة الوصول الى السلطة، وهي هدفه المركزي والأساسي[3].

2. مميزات البحث التاريخي عند ابن خلدون تتمثل في ما يلي:

أ- ملاحظة ظواهر الاجتماع لدى الشعوب التي أتيح له الاحتكاك بها والحياة بين

(1) قبس من نور حضارتنا ص: 103.
(2) ابن خلدون، المقدمة ، ص: 209.
(3) قبس من نور حضارتنا نشر الجامعة اللبنانية الدولية، ص: 100-99.

أهلها .

ب–تعقب هذه الظواهر في تاريخ الشعوب نفسها في العصور السابقة لعصره.

ج– تعقب أشباهها في تاريخ شعوب أخرى لم يتم الاحتكاك بها والحياة بين أهلها.

د– الموازنة بين هذه الظواهر جميعا.

هـ–التأمل في مختلف الظواهر للوقوف على طبائعها وعناصرها الذاتية وصفاتها العرضية واستخلاص قانون تخضع له هذه الظواهر في الفكر السياسي وفلسفة التاريخ وعلم الاجتماع.

وقد اعتمد المنهج التاريخي عند ابن خلدون على مجموعة من الأمور هي:

- النظر إلى التاريخ على أنه علم قائم بذاته له قوانين تحكمه.
- هو خليط لمجموعة من العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تصنع التاريخ بمجملها.
- هو أخبار عن الأيام والدول والسوابق من القرون الأولى.
- هو نظر وتحقيق وتعليل للوقائع ومبادئها، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها.

إن عظمة ابن خلدون تتجلى في أنه كان يعرف معرفة أكيدة أنه قد ابتدع بين العلوم علما جديدا، لم يسبقه إليه أحد، وأنه حدد لهذا العلم موضوعه ومسائله، إذ يقول:»**وكأن هذا علم مستقل بنفسه، فإنه ذو موضوع، وهو العمران البشري والاجتماع الإنساني، وذو مسائل وهي بيان ما يلحقه من العوارض والأحوال لذاته، واحدة بعد أخرى. وهذا شأن كل علم من العلوم[1]، وضعيا كان أو عقليا**». ويقول أيضا:

«وكأنه علم مستنبط النشأة. ولعمري، لم أقف على الكلام في منحاه لأحد من الخليقة. ما أدري، ألغفلتهم عن ذلك؟ وليس الظن بهم، أو لعلهم كتبوا في هذا الغرض واستوفوا ولم يصل إلينا فالعلوم كثيرة والحكماء في أمم النوع الإنساني متعددون، وما لم يصل إلينا من العلوم أكثر مما وصل» [2].

حقا إن ابن خلدون، في هذه العبارات الموجزة، لا يؤكد يقينه فحسب بأنه أنشأ علم

(1) حسن الساعاتي، مرجع سابق ، ص: 37.
(2) ابن خلدون، المقدمة، ص: 38.

مبتكرا، بل يقرر أيضا إحاطته بشتى العلوم، حتى إنه يصرح بعدم عثوره على شيء في بابه لأحد ممن سبقه من الحكماء أي الفلاسفة. فهو وحده الحكيم الذي على حد قوله، ألهمه الله إلى ذلك إلهاما، وأعثره على علم جعله سن بكره وجهينة خبره[1].

وتتجلى عبقرية ابن خلدون كذلك في أنه لم ينشئ علم الاجتماع الإنساني والعمران البشري فحسب، بل قد وضع أيضا لهذا العلم قواعد منهج أصيلة وطرائق بحث مبتكرة، وكان أيضا يفعل ذلك بحس منطقي شديد الإرهاف، وعقلية علمية جبارة. فهو يقول عن علمه الجديد: «**واخترعته من بين المناحي مذهباً عجيباً وطريقة مبتدعة وأسلوبا**» [2]. ويقرر أن هذا العلم الجديد هو باطن علم التاريخ وفيه «**نظر وتحقيق وتعليل للكائنات، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق. فهو لذلك أصيل في الحكمة عريق وجدير بأن يعد في علومها وخليق**». وابن خلدون بعد أن يؤكد ابتكاره العلم الجديد، يجد لزاما عليه كعالم مبتدع أن يوضح طريق هذا العلم ومناهجه فيقول: «**وبعد أن استوفيت علاجه وأنرت مشكاته للمستبصرين وأذكيت سراجه وأوضحت بين العلوم طريقه ومناهجه.**»[3]. ولا شك في أن الذي أنار له السبيل، وأعانه في الكشف عن علم الاجتماع الإنساني والعمران البشري، هو قواعد منهجه، وطرائق بحثه. ومصداق ذلك قوله: «**واعلم أن الكلام في هذا الغرض مستحدث الصنعة، غريب النزعة، عزيز الفائدة**[4]».

وقواعد المنهج، وطرائق البحث، هي من مستلزمات العلم الأساسية. فهي شروط لا بد من توفرها في الإنتاج العلمي، إذا اريد له الأصالة والسلامة. وقد فصلها ابن خلدون تفصيلا، وشرحها وتبين دقائقها واسرارها.

ولم يكن في شرحه لهذه القواعد، فيلسوفا فحسب، بل معلما بارعا، يجيد الشرح والتفسير. وانه لما ييسر فهم منهجه وطرائقه، ويجعل من السهل تدبر وجهته التي اتخذها في ذلك، أن نعود الى تاريخ حياته، ودراساته التي توفر عليها، والتخصصات التي تعمق فيها، فأصبح بارعا فيها تمام البراعة. لقد قرأ ابن خلدون ما لا حصر له من الكتب في

(1) حسن الساعاتي، مرجع سابق ، ص:38.
(2) ابن خلدون المقدمة، ص: 6.
(3) ابن خلدون المقدمة، ص: 7.
(4) ابن خلدون، المقدمة ، ص: 38.

علوم النقل، وعلى رأسه **علوم القرآن، والحديث** [1] ، **والفقه**، الذي اتقنه فصار له من بعد ذلك مهنة، في أثناء مقامه في القاهرة، اذ شغل منصب قاضي القضاة ست مرات، واظهر في كل مرة كفاءة نادرة. ومرادنا من ذلك أن نبين ان ابن خلدون، فضلا عن موهبته، واستعداده الشخصي، وتربيته الخاصة، وشخصيته القوية، كان عالما بأصول الفقه، التي هي منهج البحث عند الفقيه، أو هي منطق مسائله، أو بمعنى واسع هي قانون عاصم لذهنه من الخطأ في الاستدلال على الأحكام. وقد كان لذلك أثر بالغ في منهجه وطرائقه، التي مكنته من التوصل إلى فهم ظواهر الاجتماع، وطبيعتها، وكيفية تغيرها، ويسرت له السبيل للوصول في كل مسألة من مسائلها إلى رأي جعله قانونا او مبدأ عاما او نظرية. أما احاطة ابن خلدون **بعلم الحديث**، فقد جعلته يتحرى الصدق دائما في كل ما يسمع ويبحث عن الحقيقة في كل ما يقرأ ويتوخى الدقة في كل ما يشاهد، وأما تبحره في **علوم القرآن** فقد جعله يحس بما فيه من قوانين او مبادئ عامة عن النفس البشرية والاجتماع الإنساني وأحوال العمران. فكان يتدبر معانيها ويدعم بها آراءه ويوضح بها تفسيراته [2]، وربما لا نكون بعيدين عن الصواب اذا قلنا ان ابن خلدون قد توصل إلى علمه الاجتماعي الجديد متأثرا إلى حد ما بتدبره الاجتماعي للقرآن من جهة، وباهتدائه بمنافع علم الحديث وأصول علم الفقه من جهة أخرى.

---

(1) يقول ابن خلدون في ذلك: والآن الشريعة إنما تؤخذ من الكتاب والسنة. ومن كان قليل البضاعة من الحديث، فيتعين عليه طلبه ورؤيته والجد والتشمير في ذلك، ليأخذ الذين عن اصول صحيحة، ويتلقى الاحكام عن صاحبها المبلغ لها. ابن خلدون ، المقدمة ،ص: 444.

(2) استند ابن خلدون إلى اكثر من 45 آية من القرآن لهذا الغرض ونخص بالذكر من هذه الآيات الآية 16 من سورة الإسراء ونصها: «وإذا أردنا ان نهلك قرية أمرنا مترفيها ففسقوا فيها فحق عليها القول فدمرناها تدميرا». ويقول ابن خلدون بعد هذه الآية التي اوردناها في معرض الحديث عن انقراض الملك من أمة من الأمم: «واستقوى ذلك تتبعه في الامم السابقة تجد كثيرا مما قلناه ورسمناه»، المقدمة، ص 144.

وكذلك ذكر الآية 63 من سورة الأنفال ونصها: لو أنفقت ما في الأرض جميعا ما ألفت بين قلوبهم «. ويقول ابن خلدون بعد هذه الآية، التي اقتبسها في معرض الحديث عن اتفاق الهواء عسى المطالبة وجمع القلوب وتأليفها : «وسره ان القلوب اذا تداعت إلى اهواء الباطل والميل إلى الدنيا، حصل التنافس وفشل الخلاف، وإذا انصرفت إلى الحق ورفضت الدنيا والباطل واقبلت على الله، اتحدت وجهتها، فذهب التنافس وقل الخلاف وحسن التعاون والتعاضد، واتسع نطاق الكلمة لذلك ، فعظمت الدولة «. المقدمة ص: 157

ومن اوضح ما اقتبسه ابن خلدون من القرآن، تلك الآية التي يدعم بها قانونه « في أن من طبيعة الملك الانفراد بالمجد». وهي الآية 22 من سورة الأنبياء، ونصها: « قل لو كان فيها آلهة الا الله لفسدتا». المقدمة، ص 166.

وبناء على ذلك يمكن أن نقرر، ان علم الاجتماع الخلدوني هو نتاج التفكير المنطقي الإسلامي، الذي ينشد التوصل إلى اليقين ، و ذلك لأن ابن خلدون، في إنشاء علمه الجديد و صياغة موضوعه وبيان مسائله، و الكشف عن أسباب ما يحدث فيها من تغيرات، قد سار على هدى المنهج الذي يعبر عن روح الإسلام[1].

والقواعد التي استخدمها ابن خلدون وكشف به علمه الاجتماعي هي[2]:

- الشك والتمحيص[3]
- الواقعية الاجتماعية والمتشخصة بموادها[4]
- تحكيم أصول العادة وطبيعة العمران [5]
- القياس بالمشاهدة وبالغائب[6]
- السبر والتقسيم[7]
- الحيطة عند التعميم [8].

(1) حسن الساعاتي، مرجع سابق ، ص:39.
(2) حسن الساعاتي، مرجع سابق ، ص: 41.
(3) حسن الساعاتي ،علم الاجتماع الخلدوني قواعد المنهج، دار النهضة العربية –بيروت ،1981 ص:42 وللتوسع في هذه القواعد انظر الصفحات من 42 الى 204.
(4) حسن الساعاتي ،علم الاجتماع الخلدوني قواعد المنهج، ص: 58.
(5) حسن الساعاتي ،مرجع سابق ، ص: 109.
(6) حسن الساعاتي ، مرجع سابق ، ص: 136.
(7) حسن الساعاتي ، مرجع سابق ، ص: 161.
(8) حسن الساعاتي ، مرجع سابق ، ص:195.

الخاتمة:

على الرغم من الانتقادات والمشكلات والأخطاء، يبقى المنهج التأريخي منهجا وحيدا لبحث التراث العلمي والتربوي، والذي يمكنه أن يقدم لنا خبرات من الإرث الحضاري الذي خلقه الإنسان تساعد في الكشف عن الماضي الذي يوجه الحضارة ويبني المستقبل. هو التزام الباحث بصورة دقيقة وعلمية بخطوات بناء البحث التأريخي، ومن ثم يقلل هذا المنهج الى حد ما الأخطاء التي تشوه حقيقة التأريخ.

والإسلام كدين، نشأ في شبه الجزيرة العربية، في القرن السابع الميلادي، وهو حقيقة روحية محضة ودعوة سماوية الهية لكافة البشر. الحاجة إلى التاريخ كانت دينية تشريعية (تفسير القرآن والحديث) وبعضها سياسي واقتصادي واجتماعي أخلاقي. فالإسلام خلق للإنسان العربي تاريخا ربطه بسلسلة التاريخ الوجداني للبشرية أي بالماضي من خلال الأنبياء الذين ظهروا منذ بدء الخلق (ملة أبيكم إبراهيم هو سماكم المسلمين من قبل).

وقد جعل ابن خلدون من التاريخ علمًا اجتماعيّا، ومحاولة منظمة، للتحقيق في الحوادث الماضية عن طريق ربط كل حادثة بالأخرى والبحث في القوى والمشكلات والكشف عن تأثيرها في مسيرة الحضارة الإنسانية، لذلك فعلم التاريخ لا يمكن فصله عن المنهج التاريخي أو البحث الاسترادي، لأن البحث والتقصي العلمي طريقة موضوعية تسعى للوصول إلى نتيجة أو قانون أو قاعدة عامة تعرف بالحقيقة التاريخية، وهذه الطريقة خاضعة دومًا للتطوير والتكامل مع باقي مجالات المعرفة الإنسانية وتطوّرها ومنهج اكتسابها.

المصادر والمراجع:

1. ابن خلدون، المقدمة ، دار القلم ، بيروت 1981.
2. ثريا عبد الفتاح ملحس ، كتاب منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين، الشركة العالمية للكتاب ش.م.ل، الطبعة الرابعة 1989م.
3. حسان حلاق، كتاب مناهج الفكر والبحث التاريخي والعلوم المساعدة وتحقيق المخطوطات بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية –بيروت ، طبعة ثانية 1991م.
4. حسان حلاق، مناهج الفكر والبحث التاريخي والعلوم المساعدة وتحقيق المخطوطات مع دراسة للارشيف العثماني واللبناني والعربي والدولي، الطبعة الرابعة،1425هـ/ 2004م.
5. حسان حلاق، مناهج تحقيق التراث والمخطوطات العربية، دار النهضة العربية –بيروت ، الطبعة الاولى 1425هـ/2004م.
6. حسن الساعاتي ،علم الاجتماع الخلدوني قواعد المنهج، دار النهضة العربية –بيروت ،1981
7. سامي ملحم مناهج البحث في التربية وعلم النفس .عمان (2000م).
8. صالح العساف.المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، الكتاب الاول ،الرياض (1989م).
9. صخر عجوز، منهجيات البحث العلمي Methodology Research Scientific / ، المحاضرة الخامسة
10. عادل حسن غنيم وجمال محمود حجو ، في منهج البحث العلمي ، ،دار المعرفة الجامعية الطبعة الثانية 1993م.
11. عبد الواحد ذنون طه، نشأت تدوين التاريخ العربي في الأندلس ، دار المدار الإسلامي، الطبعة الاولى 2004، ص: 7-6-5
12. علي عسكر مقدمة في البحث العلمي ،الكويت (1992م).
13. فاطمة قدورة الشامي، علم التاريخ (تطور مناهج الفكر وكتابة البحث العلمي من اقدم العصور إلى القرن العشرين)، دار النهضة العربية –بيروت الطبعة الثانية 1428هـ/2008م.
14. لويس ،ومانيون ،لورانس ،كوهين مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية .ترجمة وليم تاوضروس عبيد وكوثر .القاهره (1990م).
15. ماثيو جيدر، كتاب منهجية البحث العلمي، من دليل الباحث المبتدئ في موضوعات البحث ورسائل الماجستير والدكتوراه، ترجمة ملكة ابيض تنسق محمد عبد النبي السيد غانم.
16. هاشم محمد حمزة الجميلي منهج البحث التاريخي بحث مقدم الى الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية.

Sources and references:

1. Ibn Khaldoun, The Introduction, Dar Al-Qalam, Beirut 1981.
2. Soraya Abdel-Fattah Malhas, The Scientific Research Curriculum Book for University Students, The International Book Company S.A.L, Fourth Edition 1989.
3. Hassan Hallaq, Curriculum of Thought, Historical Research and Assistive Sciences, and Editing of Manuscripts between Theory and Practice, Dar Al-Nahda Al-Arabiya - Beirut, second edition, 1991.
4. Hassan Hallaq, Methods of Thought, Historical Research, Assistive Sci-

ences, and Editing of Manuscripts with a Study of the Ottoman, Lebanese, Arab and International Archives, Fourth Edition, 1425 A.H. / 2004 A.D.

5. Hassan Hallaq, Methods of Investigation of Arabic Heritage and Manuscripts, Dar Al-Nahda Al-Arabiya - Beirut, first edition 1425 AH / 2004 AD
6. Hassan Al-Saati, Khaldunian Sociology, Grammar of the Curriculum, Dar Al-Nahda Al-Arabiya - Beirut, 1981
7. Sami Melhem Research Methods in Education and Psychology, Amman (2000 AD).
8. Salih Al-Assaf, Introduction to Research in Behavioral Sciences, Book One, Riyadh (1989 AD).
9. Old rock, Methodology Research Scientific / Fifth lecture
10. Adel Hassan Ghoneim and Jamal Mahmoud Hajo, On the Method of Scientific Research, University Knowledge House, second edition, 1993.
11. Abdul Wahed Thanoun Taha, The Origin of Recording Arab History in Andalusia, Dar Al-Madar Al-Islami, first edition 2004, p.: 5-6-7
12. Ali Askar, Introduction to Scientific Research, Kuwait.(1992)
1. Fatima Qaddoura Al-Shami, The Science of History (The Development of Methods of Thought and Writing of Scientific Research from the Oldest Ages to the Twentieth Century), Dar Al-Nahda Al-Arabiya - Beirut, second edition, 1428 AH / 2008 AD,
1. Lewis, Manion, Lawrence, Cohen, Research Methods in the Social and Educational Sciences. Translated by William Tawadros, Obeid and Kawthar. Cairo (1990 AD).
2. Matthew Gayder, Scientific Research Methodology Book, from the Beginner's Guide to Research Topics and Master's and Doctoral Theses. The translation of the White Queen coordinated by Muhammad Abd al-Nabi al-Sayyid Ghanem
3. Hashem Muhammad Hamza Al-Jumaili, Historical Research Methodology, a paper submitted to Al-Mustansiriya University / College of Basic Education.

باب النقد والأدب:

1- قراءة نسوية جديدة حول سلوك ودوافع سياوش في الامتناع عن حب سودابه

A Novel Account of Siavash's Rejection of Sudabeh's Love Offer from a Feminine perspective

جلبرك ابوترابيان

أستاذ مساعد، قسم الأدب المسرحي، جامعة شيراز للفنون

Dr. Golbarg Aboutorabian

Assistant Professor, Department of Dramatic Literature, Shiraz

University of Arts

الإلكتروني:aboutorabian@shirazartu.ac.ir

تاريخ الإرسال: 6/25 /2022 **تاريخ القبول: 2022/7/16** **تاريخ النشر: 9/25/ 2022**

مستخلص البحث:

تعد قصة سياوش في الشاهنامة من القصص الهامة في تاريخ الأدب الفارسي القديم، وهي تمتلك قداسة في تكوين الهوية وذلك بما لديها من أسس ومبادئ أسطورية ومذهبية. نحاول في هذا البحث وعبر رؤية جديدة تجاه هذه القصة التراجيدية دراسة سلوك سياوش من منظار آخر بعيدا من البعد الأسطوري في القصة وتفاصيلها. في الواقع يكمن السؤال الرئيس في الدراسة والذي نحاول الإجابة عنه في نهاية المطاف حول الأسباب التي تجعل سياوش يمتنع عن قبول حب سودابه والعوامل الخفية وراء ذلك، ولماذا لم يتم البحث حتى الآن عن هذه الأبعاد الخفية من القصة؟ في البحث اعتمدنا على النظرية الانتقادية والطريقة التأويلية لمراجعة القراءات السائدة حول الرواية أولا، ثم حاولنا التوصل إلى فهم جديد من الأبعاد الخفية للقصة التاريخية في الأدب

الفارسي القديم. يعد البحث الراهن بحثا ضمن الحقول المتداخلة معتمدا على النظريات الأسطورية والنقد والنظرية الأدبية الانتقادية.

إن الفكرة الرئيسة للبحث هي أن امتناع سياوش من حب سودابه له بُعد خفيٌّ طالما تم تجاهله في حين كان من المفترض العناية به ودراسته من قبل الباحثين والمتخصصين. إن جزءا من الأسباب الخفيفة لامتناع سياوش من حب سودابه يعود لميله نحو السلطة، فهو باعتباره خليفة لأبيه كان يعلم تبعات مثل هذا الأمر وانتهاكه للأعراف والتقاليد وما قد يترتب عليه من حرمانه من الوصول إلى السلطة. إن جوهر البحث والمفتاح الرئيس لفهم مضمونه هو أن تقديس سياوش في الخطاب الذكوري منع من طرح مثل هذا السؤال والبحث عن الجوانب الخفية في قرار الامتناع عن حب سودابه.

الكلمات المفتاحية: قصة سياوش، النقد والنظرية الأدبية، الذكورية، السلطة.

Abstract

The Siavash's myth in Shahnameh is one of the most prominent accounts of old Persian literature bearing holiness in essence for its legendary and religious origins. The present study attempted to review the tragic legend of from a different perspective free from its legendary basis. The main research question was "what were the hidden motives for Siavash's refusal of Sudabeh's love and why have they not been questioned so far?" Following a critical and analytical research method, the study reviewed the current view of Siavash first and then attempted to shed light on hidden dimensions of the myth. Using an interdisciplinary format, mythology theories, criticism, and literary and critical theories, the study is rooted in 20th-century literary theory discourse. The findings of the study suggested that hidden perspectives of his rejection of Sudabeh's love should not be ignored; to some part, it might have been originated from his desire to win the kingdom. As his fa-

ther's successor, he knew what were the consequences of breaking such a taboo in preventing him from achieving the throne. The key finding of this study, however, was that Siavash's chastity in a masculine discourse withholds questioning such hidden motives for his reactions.

Keywords: authority, literary theory and criticism, masculinity, Siavash's myth,

1. المقدمة:

إن إحدى الخصائص التي تميز المجتمع القائم على النظام الأبوي والذكوري هو الصراع الخفي بين الرجل والمرأة. وفي أدب كافة هذه المجتمعات الأبوية تصور المرأة باعتبارها كائنا يمتلك الذكاء الخارق في تدمير النظام الاجتماعي الذي يسوده الرجل ولها باع طويل في المكر والحيلة والخداع ويسمى هذا السلوك من جانبها بـ»الكيد» (ستارى،99: 1377). على هذا الأساس يمكننا القول إنه في بعض القصص الأسطورية والأدبية تظهر المرأة بدور ماكر وطبيعة متمردة، وهي تلقى التحقير والعقاب من المجتمع الذي تتمرد عليه. كما يظهر أن تعامل أبناء هذه المجتمعات مع المرأة هو تعامل السيد مع العبد الذي يعتبر أي نوع من الظلم والاضطهاد تجاه المرأة أمرا مشروعا وله ما يبرره.

إن مصطلح النظام الأبوي أو ما يردافه النظام الذكوري هو من إبداع عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر وقد استخدمه لوصف ماهية النظام الاجتماعي في المجتمعات التقليدية. في هذه المجتمعات التي يسود فيها الأب والرجل تنتقل السلطة بالوراثة من الأب إلى الابن. إن الأبوية لدى فيبر هي وصف للمجتمعات الإقطاعية، وهي مقولة لا صلة لها بموضوع الجنس. فالأب في النظام الأبوي تكون له سلطة تامة على كافة أعضاء الأسرة – نساء ورجالا (بردلى، هريت 1386).

إن القصص والحكايات التي تتناول موضوع الحب والمرأة في الأدب العالمي لها جذور وشيجة مع المعتقدات التي كانت سائدة في المجتمعات القديمة، كما أنها تحمل ثيمات ثقافية لهذه الحضارات القديمة. وعلى هذا الأساس فإن ما نلاحظه في القصص والأساطير هو مستوحى من هذه النماذج الفكرية القديمة التي تظهر أحيانا في إطار

النظام الأبوي ويكون الأب فيها صاحب السلطة الكبرى في كيان الأسرة، وأحيانا تظهر في إطار سيطرة الرجل على المجتمع وما يتجلى بشكل واضح في دور الرجل في هذه الأساطير والحكايات القديمة.

بشكل عام، ووفق نظريات يونغ، فإن النماذج القديمة هي تجارب لأجداد الإنسان المعاصر وقد تحولت بعد ملايين السنين إلى قوة سرمدية وفاعلة في جزء من روح الإنسان ونفسياته (اقبالى، ا.، وقمرى كيوى، ح.، و مرادى، س. (1386: 85-69).

إن المرأة التي بالضرورة تكون هي الأم كذلك تقوم بشكل رئيس وبسبب طبيعتها الجسدية بمهمة القيام بتربية الأجيال القادمة وتنشئتهم، وهي كائن لا يمكنه الاستمرار في الحياة دون وجود العشق والمحبة، ولذا فإن الحب يكون ضمن كيان المرأة في القصص والأساطير العالمية القديمة، وهذان العنصران (الحب والمرأة) هما من العناصر الموجودة في النماذج الاجتماعية القديمة وقد أشار يونغ بشكل مفصل إلى الواقع الداخلي والنفسي للأفراد. إن «النموذج القديم للأم» يظهر صفات تشمل: الحب وشفقة الأمومة، والقوة الخارقة، والسمو الروحي. إن كل غريزة وطبيعة هي عامل مساعد لكل ما هو مشفق وحنون. إن نموذج الأم المثالية وفي بعده السلبي قد يشير إلى كل ما هو سري وكامن ومظلم، على سبيل المثال قد تدل على معنى الإسقاط في عالم الموتى، والإغواء وكل مصير مخيف ولا مفر منه (يونغ، 1368:26).

إن قصة سودابه وسياوش، التي تعتبر من أشهر القصص التراجيدية في الشاهنامه، تخضع للدراسات مختلفة في مجالات علم الاجتماع وعلم النفس والدراسات الثقافية ومعرفة الأبعاد المأساوية في القصة. وفي هذه القصة، نرى في الغالب تجاهلا للأسباب الحقيقية لسلوك شخصياتها، ولذا نشاهد كثيرا من اللوم والنقد الذي يوجه نحو عشق سودابه وحبها. نحاول في هذه الدراسة تسليط الضوء على الحب المأساوي لسودابه باعتبارها امرأة عشقت رجلا مع الأخذ بعين الاعتبار تلك القوانين الصارمة التي كانت تسود المجتمعات التي يكون فيها الرجال هم السادة وأصحاب القوة والسلطة، كما سنقدم تأويلا يتجاوز بعد قداسة أسطورة سياوش والتنفير من حب سودابه.

2-1 خلفية البحث:

يجب القول إنه كلما ذكر الحب في تاريخ أدب إيران سواء كان عرفانيا أو غزليا أو ملحميا أو مسرحيا أو أدبا عاميا فإن المرأة تكون حاضرة في جوهر هذا الحب وكنهه. وهذا الترابط الوثيق بين الحب والمرأة يعود إلى عصور قديمة عندما كانت المرأة في مجتمع الرجال تتمتع بحمدهم وتقديرهم، وذلك بسبب طبيعتها وكونها عامل الإنجاب والخصوبة. وكانت نتائج هذا الحمد والثناء ظاهرة في النماذج الجمعية للمعتقد تجاه المرأة وتجلى في أبهى صوره في الأساطير التي تجاوزت الحدود وترسخت في الأفهام والأذهان، وبقيت المرأة حتى يومنا هذا تعيش حياتها الملكية في أذهان البشر. لقد ألفت العديد من البحوث والدراسات التي قام بها باحثون كبار أمثال جلال ستاري في كتابه بعنوان «شكل المرأة في الثقافة الإيرانية (1375 هـ ش)، ومهرداد بهار، في كتابه بعنوان «قراءات في الثقافة الإيرانية(1375)، أو كتاب «من الأسطورة وإلى التاريخ» (1376) لجاله آموزكار، و«كتاب» التعريف بأساطير إيران(1375) لمحمد علي إسلامي ندوشن»، وكتاب «حياة الأبطال وموتهم في الشاهنامه (1395) لسعيد حميديان، وكذلك كتاب «قراءات في فكر وفن الفردوسي (1375). إضافة إلى هذه البحوث فقد استعنا في إكمال هذه الدراسة ببحوث مختلفة في حقول علم النفس والدراسات الثقافية والأسطورية منها: تحليل قصة سياوش وفق نظريات يونغ للباحثين إقبالي، ا.، و قمرى كيوى، ح.، و مرادى، س(1386)، ودراسة "قصة سياوش وفق نظرية العدوى لجوليا كريستوا» للباحب ذوالفقار غلامي وفاطمه باباشاهي، و«تحليل محتوى الهوية الإيرانية في قصة سياوش في شاهنامة الفردوسي» لعلي يوسفي وزملائه (1391)، ودراسة «قصة سياوش في ضوء علم النفس المعرفي» لنصر اللهي وجنكلي (1392)، ودراسة بعنوان «سودابه من بقايا أم الآلهة، لزمردي وموسوي(1391)، وبحث بعنوان «امرأتان... دراسة تطبيقية لقصة سودابه و سو – دا جي وفق الشاهنامه وفن كش ني ناي» لحسيني وزملائه (1394)، ودراسة أخرى بعنوان «مظاهر التمثيل والحب التراجيدي في الشاهنامه» (1395)، لذاكري أحمدي وحياتي كريم، وأخيرا دراسة بعنوان «سياوش وسودابه من منظار آخر لسرامي» (1388). في البحث الراهن وبعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة وكذلك التعريج على النظريات المرتبطة نحاول أن نتطرق إلى موضوع هيمنة النظام الأبوي ومناهضة المرأة في الشاهنامه لأبي القاسم الفردوسي. في البحوث والدراسات السابقة باستثناء دراسة سرامي التي حملت عنوان «سياوش وسودابه من منظار آخر» لم تتطرق أي منها إلى معرفة الأسباب الخفية وراء

اعتبار سودابه امرأة منحوسة في النظام الذكوري الذي يسوده الرجال. ونحن في بحثنا نحاول أن نتعامل مع هذه القصة باعتبارها تراجيديا الحب والعشق.

1 – المفاهيم النظرية

في هذا الجزء من الدراسة نحاول الوقوف على مفهومين من مفاهيم البحث وهما: ظاهرة الذكورية السائدة في الأدب التقليدي، والنظرة التقليدية للمرأة في تاريخ الأدب الفارسي، وسنتناول كلا من المفهومين بشكل منفصل.

1-2- الذكورية الكامنة في الأدب التقليدي

بعد ظهور النظام الأبوي في إيران فقدت المرأة مكانتها التي كانت تساوي مكانة الرجل، وبعدها أصبح إنجاب الذكر أكثر مرغوبية من إنجاب الأنثى (ستارى جلال1377: 20). ورد في نص الأوستا أن المرأة والرجل متساويان، حتى إنه يتم الإشارة إلى اسم المرأة والرجل في مقام واحد، واعتُبرت النساء متساويات مع الرجال في الأمور الدينية والعبادات والأدعية التي كان يتوجب على الجنسين القيام بها، وفي حال غياب الموبذ فإن المرأة كانت تخلفه وتقوم بأدواره في مكان العبادة (علوي، هدايت الله،1380،30).

مع ذلك فإنه وبسبب الحضور الأقوى للموبذان وتوظيف القوة الجسدية للرجال مكان قوة التدبير والعاطفة التي تمتاز بها المرأة أخذ دور المرأة بالتضاؤل والاضمحلال وتعززت مكانة الرجل وموقعه، واستسلمت النساء مجبرات لحكم الرجال وسلطتهم. حتى إنه في نصوص «البندهش» نجد أن المرأة تعرف على أساس أنها ذات طبيعة نحسٍ، وإن أهورا مزدا يعتبر الهدف الوحيد من خلق النساء هو القيام بمهمة إنجاب الرجال. جاء في هذه النصوص «لقد خلقتك رغم نحس ذاتك. خلقتك لأن الرجل مولد منك. ولو وجدت مخلوقا آخر استطيع أن أخلق الرجال منه فلما خلقتك، فإن ذاتك نحسٌ. لقد بحثت عن ذلك المخلوق في المياه والحقول والنباتات والنعاج ومرتفعات الجبال وأودية القرى لكني لم أجد من يخلق الرجل المتقي، سوى المرأة ذات الطبيعة السيئة» (بندهش، الجزء التاسع ، ص 84،83).

في هذه الأثناء استطاعت النساء الحفاظ على مكانتهن كامرأة وكأم بفضل ما يعتبره الرجال كيد النساء ومكرهن، وهكذا دافعن عن حقوقهن الإنسانية. في الفترة القصيرة التي كانت المرأة هي السيدة فيها كان لها حق القيادة وإدارة أمور البيت وتوزيع الطعام. في

المجتمع البدائي تقع المهام الكبرى والمسؤوليات الثقيلة على عاتق المرأة، فكانت المرأة هي المسؤولة عن حراسة النيران وصناعة الأوعية الفخارية وتوفير الفواكه الطبيعية. إن الحراسة وتوفير الطعام ورعاية الأبناء أدى إلى تفوق المرأة وتخطي مكانتها لمكانة الرجل آنذاك وهذا الواقع الجديد وعدم المساواة في وظائف المرأة والرجل انتهى بأن تكون مكانة المرأة أسمى من مكانة الرجل وتحولت إدارة أمور القبائل إلى النساء أيضا (سنجرى، س 35: 1390).

وبعد ظهور المدن وتكوين المجتمعات الذكورية وعبادة الآلهة ذات الطبيعة الذكورية استمرت مكانة المرأة ودورها في عقلية العامة ومعتقداتهم، وحافظت المرأة على اقتدارها وقوتها التي فاقت القوة البشرية حتى بعد ترسيخ المجتمعات الذكورية في العصور القديمة. إن الحب والخيال الذي أصبح نائبا للأصل الأنثوي والمتعلق بالأم الكبرى للكون فقد دوره وتراجع في مكانته لصالح التفكير الذكوري وحل النظام الأبوي والذكوري محل النظام الأنثوي والنسائي(ترقى،غُلى78:1387).

بعد ظهور العصر الحديدي على صفحات التاريخ البشري وتشكيل المدن الكبرى التي كان الرجال هم سادتها والقادة على أهلها فقدت الآلهة الأنثى مكانتها لصالح الآلهة الذكر، وترسخت المجتمعات الأبوية وذات النظام الذكوري، وبعد ظهور الأديان الإبراهيمية زادت هذه الظاهرة وتعززت سلطة الرجال أكثر فأكثر بحيث أصبحت النساء في هذه الأديان تعتبر العامل الرئيس في هبوط الإنسان من الجنة. إن هذا المضمون يمكن أن نجده بشكل صريح في القصة التي تذكر أن حواء في البداية عصت أمر الله وتواطأت مع إبليس وقدما الفاكهة المحرمة إلى آدم عليه السلام. وفي البندهش نجد أن حواء (مشيانه) تواطأت مع ابليس وكذبت للمرة الأولى وهذا الذنب كان السبب في اعتبار حواء من جنس آخر وطبيعة مختلفة (مزدابور، 1371). وهذا يعني أن الرجل الذي تنجبه المرأة هو في الواقع عدو المرأة الرئيس وقد اختارها للزواج منها ثم اتهمها بشتى التهم وأنزلها من مكانة الآلهة إلى مكانة أدنى ومقام أسفل.

بعد بدء النظام الذكوري تحولت المرأة بمرور الوقت إلى آلة تباع وتشترى، وعُدت من ضمن أموال الرجل وممتلكاته. لهذا فإن من خصائص المجتمع الذكوري هو تنظيمه بشكل صارم وقاس للمناسبات الجنسية للنساء. كان هاجس الرجل باستمرار هو احتمالية خيانة المرأة والخوف من أن يعطي الرجل ماله واسمه إلى ولد قد يكون من صلب أجنبي. إن هذا الشعور يبعث دهشة لدى الرجال يجعلهم يمارسون أقسى أنواع الصرامة والشدة في التعامل

مع المرأة وكل ذلك لكي يتجنوا الوقوع في مثل هذا الواقع المذل والمهين (ستارى جلال 1376 :9).

منذ تلك العصور تحولت المرأة إلى رمز للمكر والخديعة والمكيدة وأصبح لمفهوم الحب الذي هو الفاصل بين الإنسان والحيوان دلالة مختلفة عن السابق؛ ذلك أن الحب ومهما تجبر الرجل وسيطر على العالم لا يزال بيد المرأة وإنها تستطيع تحويل قلب الرجل وتغييره، فالمرأة كانت ولا تزال اللاعب الرئيس في مفهوم العشق والمحبة.

إن من أهم المعتقدات في المجتمعات الذكورية هو أن الآلهة الأم قد عشقت إله النبات وهو ما أدى إلى موت إله النبات في نهاية الأسطورة، لكن الآلهة الأم أحيته من جديد بعد برهة من الزمن. يمكننا ملاحظة ذلك في أساطير مختلفة مثل أسطورة إنانا وعشتار وتموز كما يمكن لنا مشاهدة انعكاسات ذلك في حب سودابه لسياوش، فسياوش الذي يعد إله النبات وبعد موته نمت نبتة من دمه كانت في حاجة إلى هذا الحب أكثر من غيره من الآلهة، أي ما دامت العلاقة بين آلهة النباتات والمحاصيل (سياوش) وآلهة المياه والأرض (سودابه) معدومة فإن النباتات والمحاصيل لن تكون قادرة على النمو والازدهار. لكن ونظرا إلى التغيير والتحول الذي تتعرض له الآلهة بمرور الوقت فإن تحديد الصورة الحقيقية والرئيسة لهذه الآلهة يصبح أمرا عسيرا وصعب المنال (حميرا زمردى و شايسته موسوى 1391:163).

ربما لهذا السبب نجد أن أكثر الشخصيات تراجيدية ومأساوية في القصة ألا وهي سودابه شهدت تحولات وتغييرات بسبب سيطرة النظام الذكوري الصارم والقاسي وباتت الآلهة سودابه في الأدب الملحمي تتحول من صورة إلى صورة أخرى.

2-2 النظرة التقليدية تجاه المرأة في تاريخ الأدب الفارسي

في تاريخ الأدب الفارسي نجد الكثير من النصوص الشعرية والنثرية التي تتناول موضوع المرأة برؤى وتوجهات مختلفة، وإن الإساءة إلى المرأة وتحقيرها وعدم وجود وضع مناسب لها هي حقائق لا يمكن إنكارها كما لا يمكن في الوقت نفسه إنكار حضور المرأة في المجتمعات القديمة والمعاصرة على حد سواء(حجازي،1376:25). لكن عندما نتحدث عن الحب في ملحمة كملحمة الشاهنامه والتي تحمل العبء التاريخي وما قبل التاريخ لجغرافيا إيران القديمة يطرح السؤال التالي بالإلحاح وهو: لماذا عندما يتم الحديث عن قصص غرامية مثل قصة ليلى ومنيجه وروادبه وتهمين والتي يكون عشاقها رجالا تتحول حكايات الخداع والمكر

والمكيدة إلى حكايات نبيلة وقصص صالحة، لكن بالنسبة لقصص أخرى مثل قصة سودابه والتي تكون الأنثى فيها هي العاشقة ومستعدة لبذل كل ما تستطيع من أجل الوصول إلى معشوقها وتضحي بسمعتها وكرامتها في هذا السبيل تصور بأنها قصة حب غير طاهرة ومدمرة.

في الأعمال الملحمية الفارسية يتجلى موضوع الحب بصورتين، الأولى الحب المقدس والروحاني والذي يتمثل في حب الوطن وشوق الأبطال إلى مسقط رأسهم وحب الحرية والاستقلال، والصورة الثانية من صور الحب هي الميل والرغبات المنبعثة من الغريزة الجنسية وحب الآخر (رزمجو، 1368).

وعلى الرغم من أن مضمون الحب في الأدب الغنائي والملحمي له مكانة سامية إلا أننا نلاحظ وجود نوعين من المواقف تجاه الحب في الأعمال الأدبية، وذلك بسبب الرؤية المختلفة للرجل تجاه هذا الموضوع. النوع الأول تجاه الحب هو أن الحب ظاهرة مقدسة لها جذور تعود إلى عصور سيطرة النظام الذكوري مثل حب الوطن وحب مسقط الرأس، وقد استمر هذا النوع حتى يومنا هذا، وأما النوع الثاني فهو الحب غير العفيف الذي يتميز بالخيانة، ولهذا النوع من التصورات تجاه الحب جذور تعود إلى المراحل التاريخية التي حكمت فيها المجتمعات وفق القوانين التي وضعها النظام الأبوي، وإن أي إظهار للعواطف والمشاعر النسائية التي تكون متعارضة مع الأعراف الاجتماعية تصور على أساس أنها أشياء سيئة ومخلة بالآداب والعفة.

بناء على ذلك فإن هذا النوع من العشق والمحبة (النوع الثاني) يعد من أقدم مضامين القصص الأدبية في العالم أي الحب غير المتعارف والمتمثل بحب المرأة لابن الزوج وهو كما ذكرنا كان موضوعا للكثير من الأعمال الأدبية في العالم منذ العصور القديمة. من هذه القصص يمكن أن نشير إلى قصة هيبوليتوس وفدرا اليونانية، وقصة سوداكي وين كيائو في الصين وسودابه وسياوش في إيران. ومن القصص الشبيهة بهذه القصص والتي وردت في القرآن وسميت بأحسن القصص قصة حب زليخا إلى النبي يوسف عليه السلام، وعلى الرغم من أن يوسف عليه السلام لم يكن ولدا بالنسب لعزيز مصر لكن عرف في ذلك المجتمع بأنه ولد العزيز بالتبني وبحكم التنشئة والرعاية. إن جميع هذه القصص كانت تدور حول حب يصور بأنه حب أسود وغير طاهر ويجلب التعاسة والشقاء للرجل. إن الرجل الذي يكون في مثل هذه القصص في الغالب ولدا غير بالغ يقع بشكل لا إرادي ضحية حب غير طاهر،

وهو حب أكبر من حجمه، وفي نفس الوقت يضمن قصة حب مؤسفة وحزينة. وفي هذه القصص التي تقع في عالم ذكوري قد يصل الحال بالرجل المعشوق إلى مقربة من الموت، إن الرجل بريء وطاهر من كل دنس وسوء في حين أن المرأة وبمكيدتها تحاول الوصول إلى غاياتها المتمثلة بالرغبات الجنسية. في قصة نبي الله يوسف عليه السلام كانت الحكاية تدور حول حب امرأة متوسطة العمر وبالغة الحسن والجمال لرجل لا يزال غير بالغ ولم يصل إلى سنين الرشد بعد، لكن في هذه القصة لم يكن الرجل المذكور (يوسف عليه السلام) ابنا مباشرا للزوج بل ابنا بالتبني، وطهارة النبي وعفته حرسته حتى في اللحظات التي كاد أن يهمّ بها وتزل قدمه (سوره يوسف ع).

في الشاهنامه نجد أهم جانب من جوانب الاهتمام بالمرأة يتعلق بالجانب الظاهري والحسن الشكلي والجسدي لها، وهذه النظرة واعتبار المرأة آلة وأداة تعود إلى القوانين والأعراف التي كانت سائدة في المجتمعات الذكورية التي تعتبر المرأة وسيلة لدفع التعب وجزءا من أموال الرجال وممتلكاتهم. لم تكن سودابه مستثناة من هذه القاعدة العامة، فهي امرأة في منتصف العمر وبالغة الحسن والجمال وفي ذروة الشهرة وذيوع الصيت، وقد وقعت في حب سياوش في أول رؤية له وذابت في غرامه كما يذوب الثلج مقابل النار المشتعلة.

عندما أبصرت المرأة سياوش هامت حبا وغراما فيه
وذابت في الحـب بعـد رؤيته كأنـها الثلـج أمام النار

(الشاهنامه، فردوسي، طبعة موسكو، ج3، ص 14).

يقسم الحب في الشاهنامه إلى نوعين خير وشر، لكن في كلا النوعين فإن أول صفة تتجلى فيها المرأة هي مظهرها وحسنها الظاهري والخادع. إن النموذج البارز لذلك هو قصة تهمينة والتي هي فتاة غير إيرانية تدخل ليلا إلى مكان استراحة رستم وتهب حبها وجسمها له. وطبعا يمكننا اعتبار ذلك رأي من الآراء الذكورية تجاه المرأة. فالمرأة حسب وجهة النظر هذه قد خلقت أساسا لتلبية حاجات الرجل ورغباته، هكذا عرضت تهمينه نفسها لرستم بعد سماعها عن بطولاته: إن كان لك فيَّ حاجة الآن فلا أحد يرانا سوى هذا الطير وتلك السمكة.

(الشاهنامه، فردوسي، طبعة موسكو، ج1، الجزء الرابع، ص174)

وكانت تهمينة فائقة الحسن والجمال بحيث تأثر رستم بجمالها وعظّم ذلك الجلال والهيبة

البادية على مظهرها:

انبهر رستم المغوار بحسنها وأثنى على خالق الكون

(شاهنامة، طبعة مسكو، ج 1، ص 174).

إن الشاهنامة مليئة بمثل هؤلاء النساء الجميلات فالمرأة تسحر بجمالها الرجال ويقع الأبرياء في حبائل حبها.

إن قصة سودابه وسياوش أيضا لم تكن بعيدة من تأثير النظام الأبوي والرؤية الآلية للمرأة في ذلك المجتمع. إن الذي أخبر كيكاوس ببنت الشاه هاماوران هو الذي حاك هذه المكيدة له:

كانت أجمل من البــان حسنا وكانت رائحته أجمل من المسك الأسود

جميل الطول والشكل والمحيا لــسانها كالخنــجر وشفــتيها كالعسل

(شاهنامة، ط موسكو، ج 2).

وفي هذه القصة نرى أن كيد سودابه لم يؤثر على سياوش لأنه رجل قد عاش على تعاليم رستم ونهجه، ونشأ بعيدا من عالم الحب والغرام (مسكوب ، 1351: 100).

إن حب سودابه لسياوش كان من النوع الذي يصبح العاشق فيه لا مباليا ومتمردا على الواقع والأعراف، يكون فيه مستعدا لكي يهب نفسه إلى المعشوق بالجملة ولا يتوانى في استخدام أي مكر وخديعة في الوصول إلى محبوبه. كما ينبغي أن نشير إلى أن الحب الذي تحركه الدوافع البشرية لن يكون بكل تأكيد فارغا من الشهوة. في هذا الحب يحمل العشقُ العاشق على الإقدام، ويجعله غير مهتم بالنتائج والمصير المرتقب، بل يكون الوصول إلى المعشوق هو الهدف الوحيد ويصبح مستعدا لمواجهة كافة القوانين وعصيانها، بل يكون مستعدا لكي يعرف بسوء السيرة والذات والعفة والطهارة وكل ذلك في سبيل الوصول إلى معشوقه. في هذا النوع من الحب يحترق العاشق أولا ثم تصل التبعات والأضرار إلى المعشوق فتكون السبب في نهايته وموته.

يقول سرامي في وصف حب سودابه وهيامها بسياوش: «إن العشق هو عامل قوة واقتدار، وكل ما يبدر من العاشق هو نتيجة لذلك العشق، والذين يلومون سودابه على حبها هم في الواقع من الذين تسيطر عليهم النظرة الذكورية والمعادين لمعنى الحب

والمحبة. إن سياوش لم يدرك أن سودابه صادقة في حبها إياه لهذا فهي لم تخف حبها وتكتمه. في أي من انعكاسات حب سودابه لم نلاحظ دليلا على الغدر والخيانة، إن ذنب سودابه الوحيد هي أنها عشقت رجلا بارد المزاج وغير مدرك للمحبة والحنان، هذا الرجل لم يكن قد أدرك حتى حنان الأم ومحبتها! إن سياوش كان كائنا بلا نار وكان لهيب حب سودابه قادرا على إضرام النيران في ذلك الكيان، لكن سياوش قد استسلم لمصيره ولم يظهر أي تمرد على واقعه حتى لو عرف أن سلوكه هذا يقود إلى قتل ملايين الأبرياء، لم يحاول تغيير هذا الواقع المفروض عليه (سرامى قدمعلى، 1388).

1 – إعادة قراءة قصة سياوش وسودابه من وجهة نظر نسوية

في تأصيله لقصة سياوش وسودابه يعتقد مهرداد بهار أن هذه القصة ليس لها جذور إيرانية وهي لا تمثل الأبطال والملوك الإيرانيين. ويعزو بهار أبطال القصة إلى الأقوام السومريين والساميين وهي تظهر بصورة أساطير مختلفة مثل عشتار وتموز في القصص السامية ومثل إنانا في القصص السومرية (بهار، مهرداد ، 1376:467).

إن سودابه هي امرأة حسبما تروي الشاهنامة كانت وفية لحبها عندما كانت حبيسة في سجن أبيها وفي نهاية المطاف تصبح زوجة لكيكاوس. وبعد أن تتخلص من السجن على يد رستم تصبح معروفة لدى الإيرانيين بالوفاء في الحب وتنال مكانة مرموقة وسمعة رفيعة. وعندما يؤتى بسودابه إلى ديار إيران يختلف الأمراء على من يقتنيها ويختص بها، فقام كيكاوس بإعطاء الذهب والمجوهرات إلى أمرائه واختص بها معتبرا إياها سلعة من السلع التي تباع وتشترى.

إن هذا النوع من التعامل مع المرأة لهو خير دليل على الاستبداد والسلطة الذكورية للرجال على روح المرأة وجسدها، فكيكاوس ودون أي اعتراض يصبح مالكا لجمال سوادبه وحسنها بعد أن يعطي مقابلها المال والذهب بعد أن غادرت بيت أبيها إلى ديار الأعداء بحثا عن الأمن والأمان. على كل حال فإن كيكاوس قد تجاهل هذه النظرة المرة لسودابه تجاه هذه العلاقة والرباط الجديد.

في الشاهنامه والأفكار التي يوثقها الشاعر في هذا العمل الأدبي نجد أن المرأة يتم التعامل معها باعتبارها تحفة من التحف وهدية توهب لهذا وذاك. ونقرأ في الرسائل المتبادلة بين الملوك والوزراء أثناء الحروب وفي أوقات السلم أن النساء يقدمن ضمن الهدايا والعطايا التي تقدم للأطراف الأخرى بعد أن كانت المرأة تعيش في الدهور السابقة

ملكة وأميرة، وهذا يدل على ضعف المعرفة بمكانة المرأة في تلك العصور واعتبارها سلعة وآلة للاستمتاع والتسلية (حيدرى وعزيزى، 1395).

لم يرد اسم لهذه المرأة الجميلة في الشاهنامه، تلك المرأة التي ربت سياوش بعد هروبها من بلاد توران. الشيء الوحيد الذي نعرفه هو أنها أم سياوش، والكثير من الباحثين يعتقدون أنه في الروايات القديمة تعتبر سودابه أما لسياوش لكن بعد ذلك وبعد أن أصبح حب الأم وغرامها بالولد غير مقبول اعتُبرت أمه بالتنبي وليس بالأصل والنسب(نقلا عن خالقى، زمردى و موسوى 1391). لقد كان الزواج من المحارم في زمن ظهور زرادشت (مثل نكاح الرجل لأمه أو أخته أو الأب لبنته) من أكثر أنواع الزواج قدسية(رضى،1400: 35)، وإذا أخذنا هذا الرأي بعين الاعتبار فإننا يمكن حينها تصور أن سودابه كانت أم سياوش في الحقيقة. ويمكن النظر إلى القصة من زاوية أخرى، فسودابه وبعد أن تنجب ابنها سياوش تحرم منه بعد أن يقرر أبوه إرساله إلى رستم لتلقي التعاليم والمعارف، وبعد أن يصبح سياوش رجلا كامل الأركان وبالغا تتم إعادته إلى قصر أبيه (حميديان سعيد: 1376:285). هنا ترى سوادبه جمال سياوش وحسنه الباهر وهو كما يقول سعيد حميديان يعتبر في الشاهنامه بمثابة يوسف في القرآن الكريم(نفس المصدر: 285). وإن سودابه مثلها مثل زليخا تقع ضحية حب سياوش، تكتم سودابه سبع سنين حبها عن سياوش وتعاني كثيرا في هذا السبيل، فهي تخشى من البوح بما تجده في خوالج نفسها وتخاف من الفضيحة والعار، وفي نهاية المطاف يصرح سياوش كما ورد في الشاهنامه التي تصوره بأنه رجل يكره النساء وينفر منهن:

ماذا أتعلم في قصر الملك؟ كيف ينجو الإنسان ويجد الطريق في ظل وجود النساء؟

(الشاهنامه، طبعة موسكو، ج 3، ص 90)

لكنه في نهاية المطاف يضطر إلى اتباع طلب سودابه وكيكاوس ويقرر أن يختار زوجة له من بين النساء اللاتي يعشن في قصر الملك. إن سياوش وعلى الرغم من نفوره من سودابه وحبها إلا أنه لم يقل لها مرة واحدة لا أريد. وكلما رأى تلهفها وحبها له يحاول بطريقة من الطرق أن يفهما بأنه ليس مستعدا لخيانة أبيه من أجل هوى نفسه وفؤاده. في حين كان بمقدوره أن يتوجه في ذلك الوقت إلى كيكاوس ويطلعه على حقيقة الأمر وفحواه، بل نراه يقول لها في المقابل: لقد اختلط حبي بكيانك (نفس المصدر: 286)، حتى إنه يوعز لها أن سر حبها محفوظ في قلبه ويطلب من سودابه كذلك أن تحفظ سر

حبها ولا تكاشف به أحدا. وربما يكون سياوش نفسه يحمل في قلبه حب سودابه لكنه ونظرا إلى عجزه في العصيان والتمرد على الواقع والعرف السائد يمتنع عن مصارحتها بما يجده في نفسه، وربما لو كان والده ميتا لما تردد قليلا في إعلان الحب لها. في الواقع ربما، ونظرا إلى أن حب امرأة تكون مملوكة روحا وجسدا لرجل آخر من قبل رجل من الرجال يكون الأمر جريرة وذنبا كبيرا في القوانين والأعراف التي يسودها النظام الذكوري، وفي هذه القصة ولأن المالك هنا هو أب سياوش وملك إيران فإن الخوف من المعصية والخشية على السمعة والمكانة كانا أهم عند سياوش من المصير الذي ينتظره، وهو ما يجعله يمتنع عن إظهار الحب لسودابه ومجاهرتها بذلك. إن حب سودابه وعشقها لسياوش كان هو السبب في قتله مظلوما على يد أفراسياب.

إن قصة سودابه وحبها لسياوش هي القصة الوحيدة في الشاهنامه التي تعتبر النساء ناقصات عقل(تلاوری، معمارزاده 1395: 31–12). هنا يطرح السؤال عن سبب حب سودابه لسياوش؟ وما إذا كان حقا سودابه تعتبر المسبب لموت سياوش؟ إن الحب على كل حال يحمل تجربة مؤلمة ومريرة، فهو يحرق صاحبه ويؤذيه، ومهما اختلفت أشكال الحب وأنواعه فإنه يتضمن مأساة وتراجيديا. من وجهة نظر عالم تسوده الذكورية فإن حب سودابه لا يندرج ضمن أنواع الحب التي تصنفها القوانين الموضوعة من قبل الرجال! وإن كان هذا الحب حقيقا يحرق حشا صاحبه. ونظرا إلى أن سودابه كانت تعتبر أمّ سياوش بالتنبي فإن إظهارها الحب له يخلق منها صورة في المجتمع الذكوري تصورها بأنها سيئة السيرة والمخبر. إن سياوش كما ذكرنا نشأ على برودة المزاج من قبل رستم، وقد اقتصرت تعاليم رستم لسياوش على تعلم فنون الحرب والقتال، ولذا كان غير مبال بحب سودابه ولم يتعاطف معها ومع مشاعرها تجاهه، فكانت ردة فعله شبيهة بردة فعل رستم تجاه تهمينه. إن سياوش لم يدرك أن سودابه هي امرأة مكلومة قد كتمت حبها رغم ما تجده من عناء وألم في هذا السبيل.

يستعد سياوش للعبور من لهيب النار التي أعدت لبيان المذنب من البرئ بعد أن انكشف الأمر وعرف الملك وحاشيته أمر سودابه وحكايتها. يتقدم سياوش لأنه يعرف أن سودابه سوف تحترق بالنيران كونها هي المذنبة وهو بريء تماما، لهذا تقدم أولا لعله يكون سببا في إنقاذ المرأة التي أحبته بكل صدق وإخلاق.

يغادر سياوش حفاظا على نفسه وخوفا من السقوط في فخ الحب الذي يجد بوادره في كيانه ديار إيران ويقصد مملكة توران. يكرم عند وصوله إلى أرض توران ويضع افراسيابُ تاج الملوك على رأسه ويزوجه من إحدى بناته باسم فرنجيس. لكن في هذه المرحلة أيضا نجد أن قوانين النظام الأبوي يبرر الخيانة بحق المرأة، فبعد زواجه الأول من جريره بنت بيران ويسه وزير أفراسياب وبعد أن حملت منه تخلى عنه وأرسلت جريره نحو قلعة سبيد بعد أن أقدم سياوش على الزواج من بنت شاه توران لتودع الحياة هناك. هكذا تخبر جريره سياوش بخبر مجيء ولده بعد إرسالها لرسول يحمل الخبر:

أيها الراكب احمل هذه الرسالة إلى سياوش الأناني

وقل له رغم كبر سني إلا أن الله رزقي بمولد هو قرة عين لي

(الشاهنامه، طبعة موسكو، ج3، ص202)

هذا هو المكان الوحيد الذي يلقب فيه سياوش بملائكة الأنانية، وتلقب جريرة وهي امرأة مكلومة مهجورة من قبل زوجها سياوش بالأناني والمستبد الذي لا يبالي بمشاعر غيره وأحاسيسهم. في النهاية يُقتل سياوش على إثر حسد جرسيوز. لكن لماذا يعتبر رستم أن سودابه المحبة لسياوش هي السبب في موته وقتله ويقوم بقتل سودابه دون أن يعترض عليه أحد. لماذا عندما يستقبل سياوش باعتباره بطلا لدى أفراسياب ويضع على رأسه تاج الملوك لا أحد يكرم سودابه ويثني عليها فهي كانت السبب في عبور سياوش من الأراضي الإيرانية وذهابه إلى أرض توران؟

2 – النتائج:

إن الحب والمرأة هما جزءان لكيان واحد، وقد عاشا معا في النماذج القديمة التي احتفظت بها الأجيال منذ العصور ما قبل التاريخ وحتى يومنا هذا. إن هذين العنصرين كانا موجودين كذلك في الأدب الغزلي والعرفاني والملحمي والتراجيدي وكذلك الأدب العامي. لكن من بين هذين العنصرين نجد أن المرأة دائما كانت في موضع اتهام وريبة، لأن الرجال وبعد ظهور المدن الكبرى أصبحوا يضعون القوانين المختلفة التي كلها تعتبر المرأة كائنا قد خُلق من أجل إسعاد الرجل وتوفير راحته، فلا وجود لعواطفها ومشاعرها ولم يتم الاعتراف بها كإنسان له حقوق مثلما للرجل من حقوق وواجبات. إن الرجال استخدموا المرأة كوسيلة للوصول إلى الحكم والسلطة فهي كانت تباع وتشترى كسلعة من السلع. وهكذا هبطت مكانة المرأة بشكل

رهيب للغاية، وعوملت بشكل صارم وقاس من قبل الرجل زوجا وأخا وأبا. قد ترسخت هذه المفاهيم والأدبيات في الشعر الغزلي والعرفاني والملحمي والأسطوري والعامي. إن قصة حب سودابه لسياوش هي من القصص التراجيديا في الأدب الفارسي وتحديدا في الشاهنامه لصاحبها أبي القاسم الفردوسي. وقد أجرى العديد من الباحثين بحوثهم ودراساتهم حول هذه القصة وحاولوا مناقشة أبعادها المختلفة كل منهم حسب المنهج والاتجاه الذي اختاره لبحثه. إن معظم هذه البحوث والدراسات نظرت إلى سودابه باعتبارها مذنبة وعاصية وفي المقابل رأت سياوش بأنه بريء وقديس في موقفه من حب زوجة أبيه له.

لم نسع في هذا البحث إلى تبرئة سودابه وتبرير حبها لسياوش وإنما حاولنا دراسة طبيعة حبها الذي كان مخالفا للقوانين والأعراف التي قررها النظام الذكوري السائد في ذلك المجتمع. من جانب آخر وخلافا لسائر البحوث والدراسات السابقة التي ناقشت قصة سودابه وسياوش فإن هذه الدراسة لم تتعامل مع سياوش باعتباره بطلا وقديسا مبرّأً من كل الأخطاء والذنوب فدراستنا خلصت إلى أنه كان يتسم بالأنانية وعدم مبالاته بالآخرين ومشاعرهم.

إن سياوش إذا لم يكن ابنا لشاه إيران وملكها ولم يكن من المقرر أن يصل إلى السلطة بعد أبيه فقد كان محتملا أنه لم يبق وفيا لأبيه في موضوع حب سودابه. ربما يكون سبب هذا الوفاء هو أنه قد نشأ على أساس أنه يكون ملكا على إيران لهذا كان يتوجب أن يبقى ملتزما بالأعراف السائدة والتقاليد المتبعة في مجتمعه وأن لا ينجر إلى الحب غير المتعارف من جانب سودابه.

فسياوش نفسه وبعد أن يصل إلى أرض توران يقبل الزواج من بنت الشاه الكبرى وكل ذلك لأهداف وغايات سياسية يطمح فيها للمستقبل، فهو يريد أن يجد مأوى يبقى فيه حتى وفاة كيكاوس ليعود من جديد إلى إيران ويصبح الملك عليها. وهو نفسه يكون مستعدا لكي يتخلى عن زوجته الأولى من أجل كسب رضا أفراسياب ويقرر الزواج من امرأة أخرى والذهاب إلى مدينة أخرى تضمن له وضع التاج على رأسه. فهو الآن أصبح ينتظر موت الرجلين المسنين أفراسياب وكيكاوس لكي يصبح الملك على الشعبين الإيراني والتوراني. إن قوانين النظام الذكوري تبرئ كل هذه التصرفات لسياوش وتعتبره قديسا وبريئا من كل الأخطاء والذنوب.

هكذا نجد أن المجتمع الذكوري يغضب على المرأة من أجل حبها الصادق ويحاول الثأر والقصاص منها دون أن ينظر إلى جنايات الرجل ومظالمه. كلما زاد حب المرأة وعشقها زادت قسوة المجتمع تجاهها. إن تراجيديا الحب الذي يحرق سودابه ويقدمها دون جناية إلى رستم للقصاص منها لكي يشقها نصفين هي نفس تراجيديا الحب الذي مُنعت المرأة من البوح به طوال عصور التاريخ الغابر في المجتمعات التي يسودها النظام الذكوري.

قائمة المصادر والمراجع

1 – القرآن كريم.

2 – أرسطو، فن شعر، ترجمه زرينكوب، عبدالحسين،(1353)، نشر بنكاه، طهران.

3 – آموزكار، جاله، (1374) : التعريف بأساطير إيران، نشر سمت، طهران.

4 – إسلامى ندوشن، محمد على. (1395): حياة الأبطال وموتهم في الشاهنامه، شركت سهامي، طهران.

5 – اقبالى، ا. و، قمرى كيوى. ح.، و مرادى، س. (1386)، تحليل قصة سياوش وفق نظريات يونغ، نشر اللغة والأدب الفارسي، –(8), 85–69.

6 – بهار، مهرداد، (1376)؛ من الأسطورة وإلى التاريخ، نشر: جشمه، طهران.

7 – _____، (1375)؛ قراءات في الثقافة الإيرانية، نشر: آكاه، طهران.

8 – بردلى، هريت، (1386)، التحولات في البنى الاجتماعية، الطبقات والجنس (فهم المجتمع المدني 4)، ترجمة: محمود متحد، نشر اله، ص 41.

9 – بهرامى، راضيه. نصرتى، عبدالله، (1395)، دراسة تطبيقية للعشق في غزليات سعدي وحافظ، مجلة بهارستان سخن، الدورة 13، العدد34.

10 – ترقى. غلى (1387) سيدة الكون (الأسطورة – الرمز – الصورة الأزلية)، ط 2، نيلوفر.

11 – تلاورى، بكاه. معمارزاده، بيمان،(1395)، العشق في مرآة نصين ملحميين، الشاهنامه والبهمن نامه، مجلة الدراسات والفلسفة، الدورة الثانية، العدد2 از 12 إلى 31).

12 – حجازى بنفشه (1394) ، تحت القناع، نشر قصيدة سرا، طهران.

13 – حميديان سعيد (1376)، قراءة في فكر وفن فردوسي، نشر ناهيد، طهران.

14 – حيدرى غلامرضا و عزيزى فرح، (1395)، مجموعة بحوث، المؤتمر الدولي حول الشرق، فردوسي والثقافة والأدب الفارسي.

15 – رزمجو، حسين(1368) ، الإنسان المثال والكامل في الأدب الملحمي والعرفاني الفارسي،

ط1، طهران، أمير كبير.

16 – ستارى، جلال. (1375)، صورة المرأة في الثقافة الفارسية، نشر مركز، طهران.

17 – سنجرى، س (1390)، دور المرأة في الأدب القديم والأساطير الإيرانية، مجلة المرأة والثقافة، 2(7), 46-35.

18 – سرامى، قدمعلى. (1388)، كتاب قمر الأدب، العدد 25.

19 –_____،(1373)، من لون الوردة حتى معاناة الشوكة، دراسة شكلانية لقصص الشاهنامه، طهران، نشر علمي فرهنكي.

20 – شاهنامه فردوسى طبعة مسكو.

21 – علوى، هدايت الله،(1380)، المرأة في إيران القديمة، نشر هيرمند، طهران.

22 – مزدابور، كتايون، 1371، المرأة في الديانة الزرادشتية، د. م، نشر نويد (ألمانيا).

23 – مسكوب، شاهرخ. (1351)، عزاء سياوش في الموت والبحث، نشر خوارزمي طهران.

24 – هاشم، رضى. (1400)، النكاح المقدس في إيران القديمة، نكاح المحارم، ط نكاران، طهران.

25 – يونغ كارل كوستاو (1368)، أربع صور مثالية (الأم، الميلاد الجديد، الروح، المكر)، ترجمة: بروين فرامرزي، ط1، نشر آستان قدس رضوى.

1- QORAN

2- Amouzegar Jaleh, (1995) . Knowledge of Iranian mythology; Samet Publications, Tehran

3- Alavi Hedayatullah, (2010). Women in Ancient Iran, Hirmand Publications, Tehran.

4- Bahar Mehrdad, (1997). From Myth to History, Cheshme Publishing House, Tehran

5- _____ (1998). A few essays on Iranian culture, Aghat Publications, Tehran

6- Bahrami Rzieh. Nosrati, Abdollah, (2016): A comparative study of love in the poetry of Maulana Saadi and Hafez, Baharestan Sokhon, Volume 13, No. 34.

7- Bredli Herit, (2007).The transformation of social structures, class and gender (understanding modern society 4) translated by Mahmoud Tahid, Elah publishing house, p. 41.

8- Eghbali A V, Ghomri givi H, moradi S, (2007). Analysis of Siavash's

story based on Jung's theories

9- Eslsmi nadoushan Mohammad ali, (2016). The life and death of the warriors in Shahnameh; Joint Stock Company, Tehran

10- Hamidian Saeed, (1997). A treatise on Ferdowsi's thought and art Nahid Publishing: Tehran. Hashem Razi, (2021). Holy marriage in ancient Iran/ Khoidodeh; Nagaran Printers, Tehran.

11- Hejazi Banafsheh, (2015). Under the cover. Qaseida Sera Publishing House: Tehran

12- Heidari gholamreza, Azizi Farah, (2016). Proceedings of the International Conference on Oriental Studies, Ferdowsi and Persian Culture and Literature

13- Jung Carl Gustav, (1368). four examples (mother, rebirth, soul, trickery) translated by Parvin Faramarizi, first edition, Astan Qods Razavi Publications.

14- Moskob Shahrukh, (1972). Siavash's mourning in death and resurrection, Kharazmi Publications, Tehran

15- Razmjoo HosinIdeal, (1999). and perfect human being in Persian epic and mystical literature, first edition, Amirkabir Tehran

16- Sarami Gadhamali, (2008). Book of the Month of Literature No. 25

17- Satari Jalal, (1996). The image of women in Iranian culture), Center Publishing: Tehran

18- Senjari S, (2010). The role of women in ancient literature and Iranian myths. Scientific Journal of Women and Culture, 2(7), 35-46.

19- Shahnameh of Ferdowsi, published in Moscow

20- Taraghi Goli, (2008) . The great lady of existence (myth - symbol - eternal face) second edition of Nilofer

21- Talavi Pegah, Memarzadeh Peiman, (2016). love in verse, two epic texts of Shahnameh and Bahmannameh of studies and philosophy: the second period (number 2 of 12 to 31)

2- الصّراع الدّرامي في مسرحية «مأساة الحلاّج»

«The dramatic conflict in the play The Tragedy of Al-Hallaj»

بقلم الباحث آدم حسام الضّيقة:

أستاذ في جامعة المعارف

Adam Houssam El-Dika :Professor at Al-Maaref University

dikaadam0@gmail.com

تاريخ الاستلام:22 /2022/6 تاريخ قبول البحث: 18/ 7/ 2022 تاريخ النشر: 2022/9/25

الملخص :

استخرج صلاح عبد الصّبور من التّراث الإسلامي شخصيّة مناضلة تحمل قيماً إنسانيّة وأخلاقيّة ودينيّة، وسعى، من خلالها، إلى كشف فساد السّلطة الّتي تحاول جاهدة القضاء على الكلمة الصّادقة من خلال تلفيق التّهم. كما طرح الشّاعر آراءه ومواقفه بقضايا عصره المتشعّبة: السّياسيّة، والاجتماعيّة، والدينيّة؛ فحلّاج الشّاعر لم يكن صوفيّاً محرماً عن النّاس، بل مصلحاً اجتماعيّاً داعياً إلى الإصلاح ورفع الظلم ومواجهة السّلطة الحاكمة المستبدّة الّتي تنظر إلى الشعب بعين العبوديّة، كما أبدى عجزه من خلال بطله عن تحويل الكلمة إلى فعل.

Summary :

Salah Abdel-Sabour extracted from the Islamic heritage a militant personality It bears human, moral, and religious values , and sought, through it, to expose the corruption of the authority that is trying hard to eliminate the honest word through fabricating charges. The poet also presented his views and positions on the complex issues of his time: political, social, and religious; Hallaj the poet was not a mystic who was forbidden from people, but a social reformer and advocate for reform and lifting injustice and Confronting the tyrannical ruling authority that looks at the people

with the eyes of slavery, as he showed his inability through his hero to transform word into action.

لا تخلو الحياة الإنسانيّة من نزاعات، أو أنشطة متعارضة يقوم بها أفراد، وجماعات بغية الوصول إلى أهداف معيّنة.

إنّ ارتباط الفنّان ببيئته جعل أدبه انعكاساً لواقعه الّذي يجسّد أبعاداً صراعيّةً متشعّبة تكشف تضارباً بين «إرادات إنسانيّة تحاول فيه إرادة إنسان ما، أو مجموعة من البشر كسر إرادة إنسان آخر»[1].

يرى فرويد الصّراع سمة طبيعيّة تعود أصولها إلى نفور الفرد من القوانين الوضعيّة، والعادات المُكتسبة الّتي تكبح ميوله، وترغمه على العيش «وفقاً لمبادئ المجتمع الأخلاقيّة والجماليّة»[2]، ومن هنا ينشأ النّزاع بين الإنسان من جهة، والمجتمع من جهة أخرى.

أمّا بايودين، فيعدّه «شكلاً جماليّاً خاصّاً للتّعبير عن المتناقضات الواقعة في حياة النّاس»[3]، ويتجلّى من خلال التّصادم الحادّ للآراء، والأفكار، والعواطف المتصارعة.

ومهما يكن من أمر، فإنّ الصّراع مفهوم إنسانيّ ثابت يعبّر عن الخلجات النّفسيّة، ويفرض شوائج صداميّة «بين قوّتين متعارضتين، ومتكافئتين»[4]تسعى كلّ منهما إلى التّغلّب على الأخرى.

يتميّز الصّراع الدّرامي بقدرة كبيرة على جذب اهتمام المتلقّي لأنّه يمثّل جوهر العمل الفنّيّ، وأساس كلّ تغيير يمكن أن يحدث بوصفه العنصر المحرّك للأحداث من خلال قدرته على طرح الرأي، ونقيضه؛ فالمسرح . في تاريخه الطّويل .«لم يستغنِ عن إبراز روح الصّراع الّتي تميّز الإنسان، وتمثّل الدّافع المهمّ في تطلّعه نحو اكتمال ذاته

(1) . د. عبد العزيز حمودة: «البناء الدّرامي»، ص.110.
(2) . مجموعة مؤلّفين: «دراسات في الأدب والمسرح»، ص. 75.
(3) . روزنتال بايودين: «الموسوعة الفلسفيّة»، ص. 99.
(4) . د. فؤاد الصّالحي، فؤاد: «علم المسرحيّة وفنّ كتابتها»، ص. 104.

الإنسانيّة»[1]. انطلق صلاح عبد الصّبور[2] في عرضه الدّرامي من الإنسان الّذي يمثّل غاية كلّ تغيير، ووظّف موروثه الثّقافي العربي، والغربي من أجل إبراز معاناته على الصّعد النّفسيّة، والاجتماعيّة، والسّياسيّة، «لأنّه الموجود الوحيد الّذي يستطيع أن يعيَ ذاته»[3].

الصّراع في مأساة الحلاّج

لقد أفاد عبد الصّبور من التّراث الإسلامي، فاستخرج منه شخصيّة الحسين بن

(1) . د. محمد حسن عبد الله: «أقنعة التّاريخ»، ص. 78.

(2) صلاح عبد الصّبور :
شاعر وكاتب مصريّ وُلد عام 1931 بمركز محافظة الشرقيّة، وتوفّي في القاهرة. تلقّى تعليمه قبل الجامعيّ بمدارس الزقازيق، وحصل على الشّهادة التوجيهيّة عام 1947، ثمّ التحق بكليّة الآداب . جامعة فؤاد الأوّل . في القاهرة، فتخرّج في قسم اللغة العربيّة عام 1951.
بدأ حياته العلميّة مدرّساً للّغة العربيّة وصحفيّاً بمؤسّسة «روز اليوسف»، ومؤسّسة «الأهرام»، ثمّ انتقل إلى وزارة الثّقافة، فعمل بإدارة التّأليف والتّرجمة والنّشر، ثمّ أصبح رئيساً لتحرير مجلّة «السينما والمسرح»، ونائباً لرئيس تحرير مجلّة «الكاتب»، ومستشاراً ثقافيّاً بسفارة مصر بالهند، فرئيساً للهيئة العامّة المصريّة للكتاب.
يُعدّ عبد الصّبور أحد أهمّ المنظّرين للشّعر الحرّ، ومن رموز الحركة التّجريبيّة العربيّة المتأثّرة بالفكر الغربيّ، ومن الشّعراء العرب القلائل الّذين أجادوا فنّ التّأليف المسرحيّ.
أصدر ديوانه الأوّل «النّاس في بلادي» عام 1957، فأرسى شهرة واسعة لما تضمّنه من المفردات اليوميّة الشائعة، والصّور الفريدة، وثنائيّة السّخرية والمأساة، وامتزاج الحسّ السّياسي والفلسفي بالمواقف الاجتماعيّة، ثمّ عدّة دواوين، من أهمّها: أقول لكم 1961، وأحلام الفارس القديم 1964، وتأمّلات في زمن جريح 1970، والإبحار في الذّاكرة 1977.
كما نُشِرت له كتابات نثريّة عديدة، منها: وتبقى الكلمة، وحياتي في الشّعر، وأصوات العصر، ورحلة الضّمير المصري، وعلى مشارف الخمسين، وقراءة جديدة لشعرنا القديم .. وكذلك ست عشرة قصيدة، منها: رؤيا، وشنق زهران، وذلك المساء.. إضافة إلى ستمائة مقالة أدبيّة ونقديّة في الصحف والمجلاّت من عام 1954 وحتّى عام 1981.

(3) . صلاح عبد الصّبور: «حياتي في الشّعر» ص.7.

منصور الحلاّج[1] لقدرتها على حمل أفكاره ورؤاه.

حارب الحلاّج الشّرّ الّذي استشرى بين النّاس، فأفقدهم حرّيّتهم، وسلبهم كرامتهم، وصيّرهم عبيداً لا يملكون من دون حكّامهم المتسلّطين شيئاً:

«الحلاج:

فقر الفقراء

جوع الجوعى، في أعينهم تتوهّج ألفاظ

لا أوقن معناها

والمسجونون المصفودون يسوقهمو شرطي مذهوب اللّبّ

قد أشرع في يده سوطاً لا يعرف من في راحته قد وضعه»[2]

إنّ الإيمان الأصيل . في نظر الحلاّج . يعني حتميّة الانحياز إلى قضايا النّاس الأساسيّة. وبهذا، يختلف عن غيره من المتصوّفين الّذين يتخلون عن مسؤولياتهم في تنوير العقول، وكشف محاولات الاستعباد والتّطويع.

---

(1) الحسين بن منصور الحلاّج :
ولد الحلاج في منتصف القرن الثالث هجري في موقع يُقال له الطور من قرى فارس. كان جدّه مجوسيّاً يُدعى محمّى بن أهل بيضاء فارس . نشأ بواسط، وقيل بتستر. روي في سبب تسميته أنّ أباه كان حلاّجاً، وقيل حلاّج الأسرار لاطّلاعه على أسرار النّفوس، كما ذُكر أنّه طلب من أحد الحلاّجين أن يعينه على بعض الأعمال، فلمّا رفض الرّجل القيام بما سأله بحجّة انشغاله بصنعته عرض عليه أن يعينه في شغله إن هو نفّذ ما سأله، وعند عودة الرّجل وجد كلّ القطن في حانوته محلوجاً.
اتّهمه بعض شيوخه بالسّحر والشّعوذة والكفر، وكتبوا يتحاملون عليه، ويتحدّثون عن انحرافاته. بيد أنّ الهجويري يدفع عنه هذه التّهم، ويرى أن هجرهم إيّاه وتشويههم لسيرته ينمّ عن سلوكه نحوهم. الأمر الّذي دفعه . في ما بعد . إلى نبذ الخرقة الصّوفيّة.
شهد عصره اضطرابات خطيرة ودعوات مناهضة للنّظم الاجتماعيّة والسّياسيّة، ومنها: حركة الزنج الّتي عاش أنصارها ألواناً من الظلم، والاضطهاد، وحركة القرامطة الّتي اتّصل بمريديها لاستمالتهم إلى رسالته التّبشيريّة، في حين أنّ الدّولة العبّاسيّة كانت تطلق تسمية الزّنادقة على كلّ الّذين تختلف آراؤهم وأفكارهم مع نظام الحكم.
اتّهم الحلاّج وزوجته وولد من أبنائه وأتباعه بالقرمطة. لكنّ حمد القنائي استطاع أن يؤجّل القضيّة عملاً بفتوى ابن سريج، ثمّ أطلق سراح أتباعه، واكتفى بسجنه وصلبه أيّاماً ثلاثة من الصّباح إلى انتصاف النّهار بتعليقه بحبل تحت إبطيه. وقد بقي مسجوناً ثماني سنوات، ثمّ حُكم عليه بالإعدام، وقتل.

(2) . صلاح عبد الصّبور: «الدّيوان»، ص. 469، 470.

أراد الحلاّج أن تكون حرّيّة الإنسان وإرادته من المقدّسات الّتي لا يمكن المسّ بها، وأن يكون تجلّياً لصورة الخالق في قوة الإرادة والفعل؛ فهو خليفته على الأرض. لذلك نراه يحثّ النّاس على الصّبر، والتّحلّي بالقوّة من أجل مواجهة الحكّام الطّغاة.

«**الحلاّج :**

أنوي أن أنـــزل للنّاس

وأحدّثهم عن رغبة ربّي

الله قـويّ يـا أبناء الله

كـــونـــوا مـثلـــــه

الله فعول يا أبناء الله

كـــونـــوا مـثلـــــه»[1]

كما يؤكّد هذة الرؤية في معرض محاكمته من خلال ردّه على سؤال القاضي ابن سليمان:

«بل كنت أحضّ على طاعة ربّ الحكّام

برأ الله الدّنيا إحكاماً ونظاماً

فلماذا اضطربت، واختلّ الإحكام ؟ »[2]

لم يكن انصراف الحلاج عن الدّنيا وزهده فيها إلّا دافعاً حثّه على مواجهة الشّرّ ونشر الوعي بين النّاس؛ فهو «لم يقف عند حدود الاستيطان الذّاتي والمجاهدات الرّوحيّة للحدّ من شهوات النّفس، والوصول إلى نور الحقّ بالحرمان والمحبّة، وإنّما حرص أن ينزل إلى دنيا النّاس، واحتكّ بالعامّة، واتّصل ببعض وجوه الأمّة من أجل إصلاح واقع عصره»[3].

أمّا موقف الشّبلي، فيختلف اختلافاً جذريّاً مع موقف الحلاّج؛ فهو صوفي لا يشغله

(1) . صلاح عبد الصّبور: «الدّيوان»، ص. 487.

(2) . م.ن. ص. ن.

(3) . سامي منير عامر: «المسرح المصري بعد الحرب العالميّة الثّانية بين الفنّ والنّقد السّياسي والاجتماعي»، ص.60.

عن وجده شيء من أمور الدّنيا، كما أنّه يرى الشّرّ «ميتافيزيقيّاً يستحيل تفسيره»[1]أراد الله من خلاله أن يختبر عباده لينجيَ الصّالحين ويهلك الأشقياء.

«الشّبلي:

يا حلاّج

الشّرّ قديم في الكون

الشّرّ أريد بمن في الكون

كي يعرف ربّي من ينجو ممّن يتردّى

وعلينا أن يتدبّر كلّ منّا درب خلاصه

فإذا صادفت الدّرب فسر فيه

واجعله سرّاً »[2]

أدّى موقف الشّبلي إلى اضطراب الحلاّج وتجاذبه بين موقفين: يتمثّل الأوّل بالتّسليم لقضاء الله وقدره، والنأي بالنّفس عن كل ما يحيط به. أمّا الثّاني، فهو طريق التّصدّي للظّلم من خلال إرشاد النّاس وتوعيتهم.

«الحلاّج :

يا شبلي

دعني أتأمّل في ما قد قلت الآن

ها أنت تزلزلني في داري

والسّوق يزلزلني إن أترك داري

كلماتك تجذبني يمنه

وعيوني تجذبني يسره »[3]

وصل عبد الصّبور في صراع بطله إلى الذّروة، ودفع « بالحكاية خطوة نحو الأمام،

(1) . ماهر شفيق فريد: «مسرح صلاح عبد الصّبور»، ص. 120.
(2) . صلاح عبد الصّبور: «الدّيوان»، ص. 474.
(3) . م.ن. ص. 474، 475.

أو نحو النّهاية »[1]، حيث إنّ ظاهرة الشّرّ الاجتماعي، وسوء توزيع الثروة، وتفشّي مرض الجهل والخنوع دفعه إلى خلع الخرقة الّتي حجبته عن أعين النّاس، ومنعته من القيام برسالته التّبشيريّة الواعية.

« الشّبلي :

خفّف من غلوائك يا شيخ

فلقد أحرمت بثوب الصّوفي عن النّاس

الحلّاج :

تعني هدي الخرقة

إن كانت قيداً في أطرافي

فأنا أجفوها أخلعها .. يا شيخ

يخلع الخرقة »[2]

يرى الحلّاج الخرقة حلقة وصل بين الله والصّوفي من جهة، وبين الأخير وعامّة النّاس من جهة أخرى.

ومهما يكن من أمر، فإنّ انشغال الصّوفيين عن واجبهم الإرشادي دفع الحلاّج إلى التّخلي عن شعارهم الّذي يحجبهم عن العالم الخارجي. ولكنّه يعود ليقع في حيرة من نوع آخر: أيرفع صوته أم سيفه؟؛ لقد أدرك هشاشة الكلمة وعدم قدرتها على استئصال الشّرّ، بل وجدها عاجزة عن تحقيق أدنى الأهداف الّتي يسعى إليها .

« السّجين الثّاني :

كانت أمّي خادمة تجمع كسرات الخبز وفضل الثّوب

من بعض بيوت التّجار

وأنا طفل لا همّة لي

إلاّ في هذا اللغو المأفون

(1) . د. محمد حسن عبدالله: «أقنعة التّاريخ»، ص. 81.
(2) . صلاح عبد الصّبور: «الدّيوان»، ص. 488.

مرضت أمّي، قعدت، عجزت، ماتت »[1]

زلزلت هذه الكلمات إيمان الحلّاج بفعاليّة الكلمة وقدرتها على تغيير الواقع، ونقلته من وضعيّة المتيقّن بنتيجة أفعاله إلى المشكّك بها؛ فقد كان للسّجين الثّاني أمّ مجاهدة ترعاه وتحميه، وعملت في بيوت التّجار من أجل أن يتفرّغ للعلم، فنشأ يؤمن بالكلمة، ولكن ماذا كانت النّتيجة ؟

« الحلاّج :

لا أبكي حزناً يا ولدي، بل حيرة

من عجزي يقطر دمعي

هبني اخترت لنفسي، ماذا أختار؟

هل أرفع صوتي،

أم أرفع سيفي ؟»[2]

لقد تركت كلمات السّجين الثّاني عظيم الأثر في نفس الحلّاج، لقد خلع الخرقة من أجل أن يخاطب النّاس، ويدلّهم على طريق العدل، ولكنّه يجد نفسه حائراً؛ إذ إنّ سعيَ السّجين الثّاني كما نهجه أوصله إلى السّجن الّذي أعدّه الحاكم المتسلّط على رقاب البشر عقاباً لهم على المطالبة بحقوقهم، ونقد الأوضاع القائمة.

استخدم الكاتب المكان/السّجن في مسرحيّته، وأعطاه وظيفته الجماليّة والدّراميّة، فقد لعب «دوراً مهمّاً في تكوين الكيان الجمعي، وفي التّعبير عن المقوّمات الثّقافيّة»[3] لأنّه اشتقّ من الموضوع المعالج، وساعد الكاتب في تطويع أفكاره، وشارك في عملية التّأصيل الدّراميّ.

بيد أنّ حيرته ما لبثت أن ذهبت أدراج الرّياح حين أطلعه كبير الشّرطة على تاريخ محاكمته أمام قضاة الدّولة الثّلاثة :«أبو عمر الحمادي أنيق البدن، وابن سليمان قصير حفي في حديثه هادئ الصّوت، وابن سريج نبيل حسن السّمت»[4]:

(1) . صلاح عبد الصّبور: «الدّيوان»، ص. 540.
(2) . صلاح عبد الصّبور: «الدّيوان»، ص. 546، 547.
(3) . عثمان بدري: «وظيفة اللغة في الخطاب الرّوائي الواقعي عند نجيب محفوظ» ، ص. 91.
(4) . صلاح عبد الصّبور: «الدّيوان»، ص. 553.

« اليوم يحاكمك قضاة الدّولة

فلتمضِ أمامي

الحلاّج :

هذا أحلى ما أعطاني ربّي

الله اختار »[1]

أدرك عبد الصّبور أهميّة الفنون . عموماً والمسرح . خصوصاً . في نشر الوعي الجماعي، وقد أحسن توظيفه من خلال وضع المتلقّي أمام حقيقة واقعه المأزوم من أجل إصلاحه، حيث «لا يوجد مسرح إلّا وكان هادياً، فالمأساة تؤثّر تأثيراً عميقاً في السّلوك الاجتماعي إذ تحرّر عواطف المتفرّجين الدّفينة، وتساعد الملهاة على الوعي بما لا ترضاه إذ تندّد بالظلم الاجتماعي، ممّا دفع أصحاب السّلطة إلى فرض رقابة شديدة على العروض المسرحيّة»[2].

لا يستطيع الشّاعر أن ينعزل عن محيطه، أو يهرب منه لأنّه متجذّر فيه؛ يعيش أحواله من جهة، ويتفاعل مع متغيّراته من جهة أخرى، «فالفنّان ملتصق بأمّته في كلّ القيم الفنّيّة من حيث الشّكل، أو الصّياغة، أو المضمون، أو المعايير الاجتماعيّة، أو الخلقيّة وسواها»[3]. وتبعاً لهذا، فإنّ على الكاتب مسؤوليّات تجاه مجتمعه ينبغي له أن يبيّنها، ويحدّد موقفه منها، وقضايا المجتمع المصريّ كثيرة ومتشعّبة؛ فهو مجتمع ثوريّ بطبيعته، تمثّلت نهضته . في أوائل الخمسينيات . بحركة إصلاحيّة واسعة في مختلف الميادين. وكان صلاح عبد الصّبور أميناً في التّعبير عن هذه القضايا، لأنّه انطلق من أسس ثابتة قوامها فعاليّة الوعي بحركة التّاريخ، ومكانة أمّته العربيّة في العالم، ومسؤوليّته تجاه قضاياها الملحّة، يقول: «في تاريخ الأفراد، بل الأمم منحنيات تتّخذ فيها شخصيّاتها أوضاعاً جديدة إثر اختبارات مصيريّة حادّة. ولا شكّ في أنّ لقاء الشّرق بالغرب، أو لقاء الحضارة الإسلاميّة العربيّة بالحضارة الغربيّة كان أحد تلك الاختبارات المهمّة في تاريخ الشّرق العربيّ. وقد انعكس هذا الاختيار في مسير حياة

(1) . م.ن. ص. 550، 551.
(2) . بيير اجيه: «المسرح وقلق البشر»، ص. 123.
(3) . رجاء عيد: «فلسفة الالتزام في النّقد الأدبي»، ص. 83، 84.

المفكّرين، وأهل الثّقافة لما لهم من مقدرة شبه غريزيّة على الاستجابة والتأثرات»[1].

يُعدّ الفقر من جملة القضايا الاجتماعيّة الّتي أعطاها عبد الصّبور اهتماماً خاصّاً، وعدّه«العذاب الأكبر»[2] الّذي يزلزل كيان الإنسان، ويخرجه من هالته النّورانيّة ليدسّه في الدّرك الأسفل من الحياة، وهو «ليس ناتجاً عن سوء توزيع الثروة فحسب، ولكنّه ناتج عن سوء توزيع الإنسانيّة. وفي عالم كعالمنا الحديث يتبدّى هذا المعنى واضحاً حين نرى أنّ مشكلة الفقر قد تجاوزت نطاق الأفراد لتشمل الأمم»[3].

حرص الكاتب على نوع من التّوتّر التّصاعدي في الصّراع بين الحلّاج الثائر من جهة، والسّلطة الجائرة من جهة أخرى.

كان الحلاّج صادقاً مع نفسه، وقد عبّر عن صدقه بكلمات أثارت حنق السّلطة، فكانت النّتيجة أن حُوكم محاكمة شكليّة انتهت بصلبه :

« التّاجر :

عيناه تنسكبان على صدره

الواعظ :

وكأن ثقلت الدّنيا على جفنيه

أو غلبته الأيّام على أمره

التّاجر :

فحنا الجذع المشهود، وحدّق في التّرب »[4]

أراد الشّاعر. من خلال المشهد السّابق تصوير الظلم الّذي لحق بالحلاّج، والتّأثير على المتلقّي. وما تركيزه على دلالات المأساة المفجعة في مشهدٍ درامي يجسّد الموت إلاّ لهذه الغايات؛ فالمشهد أثار العطف على هذا الشّيخ المصلوب، والعبارتان (عيناه تنسكبان، حنا الجذع) تظهر شغفه لنبع الحبّ والإنسانيّة (الصّدر)، وعشقه للعودة إلى المصدر الأوّل للحياة (التّرب). وهو، إذ يبجّل هذه التّضحية العظيمة، ينكر جهلَوجبنَ

(1) . صلاح عبد الصّبور: «وتبقى الكلمة»، ص. 20.
(2) . صلاح عبد الصّبور: «حياتي في الشّعر»، ص. 97.
(3) . م.ن. ص.ن.
(4) . صلاح عبد الصّبور: «الدّيوان»، ص. 450.

كلّ الّذين ضحّى لأجلهم، وفي مقدّمهم العامّة الذّين خذلوه، واتّهموه بالكفر والزندقة:

« المجموعة :

صفّونا... صفّاً... صفّا

الأجهر صوتاً والأطول

وضعوه في الصّف الأوّل

أعطوا كلاًّ منّا ديناراً من ذهب قان

برّاقاً لم تلمسه كفّ من قبل

قالوا صيحوا زنديق كافر

صحنا زنديق كافر »[1]

عمد الشّاعر إلى إظهار آفة عظيمة من شأنها أن تقضيَ على أيّ مجتمع، وهي استغلال السّلطة لفقر وجهل العامّة الذّين سال لعابهم عندما رأوا الدنانير (ذهب قاني، برّاق) من أجل ترديد شعارات تضليليّة تخدم النّظام السّائد على حساب مصلحة الوطن، حيث وضعوا الأجهر صوتاً والأطول في الصّف الأوّل بهدف حجب رؤية المشاهد عن الصّفوف الخلفيّة فلا يستطيع إدراك حجم الشّهود الحقيقيّ.

انطلق الحلاّج في مسعاه انطلاقة هرميّة، حيث دعا الوالي (رأس الهرم) إلى العدل، والمساواة بين النّاس، بل إلى صلاحه الذّاتيّ، لأنّ صلاح الأمّة . برأيه . لا يكون إلاّ بصلاح الحاكم :

« الحلاّج :

وأقول لهم إنّ الوالي قلب الأمّه

هل تصلح إلاّ بصلاحه »[2]

حاول، كذلك، أن يبثّ روح المسؤوليّة بين بعض الأعيان لحثّهم على الثّورة :

(1) . صلاح عبد الصّبور: «الدّيوان»، ص. 453، 454.
(2) . م.ن. ص. 477.

« إبراهيم :

زعموا أن قد أرسلت رسائل سرّيّه

لأبي بكر الماذرائي، والطولوني، ولحمد القنائي

وسواهم ممن يطمح للسّلطه

الحلاّج :

هم بعض وجوه الأمّه

ولهذا أرويهم من خطراتي ..»[1]

يكشف السّطر الأخير عن خاصيّة من خصائص البطل الرّومانتي تجسّدت في صورة الحلاّج/المثقف الثائر، فهو «ذو رسالة مقدّسة، وهو أقرب النّاس إلى الأنبياء، يبتعد منهم ليعمل في صالحهم داعياً إلى الحقّ والخير والجمال»[2]. وأمّا التّواصل مع الصّفوة فهو يعكس فكر الشّاعر، ومفهومه حول التّعاضد الجمعي، وتوحيد الكلمة بينهم، وهم «الأقليّة المبدعة الّتي تملك الفضائل الجديدة الّتي تجعل منها أسوة للمجتمع»[3].

وقع الحلاّج بين أيدي الشّرطة بعد أن دبّروا مكيدة للقبض عليه، وقد كشف عبد الصّبور . من خلال هذا الحدث المسرحي . النتائج المتأخّرة لثورة الحلاّج الّتي تظهر في الموقف الإيجابيّ للعامّة :

« صوفيّ :

(للمجتمعين)

يا قوم

هذا الشّرطيّ استدرجه كي يكشف عن حاله...

الأعرج :

هذا حقّ

(1) . صلاح عبد الصّبور : «الدّيوان»، ص. 477 .

(2) . كمال نشأت: «في النّقد الأدبي»، ص. 53.

(3) . نبيل فرج: «صلاح عبد الصّبور الحياة والموت»، ص. 141.

فالشّرطة خدّام السلطان »[1]

كشف الكاتب عن الدّور المنوط للشّرطة في عصره؛ فهي وسيلة إرهاب للأصوات الحرّة الّتي تطالب بالإصلاح، وحماية السّلطة من غضب الشّعب نتيجة سياساتها الجائرة بحقّه. وقد أدركت العامّة هذه الحقيقة متأخرة، فحاولت أن تحرّر الحلاّج من أغلاله، ولكن من دون جدوى.

شكّل الحلاّج خطراً على السّلطة بتحريضه العامّة عليها، فنصبت له المكائد، ووجّهت إليه التّهم من أجل إسكات الصّوت الّذي رفض مبدأ إخضاع النّاس وسوقهم كما تساق الأنعام :

« ابن سريج : «في صوت خفيض»

أأبا عمر، قل لي، ناشدت ضميرك

أفلا يعني وصفك للحلاّج

بالمفسد، وعدوّ الله

قبل النّظر المتروّي في مسألته

أن قد صدر الحكم

ولا جدوى عندئذ أن يعقد مجلسنا؟

أبو عمر :

هل تسخر يا بن سريج؟

هذا رجل دفع السّلطان به في أيدينا

موسوماً بالعصيان

وعلينا أن نتخيّر للمعصية جزاء عدلاً »[2]

إنّ المتأمّل في مؤامرة المحكمة يجد ظاهرة المكر الّتي أراد من خلالها أتباع السّلطة طمس ثورة الحلاّج المحقّة. كما تكشف عن الفساد الذي بلغ القضاء ونظام الأمن.

(1) . صلاح عبد الصّبور: « الدّيوان»، ص. 506.
(2) . صلاح عبد الصّبور: «الدّيوان»، ص. 555، 556 .

هي مواجهة كلمة الحق التي جسّدها الحلاّج وجعلت منه بطلاً خالداً من أبطال التّاريخ الإنساني.

لقد كان الحلاّج صادقاً في صراعه مع القوى المحيطة به وغيوراً على أمّة أفسدتها الدّنيا، ونزعت منها كلّ قيمها الإنسانيّة. كما يعكس منهجه مسؤولية الشّاعر الأخلاقيّة.

توصّل هذا البحث إلى جملة من النّتائج أوجزها فيما يلي :

- التزم الشّاعر بالأحداث والوقائع التّاريخيّة في مسرحيّته، واستلهم بعض صور تراثنا الإسلامي.
- أبدى الكاتب آراءه بقضايا عصره من خلال التّناقضات الفكريّة والاجتماعيّة الّتي حملتها المسرحيّة.
- سعى صلاح عبد الصّبور إلى البحث عن هويّة الإنسان الحقيقيّة؛ فالحلاج يرزح تحت وطأة الظّلم والقهر والاضطهاد، ويحاول مقاومة طغاة العصر ومادّيّة الحياة، ويستشهد في سبيل إعلاء كلمة الحقّ.
- تتكوّن المسرحيّة من سلسلة صراعات مستمرّة تمثّلت في ثلاثة أوجه : صراع نفسي داخل شخصيّة الحلاّج، وصراع خارجي بين الحلاّج وصديقه الشّبلي من جانب، وصراع بين الحلاّج والسّلطة من جانب آخر.

Resources :

6. Abd-AlSabour, Salah :
7. - Diwan, The House of return, Beirut, edition 1, 1972.
8. - My life in Poetry, The House of return, Beirut, edition 2, 1977.
9. - And the Word remains, house of arts, Beirut, 1979.

10. Arabic references :

1. Badri, Osman : The Function of language in the realistic narrative discourse of Najib Mahfouz, Movem for publishing and distribution, 2000, Algeria.
2. D.Hamouda, Abdalaziz : Dramatic Construction, Egyptian General Book Authority, 1998, cairo.

3. D.AlSalihi, Fouad : The Science of Theatre and the art of writing it, Thala for publishing and distribution, 2001, Tripoli. edition 1.
4. Amer, Sami Mounir : Egyptian theatre after world war II between art and political and social criticism, Egyptian General Book Authority, 1978, Iskandaria.
5. D.Abdallah , Mouhammad Hasan : History Masks, Egyptian General Book Authority, 2007, cairo.
6. Eid, Rajaa :The Philosophy of commitment in literary criticism, House of Knowledge, 1988 Alexandria.
7. Faraj, Nabil : Salah Abdel-Sabour, life and death, National Centre for Arts and Letters,1985, Cairo.
8. Nashaat, Kamal : In Literary Criticism, Institute of Arab Research and Studies, 1983, Cairo.

11. Translated references :

9. Aegean, Pierre : Theatre and Human Anxiety, Translated to Arabic by Samia Ahmad, 1971, Cairo.
10. Rosental, Bayudin : The Philosophical Encyclopesia, Translated to Arabic by Samir Karam, 1988, edition 1 , Beirut.

12. Magazine :

11. Farid, Maher Shafik : Salah Abdel-Sabour Theatre, Fousoul Magazine, Folder 1, number 2, 1981.

3- مظاهر التغيير في بنية المثل الشعبي اللبناني، دراسة ألسنيّة

Language variation in lenbanese populer proverbs: linguistic study

بقلم كل من:

زينة سعيفان: أستاذ مساعد في كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة/الجامعة اللبنانيّة/ ومعهد الآداب الشرقيّة/جامعة القدّيس يوسف

Assistant Professor at Lebanese University and Saint :Zeina Saayfan .Joseph University, ILO

zeinasfn@hotmail.com

ووعد آل حسن: أستاذ تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانوية وطالب في مرحلة الماستر، ومعهد الآداب الشرقيّة- جامعة القدّيس يوسف

Waad Alhassan PhD candicate ILO, Arabic Language Teacher

waad.aalhasan@net.usj.eu.lb

تاريخ الإرسال: 2022/6/20 تاريخ القبول: 2022 /8/15 تاريخ النشر: 2022 /9/25

ملخّص:

يسعى هذا المقال لطرح ظاهرة التغيير اللغويّ من خلال المثل الشعبيّ اللبنانيّ. وقد طرأت تغييرات واضحة على بنية المثل الشعبي بناءً على تبدّل البيئة الاجتماعيّة والثقافة المحليّة والنطاق الجغرافي، وهي تشكّل مادّة جيّدة للرصد والدراسة، خاصّة أنّ المثل الشعبيّ يُعتبر من العبارات الراسخة والتراكيب التي تقارب بنية المسكوكات أو المتلازمات.

وفي إطار الدراسة الألسنيّة نستعرض مظاهر التغيير في مجموعة من الأمثال، على المستوى الصوتي، النحويّ، الصرفيّ، التركيبيّ، الدلاليّ، والتداوليّ، وعلى أساس رصد التنويعات المختلفة، إن وُجِدَت، نحدّد التحوّل الدلاليّ أو القصديّ الطارئ.

وتكمن أهميّة هذه الدراسة في جديدها الذي يتيح تصنيف المتغيّرات اللغوّية ومن خلال التحليل البنيوي المقارن ما بين صيغ متنوّعة لمثل واحد، وذلك حين تفكيك الأنموذج المثّلي Paradigm بهدف تفحصّ التغيير الطارئ على المكوّنات الداخليّة، كذلك على المستوى التداوليّ الاستعماليّ. بالتالي الوصول إلى نتائج واضحة في مجال تحليل لظاهرة التغيير في بنية المثل الشعبي اللبناني وأنماطها ووظائف التغيير الألسنية.

الكلمات المفتاحية: التغيير اللغوي – المثل الشعبي – المنهج المقارن – السياق– المستويات البنيوية

ABSTRACT:

This article aims to study language variation through the popular proverb. There have been many linguistic changes that alter the structure of popular proverbs based on the socio-cultural context and geographical scope, since the popular proverb is considered one of the fixed phrases and idiomatic expressions.

In the framework of this linguistic study, we will study the manifestation of change in a representative corpus of proverbs, to see the occurrence of change at the structural levels, whether it occurs at the phonemic, grammatical, morphological, syntactic, semantic, and pragmatic levels of the popular proverb among its users.

The importance of this study lies in the classification of linguistic variation going beyond the social and educative function of proverbs.

Our approach will be based on a comparative structural approach, by analyzing its various levels, considering the external social context, and revealing the functions of linguistic change.

Keywords: language variation – popular proverb– comparative study – context –levels of linguistic structure

1 – مقدّمة:

القول المثَلي قديم قدم الإنسان في مُجتمَعِ القريةِ والمدينة، لأنّهُ خُلاصةُ تجاربِ الأزمان، وعُصارة أفكارِ الإنسان، وهو بالأمثالِ يُشابهُ ويُقارِبُ الأحداثَ على مستوياتٍ إيديولوجية وأخبارٍ مرويّة، مُستحدثةً من الواقع المَعيش، وبعضُها يُحاكِي ويُجارِي ما جاءَ في المأثور العربي الفصيح.

وبالتالي يعتبر المثل الشعبي مكوّنا أساسيّا من مكوّنات التراث الثقافيّ، وهو بذلك لا يشكّل جزءًا من ثقافة الماضي فحسب، إنّما امتداد الماضي في حياة الحاضر، وتمازج ثقافي بين بين بيئات متاخمة جغرافيًا، بحيث تظهر فيه خلاصات عابرة للثقافات، من حيث الحكمة ووحدة التجربةالإنسانية او انزياحاتها على مستويات عدّة، من حيث: الدين، اللغة، الأدب، العادات، التقاليد، الأعراف، القِيَم، الأغاني، الأمثال، الحكايات، والأساطير.

ولكنّ المثل الشعبي في نهاية المطاف هو عبارة عن قول ملفوظ، أي تراكيب تكون مأثورة ومتداولة بلغة معينة، بحيث تشهد هذه التراكيب اللغوية بعض التنويعات والتغييرات من بيئة إلى بيئة أخرى في البلد الواحد، ومن زمن إلى آخر، إذ يتغير البناء اللغوي لظروفٍ اجتماعيةٍ، اقتصادية، ثقافية، سياسية، وتاريخية، بما يوحي بقدرة مستعملي المثل على التصرّف فيه من حيث فكّ ثبوتية التعابير المجمدة، ويدفع الباحث اللغوي إلى النظر في هذه الظاهرة من مقاربة ألسنية اجتماعية، ترصد ما هو الثابت وما هالمتغير على صعيد بنية المثل الشعبي، وأثر ذلك على دلالة المثل وسياقات استعماله.

وعليه، فإنّ بحثنا يهدف إلى الإشارة إلى المتغيّرات اللغوية التي تصيب المثل الشعبي، ودراسة مستويات هذه التغييرات، إذ نجدُ في طيّاتِ الأمثالِ مُختلفَ التعبيراتِ التي تُمثِّلُ حياةَ مُجتمعِها، وتصوراتِ أفرادِها بأساليبَ متنوعةٍ.

وتعتمد دراستنا مبادئ الألسنية البنوية وتحليل الخطاب، فتتعامل مع المثل الشعبي تعاملها مع الملفوظات والبنى، وتعتبر البيئة المحلية اللبنانية بسياقها الاجتماعيّ الأوسع، فهي تنتقي الموضوع والمكان الجغرافي، وتدرس المثل الشعبي بصيغه المتغيرة من

الداخل على مستوى البنية، ومن الخارج أي على مستوى البيئة الاجتماعية ومؤثراتها.

وتتخذ الدراسة كمدوّنة تحليلية مجموعة من الأمثالِ الشّعبيّة اللُبنانية فتقوم بتحليلِ الصيغ المختلفة التي تظهر تغييرا في بنية المثل الواحد، بناء على عوامل مرتبطة بتبدّل ملامحِ الهُويّة الثّقافيّة والخصوصيّاتِ المناطقيّة المتنوّعة في لبنان، بما فيها من عادات وتقاليد...

وتكمن إشكاليّةُ البحثِ في النظر في مستويات التغيير اللغوي وأثرها على تبدّل بنية المثل الشعبي وتفكيكها. وقد اختار الباحِثان تحليلَ بعضِ الأمثال اللُبنانيّة كعيِّنةٍ استقرائية لِسانيّة، التي جاءَت عفوَ الخاطر على ألسنة عامةِ الناس، في الشارع والقرية والصالونات والمدينةِ عمومًا، وقد وظَّفا المنهجَ التفسير الاجتماعي في تَحلِيلِهِما الأمثالَ الشعبِيّة.

مقاربتنا هذه تأتي في ضوء علم اللسانيات الاجتماعية الذي يُعنى بدراسة العلاقة بين اللغة والتربة الثقافية الاجتماعية الحاضنة لها. ويتمثل دور اللساني في رصد ملاحظة الظواهر اللسانية الاجتماعية وإخضاعها للمناهج الدراسية المعتمدة. ومن أجل تفكيك الخطاب وتراكيب الأمثال ودراستها كنتاج لغويّ حيّ، استعانت الدّراسة باللّسانيّة التّطبيقيّة لكشف تغير المثل مع الزمان والمكان والبيئة الاجتماعية؛ فالدراسة تقوم على تحليل المتغيرات الطارئة على الأمثال بما يؤثر على دلالتها وتداولية استعمالها ومقصوداتها الخطابية، إذ نستعرض الأمثال مراعين السياقات وظروف التخاطب، ونستقصي الخلفيات الثقافية الاجتماعية لمنتجي الرسائل ومتلقّيها.

أمّا المنهج المعتمد فهو المنهج التحليلي البنيوي المقارن، بكونه يلائم طبيعة الدراسة القائمة على رصد التحوّلات على المستويات: الصوتين الصرفي، النحوي، الدلالي، والتداولي في إطارٍ لسانيٍّ اجتماعيٍّ ملائم لدراسة الأمثال الشّعبيّة ضمن سياق القول في ظروف البيئة اللُبنانيّة.

1 – ظاهرة التغيير في اللغة

1 – 1 مفهوم التغيير اللغوي:

تعتبر اللغة كما جاء في تعريف دي سوسير لها ظاهرة اجتماعيّة مُستقِلّة يخضع لها الأفراد ضمن الإطار الزمكاني، كما أنّ اللغة المحكيّة لدى المجموعات الناطِقة بها،

موجودة على شكل آثار مُرتسمة في كلِّ دِماغٍ، على شكلِ مُعجَمٍ تقريبًا، وتكونُ جميعُ نُسَخِهِ المُتماثلةِ مُوزَّعةً ومُشتركةً بين أفرادِهِ، ومُتواضِعةً خارجَ إرادتِهم.

وفي هذا الإطار، جاء علمَ اللسانيات الإجتماعية ليدرسُ العلاقات القائمة بين الأفراد واللغة مِن جهة، وما بينهما من معطياتٍ اجتماعية، ونَمطِيّةِ الاتصالِ داخلَ البيئة المَعيشة. ففي الفترة التي كان فيها دي سوسير يضع القواعد اللسانية البِنيويّة التي تُعنَى بالبِنيات الداخليّة للُّغة، كان العالم الفرنسي «أنطوان مِيلي»(1939/ت) يُلِحُّ في بحوثِه اللسانيّة على الصِلةِ الموجودةِ بين اللغةِ والمُجتمع. وقد تأثّر «أنتوان مِيلي» بنظريات عالم الاجتماع «دور كايم»، وبيَّنَ في مقالٍ نَشَرَهُ بعُنوان: كيف تُغيِّرُ الكلماتُ معانيها؟، وما للغةِ والمتغيرات اللسانية مِن تداخلٍ بواقعِ الطبقات الاجتماعيّة. لقد وضَّحَ الطريقةَ التي تعمل بمقتضاها الوقائع اللسانية والتاريخية والاجتماعية في تغيير معاني الكلمات، وأكّد أنّ تاريخَ اللغة محكومٌ بالوضع الحضاري العام للأُمم، وأنَّ العادات والصيغ الكلامية فِعلٌ اجتماعي، وأنَّ وظيفةَ اللِّساني هيّ تحديدُ طبيعةِ كلِّ بنيةٍ لسانيّة مع إبراز البِنية الاجتماعية المُصاحِبَةِ لها.

والواقع أنَّ اللِّسانَ – كما كُلِّ المؤسساتِ الاجتماعيّة– يعكس كلَّ ما يجري في المجتمع الذي يستَعمِلُهُ، والمُجتمعاتُ الإنسانيّةُ بطبيعتِها مبنِيَّةٌ على التنّوعِ وأساسُها الصراعاتُ والتناقُضاتُ، لذلك ستكونُ اللغةُ نشاطًا اجتماعيًا مُحوَّلًا لا ثابتًا، وهي كذلك ستعكِسُ هذا التبدل والتحولِ على مِحورين:

–مِحورُ الزمانِ والمكانِ: وهو الذي يُعَبِّرُ عن اختلاف اللغات وتنوُّعِ اللهجات، وما يتصلُ بها عَبرَ جُغرافِيَّةِ المكان.

– محورُ التَّنوّعِ الاجتماعيِّ: ويتعلَّقُ بِكُلِّ ما يتصلُ بالنظامِ الاجتماعيّ وطَبَقاتِهِ وفِئاتِهِ.

وتنتمي دراسة التغيير اللغوي إلى مجال اللسانيات الاجتماعية، وفيها يتمثل دور الباحث اللساني في رصد ملاحظة الظواهر اللسانية الاجتماعية وإخضاعها للمناهج الدراسية المعتمدة. وقد تبلورت اللسانيات الاجتماعية مع تراسك القائل: «التغيير اللغوي، بعيدًا من كونه هامشيًا وغير منطقي، هو جزء حيوي من السلوك اللغوي العادي») تراسك، 2007، 88).

وأبسط مثال لهذا التغيير هو ظهور كلمات جديدة واختفاء أخرى، ومثل هذه الظاهرة قد تحدث في غضون عقود أو قرون من الزمان. وتعتبر الظاهرة بمثابة مدّ وجزر يحدث في اللغة البشرية، على مستوى كلمات وعبارات جديدة تصاغ من مادة قديمة، وعلى مستوى معانٍ قد تتغير من فترة لأخرى، ضمن أساليب معروفة مثل تخصيص الدلالة أو تعميمها.

وإن كان التغيير بمفهومه الأوسع ظاهرة لغوية تطال اللغات بشكل عام، إلّا أنّ التغيير في دراستنا محصور بمستوى المثل الشعبي، أي القول المأثور اجتماعيا.

فالمتغير اللغوي الاجتماعي من حيث المفهوم فهو ما نصفه بالدراسة من خلال تحديد النقطة التي تمكننا من التمييز بين شكلين استعماليين أو أكثر لقول المثل الشعبي، إذ يستعمل متداولو المثل صيغة أو أكثر له، (تراسك، 2007، 87).

2-2-آليّات التغيير اللغوي:

يمكن دراسة التغيير من خلال مظاهره، أي من خلال تحديد الفروقات ما بين الصيغ الأصلية والمتغيرة، وتحديد مستويات هذه التغييرات.

فإن جميع الأشكال البديلة المختلفة للتعبير عن نفس المعنى أو معنى معادل في لغة معينة. ويمكن أن تتم على جميع المستويات: الصوتية، الصرفية، المعجمية الدلالية، المورفولوجية التركيبية، والتداولية.

وقد صنف Coseriuفي عام 1969 مسببات التغيير على المستويات الخارجية والداخلية، كاختلاف الزمان وتعاقبيته، واختلاف المكان والجغرافيا التي تؤثر على اللهجة مثلا. أمّا الداخلية فهي تتعلّق بالمتحدثين واختلاف البيئاتهم الاجتماعية واستعمالاتهم اللغوية المرتبطة ووضعهم الاجتماعي ومهنتهم على سبيل المثال، إلى جانب اختلاف الشخصية والقدرات التواصلية لدى الفرد (كوسيريو، 1969، 128)، وتعمل الاختلافات في مستويات مميزة، لكنها غالبًا ما تتداخل في عملها تعايش عدة أشكال متزامنة لمعنى مماثل.

ويمكن للتعايش أن يؤدّي إلى تغيير لغوي نهائي، بحيث تختفي الصيغة القولية الأسبق والأقدم، لتحلّ محلّها الصيغة الجديدة، أو إنّهما تتعايشان معًا، بين عدة أشكال متزامنة، بما فيها من الترادف وما فيها من التناقض أحيانًا . (لابوف،2001، 341).

يمثّل التغيير أشكالًا مختلفة يمكن أن تتّخذها الوحدة اللغوية ذاتها، ويمكن أن يتأثر القول المأثور فتتبدل مكوناته لإنتاج أقوال جديدة منزاحة عن دلالته الأصلية، إذ لا يُمكِن الحديثُ عن اللغة المنطوقة بمعزِلٍ عن الإيديولوجيا الاجتماعية، المتمثِّلَةِ بالدين والعرق والهُويّة.

ويرَى عُلماءُ الأنثروبولوجيا، أن الجماعةَ التي تفتقرُ إلى لُغةٍ ولهجةٍ خاصةٍ بها، لا يُمكِنُ أن تكون جماعة عرقية ثقافية أصليّة، فهيّ تسعى إلى التَّميُّزِ والظهور وأن يكون لها كيانًا خاصًّا يُدلِّلُ على وجودِ أهمِّيتِها ضِمن إطار المجتمع الكبير في الدولة، وتحقيق مطالبها.

3-2-دراسة التغيير على مستوى الأمثال

يَبقى المَثَلُ المسكوك عُمومًا شكلًا مِن أشكالِ التفاعُلِ الاجتماعي المعبّر عنه بالاستشهاد والاقتباس اللغوين، وهو منتج تواصلي يكرّس مجموعةِ القِيَم والسلوكات التي تتيح لمتّبع المثل أن يتجنب الزلل ويحظى برضا الجماعة، وكأنَّ المَثَلَ الشعبي، يُهيِّئ الفردَ لأداءِ دورِهِ الاجتماعي، والتَّكيُّف مع مُحيطِهِ. وهذا التأثير الذي يَفرِضُهُ المَسكوك المَثَلِي على الناس، ليس مُقَدَّسًا بطبيعةِ الحال، وهو لا يخلو مِن اللَغَطِ وعَدمِ الصوابِ والفُحشِ اللفظي في أحايين كثيرة، وقد يدفعُ ببعض الأفراد إلى الانحراف وإجراء الخطأ صوابًا في عاداتهم،

وتعتمد في هذه الدراسة على مجموعات متنوّعة من الأمثال الشعبية اللبنانية، إذ تقوم بإظهار تمثلاتها المختلفة طبقًا لاختلاف البيئة الثقافية أو السجل اللغوي أو الدين في لبنان.

وتقوم الدراسة على تحليل المتغيرات الطارئة على الأمثال بما يؤثر على دلالتها وتداولية استعمالها ومقصوداتها الخطابية، إذ تستعرض الأمثال، وتراعي السياقات وظروف التخاطب، وتستقصي الخلفيات الثقافية الاجتماعية لمنتجي الرسائل ومتلقّيها، ثم يتمّ تعيين المستويات اللغوية المعتمدة في أجزاء القول المدروسة.

3-المثل الشعبيّ من حيث البنية وعلاقتها بالتغيير

نسعَى في هذهِ الدراسة لطرح ظاهرة التغيير اللغويّ للمَثل الشّعبيِّ اللُبنانيّ، بناءً على تبدُّلِ البيئة الاجتماعيّةِ والثقافةِ المحليّةِ والنِطاقِ الجغرافي، وفي إطار الدراسة الألسنية

نستعرضُ مظاهرَ التغييرِ في مجموعةٍ مِن الأمثالِ، وذلكَ على المُستوياتِ الآنفة الذِكر، ويُتيحُ هذا العرضُ المُقارنُ رَصْدَ التبدلاتِ التي تعتري المَثَل الواحدَ، وسنعتمِدُ منهجًا داخليًا بنيويّا يُعالجُ مسألةَ التغييرِ مِن الداخلِ، عبرَ تحليلِ مستوياتِه المتنوِّعةِ، مع الأخذِ بالسياقِ الخارجيِّ الاجتماعيِّ للمَثَل، لفَهمِ طبيعةِ هذهِ التغييراتِ مِن خلالِ تفكيكِ مكوناتِه، التركيبيّة والدلاليّةِ. وبالانطلاقِ مِن هذهِ المستويات، نُحددُ التحوُّلَ القَصديَّ في استعمالِ المَثَلِ إنْ وُجِد، مِن خلال المستوى التداولي للمَثَل الشعبي لدَى مُستعمليهِ.

ليخلُصَ التحليلُ إلى رصْدِ مظاهرِ التغيير في بِنية المَثَلِ الشعبيّ اللبنانيّ وأنماطِ وظيفتِها، فهذا البحثُ دراسةٌ للأمثالِ الشعبية، تمَّ خلالها جمعُ نماذجَ تصلحُ لمقارنةِ الأقوال مِن مختلفِ المناطقِ اللبنانيّةِ، ساحلًا، جبلًا وبِقاعًا.

تعتمدُ دراستَنا مبادِئَ الألسنية البنوية وتحليل الخطاب، فتتعاملُ معَ المثل الشعبيّ تعامُلَها مع الملفوظات والبِنَى التحتيّة، وتُعَدُّ البيئة المحليّة اللبنانيّة موضعَ اختيارِ المُدونة، بسياقها الاجتماعي الاوسع فهي تنتقي الموضوعَ والمكانَ الجغرافي، وتدرسُ المَثل الشعبيّ بصيغه المتغيرةِ، مِن الداخلِ على مستوَى البنية ومِن الخارجِ على مستوَى البيئة الاجتماعيّة ومؤثراتها

ومن خلالها سنقوم بعرض مجموعةٍ محدودةٍ من الأمثال الشعبيّة والأقوالِ اللبنانيّة، ودراستها مِن أجلِ المقارنةِ والتمييز بين وظيفة كل منها وقوَّةِ المرجعيّةِ الاستعماليّة.

1-3-المثل الشعبي: تعريفه، خصائصه التركيبية ووظائفه التواصلية

المثل الشعبي صَفوةُ خُبُراتِ الإنسان الذي عَجَنَته الأيام وصقلَتهُ الأحداث، فاكتسَبَ مِن خلالِ ممارسةِ الحياة مَنهَجًا حكِيمِيًّا على شكلِ منسوجٍ مَثَلِي. ويشتمل المثل مناحي الحياة المتنوّعة، كالعاداتِ والتّقاليد وأساليب العيشِ والمعتقداتِ والمَعايير الأخلاقيّةِ؛ فالأمثالُ الشّعبيّةُ هي الذاكرةُ الحَيّةُ للشّعوبِ، وهي إبداعٌ ثقافيٌّ إنسانيٌّ، وهي مِن أكثرِ الأنواعِ الأدبيّةِ رسوخًا بالأذهان، ويُمكنُ اعتبارُها توثيقًا لتراثِ المجموعات البشريّة، وهو خِطابٌ مُوجَّهٌ للغير، وإلماحٌ لنفسِ القائل، والأمثالُ عمومًا لا تتغير، إلّا ما جاءَ بروايات ونُسَخٍ أكثرَ اختزالًا، كما يُمكِنُنا بإنعامِ النظر، أن نتبيَّنَ حداثةَ بعضِ الأمثال، والتي لا يتعدّى عُمرُها المئة عام تقريبًا. أمّا في ما يتعلّقُ بِنشأةِ المَثَلِ فإنّه يُؤلَّفُ من فَردٍ ما، ولكن لا يُصبِحُ مثلًا إلاّ إذا لاكَتهُ الألسِنَةُ وقُبِلَ مِن قِبَلِ العامّة والخاصّة، في نفسِ البيئة التي خَرج منها المَثَل، ثُمَّ قُدِّر له الشيوع والذِيوع.

ويقول فريدريك زاير، في مُقدِّمةِ كتابهِ «علم الأمثال الألمانيّة»: « هو القولُ الجاري على ألسنة الشعب، الذي يتميّز بطابَعٍ تعليمي وشكلٍ أدبي مُكتملٍ يسمو إلى أشكال التعبير المألوفة». (إبراهيم،2000، 175).

وقد عَكَسَت الأمثالُ الشعبيّة قديمًا وحديثًا، حقيقةَ الشعوب وميولها وطريقةَ تفكيرِها، والمَثَلُ عباراتٌ مختصرةٌ وألفاظٌ معدودةٌ مع ضَرب إيقاعي ونَغَمٍ موسيقي، يقومُ على المُشابَهة في الأغلبِ وقد لا يقوم على المُمَاثلة، وهو عُصارةُ تَجرِبةٍ أو حكاية محلِّيّة، وقُدِّرَ له الانتشار، طِبقًا لعوامل كثيرة.

كما قال إبراهيم الفارابي: «المَثَلُ ما ترضاه العامة والخاصة في لفظه ومعناه، حتى ابتذلوه في ما بينهم وتكلموا به في السراء والضراء ووصلوا به إلى المطالب القَصِيّة وهو من أبلغ الحِكمة». (هَوَاريّة،2016، 9).

ومن هذا التعريف نتبيّن أنّ المثل صار بمثابة القانون المُشرع، في المُكونات الاجتماعية العربية، ولكن الحظوة التي اكتسبها المثل، بدأَت تخفُتُ مع هيمنةِ النُظُم الحديثة، ووسائل التواصُل الاجتماعي، وإن أجرَتهُ بعض المسلسلات التلفزيونية على ألسنة مُمَثِّليها.

وقال السيوطي: «إنّهُ جُملةٌ من القولِ، مقتضبة من أصلها أو مُرسَلة بذاتِها، فتتسمُ بالقَبول وتشتهرُ بالتداولِ، فتنتقلُ عما وردت فيه إلى كلِّ ما يَصِحُّ قصدُهُ بها، مِن غيرِ تغيير يلحقُها في لفظها». (السيوطي،1986، 486).

ومن زاوية دراستنا، فإنّ التعريف الأقرب الذي يسلّط الضوء على بنيته، وأهميّة تبدّل سياقاته وتراكيبه، هو جملةٌ مِن القولِ مُقتضبة. يرى الباحث قطامش في المثل قولًا يتميّزُ بالقَبولِ بين النّاسِ وبتداولها الواسع، ويحدّد الباحث مورد المثل ومضربه مميّزا في تعريفه لاصطلاحيّ ما بين السياق التأسيسي الذي بُني عليه المثل، والسياقات المتلوّنة التي تداولتها الألسن تبعًا لظروف القول المتغيرة، فيقول: «لِلمَثَلِ موردٌ ومَضرَبٌ، فالمورد: هو السّياق الذي قِيلَ فيه المَثَل أوَّلَ مرّةٍ، أي الظّروفُ التي نشأ فيها المَثل، والمَضرَبُ هو السّياقات التي أُعِيدَ فيها إنتاجُ المَثل، ولَئن كُنّا نَعرفُ أُصولَ بعضِ الأمثالِ أي الظّروفُ التي نشأ فيها المثل، فإنّنا لا نعرفُ أصولَ أغلبِ الأمثالِ الشّعبيّة، لِطبيعةِ تداولِها الشّفوي، الذي تَسبَّبَ في نسيان أصولها». (قطامش،1988، 24–11).

أمّا على صعيد الأمثال الشعبية اللبنانية فهي، كما القول المأثور في العالم، «تراكيب لغوية فيها الكثير من المتلازمات والعبارات المسكوكة، وهي بالعادة نصوص مغلقة مستقلة، وبالحد الأدنى من الاقتضاب، «تتسم بالطابع التوجيهي،»(أنسكمبر وأودّو، 2021، 36)، لكنها شهدت في منطوقها وحُجِّيَتِها ومدلولِ كلٍّ منها إشارة إلى خصوصية مَنطَقَتِها.

ومن أبرز سمات الأمثال الشعبيّة، وبخاصّة العربيّة: إيجاز اللّفظ، وإصابةُ المعنَى، وحُسن التّشبيه، والإيقاع، الكِنايةُ والتعريض، ومن معاييره الذِيوع والانتشار (العسكري، 1988، 10).

وتتميّز الأمثال الشّعبيّة العاميّة بعفويَّتِها وبعمقِ معانِيها واتصالِها بقضايا النّاس وكشفِها طريقةَ تفكيرِهم في ذواتهم وللأشياء المحيطة بهم، وتكمنُ أهمّيّتُها في ارتباطِها الوثيق بالواقع، وتعبيرِها عن آراء عامّة النّاس وتجاربهم واتّجاهاتهم، كون المثل يتعلَّقُ بحياةِ الإنسان، فهو سهلُ التداولِ، خفيفٌ على ألسنة الناس ويثيرُ الفُكاهةَ، وهو أكثرُ رسوخًا في وجدان الناس لما فيه من بساطةِ اللفظِ ووضوحِ المعنَى والتعبير، وهو خير وسيلةٍ عن إجماعِ ارادة الناس وسلوكِهم وتناقضات الحياة المَعيشَة، وكلّ تلك الخواص «تسمح له بالاستقلال عن السياقات الخاصة التي يقال فيها، بما يجعله عامًّا صالحًا لتوصيف مواقف عابرة للمواقف الخاصة. (كلايبر، 1989، 34).

من هنا اكتسب المثل وظائف يمكِنُ إجمالُها بكونها وعظية – إقناعية وتعليمية. وكثيرٌ مِن الأمثال يضطلعُ بوظيفة أدبية بلاغية تمتِّعُ الحِسَّ وتُرضي النفسَ ويكونُ الغرضُ منها الإمتاع والاستئناس، وقد يأخذُ المَثلُ دورَ التشريعِ الاجتماعي. ويُستفادُ من إدراجِه في سياقات الإرشاد والتحذير، والوعظ والتذكير، والحث والتحفيز، والزجر والعَتبِ، والتفخيم والتحقير.

2-3- المثل الشعبي وبناؤه من منظور تحليل الخطاب

وحسبَ «ديك 1989»، يتكوّن نموذجُ مُستعملِ اللغةِ الطبيعيّة مِن خمسةِ قوالبَ هي«القَالَبُ النحويُّ والقَالَبُ المنطقيُّ والقَالَبُ المعرفيُّ والقالبُ الاجتماعيُّ والقالبُ الإدراكيّ»، وهذهِ القوالِبُ تضطلعُ بوصفِ المَلَكَاتِ الخمس، التي تتألّفُ منها القدرةُ التواصليّة، لمُستعملِ اللغةِ الطبيعيّة، وهذه القائمةُ مفتوحةٌ، إذ يُمكِنُنا إضافةُ ملكاتٍ أُخرى كالمَلَكةِ الشِعريّة. (المُتوكّل،1995، 23-22).

- **القالب الاجتماعيّ**، يتضمّنُ المعلوماتِ المُتبادلةِ بين جماعةِ المُتخاطبين، والتي هي مفهومةٌ عند القائلِ، ووجبَ إذكاؤها والتذكيرُ بها على ذِهنِ السامع، على شكلِ منسوجٍ مَثَلي، بُغيَةَ النُّصحِ والإرشاد له.
- **القالب المنطِقيّ**، لا يخرجُ في ذِكر المَثل عن حدود المَعقول، فهو يُخاطِبُ أشياءَ مفهومةً معروفةً سَلَفًا، وهي جملةُ المبادِئ الإنسانيّةِ المُرتبِطة بالوازعِ الدينيّ والأخلاقيّ، أو التقاليدِ والأعراف
- **القالب الإدراكي**، ويُمَثِّلُ جوانِبَ المُدركات الحسيّة، عن طريقِ الصور، أي إظهارُ لُغَةُ المَثَل مُجسّدةً، على شكل ألفاظٍ محسوسة، تُسهِّلُ عمليَّةَ التواصلِ والتأثير في المُخاطَب بسهولةٍ ويُسر.
- **القالب المعرفيّ**، هو نِتاجُ القوالبِ السابقة، مِن أجل تكوين الاستجابةِ عند المُتلقي، ولا بُدَّ مِن تهيئتِه، قَبل إلقاءِ المَثَل عليهِ مباشرةً.
- **القالب النحويّ**، للأمثال الذي يتضمن البنية النحوية كما في التحليل البنيوي المعروف.

4 – التغيير في المثل الشعبي اللبنانيّ، دراسة تحليلية

4-1- تحديد مستويات التغيير

يكشف مسار تغيّر الأمثال الشعبيّة عن تبدّل التراكيبَ اللغويّة، ومستويات الانزياح عن نِظام اللُغَةِ الفُصحَى، ومدى تَغيُّرِها عن مدلولِ الأمثال القديمة. ولهذه الأمثال الشعبية المتغيرة، دِلالاتٌ نفسيّة للحالة التي يعيشُها المجتمع، في مرحلة تاريخية معينة، وهي تَشُفُّ عن العادات السائدة والتقاليد الموروثة، ومستوى التثاقُف الاجتماعي.

نستعرض الأمثال مراعين السياقات وظروف التخاطب، واستقصينا الخلفيات الثقافية الاجتماعية لمنتجي الرسائل ومتلقّيها، ومقاربتنا هذه تمّت في ضوء علم اللسانيات الاجتماعية الذي يُعنَى بدراسة العلاقة بينَ اللغة بإعدادِها مؤسسةً اجتماعيّةً، فهي التربةُ الثقافيّةُ الحاضنة لها ولأبنائها.

والمَثَلُ يقوم على الاستعارة في الغالب.... وقائلوه مجموعة قُروية أو من إنتاج شعبي وهو يعكسُ الفِكر الخِصب لأبناء اللغةِ الساميّةِ، في الاستعارة والكناية والتشبية.

(ناصر،2019، 232).

إذًا هو يُشكّلُ بنيانًا موضوعيًا، والمثل الشعبي ليس مجرَّدَ عِبارة إنشائية، بل وراءَه حكايةٌ تُساقُ للاعتبارِ والاتعاظ بما تضمَّنَت من حكمةٍ وبلاغةٍ وجمال.

تُعَدُّ اللغةُ وسيلةً للإعلان عن الهُوية والحفاظ عليها، ومع ذلك فهي تميل بشكلٍ طبيعي إلى التبدّل والتغيّر، بناءً لعواملَ كثيرةٍ، مُرتبطةٍ بعناصرِ التواصل، من مُتحدِّثٍ ومستمعٍ ومرسلة وملفوظات، بالإضافة إلى ظروف القول (راندي ريبين وآخرون ،2002، 35).

يقولُ ماريو باي: «إن الاتّجاه الطبيعي للغة هو اتجاه يبعدُها من المركز، فهي تميل إلى التغيّر، سواءٌ خلال الزمن أو عبر المكان، وهذه الخاصية العالمية للغة تشكّلُ الأساسَ في كلّ تغييرٍ لغوي (باي، 1973، 71).

وتكون التحولات اللغويّة الناتجة عن اختلافات جغرافيّة سياقيّة ثقافيّة اجتماعيّة تظهر من خلال الاستعمال، ويمكنُ التماسُها على صعيد البنية اللغويّة، على الأقل في أحد مستوياتها الآتية: المستوَى الصوتي، المستوى التركيبي (الصرفي– النحوي)، المستوى المعجمي، المستوى الدلالي، المستوى التداولي، وتنتمي دراسة التغيير اللغوي إلى مجال الألسنية الاجتماعية التي تبلورت مع «تراسك» trask القائل: «التغيير اللغوي، بعيدًا من كونه هامشيّا وغير منطقي، هو جزءٌ حيويٌّ من السُلوك اللغوي العادي». (تراسك،2007، 134).

أما المُتغيِّر اللغوي الاجتماعي من حيث المفهوم: فهو ما نَصِفُهُ بالدراسة من خلال تحديد النقطة التي تمكننا من التمييز بين شكلين استعمالِيين لقول المثل أو أكثر، إذ يَستعمل متداولو المثل صيغةً أو أكثر له. (لابوف، 2001، 403).

وقد صنف كوسيريو مسببات التغيير على المستويات الخارجية والداخلية، كاختلاف الزمان وتعاقُبيَّتِهِ، واختلاف المكان والجغرافيا التي تؤثرُ على اللَّهجة مثلًا، أما التغيرات الداخلية، فهي تتعلّق بالمتحدثين واختلاف بيئاتِهم الاجتماعية واستعمالاتهم اللغوية المرتبطة بِهِم، ووضعهم الاجتماعي ومهنتهم، إلى جانب اختلاف الشخصية والقدرات التواصلية لدى الفرد (كوسيريو، 1969، 155 و.318).

إنّ أبسطَ مِثالٍ لهذا التغيير في لغةِ المَثَل، هو ظهورُ كلماتٍ جديدةٍ، واختفاءِ أُخرى ومِثل هذه الظاهرة قد تحدثُ في غضونِ قرون من الزمان، كعملية مدٍّ وجزر، فتبرزُ على

سطح اللغةِ البشرية، كلماتٌ وعباراتٌ جديدةٌ تُصاغُ من مادة قديميّة، ثم تكتسي طابعًا أكثر حداثيّة وعصريّة، كذلك فإنّ معاني الكلمات قد تتغيّر من فترة لأخرى، وتنزاحُ عن دلالتها الأصليّة، ومنها كلمة «حرامي» فهي مِن الحرامِ، الذي حدَّدَهُ الشرعُ أصولًا، ثُمَّ أصبحَ تُدَلِلُ على السارقِ واللصِّ في الاستعمالِ الحديث، وكذلكَ كلمةُ «اعتبار ويعتبر» في اللغةِ الفصيحة، فهي من العِبرةِ والموعظة، ثُمَّ انزاحَ معناها لتُشيرَ إلى معنَى «الإعدادِ وأعُدُّ ويُعَدُّ وبدءًا مِن تاريخِ كذا».

يواجهَ المَثَلُ عملياتِ تحويرٍ وصقلٍ وتغيير عبر الزمن الطويل، بحيث لم تتبلور لدينا صيغة نهائية وحيدة، إنّما تتجلى لنا سلاسة التغيير الحاصل يوميا، من خلال تعديلات غير مقصودة، تكون من لَعِبَ النسيانُ وقصورُ الذاكرة، ومن باب الذكاء اللغوي في تحوير المثل لاستعماله في ظروف متنوعة (منها الجدي ومنها الساخر على سبيل المثال لا الحصر) بما يلعب دورا في بلورة أسباب ظاهرة التغيير ومظاهرها على مستوى المثل الشعبي اللبناني.

ومن هذه الزاوية يمكن سبر لبنَنَةِ المَثل الشعبي اللبناني وتحليل ماهيَّتِة، واستخلاص المناحي التطورية والصِيغ التعددية، وجُملة الأسباب القَصدِية اللغويّة لِذيوعِهِ وتكراره على ألسنة العامة والخاصة، وقد اخترنا – مِن أجل الوقوف على ظاهرة المَثَلِيَّة الشعبية وتحليلها – المنظور اللساني المشار إليه في المنهج.

2-4- الدراسة التحليلية

نستعرض قائمةً مُختصرةً من مُختلفِ الأمثال في اللغةِ المحكيّةِ اللبنانيّةِ، وُضِعَت مِن مصادرِ المجتمعِ اللبنانيّ باختلافِ أطيافه، مع تنويعِ منابعِ الأمثال، ساعينَ للكشفِ عن التغييراتِ البِنيويّة مِن متلفظٍ الى آخر للمَثَلِ الواحدِ، ومن خلال تحليل مدوّنتنا قمنا بجمع مظاهر التغيير تحت مستوى واحد أو ضمن مستويات عدّة:

1-1-1- التغيير على المستوى الصرفي المورفولوجي

-« إذا شفت الأعمَى إكسر عصاه مالَك أكرم من ربّو يلي عماه

-إذا شفت الأعمَى طُبّو مالَك أكرم مِن ربّو.» (خالد، 2021، 365-355).

فهذا التبايُنُ بينَ مرويَّتَي المَثل، يَحمِل مُؤدًّى واحِدًا غَيرَ أنَّ المَثَلَ الأوّلَ غالَى في رصفِ العِبارة المَثليّةِ وحِدَّةِ اللفظِ، وهو لا يخرجُ إلى أُسلوبِ القدحِ والذَمِّ، والسُخريةِ مِن

عاهةِ العَماءِ، بِقَدرِ ما يَتَضمَّنُ هذا الأسلوبُ، التسليمِ بِمشيئةِ اللهِ وقَدَرِهِ على الناسِ، وهي دعوةٌ في الاتكالِ عليه بالسرّاء والضرّاء،

وعليهِ كانَت صِيغةُ المَثلِ الثّاني أكثرُ اختزالًا وشِيوعًا على اللِسان، لذا تعاهَد الوعيُ الجَمعي على تشذيبِ المَسكوكِ وعَدَمِ إطالَتِهِ، لاسِيَّما أنَّ المُطوَّلاتِ المَثَلِيّة، تُجلِبُ المَلَلَ والسآمة والثِقَل.

أما التغيير فقد طال المثل بشكل أساسي على المستوى الصوتي فمراعاة النغم والسجع كانت هي الثابتة والمحتوى التنغيمي هو المتغير (عصاه–عماه\ طبّو –ربّو).

1-1-2- التغيير على المستوى النحوي

في مجموعةِ الأمثالِ الآتية سنُجري التحليلَ المُعجمي على مُستوى جملةِ المُركَّب الفِعلي والمُركَّب الاسمي، والتناوبِ في اللواحق على المركبين الاسمي والفِعلي، والإحالة إلى شخص:

1- «**صوم وصل، بتزول العِله أو القِلّه**

2 – صوم وصل بتركبك القله أو العله أو رزقك بيولي

3 – صوم وصل ديارك بتعلّي.

4 – صوم عن الخَبَث قبل ما تصوم عن الخبز

5 – الصوم عن الحرام خير مِن الصوم الطعام.

6 – صومُ لسانَك أفضل مِن صوم سنانك

7 – الصوم صوم اللسان». (خالد، 2021، 365–355).

نلحظُ فيها ثباتَ الأساسِ المِحوريّ للمثل، في حينِ يكونُ التغييرُ الطارِئُ، لا يَمسُّ بدِلالةِ المثلِ، ولا بوظيفتِه الأساسيّةِ التداوليّة.

وإن عدنا إلى منظور ديك في القوالب المعروضة في مستويات التغيير المرتبطة بالأمثال، في المبحث الأول، فالأمثالُ السَّبعةُ تحملُ مدلولًا واحِدًا على اختلاف صِيغِها المتنوِّعَة، وهو تأكيدُ الصلاةِ وأفضليّةِ صومِ الجوارح على ما سواها، فالمحمولُ عليه هو عبادةُ الصِيام، أمّا الحامل فهو الإنسان الصائم، وهو كذلك المُخَاطَب بالأمثِلةِ

السابقة، أمّا بؤرةُ الخِطاب المثلي، فتكمُنُ في حواسِ الإنسان، ومِن خلال الصورةِ التجريديّة للأمثالِ السّبعة، نجِدُها تتكوَّنُ مِن بِنيةٍ اشتقاقيّة واحدة، فالقاسَمُ المُشتركُ بينها هو الصومُ، مترافِقًا بعناصرَ لغويّة «مركبات توسيعيَّة»، وأمّا الهدفُ فهو بيانُ الأهميّةِ والثِمارِ الطَّيّبةِ التي سوفَ تَجنيها الجماعةُ أو الفرد، مِن فريضةِ الصوم، والعُدولُ عن مُفسداتِ العِبادة .

وفي تحليلنا مستوى القالب النحوي، نجد أن الأمثال 1 و2و3و4 ، **هي ذاتُ مُرَكَّباتٍ فِعليّة، جاءت بصيغةِ الأمر**، ورُكنا الجُملةِ الفِعليّةِ، الفعل والفاعل، (الفعلُ مسندٌ، والفاعلُ مُسندٌ إليه)، وإذا ما رمزنا إلى المُسند بالرمز **م1**، وإلى المُسند إليهِ بالرمزِ **م2**، وإلى العناصر التوسيعية الأخرى بالرمز **سع** (كالجار والمجرور والمفاعيل الخمسة والمضاف إليه)، وإلى الضمائر بالرمز **ض**، سنحصلُ على المعادلات الآتية:

– صُوم وصَلِّ بتزول العله:

جُملة مركبة . م1(الفاعل ضمير مُستَتِر)×2 +سع+ م 1+م 2 فعل أمر/الفاعل ضمير مُستتِر/ الواو حرف عطف/ فعل أمر/ الفاعل ضمير مستتر/ الباء حرف جر/ فعل مضارع/ فاعل.

وظيفة المَثَل: بيانُ ما لعبادةِ الصَومِ مِن شِفاءٍ فوائدَ، ومِن نفَعٍ مادِيٍّ ومعنويٍّ على المُبتلى، فترفعُ عن صاحِب العبادةِ ما يُعانيهِ الفردُ مِن هُمومٍ وعِلَلٍ في حياتِهِ اليوميّة، ومَخرجُ لُغَةِ المَثَلِ، خِطابٌ جَمعي لعامةِ الناس.

–صُوم وصَلِّ بتركَبَك العِلّه:

جُملة مُركّبة . م 1(م 2ضمير مُستَتِر)×2+سع+ م 1(ض)+م 2 فعل أمر/ الفاعل ضمير مستتر/ الواو حرف عطف/ فعل أمر/الفاعل ضمير مستتر/ الباء حرف جر/ فعل مضارع/ الكاف ضمير في محل جر بالإضافة/ فاعل.

وظيفة المثل: مُختَلِفَةٌ في دِلالتها، وهي عكسُ مضمون ومعنى المثل الأول، ومُؤدَّاه: تقديمُ الوَعظِ والنُصحِ والإرشادِ، في الذين يتركون أبوابَ العملِ، ويلجؤون إلى الاتكالِ والتواكُلِ على العبادة وحدها، تاركين دروبَ السعي في الحياة، إنّهُ خِطابٌ للمتكاسلِ وحدَهُ، الذي يؤثِرُ الدّعةِ والراحة، على التماسِ أسبابِ الرزقِ والعمل.

-صُوم وصلّي ديارَك بتعلّي

جملة مُركّبة، م 1(م 2ضمير مستتِر)×2+م 2(ض)+سع+م 1(م 2 ضمير مُستتِر)

يتكونُ مِن مُركَّبينِ فعليّ واسميّ، وفيه يكونُ المبتدأُ مُسنَدا إليه، والخبرُ مُسنَدا.

فعل أمر/الفاعل ضمير مستتر/ الواو حرف عطف/فعل أمر/ الفاعل ضمير مستتر/ مبتدأ مضاف/ الكاف في محل جر مضاف إليه/ الباء حرف جر/ فعل مضارع/الفاعل ضمير مستتر.

وظيفة المَثَل: لا يختلفُ عن المَثل الأولّ في دِلالة الغايةِ على المَعنَى، غيرَ أنّ المثلَ فيه إشارةٌ تربِطُ بين العبادة والسعادة، وبلغةِ هذا المَثَلِ، يُصبِحُ الصومُ والصلاةُ وسيلتينِ لراحةِ البالِ وطمأنينةِ البيت وسعادةِ الأسرة، فالدارٌ مُشتَمِلة على هذهِ المكوِّناتِ وغيرها.

-صُوم عَنِ الخَبث(الخبِس) قَبِل ما تصوم عن الخِبز

جملة مُركّبة. م1(م 2 ضمير مُستتِر)+سع1+سع2+سع3+سع4+م1 (م2 ضمير مُستتِر) +سع1+سع2. مبتدأ/ حرف جر/ مضاف إليه/ظرف زمان/ ما بمعنى أن:حرف نصب ومصدري/فعل مضارع/الفاعل ضمير مستتر/ عن حرف جر/اسم مجرور.

وظيفة المَثَل: هو التحذيرُ والتنبيهُ للصائمين خاصةً، ولَمَّا وَقَعَ أغلبُ الناسِ في النَّميمةِ وفاحشِ القولِ، جاءَ الخِطابُ يحملُ معانيَ التحذير، وضرورةَ أخذِ الحِيطَةِ مِن إطلاق اللسان، وهو خِطابٌ للمؤمنين عامّةً، ومُفرَدَةُ الخُبزِ بعضٌ مِن الطعامِ، فأطلَقَ الجُزءَ وأراد الكُلّ، وهو ضربٌ مِن ضروبِ البلاغةِ العربية، وعكسُهُ إطلاقُ الكُلِّ مَعَ إرادةِ الجُزءِ كما أنّ المَثَل واكَبَ السجعَ والتزامَ القافيةِ، ولتأكيدِ وتوليدِ الحَذَرِ والتنبيه، جاءَ الجرَسُ والنغمُ والوَقْعُ الموسيقي ليفعَلَ فِعلهُ في إيقاظ السامِعين لهُ.

-الصُوم عَنِ الحَرَام خير مِن الصُوم عن الطَعام

جُملة بسيطة. سنلاحِظُ أنَّ الأمثالَ /7-6-5/ **جاءت بصيغة المركب الاسمي.** م2+سع1سع2+ م1+سع3+سع4+سع5+سع6.

مبتدأ/حرف جر/اسم مجرور /خبر اسم تفضيل/حرف جر/اسم مجرور/حرف جر/ اسم مجرور.

وظيفة المَثل: النداء، هو نداءٌ للمؤمنين، وتكمُنُ أهميَّتُهُ في شموليّتِهِ لِكُلِّ ما هوَّ

مُحرَّمٌ شرعًا، وهوَّ خِطابٌ جَمعي إلى ضرورةِ اتباعِ الأَوْلَى، أي مَسكُ النفسِ وتجنيبها المُحرَّمات، والأُولى أَوْلَى مِن الثانية(التغذية)، وقد رَبَطَ صاحِبُ المَثَل، بين الحرامِ وسائرَ الطعامِ، الذي هو أهمُّ وسيلةٍ لعيشِ الإنسان وبقائه، وأسلوبُ المَثل تفاضُلي، غايتهُ النُّصحُ وتقديمُ الرشادِ وتهذيبُ النفس، لِمَن أسرَفوا على أنفسِهم وهم غافلون.

-صُوم لسانك أفضل مِن صوم سنانك:

جملة بسيطة. م2+سع1+ض+ م1+سع2+سع3+سع4+ض.

مبتدأ مضاف/ مضاف إليه أول/الكاف مضاف إليه ثانٍ/ خبر اسم تفضيل/ مِن حرف جر/ اسم مجرور/ مضاف إليه اول/ والكاف مضاف إليه ثانٍ.

وظيفة المَثل: يوحي المَثَل بنبرةٍ قويّة حادة، تُوحي التوبيخَ للمُخاطَب، لِمَا صَدَرَ مِنهُ، مِن إساءةِ أدبٍ، ولغةُ خطابِ المَثلِ فرديّةٌ، تُحاكِي شخصًا مُحددًّا، وغايتهُ تحذيريّةٌ، وتُنَبِّهُ السامعِ وتُذكِّرُهُ بأحقيَّةِ وأفضليّة مَصونيّةِ اللسانِ على الطعامِ والشراب، وفي المَثَل ضربٌ إيقاعيٌّ ونغمٌ سَجعي، وجناسٌ ناقصٌ بينَ (لسانك/ أسنانك)، وطِباقٌ تام بين(صوم الأولى/ وصوم الثانية)، وكأنّهُ بيتٌ شِعري.

-الصُوم صوم اللِسان

جُملةٌ بسيطة. م2+م1+سع. مبتدأ/ خبر/ مضاف إليه. وهذا المثل مُكوَّنٌ مِن جملةٍ بسيطة، ومِن الناحيةِ التركيبية فالامثالُ السابقةُ يَقومُ بعضُها على جملةٍ مُركَّبة، فيها علاقاتٌ إسناديّة، فإذا قُلنا كمِثالٍ على ذلك: (سافرَ عِيسَى) فالجملة بسيطة لأنَّ المسندَ والمسند إليه لم يتكررا، أمّا إذا قُلنا: (عيسَى سافرَ) فالجملةُ مُركّبة لأنّ المسند إليه قد تكرر، أي **م2**+م1(**م2** الفاعل ضميرمستتر)، كذلكَ فإنَّ بعضَ الأفعالِ تكونُ لازمةً وتكتفي بالفاعل، وبه يَتِمُّ معنى الجُملة، دونَ الحاجةِ إلى عناصرَ توسيعيّة، وبعضَ الأفعالِ تكونُ مُتَعدِّيةً إلى مفعولٍ أو مفعولينِ أو ثلاثةِ مفاعيلَ، والتعديةُ قد تكونُ بحروفِ الجرِّ لإكمال المعنَى، ولابُدَّ مِنَ التنويهِ، إلى أنَّ الأمثالَ الشعبيّةَ السابقة، جاءَت مُتوافِقَةً مع نِظامِ العربيّة الفَصيحِ.

وظيفة المَثَل: حكيميّة مُختزلةٌ عن مروياتِ النُسَخِ السابِقَةِ، وكأنّها الأحدثُ ظهورًا على لِسانِ العامّة، فهي تُؤكِّدُ وجوبَ وأفضليّة صونِ اللسان، ذلك أنَّ أغلبَ مصائبِ الشَّر تأتي من سقطاتِ اللسان وزلّاتِهِ، والمَثَلُ هذا يلمِحُ إلى أنَّ الأصلَ في الصوم مقرونٌ

بحفظِ لسان المرءِ عن الإفحاش والبذاءة والنميمة، والخطابُ جاءَ لعامّةِ الناس، وغايتهُ تعليميّةٌ وتبيينيَّةٌ وإرشاديّة، واللافِتُ للنظر، خلو المَثَلِ مِن السجع والنغم الموسيقي، الذي اعتدنا سماعهِ في غالبِ الأمثالِ اللبنانيّة.

3-1-1- التغيير على المستوى التركيبي

سنَعرِضُ فيها التغيير على مستوى المحددات، وبعض اللواحق، وكذلك على مستوى حذف بليغ لجزء من المثل المعروف لدى الناس المتداولين:

- **الصفر أو المحدّد التعريفي**
- **«الفاعل المليح عند العصر ببان .**
- **الفاعل النحس عند العصر ببان .**
- **فاعل النحس أقل من مونتو .** «.(خالد، 2021، 365-355).

إذ يُتيحُ التنكيرُ استعمالَ المَثل في العديدِ من المواقفِ التي تتجاوزُ الحالاتِ التي وَرَدَ فيها، ضِمن التلفظاتِ السابقة. وتقتضي وظيفةُ هذا التغييرِ الدلاليّة «عدم الوضعِ في سياقٍ مُحدّدٍ»، كما أنَّ عدمَ التخصيص ضمن فئة معينة، يُسمَحُ باستخدامه في عدة سياقات مختلفة»، (لابوف، 2001، 45). وعليه، فإنّ حذفَ المحدِّدِ يساعدُ في زيادة التأكيدِ على التعميمِ الموضوعيّ، بحيث يُمثِّلُ الفئةَ العامةَ مِن النوعِ المذكور، والذي سيشيرُ إلى جميع الأنواعِ الفرعيّة لفئة السياقات. (أنسكمبر وأودّو، 2021، 117- 129).

إنَّ أداةَ التعريفِ لها خصوصيّةُ القدرةِ على تحديدِ صيغةِ المصدرِ أو الاسم لا تعميمها، ولكنّ اختيارَ المادةِ صِفر «التنكير» كما في المِثال الثالثِ، يُشيرُ إلى التعميم، تعميم الفاعل، لا تحديدهُ كأنّهُ معروفٌ للعيان. والمحددُ صفرٌ، هو مصطلحٌ يُقصَدُ به غيابُ المحدداتِ التعريفية، وفي اللُغة العربيّة يُقصَدُ به، حالةُ التنكيرِ، مقابلَ حالةِ التعريفِ، ويَهدفُ إلى عَدمِ تخصيصِ المَثل أو عدم تعيين المقصودِ به، وتحويلِه مِن النكرةِ إلى المعرفةِ أو العكسِ. أي إنَّ المُرادَ مِن التعريفِ، هو كونُ الشخصِ «الفاعلُ المقصودُ» قد سُبِقَتْ معرفتُهُ مِن الناسِ، سواءٌ في الخيرِ أو الشّر، قياسًا على حادثةٍ أو قصّةٍ جَرَتْ عليهم، ثُمَ صارَ مَضرَبًا للمَثَل، أمَّا تحديدُ الوقتُ بالعصرِ، فهو مرتبطٌ بفراغِ الفاعلِ للخيرِ أو الشَّر، لأنَّ سائرَ أوقاتِ اليومِ، مُقَدَّرٌ عليها الاشتغالُ وعدمُ التفرغ لبذل

مَجهَدةٍ ما، فالصباحُ للعملِ، والمساءُ والليلُ للراحةِ والنوم، والفجرُ لا أعمال فيه، أمّا وقتُ العصرِ فهو في غالبِ أهلِ القَريةِ، يَعتَريهِ عدمُ الانشغالِ بشيءٍ.

ولَمّا كَثُرَ استعمالُ المثلِ، ومع مجرياتِ الزمن، وبعدَ أن لاكَتْهُ الألسنةُ، وخَبَا عليهم معرفةُ «الفاعل المقصود»، جاءَ بصيغة «تنكيرِ» الفاعلِ وعدمِ تعيينهِ، فأطلقوا اللفظَ على العموم، لا سيما مع نُدرَةِ أعمالِ الخير، وكثرةِ الشرورِ، نتيجةَ الأحداثِ المريرةِ التي تصاقَبَت مع تاريخِ لُبنان، وغابَ معها فاعل الخير، وبَقِيَتْ الأمثالُ الثلاثةُ، مَضربَ الأمثالِ على ألسِنةِ اللبنانيين، غيرُ أنَّ المَثَلَ الثالثَ هو الأكثرُ شِيوعًا وجريًا على لسانِ اللبنانيِّ المُعاصر. وعليه... يُمكِنُنا الجَزمُ بأنّ المثلين الأول والثاني، هما عينُ الأصلِ في رواية المَثل الأولى، والنسخة الثالثة هي مُعدَّلَةٌ، والأحدثُ ظهورًا. ومِنَ المُلاحظِ أنَّ الأسلوبَ المقاليَّ للمثلينِ الأوَّلِ والثاني، جاءَ أكثرَ اتساقًا وانسجامًا معَ اللُغةِ الفصيحة، في حينِ جاءَ المثلُ الثالثُ مُنزاحًا إلى دَرَجِ العاميّة.

- **آليةُ اقتطاعُ جزءٍ مِنَ المَثل:**

وهي مِن أنواعِ التغييرِ الداخليّةِ البِنيويّة، مِن غَيرِ اختفاءٍ لدِلالةِ المثل في معناه. ومِن خلالِ هذهِ الظاهرةِ التغييريّةِ، تتخِذُ بعضُ الأمثالِ أشكالَها المُختصرَةَ المُختزَلَةَ، مع بقاءِ نُسخةِ الشكلِ الأساسيّ للمَثل لدى مستعملينَ آخرين دُونَما حَذف، بغضِّ النظرِ عن تَغيُّرِ الزمانِ والمكان، وتَعتمدُ هذهِ الظاهرةُ على القدرةِ اللغويّة المُرتبطةِ بالسياقِ الثقافيِّ والاجتماعيِّ لدى مُستعملي اللُغة، إذ يكونُ مِن البَدَهِي لديهم، أنَّ ذِكرَ جزءٍ مِن المَثل يَستحضِرُ مِنَ الذاكِرَةِ، الجزءَ الآخرَ المسكوتَ عَنهُ، لمجردِ كونهُ قولا مسكوكا مأثورا. نَحوَ:

« **إذا صاحبك حلو...../ ما تلحسو كلو.**» (خالد، 2021، 365-355).

كذلِكَ فإنَّ نجاحَ العمليةِ التخاطُبيّةِ، تَفترِضُ أنَّ الطرفَ المتلفّظ، يَعلمُ ضمنيًّا نجاحَ شروطِ الخِطاب لَمحًا، وبالتالي فإنَّ ما أسقَطَهُ معروفٌ حكمًا لدى مُخاطِبهِ، وبالتالي يُصبِحُ الحذفُ اختيارًا أو عَمدًا، نَحوَ:

«**المنحوس منحوس**» (خالد، 2021، 365-355).

إذ يكتَفي القائلُ بإيرادِ جُزئها الأول، والمُخَاطَب يعلمُ الجزءَ المحذوفَ:

«**ولو علقوا على راسو فانوس**». (خالد، 2021، 365-355).

هذهِ الخاصيّةُ التغييرية للأمثال الشعبية، هي سمةٌ أساسيةٌ، فبعضُ الأمثالِ تتجلَّى في الخطابِ بِمدلولٍ مُختَصَرٍ، لا سيَّما تلكَ التي تتكوَّنُ مِن أكثرَ مِن تركيبٍ طويل، يَستدعِي أحدُهُما الآخر، مِن خِلالِ لُعبةِ الشفرةِ اللغويّة المشتركةِ والتناص، وبالتالي فإنّ الوظيفةَ يمكنُ أنْ تكونَ لتحفيزِ المُخاطَب وربما استفزازه. (أنسكمبر وأودّو، 2021، 154). وقد ينتج عن هذه الآلية التغييرية فقدان المَثَلِ لجزء من معناه، بمرور الوقت، أو بتغيُّرِ المناطقِ الجغرافيّة، مِن غيرِ وَعيِ المُستعمِلِ أو رَغبَتِهِ في تغييرِ المَثل، أو تُصبِحُ الصورةُ المُقتضَبَةُ للمَثَل، هي البديلُ عن التركيبِ الأطول، على ألسنة الناس، نَحوَ:

- **«عطي الخباز خبزو..... / لو أكل نصّو**
- **للّي أمو بصل وأبو ثوم،...../ بتيجيه الريحه الحلوه منين؟»** (خالد، 2021، 355-365).

- **التغيير على المستوى المعجمي**

وهي ملحوظة من خلال مستويات الترادف بين الوحدات المعجمية البديلة في القالب التركيبي الثابت للمثل الواحد، كذلك على مستوى فك العبارات المسكوكة، ويبدو أن للسياق الثقافي والتنوع المكاني الأثر الكبير على هذا النوع من التغييرات.

- **جهنم أو نار جوزي ولا جنّة أبويي**
- **نار القريب ولا جنّة الغريب** . (خالد، 2021، 365-355).

(جهنّم/ نار)، (جوزي/ قريب)، (جنّه/ حنّه)، (قريب/ غريب).

هذه التغييراتُ تكونُ مِن خلالِ تبديلِ بعضِ العناصرِ المُعجميّة، التي يَتمُّ إدراكُها مِن خلالِ مَعرفةٍ مُسبَقَةٍ مُشتَرَكَةٍ بَينَ المُتخاطبين، بطبيعةِ المَثلِ في صيغتِهِ الأصلِيَّة، وذلك بالتناوب المُحتملِ بين الكلماتِ المختارة على مستوى الحقلِ المعجميّ، والتي تُعَدُّ أحيانًا مرادفاتٍ أو شِبهَ مُرادفات.

بعضُ العلماءِ عَرَّفُوا الترادف بأنه: ألفاظٌ متَّحدةُ المعنَى، وقابلةٌ للتبادلِ في ما بينهما في أيِّ سياق.

ومعنَى المثل الأول، مساوٍ لِمعنَى الثاني، وإن اختلفَت الكلماتُ المُعجميّة بينَ المَثَلين، فالبنتُ تُفضِّلُ بَيْتَ الزوجيّة، على بيتِ أبيها الذي فيه تكبيلٌ وتقييدٌ لحُرِّيتِها، والمَثَلُ

الثاني يُفَضِّلُ ويُبدِّي مُعايَشةَ معارفِهِ، على العيشِ معَ الغُرباءِ، كالطيرِ الذي لا يُغرِّدُ خارج سِربِه، وفي المَثَل الفصيحِ: شَرٌّ تعرِفُهُ أفضَلُ مِن خَيْرٍ تُجرِّبُهُ.

– **الترادفُ المطْلقُ أو التامُّ.** فيكُونُ في حالةِ التطابُقِ التامِّ بَينَ كلمتينِ أو أكثرَ ويعني هذا التطابقُ، الاتحاد التامّ في الدِلالاتِ المركزيةِ، والدِلالاتِ الهامشيةِ، والقابليّةُ التامَّةُ للتبادُلِ بينها في كُلِّ سِياقٍ، والترادف التامُّ – على الرغم مِن عدم استحالتِه – نادرُ الوقوعِ إلى درجةٍ كبيرة، فهو نوعٌ مِن الكمالياتِ التي لا تستطيعُ اللُغةُ أن تجُودَ بِه في سهولةٍ ويُسرٍ.

– **الترادفُ الناقصُ أو شِبْهُ الترادفِ:** فيتحَقَّقُ حينَ يُفْقَدُ التطابقُ المُطْلق، معَ وجودِ تشابُهٍ في الدلالات المركزية والهامشيّة، ويُؤدِّي هذا التشابُه إلى عدمِ قابليةِ التبادُلِ في كُلِّ السياقاتِ المُمْكِنَةِ،

وفي الأمثالِ الآتيةِ، تغييرٌ في الألفاظِ، وهذه التعبيراتُ المُختلفةُ، لها نفسُ المعنَى والعنصرِ المعجميِّ:

– « **تحت اللفّه قرود ملتفّه**

– **تحت الجِبّه شيطان مِتخبي.**» . (خالد، 2021، 365–355).

فالكلِمات: (اللفَّه / الجِبّه)، (قرود/ شيطان)، (مِلتفّة/ مِتخبّي). متساويتان في مَحمولِ المعنَى الدِلالي والمعجمي، وإن اختلفتا في المَلفوظ، وهو ترادفٌ تام، غير أنَّ المَثَلَ الأولَ يلتزِم السجعَ والإيقاعَ الموسيقيَّ، ولا يُقالُ هذا المَثَل، إلّا لِرِجالِ الدِّينِ، أو الذي يتخِذُ التَدَيُّنَ عَباءةً له، والمَثَلُ هذا هو مِن باب الغمزِ والتحذير مِن هؤلاء.

– «**وعد بليس بالجنّه**

– **أمل بليس بالجنه.**» . (خالد، 2021، 365–355).

الكلمتان: (وعد / أمل) تحملان معنًى مُختَلِفا مِن الناحيةِ المُعجميّة، لكنّ سَوْق الكلمتين في هذا السياق المَثَلِي، يُدخِلهُما في باب الترادف التّام، ويُقالُ هذا المَثَل، لِمَن يَطلبُ المُستَحِيلَ، والبعيدَ مِن صِعابِ الأمور.

– « **سُبحان مَن ساوَى عَبيدو بالموت**

– **سُبحان مَن قَهرَ عَبيدو بالموت.**» . (خالد، 2021، 365–355).

الكَلِمتان: (ساوَى/ قهر)، مُختلِفتان مَعنًى ولفظًا، وعليه تكونُ دِلالةُ المَثَلِ مُختلفةً بين المُساواة والقهر، فالتسويةُ بين العبادِ، غيرَ قهرِهِم، وعليه يكونُ المَثَلُ في بابِ الترادفِ شِبْهِ التّامِ الناقص، وإن سِيْقَ المَثَلُ للتسليم بمشيئةِ اللهِ، والقُدرةِ علَى عِباده.

- **«القديس القريب ما بيستجيب**
- **لكنيسة لقريبه ما بتشفي**
- **لا كرامةَ لنبي في وطنه»**. (خالد، 2021، 365-355).

ومِن زاويةِ تحليلٍ أُخرى، فإنَّ الشكلَ المُتغيِّرَ مُثيرٌ للاهتمامِ، لأنَّهُ يحتفظُ بِبنيةٍ مُتطابقةٍ، تَجعلُ مِن المُمكِنِ التعرفَ عليها، علَى أنَّها نفسُ المَثَلِ، ولكنَّ تبديلَ العناصرِ المُعجميّةِ، يُوضِّحُ لنا آلياتِ الاختلافِ في الأمثالِ، وبالتالي نَستوضِحُ المعنَى بشكلٍ أكثرَ فَهمًا، أمّا الشكلُ الثالثُ فيُحيلُنا إلى نَصٍّ مِن اللغةِ القديمة، وهي مِن نصوصِ الإنجيل، فالمثالانِ الأوّلانِ متشابهانِ جدًا، وفي ذِهنِ المُتلفِّظِ يكونُ معروفًا لديهِ أنَّ مرجعيَّتَهُ واضحةٌ لدَى المُتلقّي أثناءَ استعمالِ المَثَل المُتغيّرِ، بحيثُ يحقِّقُ الغايةَ التواصُليَّة، ويحيلُهُ إلى المَثَلِ الأصل، فتتَحَقَّقُ غاية بلاغية مُضافة، ورُبَّما نشأَ في أماكنَ مُتشابهةِ الزمانِ والبيئةِ. والمِثالُ الثالثُ الأخيرُ مرادف لكليهما، بألفاظٍ مُستوحاةٍ مِن الأثرِ الديني.

وكذلكَ الحالُ في:

- **« بيمسّح جوخ**
- **يمشّط ذقون»**. (خالد، 2021، 365-355).

هذا التحويلُ البنيويُّ، يَعملُ بشكلٍ أساسي على دِلاليَّةِ هذه البنَى، للسماحِ بفكِّ تَشفيرِ النَّموذَجِ المُحوَّلِ، ويكونُ التعديلُ في الغالبِ على مستوَى الوحداتِ المُعجميّةِ، بِما يؤدِّي إلى تعديلِ الدلالاتِ وانزياحِها عَن المعنَى الأصليِّ، بما يُحَقِّقُ تأثرًا تداوليًّا مُتغيّرًا ومُختلفًا عَنِ التأثيرِ الأساسيِّ، كذلكَ فإنَّ فكَّ العِبارةِ المُجمَّدَةِ، لُعبةٌ تَسمحُ بها اللُغةُ، إذْ يُمكِنُ البناءُ علَى مفهومِ الألعابِ اللغويَّةِ، وأنْ يَتمَّ فكُّ تشفيرِ أنموذجٍ لُغَويٍّ مُتغيِّرٍ.

وهذه الوسائلُ تخونُ صاحِبها أحيانا في إيرادِ الأصلِ المَثَلِي، كما ندرَةُ أدوات الكتابة والتدوين في القرية الريفيّة، مِمّا وَلَّدَ اللحنَ ، مِثلَ:

- «**أسود مِتل حَنك لغراب**
- **أسود متل حَلَك الحمار**». (خالد، 2021، 365-355).

كَثْرَةُ التداولِ على اللسان، وانتقالها عبر الأزمان، جَعَلَها عُرضَةً للتحريف والتبديل، فهُناك من يَضبِطُ لِسانهُ ويتشدد، ومِنهم مَن يتساهل، مِثلَ:

- «**الوصية عالرعية مش عالخورية**
- **اللي بيسلك عالرعية ما بيسلك عالخورية**». (خالد، 2021، 365-355).

كذلك في التنويعات الحاصلة على المثل التالي:

- « **بق البحصا يا أنطون، أو منصور، أو حنّا**». (خالد، 2021، 365-355).

قد يُروى المَثَلُ الشعبي، اعتمادًا على المعنى الذي يُناسِب المُتكَلِّمَ المناطِقي، وحسب الذائقةِ اللونية والشكلِيّة والمستوى الثقافي له، مِثلَ:

- «**آخر الدوا الكي**
- **آخر الطب الكي**». (خالد، 2021، 365-355).

وقَد يَرِدُ هذا المثل في دَرَجِ التساهُل اللفظي كذلك.

ولكنَّ الأمثالَ عُمومًا، أصابَتها تغييراتٍ جذريّة، على مُستوى البِنية والصياغةِ واستبدال كلماتٍ مكان أُخرى، إضافة إلى الانزياح من الجُملةِ الاسمية إلى الفعليةِ والتقديم والتأخير، وتَغيُّرِ رُتبةِ المُسند إلى المُسندِ إليه.

1-1-4- التغيير على المستوى التداولي

من الضَروريِّ أنْ يكونَ المَثَلُ الأساسيّ مِن بينِ المعارفِ المُشتركةِ بينَ المُتخاطبين، فالمُثَلُ بشَكلِهِ الأصليِّ، لهُ سياقٌ مُعطَى ومعروفٌ مِن قِبَلِ الطرفينِ، بحيثُ يقومُ المُستخدمُ الحالي بإنشاءِ مَساحةٍ جديدةٍ ودقيقةٍ للتواصل معَ مُحاورِهِ، وتُستخدمُ هذهِ الآليّةُ لتغيير مسار القصدية المطلوبة من المثل في الصَحافةِ أو في الشِعاراتِ أو في عَناوينِ الكتُبِ، للفتِ نَظرِ القارِئ للمَقالِ، وكذلكَ في الإعلاناتِ. كما في:

- «**عمول منيح وكب بالبحر**
- **عمول خير ولا تكب بالبحر**». (خالد، 2021، 365-355).

الخاتمة:

دَرَسْنا في هذا البحثِ، طبيعةَ التغييرِ اللغويِّ في المَثَلِ الشعبيِّ، مِن وجهةِ نَظَرٍ لُغويّةٍ اجتماعيّةٍ، فدرَسْنا مجموعةً مِن الأمثالِ، ومفاهيمَها وسياقاتِ إنتاجِها وتلقِّيها، ونَظَرْنا في بِناها المُتغيِّرَةِ، ومقاصدِها الوظيفيّةِ المتبدِّلةِ، وحدَّدنا مُستوياتِ التغييرِ وآلياتِهِ، مُستشهدينَ بمدونةٍ مُقتضبَةٍ مِن الأمثالِ اللُبنانيّة، مُراعينَ البُعدَ الاجتماعيّ في هذهِ الدراسةِ اللُغويّة. ولاحَظنا كيفَ طوّرَ مُستعملو المَثَلِ الشعبيِّ استراتيجياتٍ لغويّة «عفويّة»، وأشكالًا مبتكرةً للقولِ المأثور، وأثبتوا ما للُغةِ مِن وسائلَ تعبيريَّةٍ كفيلةٍ بتحقيقِ التغييرِ في الاتجاه المُراد.

وبيّنَتْ هذهِ الدراسةُ مَكانةَ ظاهِرَةِ التغييرِ التي تطرأُ على المَثَلِ الشّعبيِّ، كما رصدَتْ آلياتِهِ ووظائفِه المُتنوِّعةِ، من خِلالِ مُقاربةٍ ألسُنيّةٍ بِنيويّة، تَوَخَّتْ تحليلَ مجموعةٍ مِن الأمثالِ الشّعبيَّةِ المُتغيِّرَةِ.

كَما أظهَرَتْ مدَى أهميّةِ تتبُّعِ التغييرِ، سواءٌ أكانَ داخليًا أم خارجيًا، ومدَى ضرورتِهِ لدراساتِ اللغةِ، ومِن خلالِ مُقارنةِ الأمثالِ، حَدَّدنا أنواعَ التغييرِ وعلاقتَهَا بالسياقِ والبيئةِ والثقافةِ ولحظةِ القول، وبالتالي فإنَّ المَثَلَ الشّعبيَّ شاهدٌ على انعكاسِ الفضاءِ والمكانِ والزمانِ في مُختلفِ المناطقِ الإقليميّةِ أو اللهجاتِ، ومدَى تعايُشِ الثقافاتِ ضِمنَ اللغة الواحدةِ، بِما يؤدِّي إلى النظرِ في الإبداعاتِ.

كما بيّنا من خلال اعتماد المنظور اللساني والأدوات الإجرائية المتّصلة به أنّ التعبيرات المجمدة هي مواد تتطلب معالجة الاختلاف، خارج الفضاء الجغرافي، ومن خلال الدراسات المعجمية والدلالية بشكل خاصّ، فبيّنّا كيف أن المستعمل يسعى للتخلص شيئًا فشيئًا من سطوة اللغة الجاهزة، فيقوم بتعديل العبارة المَثليَّة المسكوكة ليصبح لديه لغته الخاصَّة.

وفي ما يتعلّق بتركيب المثل وبنية الحقل المعجمي الخاصّ بالأمثال، وقفنا على تبدّلات الأنساق الخطابية التي تظهر تغيّر الذات الجمعيّة والهويّة الثقافية المتغيّرة من بيئة إلى أخرى. وأظهرنا آليّات اختلاف ألفاظِ الأمثالِ المَحكِيَّةِ التي تكون بقصدية تداولية واحدة، وأحلنا أسباب ظاهرة التغيير إلى رواياتٍ مُغايرةٍ عَن بعضِها البعضِ، تطال المثل اللبناني، كما مرويّات الشعر العربي والأحاديثَ النبويّة، كما أحلناها إلى اعتماد المَثَلِ اللُبناني الشعبي على الذاكرةِ والسماعِ والحِفظ، وتنوع اللهجات وتنوع المستويات الثقافية والمرجعيات الدينية.

وختامًا لا بدّ من الإشارة إلى أن دراستنا أضاءت على أهميّة مفهوم التمركز المكاني ودلالاته الثقافية الاجتماعية، بحيث تمتزج الذات بالمرجعية الجمعية، وحيث تشير المرجعيات إلى ارتباط كبير بالثقافة المحليّة وما فيها من معتقدات وطقوس ومناسبات وأعياد، وقد تجلّى ذلك في مستويات التغيير المعجمية والدلالية للمثل الواحد. بحيث تتغيّر الوحدات المعجميّة بناءً على قوّة تأثير اللفظة على المخاطب، بما يدعم وظيفة المثل الشعبي الوعظية التوجيهية التي تخاطب ابن المنطقة بمفردات تلائم ديانته أو ثقافته المحلية، وبما يضفي القيمة التأثيرية للمثل الملفوظ.

قائمة المصادر والمراجع:

- **الكتب:**

- إبراهيم، نبيلة، (2000)، **أشكال التعبير في الأدب العربي**، ط٣، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 200ص.
- باي، ماريو ،(1973)،**أسس علم اللغة**، ت/ أحمد مختار عمر، طرابلس، ليبيا، 294 ص.
- تراسك، ر.ل. (2007)، **المفاهيم الأساسية في اللغة واللغويات**، روتليدج، 205 ص.
- راندي ريبين وآخرون،(2002)، **التباين اللغوي** ، بينجامين، 348 ص.
- السَّيوطِي، جلال الدّين، (1986)، **المُزهِر في عُلوم الأدب وأنواعه**، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، دار إحياء الكتاب، بيروت، 170 ص.
- العسكري، أبو هلال، (2008)، **جمهرةُ الأمثال**، ط١، دار ابن حزم للطِباعة والنشر، بيروت، 537 ص.
- قطامش، عبد المجيد، (1988)، **الأمثال العربية دراسة تاريخية تحليلية**. ط1، دار الفِكِر مكتبةُ الأسد، دمشق، 473 ص.
- المتوكّل، أحمد، (1995)، **آفاق جديدة في نظريّة النحو الوظيفي**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، 167 ص.
- خالد، زاهر ، (2021)، **أثر الدين في اللبنانيين من خلال أمثالهم**، أطروحة دكتوراه في اللغة العربية وآدابها، جامعة القديس يوسف، بيروت، 440 ص.
- Coseriu, Eugenio, (2018) **Introduction à la Linguistique, Lambert-Lucas, 130 p.**
- Labov, William, (2001), **Principles of Linguistic Change**, Vol. 2: Social Factors, 514 p.

- Anscombre, Jean Claude, Oddo, Alexendra, (2012), **La Parole Exemplaire**: Introduction à une étude linguistique des proverbs, Armand Colin, 2012, 411p.

• **المقالات:**

- الترزي، إبراهيم ،(1990)، «المثل الشعبي وخصائصه»، **مجمع اللغة العربية**، جزء 66، القاهرة، 294-351.

- ناصر، رامي،(2019)، «الامثال الشعبية القروية في التاريخ الريفي»،**أنثروبولوجيا**، الجامعة الإسلاميّة اللبنانية، بيروت.

- Kleiber, Georges, (1989), « Sur la définition du proverbe », **Recherches germaniques** n°2, pp. 233-252.

المصادر والمراجع مترجمة

List of sources and references:

1- books:

- Ibrahim, Nabila, (2000), Forms of Expression in Arabic Literature, Third Edition, Gharib House for Printing and Publishing, Cairo, 200 p.

- Bay, Mario, (1973), Foundations of Linguistics, T / Ahmed Mukhtar Omar, Tripoli, Libya, 294 p.

- Trask, R.L. (2007), Basic Concepts in Language and Linguistics, Routledge, 205p.

- Randy Rippen et al., (2002), Linguistic Variation, Benjamin, 348 p.

- Al-Suyuti, Jalal Al-Din, (1986), Al-Mizhar fi Al-Ulum, Literature and its Kinds, T: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, Volume One, Revival of Dar Al-Kitab, Beirut, 170p.

Askari, Abu Hilal, (2008), Jamraat Al-Athal, 1st Edition, Dar Ibn Hazm for Printing and Publishing, Beirut, 537 p.

- Katamesh, Abdul Majeed, (1988), Arabic Proverbs, an analytical historical study. I 1, Dar Al-Fikr, Al-Assad Library, Damascus, 473 p.

- Al-Mutawakil, Ahmed, (1995), New Horizons in Theory, Functional Grammar, Publications of the Faculty of Arts and Humanities in Rabat, 167 p.

- Khaled, Zaher, (2021), The Impact of Religion on the Lebanese Through Their Likes, PhD Thesis in Arabic Language and Literature, Saint Joseph University, Beirut, 440 p.

Articles:

- Ibrahim Al-Tarazi (1990) “People’s Proverb and its Characteristics” The Arabic Language Academy, Vol. 66, Cairo, 294-351.

- Nasser, Rami, (2019), “Rural Folk Proverbs in the History of the Countryside”, Anthropology, Lebanese Islamic University, Beirut.

باب العلوم الدينية والاجتماعية:

1- السياق الكوني وضوابطه المنهجية والمعرفية

Universal context and its methodological and cognitive criteria

بقلم كل من:

الباحث: فرحاوي محمد : مختبر الأبحاث والدراسات في العلوم الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – المحمدية، جامعة الحسن الثاني – الدار البيضاء، 20000، المغرب

E-mail: farhaoui3@gmail.com

والباحث: شكري فريد: أستاذ تعليم عالٍ، المشرف على مختبر الأبحاث والدراسات في العلوم الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – المحمدية، جامعة الحسن الثاني – الدار البيضاء، 20000، المغرب

E-mail:chokrifarid@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2022 /7/28 تاريخ القبول: 2022 /8/18 تاريخ النشر: 2022 /9/25

Abstract:

In this study, I approached the subject of the universal context and his methodological and cognitive criteria, in order to Monitoring the problems facing the new facts's diligence, with Taking into account the facts's specifics and the qur'anic' s message universality and extension.

The objective is to prove the existence of the universal context that fram the facts's descriptions without the Mujtahid's personality presence, and show its methodological and cognitive criteria,

that provide the general and spcecific's of the ijtihad mecanism.

And I used the analytical and inductive methodology for this, in fact, the research concluded by presenting a preliminary version of the universal context, as well as the method of deducing it.

Keywords : context, revelation, criteria, methodology, cognitivity

الملخص:

تطرقت في هذه الدراسة لموضوع السياق الكوني وضوابطه المنهجية والمعرفية، وذلك بهدف رصد الإشكالات التي تواجه الاجتهاد في النوازل بين خصوصية النازلة وعالمية الرسالة وامتدادها، فكان الهدف إثبات وجود سياق كوني حاكم للنظر للوقائع دون سقوط في غلبة ذاتية المجتهد، مع بيان ضوابطه المنهجية والمعرفية التي تؤهل مستعمله لتوصيف واقعه والاجتهاد انطلاقا من حال الأمة العام ودون إغفال لخصوصية الوقائع والنوازل. وقد نهجت خلال هذه الدراسة المنهجين الاستقرائي والتحليلي، وقد خلص البحث إلى تقديم نسخة أولية لهذا السياق الكوني، وكذا لمنهج استنباطه.

الكلمات المفتاحية: السياق، الوحي، الضوابط، المناهج، المعرفة.

1. المقدمة

إن لكل زمان نوازله وأحداثه، وكلما تقدم الناس كثرت أسئلتهم وتعددت صور تعاملاتهم، فإن انضاف إلى ذلك اختلاف الأحوال بين البلدان والأمصار، وكذا اختلاف وجهات نظر الناظرين إلى المجتمع الإسلامي، يصير بذلك الأمر الواحد مُهِمًّا في مكان وضرورة في مكان آخر وغير ذي شأن في مكان ثالث.

فكان لزاما على المجتهدين أن يدور منهج استنباطهم للأحكام الشرعية قائما على النظر في مجموع أدلة الشرع، المناسبة لملابسات تلكم الوقائع، من أجل القياس أو الاستصلاح؛ فاختلفوا بذلك حول حدود الواقعة التي يراد الحكم فيها أولا، ثم حول مجموع الأدلة المعتبرة لاستفادة الحكم الشرعي ثانيا، وأخيرا حول دلالة الأدلة المعتبرة.

فكانت الإشكالية المباشرة التي رام المقال معالجتها هي غلبة ذاتية المجتهد –المتجلية

في نسبية توصيفه للواقعة، وفي تقييمه للمصالح والمفاسد، وفي فهمه وترتيبه للأدلة، وفي دلالة الأدلة على اجتهاده. وأصل هذه الإشكالية هو عدم توافر إطار نظري عام حاكم للنظر إلى مسار الأمم–والأمة الإسلامية خاصة–، في عموم ما يطلب منها على الكفاية، وما ينزل بالناس في خصوصياتهم وأعيانهم.

ويتفرع من هذه الإشكالية عدة أسئلة من قبيل: هل يوجد إطار نظري حاكم لمسار الأمة الإسلامية؟ وهل يمكن الجمع بين كون هذا الإطار اجتهادا – أي يحتمل الخطأ– وبين اشترط كونه مُحْكَمًا ومُؤَطِّرًا للنظر لكل النوازل؟ وهل سيُمَكِّن الناظرين إلى النوازل من الاجتهاد الخاص في النازلة مع استصحاب ما كُلِّفت الأمة به على الكفاية؟ وهل سيمكن من تأطير نظر المجتهد إلى النازلة وتشريحها من خلال بيان المعتبر وغير المعتبر وشروط الاعتبار؟ وما إلى ذلك من الأسئلة الكاشفة لماهية المراد وخصائصه.

لذلك، فالهدف العام من هذا المقال هو إثبات وجود إطار عام – أو سياق كوني حاكم – للنظر للوقائع دون سقوط في غلبة ذاتية المجتهد، مع بيان ضوابطه المنهجية والمعرفية التي تؤهل مستعمله لتوصيف واقعه والاجتهاد في استصدار الحكم الشرعي لنوازله، انطلاقا من حال الأمة العام والكلي ودون إغفال لخصوصية الوقائع والنوازل.

وقد أسميته [السياق الكوني وضوابطه المنهجية والمعرفية]، فأقصد بالسياقِ الكونيِّ السياقَ الحاكمَ للنظر إلى الأمم عموما وللأمة الإسلامية خصوصا، وأعني بالضوابط سِمَتَي الإحكام والاطّراد، وأعني بالمنهجية الأوصاف الشكلية –من قبيل الاشتراطات وغيرها– المؤطرة للشق المعرفي، وأما المعرفية فهي كل ما خرج عن وظيفة الوصف الشكلي وتضمن حقيقة قائمة بذاتها.

وأما بالنسبة للدراسات السابقة، فلم أظفر بدراسة عُنِيَت بالسياق الكوني الحاكم لمسار الأمة، توصيفا وبناء وتفاعلا مع الواقع كما قدمت له وكما تناولته في المقال، بينما كثرت الدراسات حول السياق الحاضن للأدلة وتعداد خصائصه وأقسامه، وأذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر:

- مقالين لبودرع عبد الرحمن: الأول منهما عنونه بمنهج السياق في فهم النص ونشره بسلسلة كتاب الأمة عدد 111 عام 2006م، والثاني هعنونه بالخطاب القرآني
- بيان عربي اللسان عالمي الرسالة– بمجلة فقه اللسان العدد 04 عام 2020م.

- وكذا كتاب أشغال الندوة العلمية الدولية التي نظمتها الرابطة المحمدية للعلماء بالمغرب، والموسومة بنظرية المعرفة والسياق الكوني المعاصر، التكييفات المرجعية، والمستلزمات العلمية.

غير أن هذه الأعمال، كما سبق ذكره، لم تتناول السياق المستمد من القرآن الكريم والحاكم للرسل كلهم ولأتباعهم، بل تناولت السياق بشكل عرضي كمعين على تحديد الدلالة عموما.

وأما في ما خصّ حدود تناول المقال للموضوع فتتمحور أساسا حول بيان وجود هذا السياق، ودراسة ضوابطه الحاكمة له منهجيا ومعرفيا، مع ذكر منهجية استنباطه، ثم أخيرا استنباطه وبيان صلاحيته للأمة الإسلامية. غير أن المقال لن يتناول كيفية استصدار الأحكام على النوازل بوفق السياق الكوني، ولا كيفية تحديد الأدلة الواجب اعتبارها بحسب إلحاق النوازل.

وتفصيل ما سأعمل عليه يتجلى في تمهيد ومحورين، فقدمت لمفهوم السياق الكوني وبعض أبعاده في التمهيد، ثم تناولت في المحور الأول الضوابط المنهجية الحاكمة لهذا السياق من خلال ثلاث نقط: أولاها مفهوم الضابط الزماني والمكاني المواكب لتنزل الوحي، ثم خصائصه المنهجية المضمنة في الوحي، وأخيرا منهج استنباطه.

وأما المحور الثاني المتعلق بالضوابط المعرفية الحاكمة للسياق الكوني، فقد تناولته كذلك من خلال ثلاث نقط أساسية: فكانت أولها متعلقة بالمحددات المعرفية الحاكمة لتعامل المسلمين مع واقعهم، وهي في مجموعها عين السياق الكوني المستمد ابتداء من سورة إبراهيم والمتمم من باقي القرآن الكريم، ثم تناولت في النقطة الثانية هيكل السياق الكوني بالنظر إلى الأقوام السابقة، وتناولت في آخر نقطة من هذا المحور مدى اعتبار هذا السياق الكوني لخصوصيات الأمة الإسلامية.

وبالنظر إلى طبيعة المقال، فإنني سأعتمد على المنهج الوصفي، لتقديم وعرض المفاهيم المتعلقة بالعلم والعلوم الشرعية، وسأعقبه باستعمال المنهج التحليلي لدراسة العلائق بين محاور الدراسة والخلاصات المرجوة، كما أني اعتمدت على رواية حفص في إيراد الآيات أو أجزاء الآيات مع الاقتصار على ذكر السورة ورقم الآية.

التمهيد

إن القضية الأساس التي تمثل احتياج الأمة الآني، والتي تشغل المجتهدين والعلماء فكرا وتنظيرا، هي مسألة تنزيل مضامين الوحي وأحكامه على مجتمعاتها، أو بمعنى أصح، بِأَيِّ خلفيةٍ يمكن للدارس فهم الدليل الشرعي –الكلي والتفصيلي–، ثم استعماله لاستصدار الأحكام المناسبة لواقع خاص؟

وحيث إن الله تعبد الناس كلهم بما أنزل في كتابه، وبما بَيَّنَه لهم رسوله صلى الله عليه وسلم، سواء مِمَّن كانوا على زمنه أو من جاؤوا من بعده أو المعاصرين في زماننا؛ فإن سؤال تنزيل الأحكام، أو استعمال الأدلة الشرعية لاستصدار الأحكام الموافقة لزمن مخصوص، يبقى محوريا في الفقه التنزيلي.

فالذي نَزَّلَ النصوص على آحاد المواقف زمن النبي صلى الله عليه وسلم هو الله سبحانه وتعالى، معتبرا خلال ذلك خصوصية المجتمع –بين المكي والمدني– وحال المسلمين ومبلغ علمهم بالدين وما إلى ذلك من اعتبارات؛ فنزلت العقائد والأحكام موافقة لمراد الله تعالى، ومعتبرة لخصوصية التنزيل، التي بينتها السنة وأوضحتها.

وهو ما نفتقده في هذا الزمان، حيث انتقضت كثير من عُرى الإسلام، واضمحل علم الناس بدينهم ومراد ربهم، وقُبض كثير من العلماء، وتكلم في الدين كل ذي لسان أو قلم. بل حتى أغلب المجتهدين والمفكرين ينظرون لكل نصوص الوحي التي استوت تمام تنزلها كأنها كلها معتبرة في استصدار الأحكام، وذلك دون مراعاة منهم لما انهدم من بناء الأمة، ولما غاب عن علم أفرادها، ولا لما تغير من أجناس أو أصناف المقاصد والمصالح المعتبرة عند عملية استصدار الحكم الشرعي.

ففرقٌ بين الاجتهاد الجزئي في نازلة معينة مع اعتبار متغيرات خصوصية السائل أو المعين المعني بالحكم، وبين الاجتهاد الكلي الذي يراعي مسار الأمة وخصوصية أفرادها ومتغيرات مجتمعهم، التي يعتبرها الوحي بمقدمات معينة، ولا يلتفت إليها بمقدمات أخرى؛ فالأول فتوى خاصة، وأما الثاني فاجتهاد في الدليل الكلي وفق ما اعتبره الوحي –في حينه– محددا في استصدار الحكم الشرعي، مع مراعاة التكاليف العينية والكفائية المضمنة في الكتاب.

وما قصص الرسل والأنبياء وغيرهم في القرآن الكريم إلا بيانٌ لسياق تنزل الوحي، في أقوامٍ ومجتمعاتٍ خاصة وسابقة، ويكلف الله سبحانه رسوله عليه السلام بأن يقتدي بهديهم، فيرسم لنا بذلك سياقا عن علاقة الوحي بالمجتمعات، وكذا عما يجب اعتباره ووفق أي حيثيات.

لذلك كان هذا المقال محاولةً أولية لوضع الأسس، المنهجية والمعرفية، الحاكمة لعملية اعتبار واستعمال الدليل الشرعي –وأعني به الدليل القرآني والحديثي–، وفق سياق مضمن في القرآن الكريم؛ يُحترم خلاله مع اعتبار شمولية وكلية الدليل القرآني وكذا خصوصية واقع تنزيله والحكم به؛ فكانت هذه حيثيات تسميته بالسياق الكوني.

2. الضوابط المنهجية الحاكمة للسياق الكوني بالقرآن الكريم

بيان أهمية اعتبار الزمان والمكان عند قراءة النصوص وفق ضوابط السياق الكوني الذي يُجَلِّي امتداد القرآن وعالميته في الزمان والمكان وسبل استنباط هذا السياق.

1. الضابط الزماني والمكاني المواكب لتنزل الوحي

إن ما يسم تنزل الوحي –وأقصد بالوحي هنا القرآن خصوصا– على البيئة التي كانت على زمن النبي صلى الله عليه وسلم هو تنزيله منجما، بحيث لم يُتَطَرَّق إلى كل القضايا –التي تناولها الوحي خلال مدة تَنَزُّلِه– مع قوم الدعوة، ولم يُكلَّف المسلمون بكل التكاليف، ولم يُفْصَح عن كل الحمولة الغيبية، ولم يُحْمَل الناس على تمام المعاني الاصطلاحية لألفاظ القرآن الكريم أول تنزلها.

وبخلاف تعاملنا الحالي معه –الكتاب وبيان السنة له– من خلال النظر إليه بالكلية والتمام، فالمقصود باعتبار العامل الزمني خلال النظر إلى الوحي، هو تلمس معالم الترتيب الواقع في القضايا التي أثارها، وكذا مراعاة الترتيب في تلكم التكاليف التي كلف الله الناس بها والمتعلقة بهذه القضايا، ثم النظر إلى ذلكم التدرج الواقع في الإفصاح عن الحمولة الغيبية المتعلقة بها؛ فهو –أي العامل الزمني– بهذا التعريف يُخالف المعنى الأَوَّلِي المتبادر إلى الذهن من أنه زمن تنزل الآية.

وأما المقصود بالعامل المكاني –عند النظر إلى وقائع تَنَزُّلِ الوحي– فهو مجموع الملابسات الخارجية عن الوحي، والتي دل –الوحي نفسه– على اعتبارها، بحيث وَسَمت خصوصية تنزله خلال آحاد الوقائع والنوازل.

ليكون –في المحصلة– النظر إلى العوامل الزمانية نظرا عموديّا لتنزل الوحي، في حين يكون النظر إلى العوامل المكانية نظرا أفقيا؛ فيرصد الأول تطور الأحوال وتغيرها بين ما هو مقصودٌ – ومطلوبٌ – وبين ما هو غير ذلك، ثم يُبَيِّن الثاني ما هو معتبر – من المتغيرات والأوصاف – وما هو غير معتبر وفي أيٍّ من الأحوال يكون ذلك.

وهذا النظر إلى الوحي –وفق عوامل الزمان والمكان المشار إليها في القرآن– ليس بجديدٍ ولا مُحْدَثٍ، بل كان الاهتمام به منذ عهد الصحابة، ولكن تفاوتت درجة النظر بينهم؛ حتى بلغ ابن مسعود في ذلك درجةً من جهة التحصيل والطلب، قال فيها عن نفسه من جهة العلم بملابسات تنزل سور وآيات القرآن الكريم (والله الذي لا إله غيره، ما أنزلت سورة من كتاب الله إلا أنا أعلم أين أنزلت، ولا أنزلت آية من كتاب الله إلا أنا أعلم فيم أنزلت، ولو أعلم أحدا أعلم مني بكتاب الله، تبلغه الإبل لركبت إليه)، المتبادر بَادِيَ الرأي من قوله [أين نزلت] وقوله [فيم أنزلت] أنهما يعنيان معرفته بِتَنَزُّلِ الأحكام (الآيات) على السياق الخاص بها زمانا ومكانا.

غير أن المتمعن في النظر إلى متن الحديث، يجد أنه – رضي الله عنه – ميَّز بين السورة والآية في قوله، وأن النَّقْلَ عنه – سواء في رواية البخاري أو في رواية مسلم – رد الآية إلى سياقها وموضوعها الخاص، فقد استعمل [فيما أنزلت] كذلك عند مسلم لما قال (والذي لا إله غيره ما من كتاب الله سورة إلا أنا أعلم حيث نزلت، وما من آية إلا أنا أعلم فيما أنزلت، ولو أعلم أحدا هو أعلم بكتاب الله مني، تبلغه الإبل، لركبت إليه).

فيستفاد من تفريقه رضي الله عنه بين السورة والآية، وربطه للآية بالسياق الخاص لتنزلها واستفادة الحكم منها، أمران اثنان: الأول هو أن السورة من القرآن الكريم لها مكانة خاصة غير تلك التي للآية، والثاني أن السورة رُبطت بمكان تنزلها بدلالة قوله [أين نزلت]، ورُبطت كذلك بالطلب والإبهام –إضافة إلى المكان– بدلالة «حيث» في قوله [حيث نزلت].

بهاتين القرينتين، يمكن القول إن مكان تنزلها لا يُقصد به الموضع من الأرض الذي نزلت فيه، لأن ذلك مُتَضَمَّنٌ في حديثه عن الآية ولأن السورة لا تنزل بمكانٍ واحدٍ ضرورةً، وإنما قد يراد بذلك ترتيب تنزلها أو مكان تنزلها من جهة السياق العام الحاكم للسور وما إلى ذلك من المعاني الأخرى.

كما يستفاد من الحديث إمكان وجود من هو أعلم بكتاب الله ممن هو على علم تام بالسياق الخاص لتنزل كل آيات القرآن الكريم، إلا أن ذلك –وجود ذلك الأعلم– من جهة الإحاطة بمعاني الألفاظ –فقط– بعيد، حيث إنه رضي الله عنه كان من العرب الأقحاح الذين يُتوسم فيهم العلم المباشر بمعاني ألفاظ القرآن، أو على الأقل معرفة من هم أقدر على تَلَمُّسِ دلالتها وطلب معرفتها منهم.

لذلك فالراجح أن مَرَدَّ قوله –ذاك– رضي الله عنه هو وجه حملِ القرآن بعضه على بعض، وفهمِه من خلال محددات تتعدى دلالة المفردة القرآنية –إفرادا وتركيبا– على معناها المباشر، إلى قرائن من سياق ورود الآيات، يفهم من خلالها ما قد يُجمل أو يَتشابه عندنا.

وقد تعددت تعاريف السياق، ومن تعاريفه الحديثة –المرتكزة على ما سبقها من تعاريف– تعريف محمد شتوان الذي قال فيه إنه «جملة القرائن الداخلية والخارجية التي تكتنف النص أو الحدث الكلامي، مكسبة إياه دلالات جديدة لم يكن ليحملها لولاها»، فتميزت خلاصة التعاريف التي ساقها بتنصيصه على القرائن الخارجية ضمن تعريفه؛ فالخارجية –بالنسبة للقرآن الكريم– من قبيل علم أسباب النزول، الذي يُجمع خارج المتن القرآني.

وذلك بخلاف من قَصَرَ قرائن السياق القرآني على ما كان مضمنا فيه؛ فجعل – بموجبها – استخلاص الدلالة يقوم على «ما يوضح عن المراد لا بالوضع، تؤخذ من لاحق الكلام الدال على خصوص المقصود أو سابقه»؛ فكان بذلك علم المناسبة من بين العلوم التي تقوم على القرائن الداخلية للسياق.

وأما اعتبار السياق –بقرائنه الداخلية والخارجية–، فذلك شائع في التفاسير ولا مجال لحصره، غير أن عملية حمل تفسير آية من كتاب الله على آية أو آيات أخرى من موضع آخرَ غير مؤطرَةٍ بضوابط تُقَيِّدُ هذا الحمل، فتبقى هذه العملية اجتهادًا من المفسر وِفق منظوره وصفاء ذهنه وما استحضره حينها.

فالهدف العام من دراسة الإطار النظري الكلي الحد من ذاتية المفسر –أو مستعمل الدليل عموما– وانتقائيته، لعدم وجود قدر معين لمعالم السياق الواجب التقيد بها لفهم الآية، هل هو الآية نفسها فقط؟ أم المقطع من السورة؟ أم السورة الواحدة؟ أم سور أخرى من القرآن الكريم؟ أم ما يُفهم من كل القرآن؟ وهذا ما يجعل عملية التفسير –أو استعمال الدليل عموما– تتسم بالانتقائية والرأي؛ وذلك للافتقار إلى ضوابطَ منهجيةٍ ومعرفيةٍ

تؤطر هذا الإلحاق أو البيان للمعنى، وتُقَعِّدُه وتضبطه.

3. الخصائص المنهجية للسياق الكوني المُضَمَّنِ في الوحي

لقد كثرت البحوث والدراسات –في الدرس اللغوي– التي تبين أنواع السياقات الموجودة والمعتبرة، غير أن ما يهمنا هو الدراسات التي عُنِيَتْ بدراسة وتحليل السياق في نصوص القرآن الكريم، بحيث يَتَحَتَّمُ على الدارس اعتبار:

- أن المتكلم يخضع لمجموعة من القيود أو الأوصاف في الدرس اللغوي، وهو ما تتنزه عنه الذات الإلهية.
- وأن الخطاب الرباني متسمٌ بالعالميةِ –أي تجاوزه لحدود المكان وصلاحيته لكل العالم–، وكذا بالامتداد –أي تجاوزه لحدود الزمن وصلاحيته لكل عصر–، وكذا بالحاكمية –فهو نص حاكم على الناس والغرض منه امتثال أمره سبحانه، وليس الغرض منه التسلية ولا الثقافة التي قد تُناقش وقد تُرد–؛ لذلك فهو في عالميته وامتداده وحاكميته لا يُنزل منزلة الخطاب البشري الخاص والمحدود والنسبي.
- ومن الباحثين المعاصرين الذين عُنوا بدراسة السياق في نصوص الوحي، الدكتور بودرع الذي يقسم السياق إلى ستة أقسام ، بحيث لا يفُهم اللفظ القرآني إلا بعرضه على موقعه منها لفهم المعاني المرادة ودفع المعاني غير المرادة منه، وأُجمل ذِكر هذه الأقسام كما يلي:
- **السياق المكاني:** يُقصد باعتباره، مراعاة مكان ورود الجملة من الآية، ومكان ورود الآية من السورة؛ فلا يُنظر بذلك إلى الآية –أو الآيات– إلا من منطلق موقعها بالسورة، وذلك عبر ربطها بالآيات السابقة واللاحقة لها.
- **السياق الزمني:** يُقصد باعتباره مراعاةَ ترتيب نزول الآية بحسب ترتيب النزول.
- **السياق الموضوعي:** يُقصد به مراعاة مواضيع الآية، فتُدرس الآية مع الآيات التي يجمعها معها الموضوع نفسه.
- **السياق المقاصدي:** يُقصد باعتباره، اعتماد مقاصد القرآن ورؤيته العامة للمواضيع خلال النظر إليها، وهو ما اختصت به دلالات الألفاظ والأساليب في أصول الفقه.
- **السياق التاريخي:** يُقصد به اعتبار السياق التاريخي لتنزل القرآن الكريم بمعنييه

العام –وهو سياق الأحداث التي حكاها القرآن، تاريخية قديمة كانت أم معاصرة لزمن تنزيله، والخاص،وهو أسباب النزول.

- **السياق اللغوي:** يُقصد به دراسة النص القرآني من خلال علاقات ألفاظه بعضها ببعض والأدوات المستعملة للربط بين هذه الألفاظ، وما يترتب على تلك العلائق من دلالات جزئية وكلية.

غير أن هذا التقسيم يصاحب في ثناياه العديد من الاستدراكات المنهجية والمعرفية، أورد منها ما يلي:

- في هذا التقسيم نوع من التكلف، لأن معظم تقسيماته تؤول إلى نوعين اثنين من السياق وهما السياق اللغوي والسياق الحالي، أو لِنَقُل السياق المقالي والسياق المقامي. السياق الزمني، بغير ذكر لمنهج استنباط زمن تنزل الآيات لترتيبها، متعذر جدا من الناحية العملية.

- السياق المكاني إن لم يخصص بالجانب المعرفي أو الدلالي للجمل والآيات، فإنه يصير جزءا من السياق اللغوي الذي يدرس ترابط الألفاظ في دلالتها على المعني العام.

- السياق الموضوعي والسياق المقاصدي هما خلاصة تصور بشري، قد يعتريها النقص، إن لم يكن في كلياتهما ففي تفاصيلهما؛ فيصير إحكام النظر إلى آحاد الآيات القرآنية من منطلق اجتهاد بشري معرفي في ما يخص المواضيع والمقاصد، لا من حيث تنزيلها وقصدها من الشارع.

- إن الكاتب لم يورد الجانب البلاغي للآيات أو الجانب الدلالي والبنائي للمفردة القرآنية، ولعل ما حمله على ذلك أنه يرى ألا تعلق لها بالسياق، غير أنه يلزم من اختلاف ورود هذه الجوانب –في السياقات المتعددة–إيرادها أو الإشارة إليها على الأقل في السياق اللغوي؛ فقد يَرِدُ أمرٌ والمراد به التكليف، وقد يرد أمر آخر في سياق التحذير والتحدي والتعجيز ، وما إلى ذلك من معالم تبين السياق من خلال الجوانب البلاغية والدلالية. في حين أن السياق الكوني كما أروم بيانَ أبعادِه وخصائصِه ومَاهِيَّتِه في هذا المقال، هو محاولة تنطلق من دراسة القرائن المضمنة بالقرآن الكريم بغرض الخلوص إلى إطارٍ نظريٍّ حاكمٍ لسَوْقِ وعرض الأحداث –توقعا وطلبا–، فمن خلال تسليمنا للقرآن

الكريم في عالميته وامتداده وتجاوزه لمحدودية اللسان العربي في البيان، لأن المُبَيِّن هو الله جل في علاه، فإن هذا التجاوز يُنْسَبُ ابتداء وأصالة إلى مضمون كلام الله سبحانه؛ لذلك فضبط معالم السياق الكوني المتجاوِزِ لخصوصية الزمان والمكان، يرجع إلى ضبط المعالم التي تجاوز بها القرآن حدود الظرفية الحضارية –المتصلة بالزمان والمكان– المواكبة لتنزله.

ومن شأن دراسة هذه القرائن –خصوصا القرائن الزمنية التي ترصد تطور التكليف والإخبار عموما، وكذا القرائن المكانية التي تضبط بوصلة النظر الخاصة للوقائع بحسب الخط الزمني للتنزيل– أن نتلمس من خلالها معالمَ السياق الكوني المُضَمَّنِ في القرآن الكريم، والذي سيُتِيحُ:

- التمكنَ من معرفة ملابسات النظر إلى الوقائع باعتبار عمومها وخصوصها، ثم باعتبار الإجمال بأنواعه والتفصيل بأنواعه، وذلك بحسب المقام واستعمال الوحي لِمَا به تُحقق الغاية من تنزيله.
- والتمكنَ من الملابسات والقرائن العامة المعتبرة عند استصدار الأحكام، وكذلك أنوعها، وترتيب طلبها وحدودها، وتفصيلات أدائها، وما إلى ذلك من متعلقات الحكم الشرعي.
- والتمكنَ من معرفة السياق العام الحاكم لورود الأدلة من عدمه؛ ليكون هذا السياق هو الحاكم للنظر إلى النوازل، عبر إلحاقها إليه لمعرفة ما يجب اعتباره من الأدلة وبأية دلالة؛ وهو ما سيدفع كثيرا من ملامح التعارض المتوهم بين الأدلة، بحيث لا يتم إيرادها واستعمالها بغير تمكن من إحكام ضوابطها المؤسسة لها إيجادا واستعمالا.
- والتمكنَ من نموذج معرفي نظري، أو لِنَقُل: التمكن من **سياق كوني** صالح للنظر –من خلاله– إلى الكون في كل زمان ومكان، بحيث يستوعب –من خلال استناده إلى عالمية القرآن– كل السياقات الخاصة، بحيث إليه يرجع عند النظر إلى الوقائع والنوازل الخاصة؛ فقد «أدرك العلماء أن القرآن الكريم جاء معرفا بالأحكام الشرعية، وجاء تعريفه بهذه الأحكام كليا لا يختص بشخص أو حال أو زمان أو شرط أو ركن أو غير ذلك، بل يعم كل زمان وكل مكان وكل شرط وركن».

- وهو ما سينتج عنه إعادةُ تشكيل الفكر وبنائه بحسب المعرفة التي نزل بها الوحي، وهو ما سيجنبنا الوقوعَ في تقييد النظر إلى الوحي بحسب مقدمات فكريةٍ قد تطالها معالم الخصوصية والظرفية الزمانية والمكانية التي أنتجت هذه المقدمات.

4. منهج استنباط السياق الكوني القرآني

لقد تم الخلوص في المحور السابق إلى أن السياقَ الكونيَّ –المرجو إيجاده– هو إطارٌ نظريٌّ حاكم لسوق الإخبار عن الله تعالى، وحاكم أيضا للإفصاح عن الأحكام توقعًا وطلبا؛ لذلك فهو يرث عن القرآن الكريم عالميته وامتداده وتجاوزه لخصوصية الزمان والمكان المميزة للظرفية الحضارية لكل عصر.

وبعكس ما قد يُخيل للبعض من أن مساءلة التراث، من منطلق مناهجها، هي من الوسائل النقدية الحديثة، فإن سؤال المنهجِ يَكْتَسِبُ أهميته عند المسلمين، من القرآن الكريم نفسه وليس فقط من إنتاجات المسلمين وتراثهم، حيث إن محل نظره جل في علاه يتعدى العمل إلى كيفية وقوعه، وذلك لقوله سبحانه وتعالى {ثُمَّ جَعَلْنَاكُمْ خَلَائِفَ فِي الْأَرْضِ مِنْ بَعْدِهِمْ لِنَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ} (يونس 14)؛ فكان بذلك التكليف عندنا يتجاوز مسألة إيقاع التكليف وفق حقيقة المصلحة الشرعية –الحكم الخاص بالموقف– فقط، بل يتعداها إلى انضباط منهج إيقاعه وفق الضوابط المعتبرة في الشرع.

وقد تمت الإشارة – في القرآن الكريم – صراحة إلى كيفياتٍ مخصوصة وجب ضبط طريقة سيرها وتنفيذها، وبتتبع هذا الاستعمال الوظيفي –مثلا– لحرف الاستفهام [كيف] في القرآن الكريم، نجده:

- يؤكد ضرورة النظر إلى طبيعة عاقبة أقوامٍ ممن كانوا قبلنا، وكيف فصل الله بينهم وبين أهل الحق، ممن اتسم عملهم بالظلم أو الفساد أو التكذيب أو الإجرام، وذلك بما قصه القرآن الكريم عنهم؛ فقد ورد ذكر ذلك عشرين مرة، سبعة مواضع منها اختصت بالرسول صلى الله عليه وسلم من قبيل {فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الظَّالِمِينَ} – مع الفارق في الوصف المنسوب للقوم–، والثلاثة عشر موضعا المتبقية كُلِّف فيها عموم المبلغين بنحو قوله تعالى {فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ} – مع الفارق في الوصف المنسوب للقوم–.
- ويؤكد كذلك – أي يؤكد القرآن الكريم – ضرورة النظر إلى كيفية الفعل المنسوب

إلى الله جل في علاه والمتعلق بإحلال العقوبة ببعض الأقوام، وقد ذكر ذلك في موضعين اثنين خاصا بالنبي صلى الله عليه وسلم، وذكر في موضع أخير متعلقا بقوم الدعوة.

- ويؤكد كذلك وجوب معرفة النبي صلى الله عليه وسلم الكيفيةَ التي بها يَحْكُمُ المعرضون عن الحق.
- ويؤكد في مواضع كثيرة، مخاطبا النبي صلى الله عليه وسلم، النظر إلى كيفية بيانه تعالى لآياته، والنظر إلى كيفية تصريفه لآياته سبحانه، وإلى كيفية ضربه للأمثال جل في علاه، وعلى كيفية تفضيله سبحانه للناس بعضهم على بعض – بحسب تعلق الطلب عند الناس بالعاجلة أم بالآخرة –، وإلى معرفة كيفية صدور بعض الأفعال عن المعرضين من قوم الدعوة، وفي الأخير، النظر إلى كيفية وقوع أفعال الله على خلقه.
- ويؤكد في مواضع أخرى، مخاطبا قوم الدعوة، النظر إلى كيفية وقوع أفعال الله على خلقه، وكيفية حدوث الخلق والتشكل بما ينفع الناس.
- فينجلي بذلك لكل ذي بصر، أهمية ضبط منهج استنباط السياق القرآني الموسوم بالعالمية (تخطي عنصر المكان) والامتداد (تخطي عنصر في الزمن)، ثم المتعلق بمنهج الفصل بين أهل الحق وأهل الباطل، وكذا بأفعال الله عموما، وأخيرا بالقضايا التي تؤسس لإثبات صدق البلاغ.

لذلك فإن أي عمل يروم صاحبه من خلاله تشكيل وتأسيس تصور متكامل عن هذا السياق الكوني، الذي مبناه على الترتيب الزمني المستفاد من القرآن الكريم، وما سبق ذكره مما تعلق به، لا يمكن أن يقوم إلا باعتبار عدة ضوابط، أجمل الحديث عنها كما يلي:

- **ضابط الإحكام في السياق الكوني:** وجب اعتباره خلال بيان منهج استنباط هذا السياق الكوني من القرآن الكريم، ونعني أن تكون دلالة القرآن على هذا السياق محكمة، أي إن الدلالة عليه تكون بآيات «محكمة لا مجال للاختلاف فيها، وآيات محكمة في سياق تفصلي خاص قد يُشكل –على الناظر– بموجبه وجه إحكامها» ابتداء، مع وجوب رفع هذا الاشتباه الممكن حصوله؛ فيرقى الاجتهاد لاستنباطه –

بذلك– إلى درجة العلم المفضي لليقين والذي لا يُختلف حوله.

- **ضابط صلاحية السياق، أي التأكد من صلاحية وإمكانية تطبيق هذا السياق من خلال القرآن الكريم:** يجب التحقق من قدرة هذا السياق على استيعاب كل القصص الذي يحكي نسخة من نسخ مدافعة أهل الحق لأهل الباطل، وأخص بذلك قصص المرسلين إلى أقوامهم لأداء ما كلفهم الله به؛ بحيث لا يخلو هذا السياق عن معالم لوصف كل المراحل والمواصفات المعتبرة لهذه المدافعة، فيرث عن الكتاب تصديقه لما بين يديه من الأقدار، وما خلفه من الغيب –المخبر به عموما وقصة الرسالة الخاتمة خصوصا– المؤطر لهذه الأقدار، فلا يصادم قَدَرٌ إِخْبَارًا.
- **ضابط الاستيعاب لكل الأمور المعتبرة لاستصدار الحكم الموافق لمراد الله واشتراطاته سبحانه:** بعمليات استقراء متتالية تزيد خلالها درجة وعمق الطلب المتعلق بهذا السياق وما تعلق به؛ فأول عملية استقراء يجب أن تُعنى بالنظر إلى الكيفيات سالفة الذكر والتي تشير إليه مباشرة –أي تشير إلى السياق الكوني– في القرآن الكريم، ثم يلي ذلك عمليات يُطلب من خلالها مزيد تفصيل يتأسس على ما تم تحصيله في ما سبق من عمليات الاستقراء.
- **ضابط العالمية والامتداد في الزمن:** يجب أن يتأسس السياق الكوني من خلال عمليات استقراء متكررة بحيث لا يدخل إليها مفهوم النسبية، فبالإضافة إلى ضابط الإحكام الذي يسم كل عملية استقراء، فالتحليل والربط بين مخرجات كل عملية استقراء يجب أن يكون هو الآخر محكما؛ فيرث السياقُ الكونيُّ عن الكتابِ ما به يُنْفَى عنه الاعوجاج ولا يحصل تعارض ولا اختلاف فيه –عند إعماله في فهم الواقع وفي فهم واستعمال الأدلة–.

بهذه الضوابط الأربعة، السالفة الذكر، يمكن العمل على استنباطٍ للسياق الكوني المُتَضَمَّنِ في القرآن الكريم بالتوصيف الذي ذُكر من عالميةٍ وامتدادٍ، وكذا ما يتعلق به من مناهج وكيفيات وجب الإحاطة بها.

5. الضوابط المعرفية الحاكمة للسياق الكوني بالقرآن الكريم

1. المحددات المعرفية للسياق الكوني الحاكم لتفاعل المسلمين مع واقعهم

لقد تقدم بيان أهمية سؤال المنهجية من خلال التكليف بِتَبَيُّنِ الكيفيات التي تسم العاقبة

التي تحل بالأقوام جراء مدافعة أهل الحق لأهل الباطل، وكذا الكيفيات التي تسم أفعال الله جل في علاه، والكيفيات التي يستصدر بها الناس أحكامهم–من دون الوحي–؛ لذلك فتداول مسألة السياق القرآني الموسوم بالعالمية (تخطي عنصر المكان) والامتداد (تخطي عنصر في الزمن)، يكون مضبوطا –أولا للنص عليه صراحة– بمنهج الفصل بين أهل الحق وأهل الباطل، وكذا بأفعال الله عموما، وأخيرا بالقضايا التي تؤسس لإثبات صدق البلاغ، وهي ابتداء الكيفيات المباشرة المكلف بمعرفتها.

وبهذا فإن المقدمات الواجب اعتبارها عند استقراء القرآن الكريم، خلال عملنا على تجلية السياق الكوني الحاكم للنظر إلى الوقائع، مع تجاوز عاملي الزمان والمكان، هي:

- تَلَمُّسُ ذكرِ كل الرسل –كمرحلة أولى– من خلال بيان ما يَحْكُمُ أداءهم لما كلفوا به من مدافعة أقوامهم.
- تلمس قواعد العاقبة المطردة والحاكمة لكل الأقوام، مع التركيز على جانب العقوبة لأنه أكثر الأوجه المأمور بالنظر إلى كيفيتها، ويأتي النظر إلى الجزاء من خلال مفهوم المخالفة.
- النظر إلى ما هو مطرد في منهج الحكم عند الناس الذين لا يذعنون لسلطة الوحي.
- النظر إلى أفعال الله من جهة آثارها القدرية كمحدد أساس في النظر إلى كيفيتها.

وتنتظم هذه الضوابط كلها –والحاكمة للرسل وأقوامها– من خلال قوله تعالى {وَإِمَّا نُرِيَنَّكَ بَعْضَ الَّذِي نَعِدُهُمْ أَوْ نَتَوَفَّيَنَّكَ فَإِلَيْنَا مَرْجِعُهُمْ ثُمَّ اللَّهُ شَهِيدٌ عَلَى مَا يَفْعَلُونَ (46) وَلِكُلِّ أُمَّةٍ رَسُولٌ فَإِذَا جَاءَ رَسُولُهُمْ قُضِيَ بَيْنَهُمْ بِالْقِسْطِ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ (47) وَيَقُولُونَ مَتَى هَذَا الْوَعْدُ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (48) قُلْ لَا أَمْلِكُ لِنَفْسِي ضَرًّا وَلَا نَفْعًا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ لِكُلِّ أُمَّةٍ أَجَلٌ إِذَا جَاءَ أَجَلُهُمْ فَلَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ (49)} (يونس من الآية 46 إلى 49)؛ لذلك فلا تخلو أمة من وجود رسول مرسل إليها، حتى إذا جاءهم قضى الله بين رسوله ومن تبعه وبين قومه بالقسط وبغير ظلم، وذلك تبعا لتعاملهم مع وعود الله سبحانه ومشيئته.

ولبيان مفهوم وتجليات قضاء الله –الذي هو مقدمة الفصل بين الرسول وقومه–، وجب الإشارة إلى تعلقه بحكمه سبحانه، وذلك مستمد من قوله تعالى {إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِي بَيْنَهُمْ بِحُكْمِهِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْعَلِيمُ} (النمل 78)؛ وبالتالي فإن وعود الله ومشيئته وأفعاله وقضاؤه

بحكمه والبلاغ وأفعال المكلفين والتكليف وضوابط الآجال، كلها من مكونات السياق الكوني الحاكم لمدافعة أهل الحق لأهل الباطل.

ولمزيد ضبط لمعالم هذا السياق الحاكم لمدافعة أهل الحق لأهل الباطل، مع ملاحظة وجودِ وعودٍ متعلقة بالدنيا وأخرى بالآخرة، وكذلك أفعالٍ لله متعلقة بالدنيا وأخرى بالآخرة، فإن التساؤل الأول والمشروع هو عن زمن قضاء الله بين أهل الحق وأهل الباطل وحكمه فيهم، هل هو في الآخرة حصرا كما في قوله تعالى {إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِي بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ} (يونس 93)؟ لمرجح استعمال لفظ القضاء بينهم وقصره على الآخرة، أم إنه في الدنيا وفي الآخرة كما في قوله تعالى {إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا وَالَّذِينَ آَمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ الْأَشْهَادُ} (غافر 51)؟ لمرجحِ أن مآل القضاء والفصل بينهم هو بانتصار أحدهم على الآخر؟

لقد تعلق قضاء الله بمجيء الرسول للقوم، فمتى جاءهم حكم الله بينهم بالقسط وبغير ظلم، وقد ورد لفظ القضاء في ما يتعلق بالدنيا كذلك في معرض بيان القرآن لتقدير المعركة بين المسلمين والكفار في بدر بأن قال عز وجل {وَلَكِنْ لِيَقْضِيَ اللَّهُ أَمْرًا كَانَ مَفْعُولًا لِيَهْلِكَ مَنْ هَلَكَ عَنْ بَيِّنَةٍ وَيَحْيَا مَنْ حَيَّ عَنْ بَيِّنَةٍ} (الأنفال 42)، وورد أيضا لفظ الحكم –الذي يسم قضاءه جل في علاه– متعلقا بالدنيا كذلك، كما في قوله تعالى على لسان نوح عليه السلام {وَنَادَى نُوحٌ رَبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنْتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ} (هود 45).

لكل ما سبق، فأثر قضاء الله بين أهل الحق وأهل الباطل –في السياق الكوني الحاكم لتفاعل أهل الحق مع واقعهم– ممكن في الدنيا ومطرد دائما في الآخرة، وأما مسألة اطراده بالدنيا من عدمها، فهي متوقفة على دلالة القرآن عليها، في سياق يحكم كل الرسل وفي كل أحوال أممهم.

وباستقراء مواضع ذكر القرآن الكريم لما يحكم الرسلِ وتفاعلِهم مع أقوامهم أو فصل الله بينهم، فإن أَتَمَّ موضعٍ، من بين كل المواضعِ تَمَّ ذِكْرُهُمْ فيه، يحصل بتجاوز للزمان وللمكان، هو بسورة إبراهيم –بين الآية التاسعة والآية الخامسة عشرة– في قوله تعالى {أَلَمْ يَأْتِكُمْ نَبَأُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ قَوْمِ نُوحٍ وَعَادٍ وَثَمُودَ وَالَّذِينَ مِنْ بَعْدِهِمْ لَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا اللَّهُ جَاءَتْهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَرَدُّوا أَيْدِيَهُمْ فِي أَفْوَاهِهِمْ وَقَالُوا إِنَّا كَفَرْنَا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ وَإِنَّا لَفِي شَكٍّ مِمَّا تَدْعُونَنَا إِلَيْهِ مُرِيبٍ (9) قَالَتْ رُسُلُهُمْ أَفِي اللَّهِ شَكٌّ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ

يَدْعُوكُمْ لِيَغْفِرَ لَكُمْ مِنْ ذُنُوبِكُمْ وَيُؤَخِّرَكُمْ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى قَالُوا إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا تُرِيدُونَ أَنْ تَصُدُّونَا عَمَّا كَانَ يَعْبُدُ آبَاؤُنَا فَأْتُونَا بِسُلْطَانٍ مُبِينٍ (10) قَالَتْ لَهُمْ رُسُلُهُمْ إِنْ نَحْنُ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَمُنُّ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَمَا كَانَ لَنَا أَنْ نَأْتِيَكُمْ بِسُلْطَانٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ (11) وَمَا لَنَا أَلَّا نَتَوَكَّلَ عَلَى اللَّهِ وَقَدْ هَدَانَا سُبُلَنَا وَلَنَصْبِرَنَّ عَلَى مَا آذَيْتُمُونَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُتَوَكِّلُونَ (12) وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِرُسُلِهِمْ لَنُخْرِجَنَّكُمْ مِنْ أَرْضِنَا أَوْ لَتَعُودُنَّ فِي مِلَّتِنَا فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ رَبُّهُمْ لَنُهْلِكَنَّ الظَّالِمِينَ (13) وَلَنُسْكِنَنَّكُمُ الْأَرْضَ مِنْ بَعْدِهِمْ ذَلِكَ لِمَنْ خَافَ مَقَامِي وَخَافَ وَعِيدِ (14) وَاسْتَفْتَحُوا وَخَابَ كُلُّ جَبَّارٍ عَنِيدٍ (15)} (إبراهيم 15-9).

فيبقى لنا بيان ثلاثة ضوابط متعلقة بهذا المقطع: أولها أنه إطار نظري –أو سياق كوني– حاكمٌ لكل الرسل ومن تبعهم من أهل الحق مع واقعهم، ثم أنه يُفضي دائما إلى الفصل بينهم وبين أهل الباطل في الدنيا –حتى نبرهن على اطراد قضاء الله بينهم في الدنيا كما هو في الآخرة–، ثم أخيرا أنه صالح لكل أحوال الأمة.

- **بيان الضابط الأول:** فأما كونه إطارا نظريا يحكم تفاعل كل الرسل مع أقوامهم، فذلك يدل عليه سياق المقطع في السورة؛ حيث إن الله جل جلاله كلف رسوله صلى الله عليه وسلم بإخراج الناس من الظلمات إلى النور، وذلك مصداقا لقوله سبحانه {الر كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَى صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ} (إبراهيم 1)، ثم قص عليه أن موسى عليه السلام قد كله سبحانه بنفس التكليف –مع قصر هذا التكليف على قومه– لما قال سبحانه {وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَى بِآيَاتِنَا أَنْ أَخْرِجْ قَوْمَكَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَذَكِّرْهُمْ بِأَيَّامِ اللَّهِ} (إبراهيم 5)، ليقتدي صلى الله عليه وسلم بهديه في ذلك لقوله تعالى {أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهِ} (الأنعام 90).

- وبالنظر إلى كيفية إخراج موسى عليه السلام لقومه من الظلمات إلى النور نجده يذكرهم بأمرٍ حَكَمَ كل الأقوام السابقة لقومه، فقال لهم {أَلَمْ يَأْتِكُمْ نَبَأُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ قَوْمِ نُوحٍ وَعَادٍ وَثَمُودَ وَالَّذِينَ مِنْ بَعْدِهِمْ لَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا اللَّهُ جَاءَتْهُمْ رُسُلُهُمْ}، أي إن الأمر الذي سيأتي ذكره بعدُ كان حاكما لقوم رسول الله نوح عليه السلام، وقوم رسول الله هود عليه السلام، وقوم رسول الله صالح عليه السلام، ولكل الأقوام الذين من بعدهم، والذين –أولا– لا يعلمهم كلهم إلا الله سبحانه، والذين –ثانيا– أرسل فيهم رسلا.

- ودليل ذلك أن [الذين من بعدهم] تفيد ابتداء عموم كل من يدخلون ضمنهم من الأقوام التي أرسل إليها رسل، ويترجح هذا المعنى لكون كل الأقوام أرسل الله فيها رسلا وقضى بينهم بالقسط بغير استثناء، إلا قوم يونس الذين لم يُهلك الله الظالمين منهم لأنهم آمنوا كلهم وتلك خصيصة لهم دون غيرهم من الأقوام حتى قوم النبي صلى الله عليه وسلم لقوله تعالى {فَلَوْلَا كَانَتْ قَرْيَةٌ آَمَنَتْ فَنَفَعَهَا إِيمَانُهَا إِلَّا قَوْمَ يُونُسَ لَمَّا آَمَنُوا كَشَفْنَا عَنْهُمْ عَذَابَ الْخِزْيِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَتَّعْنَاهُمْ إِلَى حِينٍ} (يونس 98).

- وبهذا فإن ما سيقصّه موسى عليه السلام على قومه هو أمر عام حَكَمَ مدافعة كل الرسل قبل موسى عليه السلام مع أقوامهم، وسيحكم –كذلك– موسى وقومَه عليه السلام بدلالة أنه يقصه عليهم في سياق التحذير من عدم شكر الله، وسيحكم أيضا رسولنا صلى الله عليه وسلم ومن تبعه من الناس مع مخالفيهم لأن ذكر موسى عليه السلام والرسل من قبله هاهنا إنما هو ليُبْصِرَ نبينا عليه السلام ما هو وأمته مقبلون عليه.

- **بيان الضابط الثاني:** إن هذا السياق الكوني الذي يؤطر تدافع الرسل ومن تبعهم من أهل الحق مع واقعهم يفضي دائما إلى الفصل بينهم وبين الظالمين من قومهم، وإن كان ذلك مشروطا بمقدمات يتم بيانها في ما بعد، لقوله تعالى {وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِرُسُلِهِمْ لَنُخْرِجَنَّكُمْ مِنْ أَرْضِنَا أَوْ لَتَعُودُنَّ فِي مِلَّتِنَا فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ رَبُّهُمْ لَنُهْلِكَنَّ الظَّالِمِينَ (*) وَلَنُسْكِنَنَّكُمُ الْأَرْضَ مِنْ بَعْدِهِمْ ذَلِكَ لِمَنْ خَافَ مَقَامِي وَخَافَ وَعِيدِ} (إبراهيم 14–13)؛ وبهذا فهو سياق كوني حاكم لكل الرسل يوسم بقضاء الله بين أهل الحق وأهل الباطل في الدنيا قبل الآخرة.

- **بيان الضابط الثالث:** إن بيان صلاح هذا السياق للاستدلال على كل أحوال الأمة، يرجع إلى بيان اشتماله على كل الأحوال العامة المؤطرة لآحاد المواقف؛ لذلك فأول ما يلاحظ على ملابسات ذكر موسى عليه السلام لهذا السياق الكوني الحاكم لكل الرسل هو أنه ذَكَّرَ قومه به بعد أن أهلك الله تعالى فرعون، أي إنه ذكرهم به بعدما مكن الله لهم دينهم وصاروا يعبدونه بغير خوف ولا إيذاء في الله، وهذا هو الشق المكمل لما ورد في المقطع من سياق استضعاف الرسل ومن تبعوهم.

- لتكون خلاصة هذا المِحْوَرِ، والمتعلقة بالإطار النظري المشار إليه في المقطع من

سورة إبراهيم، والحاكم لتدافع كل الرسل ومن تبعهم لأقوامهم، أنه سِيَاقٌ كونيٌّ حاكم للنظر إلى مسار الأمة الإسلامية في كل أحوالها، ومن منطلق مراد الله المتعلق بها، وحاكمية سننه الكونية في تدافع الأقوام مع الحق وأهله.

6. هيكل السياق الكوني بالنظر إلى الأقوام السابقة

إن الأساس النظري الذي يُبْنَى عليه –وبه– الإسلام في مجتمعٍ من المجتمعات يمر عبر مراحل نظرية متسلسلة، مبتدئة بالبلاغ ومنتهية بالفصل بين أهل الحق وأهل الباطل، وهي مُبَيَّنَةٌ كما ورد في المقطع السابق ذكره من سورة إبراهيم؛ وهو ما يُسْتَحْسَنُ على عرضه أولا، ثم تكملته ببعض ما ورد في حق بعض الرسل ثم بعض ما ورد في حق رسول واحد وأخيرا بعض ما كان للمؤمنين، مع احترام ضوابط الاجتهاد المشترطة آنفا.

يقسم القرآن الكريم مدافعة الرسل لأقوامها في هذا المقطع إلى خمس مراحل كبرى، وفي كل مرحلة يعرض المعالم الكبرى لكل فريق، وتفصيل ذلك –بحسب المقطع نفسه– على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى: مجيء الرسل بالبينات وما يلحق بها:** وهي في قوله تعالى {جَاءَتْهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَرَدُّوا أَيْدِيَهُمْ فِي أَفْوَاهِهِمْ وَقَالُوا إِنَّا كَفَرْنَا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ وَإِنَّا لَفِي شَكٍّ مِمَّا تَدْعُونَنَا إِلَيْهِ مُرِيبٍ} (إبراهيم 9).

- والملاحَظُ أن القرآن في هذه المرحلة لم يفصح عن الحق الذي تم بلاغه ولا على مقداره، وأيضا لم يتم الإفصاح نوع البينات عليه ولا عن عددها، كما لم تدل الآية على وجود مُتَّبِعِينَ للرسل ولا على قيامهم بالبلاغ مع الرسل أو الدفاع عنهم.

- وهو ما يمثل المشترك بين الرسالات كلها وأما التفاصيل –أي مقدار الحق المنزل، ونوع البينات التي عليه وما إلى ذلك– فمنها العام المشترك الذي يُطلب في آيات أخرى، ومنها الخاص بكل رسول؛ والعلم بذلك هو علمٌ بمرحلةٍ سابقة للمرحلة الأولى تستنتج منها وتكون مقدمة لها.

- وفي المقابل، تُبَيِّنُ الآية تكذيب فئة من القوم بمضمون الرسالة وادعاءهم غيره بأن قالوا إنهم كفروا بما أرسل به الرسل، ثم تبين كذلك أنهم في شك مما يدعون إليه؛ واستعمال مصطلح الشك دال على إمكان تطرق الكذب –عندهم– إلى ما دعوا إليه،

فدل ذلك على ارتباط المدعو إليه بما غيب عنهم ولا قدرة لهم على تبينه حقيقته بغير تدبر وتعقل، فالمشاهَد –عكس المُغَيَّب– المعاين لا يتطرق إليه الكذب لدى المشاهِد.

- **المرحلة الثانية: البيان لصدق البلاغ ولمراد الخالق سبحانه:** وهي في قوله تعالى {قَالَتْ رُسُلُهُمْ أَفِي اللَّهِ شَكٌّ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَدْعُوكُمْ لِيَغْفِرَ لَكُمْ مِنْ ذُنُوبِكُمْ وَيُؤَخِّرَكُمْ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى قَالُوا إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا تُرِيدُونَ أَنْ تَصُدُّونَا عَمَّا كَانَ يَعْبُدُ آبَاؤُنَا فَأْتُونَا بِسُلْطَانٍ مُبِينٍ} (إبراهيم 10).

- في هذه المرحلة يُحْكَمُ النظر إلى ما دعي إليه القوم والذي كان محل شك عندهم، وهو الله سبحانه وتعالى –بغير تفصيل إلى الآن–، وأن الرسالة هي ما أخبروا أنه كلام منه سبحانه إلى القوم الذين أرسلت إليهم الرسل.

- كما يتم بيان صدق وجود الله سبحانه وتعالى –صاحب الرسالة– بالاستدلال عليه من خلال وجود السماوات والأرض، فلا فاطر ولا موجد ولا مصور لهما –للغاية التي يريدها منهما– غيره سبحانه.

- ثم يلي ذلك –في هذه المرحلة– نسبة مضمون الدعوة لله تعالى ثم إبلاغهم بمراد الله منها، وهو أن يغفر لهم من ذنوبهم ويؤخرهم إلى أجل مسمى؛ فكان من مضمون الرسالة مراد الله أو مشيئته ووعوده سبحانه.

- وفي المقابل تُبَيِّنُ الآية مهاجمة فئة –من القوم– للرسل وذلك باتهامهم بأنهم بشر مثلهم، أي لا فضل لهم عليهم ليُصطفوا أو ليُتبعوا، كما أنهم اتهموهم –أي كل الأقوام اتهموا رسلهم– في قصدهم من الدعوة إلى الله، وذلك بقولهم إن مرادهم منها هو أن يصدوا القوم عما كان يعبد آباؤهم بغير سلطان لهم، ثم طالبوهم بسلطان على ادعائهم ليحمل الناس على اتباعهم؛ وذلك بعد بيان الرسل السابق.

- **المرحلة الثالثة: تجريد الدعوة لله واتباع الحق والصبر على ما يلاقون:** وهي في قوله تعالى {قَالَتْ لَهُمْ رُسُلُهُمْ إِنْ نَحْنُ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَمُنُّ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَمَا كَانَ لَنَا أَنْ نَأْتِيَكُمْ بِسُلْطَانٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ (*) وَمَا لَنَا أَلَّا نَتَوَكَّلَ عَلَى اللَّهِ وَقَدْ هَدَانَا سُبُلَنَا وَلَنَصْبِرَنَّ عَلَى مَا آذَيْتُمُونَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُتَوَكِّلُونَ} (إبراهيم 11 و12).

- من الملاحظ في هذه المرحلة مزيد بيان من الرسل لمشيئة الله سبحانه التي يتم تفضيل الناس بحسبها، وترتيب الأثر الظاهر عنها –والمتمثل في اصطفائه سبحانه الرسل للرسالة– للدلالة على فعل الله المتمثل في مَنِّهِ سبحانه على من يشاء؛ فكان ذلك من أولى اللبنات لقراءة عالم الشهادة –الخلق بصفاتهم والأقدار بتدبيرها– من منطلق الخلفية الغيبية الحاكمة له.
- ويتم أيضا خلال هذه المرحلة الحسم بأن السلطان من عند الله تعالى، وما كان للرسل أن يأتوا به إلا بإذنٍ من الله سبحانه؛ فدل ذلك على إمكان وجود هذا السلطان، ولكنه محكوم بمقدمات أهمها إذن الله لهم للإتيان به.
- وبمقتضى ذلك، كان أول ذكرٍ لمن يتبعون الرسل –المؤمنين– بوجوب التوكل على الله بهذه المقدمات، بحيث لم يتم تحديد التكاليف التي عليهم التوكل على الله في أدائها، ولكن تم ذكر أنهم يُسلمون لله أمرهم بالامتثال إيمانا منهم بالحمولة الغيبية المخبر بها والتي يتصرفون بمقتضاها؛ فيتضح تعلق عملهم بالإيمان بالحمولة الغيبية المخبر بها إلى الآن، وذلك شرط لازم لتصح –من خلال عملهم بمقتضاها– تسميتهم ووصفهم بالمؤمنين.
- كما تشير هذه المرحلة إلى التمكن النظري والعملي للمؤمنين من هدى الله وسبله.
- كما تبين هذه المرحلة اتخاذهم للموقف مع الرسل علانية، وذلك بإعلانهم امتثالهم لأمر الله سبحانه برغم كل قد يعانونه من قومهم؛ وبهذا صح في الذهن أن يكون كل المؤمنين –بامتثالهم لأمر الله وعدم تخلفهم عنه–متوكلين، فتم الارتقاء في الخطاب إلى الذين توكلوا على الله وبينوا موقفهم مع رسله عليهم السلام.
- وفي المقابل يتسم عمل القوم في هذه المرحلة بارتكازه على إيذاء المؤمنين من أهل الحق، بدون تقييد لنوع الإيذاء ولا لدرجته ولا لصوره عمليا.

– **المرحلة الرابعة: ظلم القوم وحكم الله فيهم:** وهي في قوله تعالى {وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِرُسُلِهِمْ لَنُخْرِجَنَّكُمْ مِنْ أَرْضِنَا أَوْ لَتَعُودُنَّ فِي مِلَّتِنَا فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ رَبُّهُمْ لَنُهْلِكَنَّ الظَّالِمِينَ (*) وَلَنُسْكِنَنَّكُمُ الْأَرْضَ مِنْ بَعْدِهِمْ ذَلِكَ لِمَنْ خَافَ مَقَامِي وَخَافَ وَعِيدِ} (إبراهيم 13 و14).

- تصف هذه المرحلة فئة من القوم باقترافهم لفعل الكفر، يُعرفون بمُنَاصَبَةِ العداء لأهل

الحق بمقتضى ملة الكفر، فيَدَّعُونَ أن الأرض أَرْضُهُمْ وأن لهم القدرة على إنفاذ حكمهم فيها، بحيث يتوعدون الرسل ومن تبعهم بأنهم سيخرجونهم من أرضهم إن لم يرجعوا إلى ملتهم؛ فدل ذلك على أن مقتضى الرسالة يقوم على ميل الناس إلى الحق –أي إلى ملة الإسلام– وامتثال أمره سبحانه.

- كما دلت هذه الآية على حكم الله الذي أوحاه إلى كل رسله، في لحظةٍ من مسار دعوتهم إلى الحق ومدافعتهم لأقوامهم بمقتضاه، أنه سبحانه توعد الظالمين من أقوامهم أنه سيهلكهم سبحانه، ووعد المتوكلين عليه أنه سيسكنهم الأرض من بعدهم –الظالمين–، وذلك بشرط أن يَقْدِرُوا الله حق قدره وأن يخافوا من وعيده سبحانه.

– **المرحلة الخامسة: الفصل بين الفريقين:** وهي في قوله تعالى {وَاسْتَفْتَحُوا وَخَابَ كُلُّ جَبَّارٍ عَنِيدٍ} (إبراهيم 15).

- تلخص هذه المرحلة أن كل فريق سيستفتح على الفريق الآخر بما يمكنه –وللمتوكلين بما شُرِع لهم–، وأن مآل هذا الاستفتاح هو أن يخيب كل من كان جبارا عنيدا.

- هذه المراحل الخمس، الناتجة عن استقراء تام لمواضع ذكر ما حكم الرسلَ كُلَّهُمْ في القرآن الكريم، هي مراحل مر بها كل الرسل خلال عملهم على إخراج أقوامهم من الظلمات إلى النور، والتي ذَكَّر بها موسى قومهم بعد أن أهلك الله عدوهم –بمقتضى نفس السياق الذي حكم من قبلهم–، وذلك لاستمرار حاكميته لمسار أمته.

- ويمكن أن تُكمل هذه المراحل، عبر سبيلين اثنتين:

– **الأول منهما:** تتميم النظر إلى هذه المراحل وتكملتها من خلال معاودة استقراء القرآن الكريم، ولكن بأسئلة موجهة لهذه العملية، من قبيل: ما مقدار الحمولة الغيبية التي يُبَلَّغُها الناس في أول مرحلة؟ وما هي صفات أول من يتم بناء أهل الحق عليهم؟ وما هي أسس الإثبات –التي تمثل حجة الكتاب– على أن الله سبحانه هو المرسل للرسل والخالق للكون والمدبر للأقدار فيه سبحانه؟ وهل الفئات التي تُخَاطِبُ المؤمنين هي نفسها في كل مرحلة؟ وما هي السبل؟ ولم هي سبل وليست سبيلا واحدة؟ وهل إهلاك الظالمين يستلزم إهلاك كل المخالفين لأهل الحق؟ وما إلى ذلك من الأسئلة.

– **والثاني:** تتميم النظر إلى هذه المراحل وتكملتها من خلال استقراء ما كان حاكما

للرسل ولم يرد بشمول المقطع المدروس من سورة إبراهيم، ثم باستقراء ما حكم بعض الرسل فقط دون بعض، ثم ما حكم رسولا واحدا، وأخيرا ما حكم الرسول وأمته صلى الله عليه وسلم –فهذه أربعة مسالك متراكبة في السبيل الثانية–.

- ومِثَالُ ذَلِكَ –باعتماد المسلك الأول من مسالك السبيل الثانية: وهو **ما حكم به الرسل كلُّهم ولم يرد بشمول المقطع المدروس**– أَنْ يُعْلَمَ بأنه ما من رسول إلا وقد أُرسل إلى قومه بلسانهم لقوله تعالى {وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ} (إبراهيم 4)، فيكون لسان القوم هو ما تقوم به الحجة عندهم على صدق الادعاء، وأن الضلالة والهداية تترتب على حُسْنِ البَلَاغِ –بما يوافق كل مرحلة وبغير تشتيت للمتلقين– وعلى حُسْنِ البَيَانِ –باستفراغ الوسع بمناهج البيان التي تمت الإشارة سابقا إلى قسمين منها: البيان باعتماد دلالة الخلق على الخالق والبيان باعتماد حاكمية الكتاب للغيب المخبر به–، وَإِلَّا سَيَكُونُ هُنَاكَ تقصير في البلاغ أو البيان، وهو ما نُزِّه عنه النبي صلى الله عليه وسلم.
- ويُعلم أيضا – باعتماد المسلك الثاني من مسالك السبيل الثانية: وهو **ما حكم بعض الرسل فقط دون بعض**–
- ومن ذلك قوله تعالى على لسان نوح عليه السلام {وَيَا قَوْمِ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مَالًا إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى اللَّهِ} (هود 29)، ومن قوله تعالى على لسان هود عليه السلام {يَا قَوْمِ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى الَّذِي فَطَرَنِي} (هود 51) فيُفهم أن هذا دأب الرسل، وهو نفي المصلحة عنهم –في ما قد يحل لهم– في بداية الدعوة حتى لا يقع اتهامهم من فئة من أقوامهم، في المرحلة الثانية، موقعا عند بقية القوم فلا يشتتهم عن معرفة الحق وتَنَكُّبِه.
- ويُعلم أيضا –باعتماد المسلك الثالث من مسالك السبيل الثانية: وهو **ما حكم رسولا واحدًا**– من خلال قوله تعالى {قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ فَلَا تَسْأَلْنِ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنِّي أَعِظُكَ أَنْ تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ} (هود 46)، أنه وإن كانت الواقعة خاصة بنوحٍ عليه السلام –بأن أَهْلَكَ الله ابنه بعدما رأى هذا الأخير الحق والآيات، فاندفع بذلك أن يكون مكذبا بالحق– ووعد الله له بأن ينجيه وأهله، بحيث إن ابنه لم يَقْدُرِ الله حق قدره ولم يؤمن بوعده –بأنه سينجي نوحا ومن معه في الفلك– فاستعظم الموجَ الذي كالجبال ورأى النجاة في غير الوسيلة التي

شرعها الله لعباده؛ فأهلكه الله وأخرج لفظ الأهل من عمومه وتخصيصه بأهله الذين آمنوا معه عليه السلام.

- وأخيرا، فليس المطلوب بسط هذا السياق الكوني بتفاصيله، ولا هو الممكن في هذا المقال، وإنما المرادُ وضعُ أسسه ومعالمه الكبرى؛ لذلك تُرْجَأُ مسألة استقراء معالمه بهذا التفصيل لمناسبات أخرى، وأنتقل –بدل ذلك– إلى بيان خصوصيات هذا السياق بالنسبة للأمة الإسلامية.

7. هيكل السياق الكوني بالنظر إلى خصوصيات أمة الإسلام

- تتجلى خصوصية السياق الكوني الحاكم لإنفاذ مراد الله وأداء التكليف، بالنسبة لأمة النبي صلى الله عليه وسلم في اعتباره عدة نقاط تميزت بها الأمة الإسلامية عن باقي الأمم، وهي أولا: وجود فترتين أساسيتين في عمر الأمة، فترة مكية وفترة مدنية، ثم خصوصية الفترة المدنية بكونها فترةً كانت للأمة فيها شوكة ومنعة وأرض احتوتها، ثم خصوصية مآل المدافعة، فلم يتم إهلاك من أُرسل إليهم النبي صلى الله عليه وسلم، ثم خصوصية عالمية الرسالة وصلاحها لكل الأمم وفي كل الأزمنة، وأخيرا خصوصية كونها الأمة الخاتمة.

- وباستقراء القرآن الكريم وفق هذه المقدمات والمطالب التي سبق ذكرها، يَتَبَيَّنُ التالي:

– **أولا، اعتبار السياق الكوني للمرحلتين المكية والمدنية:** لقد ذكرت سورة هود قصة لوط عليه السلام مع الملائكة، بحيث إنهم أتوه لما حكم الله بهلاك قومه بدلالة قولهم لإبراهيم عليه السلام {يَا إِبْرَاهِيمُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا إِنَّهُ قَدْ جَاءَ أَمْرُ رَبِّكَ وَإِنَّهُمْ آَتِيهِمْ عَذَابٌ غَيْرُ مَرْدُودٍ} (إبراهيم 76)، أي إن قول لوط عليه السلام {قَالَ لَوْ أَنَّ لِي بِكُمْ قُوَّةً أَوْ آَوِي إِلَى رُكْنٍ شَدِيدٍ} (هود 80)، الذي صرح بموجبه أنه –في هذه الفترة– كان يلزمه قوة لرد ظلم قومه أو ركن رشيد يمنعه منهم، وقع بعد حكم الله على قومه بالهلاك، ووقع أيضا قبل أن يوحي به –أي بالحكم– إلى لوط عليه السلام، في حين تُرجم الحكم إلى ابتلاءٍ –أمرٍ– يفضي بالقوم إلى حكم الله فيهم؛ فيُفهم بهذا أن طلب أهل الحق للقوة الحامية للممتثلين وكذا للأرض المانعة لهم من عدوهم تكون على الأقل بعد بداية المرحلة الرابعة، والتي تَظلم فيها القرية المتوكلين بمقتضى ملة الكفر.

- وقد جاء الأمر من الله جل في علاه للمستضعفين من المؤمنين الذين أوذوا ومنعوا من امتثال أمر ربهم، وهي محددات المرحلة الرابعة، بأن يهاجروا في الأرض، وذلك مصداقا لقوله تعالى {إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا فَأُولَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءَتْ مَصِيرًا} (النساء 97)، وقد جعل بعض المفسرين الهجرةَ دائمة ومرتبطة بالبلاد التي تفشت فيها المعاصي مع الاستضعاف الذي لا يمكن معه أداء الواجب، ومن ذلك قول القرطبي في معنى الآية سالفة الذكر «ألم تكونوا متمكنين قادرين على الهجرة والتباعد ممن كان يستضعفكم! وفي هذه الآية دليل على هجران الأرض التي يعمل فيها بالمعاصي» ، وهذه هجرة الأعيان وليست هي المراد هاهنا.

- وإنما المراد بالهجرة الخروج الاستباقي من القرية بعد أن يُحمل الرسل على ذلك، وهي مقدمة للنصر والتمكين، ولا تكون إلا بأمر إلهي، ودليل ذلك فعل يونس عليه السلام لقوله تعالى {وَذَا النُّونِ إِذْ ذَهَبَ مُغَاضِبًا فَظَنَّ أَنْ لَنْ نَقْدِرَ عَلَيْهِ فَنَادَى فِي الظُّلُمَاتِ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ سُبْحَانَكَ إِنِّي كُنْتُ مِنَ الظَّالِمِينَ} (الأنبياء 87)، والذي اختار القرطبي من معانيها قول الزجاج بأنه «غاضب قومه حين طال عليه أمرهم وتعنتهم فذهب فارا بنفسه، ولم يصبر على أذاهم وقد كان الله أمره بملازمتهم والدعاء، فكان ذنبه خروجه من بينهم من غير إذن من الله» ؛ فهي خاصة بالرسل وتكون بوحي ويعقبها النصر، لذلك قال صلى الله عليه وسلم «لا هجرة بعد الفتح».

- وهي – أي الهجرة – تقع قبل بين بداية المرحلة الرابعة ونهايتها، وقد تقدم بيان أنها بعد ظلم القوم للمتوكلين بمقتضى ملة الكفر، وأما بيان أنها قبل أن يوحي الله للرسل بأنه سيهلك الظالمين فهو حديث سليمان بن صرد بعد غزوة الأحزاب، حيث قال «سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يقول: حين أجلى الأحزاب عنه:الآن نغزوهم ولا يغزوننا، نحن نسير إليهم»، فتبين أن إبلاغ النبي صلى الله عليه وسلم بما أوحى إليه ربه من أن قومه لن يقدروا على طلبه كان بعد غزوة الأحزاب، وأنه هو من سيطلبهم ولن يقدروا عليه.

- **ثانيا، خصوصية الفترة المدنية من السياق الكوني:** يضمن هذا السياق الاجتهادَ

الكليَّ والجزئيَّ على حدٍّ سواء، وذلك باعتبار حال المسلمين في مجتمعهم، وحال تمكنهم من الحق، وحال بيانهم له وما إلى ذلك مما تم رصده في معالم السياق الكوني ومراحله؛ فمتى تم إلحاق النازلة بالموضع المناسب لها من السياق الكوني، أمكن للمجتهد معرفة ما يجب بلوغه من مصالحَ لم تَتَحَقَّقْ بعدُ من خلال دلالة السياق عليها، وأمكنه أيضا معرفة ما يجب الحفاظ عليه من خلال خصوصية النازلة.

- فارتباط التكاليف بين العهد المكي والعهد المدني، يبين منهج بنائها في المجتمع، فالشهادتان مثلا هما الركن المدني الذي تم بناؤه على كثير من الأسس المكية – ومنها اتخاذ الموقف مع الحق وأهله والتوكل على الله في ذلك برغم الإيذاء–؛ فإذا أصبح حال المسلمين أنهم ينطقون الشهادتين ولا يعرفون مؤداهما، أو إذا ما نُقِضت عروة من عرى الإسلام عموما، أمكن العمل على بنائها من أساسها، وباعتبار مقدماتها في العهدين.

- بالتالي، فخصوصية الفترة المدنية، باستصحاب السياق الكوني، تتجلى في إمكان العمل على ضبط الاجتهاد الجزئي –المميز لهذه الفترة–، دون إخلال بالاجتهاد الكلي للأمة، ولا بما يحكم مسار الأمة.

– **ثالثا، مفهوم الإهلاك في مآل المدافعة:** إن مفهوم الإهلاك الوارد في مقطع سورة إبراهيم، والذي يوحيه الله لرسله في المرحلة الرابعة، ورد مقرونا بوصفِ وحكمِ الظُّلْمِ المتعلق بالذين قالوا قولهم وأصروا عليه واستفتحوا على المسلمين طلبا له، هذا هو المحكم المطرد بين الأقوام كلهم؛ لذلك هلك فرعون وجنده فقط ولم يهلك كل أهل مصر، وأيضا تم التمكين لإبراهيم عليه السلام بغير ذكر لإهلاك قومه كلهم.

- فالأصل إذن في الإهلاك هو اقترانه بالظالمين الذين يظهرون عداءهم في المرحلة الرابعة ويستمرون عليه؛ لذلك فقد نُجِّيَ حتى السامري من عذاب الله الذي أصاب فرعونَ لأنه كان مع موسى عليه السلام وخرج معه، وذلك راجع إلى حكم الله فيهم.

- أما الشق الثاني في مآل المدافعة فهو التمكين للمؤمنين واستعمالهم كجند لإنفاذ أمره بإقامة العدل وتمكين المسلمين من عبادة الله دون أن يخافوا في ذلك ظلم ظالم ولا جور متجبر؛ وقد ورد في ذلك أمثلة كثيرة كإبراهيم عليه السلام وإقامته لمناسك الحج، وسليمان عليه السلام الذي سخر ما أنعم الله به عليه لإقامة دين الله سبحانه.

- **رابعا، عالمية الرسالة وامتدادها في الزمان والمكان:** يلزم من عالمية الرسالة الخاتمة أن تكون رسالة للعالم أجمع، عربهم وعجمهم، بدوهم وحضرهم، على اختلاف لغاتهم، ومن لازم ذلك أيضا أن يكون لسانها كفيلا بالبيان لكل من وجهت إليهم هذه الرسالة. وها هنا نقاط كثيرة قد أثريت على مر تاريخ الأمة، ولكنها تشتد خصوصا في هذا الزمان.

- هل المقصود باللسان (الذي أرسل به الرسول صلى الله عليه وسلم) هو اللغة العربية؟ فكيف نبين لمن هو ليس عربيا بغير لغته؟ وفي ظل كون القرآن عربيا، فحتى الترجمة لا تنفع للبيان لأنها تُفقد الكتاب إحكامه وقدسيته ليصير صياغةً بشرية لكلام الله!

- وقد تباينت أساليب المفسرين في إبرازهم لمفهوم مصطلح اللسان في الآية الرابعة من سورة إبراهيم، بحيث فَصَلَ الطبري بينه –أي بين اللسان– وبين اللغة ولكن جعلها مميزة له فقال «وما أرسلنا إلى أمة من الأمم يا محمد من قبلك ومن قبل قومك رسولا إلا بلسان الأمة التي أرسلناه إليها ولغتهم»، في حين قصره ابن عطية على اللغة فقال «و «اللسان» في هذه الآية يراد به اللغة»، وأما ابن جزي فقد جعل اللسان هو –على حد سواء– اللغة ومضمون الكلام حين قال «قد ذكر بِلِسانِ قَوْمِهِ أي بلغتهم وكلامهم».

- كما أن اللسان، الذي «أُطلِق على اللغة لأنه أبرز آلاتها»، يتم استعماله عند المفسرين مضافا تارة إلى الشرع وتارة إلى الحال وهكذا، فهو بذلك يراد به ما يتوافق عليه طائفة من الناس من وسائل البيان، كاللغة والإشارة وأساليب الحجاج وما إلى ذلك.

- ويعضد ذلك أيضا أن موسى عليه السلام أرسل إلى فرعون وملئه، وكان من مهامه أن يبين له، لقوله تعالى {وَفِي مُوسَى إِذْ أَرْسَلْنَاهُ إِلَى فِرْعَوْنَ بِسُلْطَانٍ مُبِينٍ} (الذاريات 38)، وقوله كذلك {وَقَالَ مُوسَى يَا فِرْعَوْنُ إِنِّي رَسُولٌ مِنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ (*) حَقِيقٌ عَلَى أَنْ لَا أَقُولَ عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ قَدْ جِئْتُكُمْ بِبَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ فَأَرْسِلْ مَعِيَ بَنِي إِسْرَائِيلَ} (الأعراف 105–104)؛ فلا يُفهم من ذلك أن لسان قومه هو لغة اليهود، وإنما يُفهم منه ما تقوم به الحجة عند فرعون وملئه وقومه، واللغة إحدى آلياتها التي تقوم عليها.

- فتكون النتيجة أن البلاغ وأوجه البيان والحجاج من متعلقات اللسان، واللسان العربي بهذه المقدمة يضمن لهذا السياق امتدادا في الزمان والمكان، وذلك لبلاغته ودلالته على دقة المعنى المراد؛ فمتى حافظ العرب على لغتهم وعلى مناهج حجاجهم – الموافقة لزمانهم وعرفهم– وبيانهم حصل لهم المراد عموما.

- **خامسا، كونها الرسالة الخاتمة:** لقد وعد الله المؤمنين بالنصر والتمكين ما داموا على ما كان عليه رسولهم والرعيل الأول، وذلك لقوله تعالى {كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ} (المجادلة 21) وقوله كذلك {وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ} (الروم 47)، ووعدهم كذلك بأن يحفظ لهم كتابه سبحانه لما قال {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ} (الحجر 9)؛ فالأمة باقية وكتابها محفوظ للوارثين عن الرسل مهمتهم.

- بل حديث رسول الله صلى الله عليه سلم واضح صريح أن هذه الأمة لن تهلك لسنة لا لعدو «إني سألت الله فيها ثلاثا فأعطاني اثنتين ومنعني واحدة، سألته أن لا يهلك أمتي بسنة فأعطانيها، وسألته أن لا يسلط عليهم عدوا من غيرهم فأعطانيها، وسألته أن لا يذيق بعضهم بأس بعض فمنعنيها»، بل سيبقى المؤمنون إلى أن تهب الريح الطيبة؛ لذلك فباب الاجتهاد والتجديد لا يزال مفتوحا إلى أن تقوم الساعة إن شاء الله.

•الخاتمة

في ختام هذا المقال، فقد تناولت فيه مفهوم السياق الكوني من حيث هو إطار نظري يُمَكِّنُ من فهم الواقع بما يعتبره الشرع، وكذا من ضبط عملية الاجتهاد المستوفي للنظر الكلي لحال الأمة دون إغفال لاحتياجها الجزئي الخاص بأعيانها وأفرادها، ثم من ضبط تصور المجتهد حول ملابسات استعمال الأدلة واستنباط دلالاتها.

وقد عالجت في هذا المقال إشكالية غلبة ذاتية المجتهد –المتجلية في نسبية توصيفه للواقعة، وفي تقييمه للمصالح والمفاسد، وفي فهمه وترتيبه للأدلة، وفي دلالة الأدلة– على اجتهاده، والمتمثلة في عدم التوفر على إطار نظري يحكم مسار الأمة في معالجة ما يعرض عليها مباشرة، من جهة التوصيف والاجتهاد في النوازل، وفي معرفة ما يُقَوِّمُ مسارها، مما انهدم منها أو مما عليها طلبه.

فخلصت بذلك إلى رصد عدة خلاصات في ثنايا المقال، ومن أهمها:

– أن منشأ النظر إلى وجود السياق الكوني هو تكليف القرآن الكريم الناسَ بتحصيل العلم المتعلق بكثير من الكيفيات من قبيل: العلم بكيفية وقوع العاقبة التي تصير إليها المدافعة بين أهل الحق وأهل الباطل، ثم بكيفية نفاذ أفعال الله ووقوعها من خلال النظر إلى أثرها في أقداره وخلقه، ثم بكيفية استصدار الناس للأحكام بغير استناد على الوحي.

– أن مفهوم السياق الكوني يرمز إلى المراحل المطردة والحاكمة لمنهج الفصل بين أهل الحق وأهل الباطل، وكذا بأفعال الله عموما، وأخيرا بالقضايا التي تميز كل مرحلة عن الأخرى.

تقوم عملية استنباط حقيقة وتجليات هذا السياق من خلال عمليات استقراء وتحليل متكررة، تبتدئ برصد مواضع ذكر كيفية الفصل التي تحكم كل الرسل –كمرحلة أولى– وأقوامهم، ثم يلحق ذلك ما تناول بعض الرسل مع أقوامهم، ثم ما تناول رسولا مع قومه، وأخير ما كان محكما ومطردا بالنسبة للأمة الإسلامية.

– يتكون هذا السياق من ستّ مراحل: مرحلة قبلية تُعنى بمعرفة مقدمات البلاغ والبيان الأولية، ثم مرحلة أخرى تبين ملابسات مجيء الرسل بالبينات وكيفية تعامل أقوامهم معهم، ثم مرحلة تبين كيفية عملية البيان لصدق البلاغ ولمراد الخالق سبحانه، ثم مرحلة متعلقة بتجريد الدعوة لله واتباع الحق والصبر على الأذى، ثم مرحلة تصف كيفية ظلم القوم وحكم الله فيهم، وأخيرا مرحلة الفصل بين الفريقين.

– أن السياق الكوني، بمراحله المبينة في البحث، يبين زمن تناول القضايا والحمولة الدلالية بحسب كل مرحلة؛ فهو يبين معالم الترتيب الواقع في القضايا التي تمت إثارتها بحسب المراحل المبينة، وكذا مراعاة الترتيب في تلكم التكاليف التي كلف الله الناس بها والمتعلقة بهذه القضايا، ثم النظر إلى ذلكم التدرج الواقع في الإفصاح عن الحمولة الغيبية المتعلقة بها.

– وأن من خصائص السياق الكوني أنه مُحكمٌ ومستمد من القرآن الكريم، وأنه موسوم بالعالمية لتخطيه للخصوصية المكانية، وأنه موسوم كذلك بالامتداد لتخطيه للخصوصية الزمانية؛ وهو يستمد ذلك من إحكام القرآن وصلاحه لكل مكان في العالم

ولكل زمان من عمر البشر.

– وأن هذا السياق الكوني صالح لفهم مسار الأمة الإسلامية، وذلك لأنه يشرح أهمية المرحلة التي قبل الهجرة والمرحلة التي بعدها، ومركزية الهجرة والغرض منها وفي المقابل للخلاصات التي توصل إليها المقال، فإن هذا العمل يعتبر مقدمة مؤسِّسَة لمباحث كثيرة وآفاق واعدة متعلقة بالسياق الكوني، ويمكن بسطها كما يلي:

- بعد إثبات وجود هذا السياق وذكر وضوابطه، وجب العمل على استخلاص تفاصيل هذا الإطار استقراء وتحليلا كما بُيِّنَ أعلاه.
- بعد معرفة زمن ظهور المصطلحات والقضايا التي بسطها الوحي خلال مدافعة الرسل لأقوامهم، يمكن دراسة دلالة الأدلة من جهة القدر المفصح عنه بحسب كل مرحلة، فلا يحمل الدليل دائما على تمام معناه وإنما يمكن النظر إلى تطور هذه الدلالة.
- دراسة الخطاب الإسلامي من خلال ضبط مميزات كل مرحلة من مراحل السياق الكوني؛ بحيث إن القدر من الحمولة العقدية، ومن المقاصد، ومن الوعود، ومن التكليف وما إلى ذلك مما يدخل في مكونات مراحل هذا السياق الكوني هو مادة الخطاب الإسلامي الموافق للمرحلة المعينة.
- دراسة مميزات الحكم الشرعي ومنهج استصداره عند اعتباره لخصوصية النازلة وعموما حال الأمة.
- دراسة عملية إلحاق الوقائع ومعرفة موقعها من السياق الكوني.
- دراسة عملية قياس الفارق المطلوب رأبه، ومستوياته.
- دراسة الحكم على الوقائع من منطلق فهم شامل للسياق الكوني الحاكم لمسار الأمة الإسلامية.

• وفي الأخير، يمكن القول إن هذا العمل هو أرضية لتصور جديدة للنظر إلى الواقع وتقييمه من منطلق الوحي، وكذا أرضية متكاملة لفهم واستعمال الدليل الشرعي خلال عملية استصدار الأحكام الشرعية؛ وهو يمثل نَفَسًا جديدا يروم التجديد في موضوع الاجتهاد الشرعي في النوازل التي تعرض للأمة في زمانا.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص

كتب الحديث

1. البخاري، محمد بن إسماعيل، 1414هـ. صحيح البخاري. دار ابن كثير، دمشق، ط5.
2. ابن الحجاج، مسلم، 1374هـ. صحيح مسلم. مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة.
3. الترمذي، محمد، 1996م. الجامع الكبير. دار الغرب الإسلامي، بيروت.

المعاجم

4. الكفوي، أبو البقاء الحنفي. الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة، بيروت.
5. حسن جبل، محمد، 1407هـ-1977م. المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم، دار التضامن للطباعة، ط1.

التفاسير

6. الطبري، محمد بن جرير، 2001م. جامع البيان عن تأويل آي القرآن. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط1.
7. القرطبي، محمد، 1964م. الجامع لأحكام القرآن. دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2.
8. ابن عطية، أبو محمد، 1422هـ. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
9. الكلبي، ابن جزي، 1416هـ. التسهيل لعلوم التنزيل. شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، ط1.
10. الحرالي، علي، 1418هـ. تراث أبي الحسن الْحَرَالِّي. الرباط. منشورات المركز الجمعي للبحث.

أصول الفقه

11. الجويني، أبو المعالي. التلخيص في أصول الفقه، دار البشائر الإسلامية، بيروت.

المقالات

12. شتوان، محمد، السياق وتأويل النصوص: نموذج من النص القرآني، مجلة التفاهم، العدد 46 عام 2014م.
13. مقبول، إدريس، السياق في تداوليات أبي إسحاق الشاطبي، مجلة sciences, langage et communication، عدد 1 عام 2017م.
14. فرحاوي، محمد، الضوابط المنهجية والمعرفية الحاكمة للعملية التفسيرية -خطوة نحو التجديد-. مجلة التراث، عدد 05، عام 2021م.

15. بودرع، عبد الرحمن، منهج السياق في فهم النص، سلسلة كتاب الأمة، عدد 111 عام 2006م.

16. بودرع، عبد الرحمن، الخطاب القرآني – بيان عربي اللسان عالمي الرسالة–، مجلة فقه اللسان، عدد 04 عام 2020م.

Sources and references

The Noble Qur'an with Hafs's narration

Hadith books

1- Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail, 1414 AH. Sahih Bukhari. Dar Ibn Kathir, Damascus, 5th floor.

2- Ibn Al-Hajjaj, Muslim, 1374 AH. Sahih Muslim. Issa Al-Babi Al-Halabi and Co. Press, Cairo.

3- Al-Tirmidhi, Muhammad, 1996 AD. Great Mosque. Islamic West House, Beirut.

dictionaries

4- Al-Kafwi, Abu Al-Baqa Al-Hanafi. Colleges, a glossary of terms and linguistic differences, Al-Resala Foundation, Beirut.

5- Hassan Jabal, Muhammad, 1407 AH-1977 AD. The original etymological dictionary of the words of the Noble Qur'an, Dar Al-Tadamon for printing, edition

Tafsir books

6- Al-Tabari, Muhammad bin Jarir, 2001 AD. Collector statement on the interpretation of any Qur'an. Dar Hajar for printing, publishing, distribution and advertising, 1st edition.

7- Al-Qurtubi, Muhammad, 1964 AD. The whole of the provisions of the Qur'an. Egyptian Book House, Cairo, 2nd edition.

8- Ibn Attia, Abu Muhammad, 1422 AH. The brief editor in the interpretation of the dear book. Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut, 1st edition.

9- Al-Kalbi, Ibn Juzy, 1416 AH. Facilitation of download sciences. Dar Al-Arqam Bin Abi Al-Arqam Company, Beirut, 1st edition.

10- Al-Harali, Ali, 1418 AH. The Legacy of Abu al-Hasan al-Hariri. Lace. Publications of the Collective Research Center.

Usul al-Fiqh

11- Al-Juwayni, Abu Al-Maali. Summary in the principles of jurisprudence, Dar Al-Bashaer Al-Islamiyyah, Beirut.

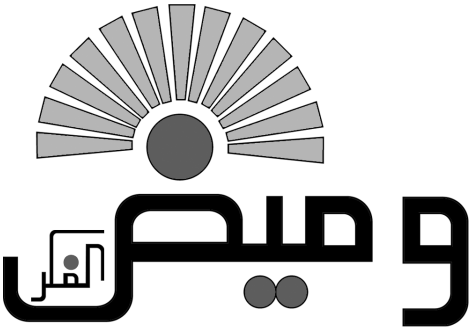
Articles

12- Shatwan, Muhammad, Context and Interpretation of Texts: A Sample of the Qur'anic Text, Al-Tafahum Magazine, Issue 46, 2014 AD.

13- Maqbool, Idris, Context in Abi Ishaq Al Shatby's Pragmatics, science

language and communication magazine, Issue 1, 2017 AD.
14- Farhaoui, Mohamed, Methodological and cognitive criteria that frame the operation of the interpretation of the Koran –with a view to renovation–. Al-Turath Magazine, Issue 05, 2021 AD.
15- Boudraa, Abdel Rahman, The Context Approach in the Text's Understanding, The Nation's Book Series, Issue 111, 2006 AD.
16- Boudraa, Abd al-Rahman, The Qur'anic Discourse – An Arabic Statement's tongue and universal message – Journal of Fiqh al-Sunnah, Issue 04, 2020..

All copyrights reserved ©
h_imamomais@hotmail.com
wameed.alfkr@gmail.com



مجلة ربع سنوية علمية محكمة

Wamid El-Fikr Research Journal
Quarterly peer-reviewed Scientific Journal
Issue 13, March 2022

Brief

It is a scientific quarterly peer-reviewed journal issued by the National Society for Culture and Development, Notice of Recognition (Declaration) No. 1193/a.d.
Edited by: Dr. Haifa Suleiman AL-Imam
Published and distributed by: Dar Al-Nahda Al-Arabiya / Beirut - Lebanon

ISSN:2618-1312 paper print
ISSN: 2618-1320 e copy

دار النهضة العربية

Wamid El-Fikr Research Journal
Specializing: Education and Humanities
Quarterly peer-reviewed Scientific Journal
Issue 15, September 2022

Wamid Al Fikr Research Journal has been included in the Arab Impact Factor
It has an Arab Impact Factor for the year 2021 of 2.4
The magazine's ranking is the 47th out of 2157 Arabic magazines
And it received the numbers: Ref. No.: (2020J1010)
It also received the No. (DOI:1018756/2020J101)
It is also indexed by the Arabic Citation Index under number: code
ARCI-2007-1110

Management and Editorial Board
General Supervisor: Prof. Ali Mahdi Zeitoun
Scientific and Research Advisor: Dr. Youssef Alsabaawi
Editor-in-chief: Dr. Haifa Suleiman AL-Imam
Managing Editor: Lina Mohamed Abdul Ghani

Contact us
Tel: +961 3 691 425
Fax: +961 8 630 280
Website: www.wameedalfikr.com
emails: wameed.alfkr@gmail.com / info@wameedalfikr.com
Editor-in-chief email: h_imamomais@hotmail.com
Annual Subscription:
In Lebanon and the Arab countries $ 100
In the rest of the world $ 125

أبحاث باللغات الأجنبية

أبحاث باللغة الفرنسية

L'interdisciplinarité en Formation Professionnelle Universitaire dans le domaine de la santé

Le développement d'une Communauté Professionnelle Intelligente

تداخل الاختصاصات والتعليم الجامعي في المجال الصحي

تكوين مجتمعات مهنية ذكية

Ikram Machmouchi :Professeur à l'Université Libanaise Faculté de Pédagogie

الأستاذ الدكتور إكرام مشموشي: الجامعة اللبنانية كلية التربية

Imachmouchi10@gmail.com

Mireille Al Najjar: Doctorate à l'Université Libanaise Formatrice à la Faculté de Santé publique

ميراي النجار: طالبة دكتوراه في المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة اللبنانية مدربة في كلية الصحة في الجامعة اللبنانية.

mireilleaad@hotmail.com

تاريخ الإرسال: 9/8 /2022 تاريخ القبول: 8/26/ 2022 تاريخ النشر: 9/25/ 2022

مستخلص البحث

يتناول هذا البحث مفهوم تداخل الاختصاصات (interdisciplinarité) في مواد التدريب العملي في التعليم الجامعي في كلية الصحة العامة في الجامعة اللبنانية.

تَشاركَ ثلاثة مدربين من تخصصات التمريض، القبالة القانونية، العمل الصحي الاجتماعي، في التفكر في كيفية ربط مفاهيم تعليم مواد التدريب العملي: النظرية

والتطبيقية خلال التدريب على الممارسة. تفكرَ المجتمع المهني في تعريفات المفاهيم المتكررة بين جميع الاختصاصات، وكيفية الربط الذهني والمعرفي والعملي في ما بينها خلال التدريب على الممارسة. وأعد المجتمع المهني لقاءات مهنية في ما بينه، وأنشطة مع الطلاب، وأنشطة مع أساتذة المواد النظرية والتطبيقية في الكلية، لتمكينهم من استحداث لغة موحدة في ما بينهم وتعريفات للمفاهيم تتواءم بين الاختصاصات الثلاثة.

ورغم التحديات التي واجهته خلال جائحة كورونا وما تسببت به من إقفال للجامعة والشروط الوقائية في الدخول إلى المستشفيات ومراكز التدريب، فقد نتج عن هذا اللقاء مجتمع مهني تفكري وتمكن من تطوير ذكاء اجتماعي واستحداث كفايات متداخلة الاختصاصات وأنشطة تعاونية.

المفاهيم العلمية

تداخل الاختصاصات، الذكاء الجماعي، المجتمع المهني، التعليمية في المهن.

Résumé

Cet article fait le point sur la conception d'une communauté professionnelle, dans le cadre d'une étude sur l'interdisciplinarité dans la formation professionnelle universitaire spécifiquement dans le domaine de la santé. Une équipe de trois formateurs de différentes disciplines se réunit afin de collaborer et de coopérer pour réfléchir leur agir professionnel. Dans cet article, la réalisation pionnière d'actions collaboratives interdisciplinaires est mise en évidence. L'esquisse d'une communauté professionnelle est établie simultanément. Ainsi, se voit repéré le développement de l'intelligence collective et des compétences interdisciplinaires à la suite des réflexions communes et des actions collaboratives.

Dans cet article, il est mis en relief, qu'en dépit des contraintes sanitaires et économiques du pays et du confinement obligatoire (COVID 19), la communauté poursuit sa démarche et vise l'ac-

croissement de cette expérience à toute l'équipe pédagogique de la Faculté de Santé Publique.

Concepts clés : interdisciplinarité, intelligence collective, communauté professionnelle, didactique professionnelle.

Abréviations :

1-CP : Communauté Professionnelle

2-FSP : Faculté de Santé Publique

3-FPU : Formation Professionnelle Universitaire

Abstract

This article provides an update to the concept of a professional community, within the framework of a study on interdisciplinarity in professional training on a university level, specifically in the health field. A team of three trainers from different disciplines meets to collaborate and cooperate to reflect on their professional actions. In this article the pioneering realization of interdisciplinary collaborative actions is highlighted. The outline of a professional community is established simultaneously. Thus, the development of collective intelligence and interdisciplinary skills is identified following joint reflections and collaborative actions.

In this article, it is highlighted that despite the country's health and economic constraints and mandatory confinement (COVID 19), the community persists with its approach and aims to increase this experience for the entire educational staff of the Faculty of Health.

Key concepts : interdisciplinarity, collective intelligence, professional community, professional didactics.

Introduction

Cet article s'inscrit dans le domaine de la didactique professionnelle et contribue à réfléchir l'interdisciplinarité dans la formation professionnelle universitaire (FPU) dans le domaine de la santé. Il contourne la conception d'une communauté de formateurs de trois disciplines travaillant ensemble mais qui n'ont jamais réfléchi auparavant leurs compétences professionnelles. Dans ce contexte, il est intéressant de souligner chez Pastré (2006) l'articulation entre la dimension sociale et le processus d'apprentissage au sein de l'action. Dès lors, Pastré, évoque l'importance du « concept pragmatique » et de « la structure conceptuelle » dans l'approche d'une situation quelconque par une communauté professionnelle (Pastré P. , 2006). Il convient de situer le concept de l'interdisciplinarité comme pilier fondamental dans le développement de l'intelligence collective au sein d'une communauté professionnelle comme le conçoit Lévy (1997), cité par (Zaïbet G. , 2007) ; (Lévy P., 2003). Selon Lenoir (2016), l'interdisciplinarité professionnelle est basée sur une logique d'action et de mobilisation dynamique des compétences dans un processus intégratif professionnel (Lenoir Y.,2016, 2015). Dans la même direction, D'Amour (1997), présume sa perspective de l'interdisciplinarité dans le domaine de la santé. Elle trouve que l'équipe interdisciplinaire s'appuie sur une intégration des connaissances et des expertises de chaque professionnel, de façon que des solutions aux problèmes complexes puissent être posées dans un esprit

flexible et ouvert. D'Amour considère l'interdisciplinarité comme un courant vers l'holisme surtout dans le domaine de santé dans lequel se présentent diverses spécialités pour garder la particularité de l'unité de la personne.

Il convient néanmoins de se questionner sur la position de l'interdisciplinarité dans le domaine de la didactique professionnelle et surtout son rôle dans la conception d'une communauté de formateurs en FPU ? Les réflexions scientifiques d'une communauté professionnelle favorisent –elles l'intelligence collective ?

Dans cet article, la conception de la communauté professionnelle s'est développée intentionnellement dans un but de faire collaborer des formateurs de différentes disciplines. A cette fin, plusieurs actions empiriques ont été mises en œuvre : d'abord trois formateurs de différentes disciplines se sont rencontrés pour réfléchir la formation clinique. Ils ont formé une communauté professionnelle (CP). Cette dernière a entamé une série d'actions interdisciplinaires : 1) explorer la situation et identifier le diagnostic, 2) planifier et préparer des activités pour l'enseignement clinique, 3) enfin organiser et exécuter l'action. La progression du parcours du développement de la CP renvoie au suivi et à la succession des activités ; ce qui a exigé une série de rencontres entre professionnels, d'analyse et de réflexion sur l'action. Dans cette même optique, Cristol en 2017, dans son article « Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble » stipule que « les communautés d'apprentissage sont des groupes d'apprenants qui partagent formellement ou informellement, en présence ou à distance l'intention d'apprendre ensemble. » (Cristol, D.2017).

Dans ce prolongement, les Facultés de Santé s'efforcent d'instaurer des disciplines variées dans le but de former des professionnels de santé, pour répondre aux besoins du terrain.

Il parait toutefois approprié de situer le contexte de la FPU dans la FSP. C'est une formation par alternance qui combine à la fois deux types d'enseignement théorique et clinique.

- L'enseignement théorique : les formateurs se chargent de l'enseignement des matières théoriques professionnelles et des Travaux Pratiques (TP).
- L'enseignement clinique : les formateurs octroient les professionnels dans l'accompagnement des étudiants en stage. Ce type d'enseignement se déroule dans des établissements de santé dépendamment du niveau de la formation (année, semestre, prérequis, etc.)

Dans cet article, le sens est accordé à la fonction du formateur à la FSP. Il est judicieux de mentionner l'importance de l'interdisciplinarité dans la FPU. Les formateurs méconnaissent mutuellement les compétences professionnelles des uns et des autres, les rôles et les fonctions de chaque discipline ; d'emblée la dévolution des savoirs est limitée à leur discipline. En outre, la collaboration entre les formateurs se limitait à coordonner les tâches organisationnelles et administratives générales à la FSP. Ajoutons, le manque de référentiel de compétences du métier formateur.

A la lumière, de ce qui précède la problématique de cet article est la suivante :

Absence de communication et de collaboration entre les cadres formateurs des différentes disciplines présentes à la Faculté de Santé Publique, méconnaissance des compétences et des fonctions des disciplines appartenant au domaine de la santé, résultent une formation monolingue par spécialité, sans lien entre les compétences et les concepts communs.

De cette problématique découlent les questions de cette recherche :

1. A quel point la réflexion sur l'agir professionnel entre communauté des formateurs favorise-t-elle le développement des compétences interdisciplinaires ?
2. Le fait de collaborer et de coopérer conduit -il a une production collective en formation professionnelle universitaire ?
3. Est-ce que collaborer et coopérer entre professionnels des différentes disciplines peuvent-ils développer une intelligence collective dans la pédagogie universitaire ?

Lecture scientifique :

L'interdisciplinarité selon Lenoir, « implique donc des relations entre les éléments constitutifs d'au moins deux disciplines : les objets, les contenus, les démarches, les techniques » une articulation entre l'action et la cognition, l'approche interdisciplinaire fait recours à différents savoirs. Selon Lenoir, l'interdisciplinarité professionnelle qui concerne cet article vise la maitrise de l'acte professionnel. Elle ne consiste pas à tisser les liens entre les disciplines et les savoirs mais elle tend à l'intégration en pratique et la mobilisation des compétences. Lenoir insiste sur

la complémentarité et la collaboration dans le processus (Lenoir Y. , 2016) ; (Lenoir Y. , 2015).

Dans cette même lignée, nous apprêtons la perspective de Fourez et al. (2002), cités par (Hasni A. , 2005) « Le terme d'interdisciplinarité évoque un espace commun, un facteur de cohésion entre des savoirs différents. Chacun accepte de faire un effort hors de son domaine propre et de son propre langage technique… ». Le préfixe « inter » dans l'interdisciplinarité ne réfère pas seulement à la pluralité ou à la juxtaposition mais à un espace commun, un élément de cohésion, une appartenance (Rioux, 2014), (Nitecki C. , 2013).De façon similaire, l'étymologie même du mot intelligence : « le latin «inter», entre, et «légère», amasser en cueillant, lire, c'est le lien entre les connaissances amassées (d'un seul individu… ou de plusieurs) qui fait l'in-telligence ». Donc l'intelligence est la collision entre les con-naissances multiples (Zara. O, 2004). De surcroît, pour Lévy, l'intelligence collective est une inter discipline qui convoitise la compréhension collective des savoirs divergents (Lévy.P,2003). Selon Hebert (1990), "Une équipe interdisciplinaire consiste en un regroupement de plusieurs intervenants, ayant une formation, une compétence et une expérience spécifiques, qui travaillent ensemble à la compréhension globale, commune et unifiée d'une personne, en vue d'une intervention concentrée à l'intérieur d'un partage complémentaire des tâches. L'interdisciplinarité exige une synthèse et une harmonisation entre les points de vue qui s'intègrent en un tout cohérent et coordonné" (De la tribonnière, 2014).

À la suite de cette recension, il parait approprié de situer le travail collectif en liaison avec l'intelligence collective et collaborative. Cette notion introduite par Lévy en 1994, « intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences » (Frimouse.S, 2019). Lévy en 1997, ajoute que la réflexion commune, la confrontation des idées, et les conflits entre les membres constituent la base puissante de la connaissance et la compréhension dans une situation donnée (Zaïbet G. , 2007). L'intelligence collective n'est pas réductible à la somme des intelligences individuelles. C'est une capacité, un processus qui se développe par l'imbrication et la convergence des intelligences individuelles (Zaïbet G. , 2007).

Comment favoriser l'apprentissage au sein d'une communauté ? Comment allier le collectif à l'apprentissage ? Nous retenons la définition de Henri et al en 2001, cité par (Cristol.D, 2017) en rapport à notre étude précisément la formation professionnelle universitaire : « Les communautés d'apprenants deviendraient des milieux dans lesquels les étudiants apprennent à apprendre et dans lesquels les enseignants sont des modèles de l'apprentissage intentionnel et du savoir motivé. ». Dans cette même lignée Vygotsly, Cochran-Smith et Lytle, etc. considèrent la communauté d'apprentissage un « dispositif de développement professionnel » agencé par l'insertion et la construction sociale (Dionne L. S.-Z., 2010). De sa part, Vergnaud en 2004, énonce « Une communauté professionnelle éprouve inévitablement le besoin d'échanger verbalement à propos de l'activité de travail…et des processus …biologiques ou sociaux sur lesquels

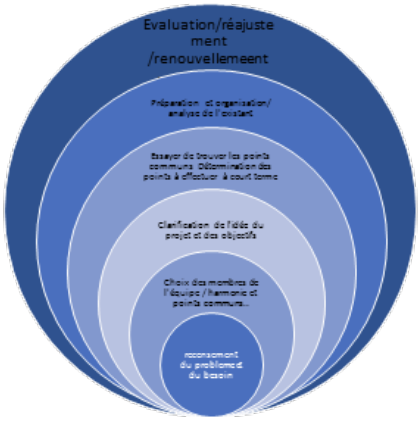
porte cette activité ; notamment les difficultés…. Il s'agit justement pour les membres de cette communauté, petite ou grande, de mettre en mots et en énoncés les conceptualisations formées dans l'action… » (Yvon, 2011).

Dans ce contexte, « apprendre ensemble » s'instaure depuis 1940 dans plusieurs domaines : l'éducation, l'organisation de travail, la santé etc. Ce phénomène s'inscrit dans le cadre du processus collaboratif, Cristol en 2014 en distingue : « l'apprentissage collaboratif, les apprentissages informels et les apprentissages à l'aide de technologies numériques ». De son point de vue, l'auteur déclare qu'une communauté se construit conjointement avec le but de son développement. Il définit ainsi les communautés d'apprentissage comme « des groupes d'apprenants qui partagent formellement ou informellement, en présence ou à distance l'intention d'apprendre ensemble. ». Michinov en 2005, cité par (Cristol.D, 2017) réclame : « le processus collaboratif devient plus important que le résultat de la collaboration » (Cristol.D, 2017).

En outre « le processus d'apprentissage vu comme une transformation des connaissances et des capacités par le sujet social apprenant… » (Frétigné C. , 2021), (Carré P. , 2016). Dans cette même lignée, Orellana en 2002, évoque sa conception de « communauté d'apprentissage » comme une « variété de perspectives pour apprendre ensemble » (Cristol.D, 2017). Désormais, Pastré (2006), considère que les savoirs sont validés et construits par une communauté scientifique ou professionnelle (Pastré P. , 2006).

Méthodologie de la recherche

La stratégie, présumée dans la figure ci-dessous, se décline selon les étapes suivantes :



1. Diagnostic du problème : à l'occasion d'un séminaire organisé à la Faculté de Santé Publique, les formateurs de différentes disciplines se sont réunis. Cette rencontre a suscité des discussions et des interactions autour des situations cliniques. Ces situations professionnelles exigent une réflexion commune de différentes spécialités et une approche multidisciplinaire. Ce qui a soulevé un problème de méconnaissance des fonctions et des compétences réciproques entre les différentes disciplines.
2. Constitution de la communauté professionnelle : la communauté professionnelle s'est constituée de trois cadres formateurs de trois disciplines : infirmière, sage-femme, travailleur médico-social (TMS). Le choix des disciplines s'est fait selon la concordance et la convergence d'une part et l'harmonie entre les membres d'autre part.

3. Discussion du problème : plusieurs rencontres entre les formateurs des trois disciplines ont été envisagées afin de clarifier la situation, d'unifier le langage et les concepts, d'identifier les points de convergence et d'anticiper les actions. A cet égard, l'utilité d'organiser la communication entre les membres de la CP est conçue.

4. Réalisation de l'action collaborative : la communauté professionnelle organisait des ateliers interdisciplinaires sur quatre ans consécutifs. Pour avancer concrètement, une série d'activités a été mise en œuvre, citons l'élaboration de documents et d'outils pédagogiques appropriés ex : élaboration d'une situation clinique commune.

5. Evaluation de l'action collaborative : la CP instaurait un processus d'évaluation tout au long du déroulement de l'action, ainsi deux modes ont été adoptés. Premièrement une évaluation orale immédiate s'est déroulé où les étudiants ont exprimé leur impression librement ; deuxièmement un questionnaire anonyme a permis de déterminer majoritairement la satisfaction des participants vis-à-vis de l'organisation de l'atelier et des acquisitions reportées. Les résultats de l'évaluation ont été dépouillés et analysés, la CP transige les éléments relevés par des modifications et des renouvellements à différents niveaux : le mode d'organisation, les outils, le contenu, etc. à titre d'exemple : (changer la répartition des étudiants de groupe monodisciplinaire au groupe multidisciplinaire).

Analyse des résultats

Interdisciplinarité / ou compétences interdisciplinaires relatives à la réflexion sur l'agir professionnel.

Dans cet article, l'analyse du focus groupe est basée sur la réflexion du développement professionnelle de la communauté « formateurs », création des situations professionnelles apprenantes significatives et réflexives. Pour Pastré (2006 p.149), « En situation de travail, …. Les individus d'une même communauté s'entendent relativement bien sur le sens à donner à telle ou telle situation, à telle ou telle pratique, à tel ou tel mot » (Pastré P. , 2006).

Les membres de la communauté formateurs s'entendaient sur les composantes des rencontres interdisciplinaires. La quête des points communs au milieu de la divergence des disciplines en FPU réclame des membres de la communauté de s'interroger sur les compétences, les stratégies et les concepts enseignés en formation professionnelle clinique. Les formateurs ont évoqué : « les objectifs de stage, les modalités de supervision, les difficultés de stage » Les rencontres collectives ont guidé les membres de la communauté à créer une vision combinatoire interdisciplinaire et à réfléchir les concepts cognitifs enseignés, à titre d'exemple : « les matières communes, les valeurs et les règles professionnelles tel que le secret professionnel, la charte du patient, etc.». Dans cette optique, plusieurs auteurs (Geoffrion, 2003 ; Simard, 1989, Kitzinger, 1994; Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004 ; Steward, Shamdasani& Rook, 2007) cités par (Guillemette, 2010) considèrent le focus group comme un groupe de discussion ou d'entretien collectif,

« les groupes de discussion doivent pouvoir reproduire le contexte social dans lequel évoluent les participants… ». Cette discussion qui contribue à « générer une dynamique d'interaction » (Guillemette, 2010) . En tout état de cause, deux focus groupes ont été réalisés : en premier un focus groupe diagnostic et un deuxième post- activité.

1. Dans la première étape (diagnostic) les interventions réflexives ont été orientées par la CP vers le processus d'enseignement -apprentissage à la Faculté de Santé et du travail interdisciplinaire.

D'après Vergnaud 1994, les groupes interdisciplinaires peuvent aussi créer de nouveaux schèmes cognitifs et produire des contextes sociaux interdisciplinaires, comme : « les études de cas cliniques ».

1.1. Le focus groupe instaure une occasion aux formateurs (la CP) à réfléchir :

- **L'agir professionnel** : les techniques et les stratégies d'enseignement, les modules, l'enseignement clinique, etc. Un des formateurs réplique « Je considère l'éthique matière commune, indirectement les étudiants trouvent que plusieurs domaines et disciplines sont concernés sans rentrer dans les détails ».
- **L'identité professionnelle** : le métier, les limites, le statut, les représentations de chaque discipline, la découverte du métier de l'autre, le rôle propre, la responsabilité, le référentiel de compétences, champ et domaine d'intervention. Les formateurs ont discuté l'intersection entre disciplines d'un même

concept, un formateur a soulevé que « fin 4eme année, on s'attarde sur des problématiques perplexes tel que l'avortement, VIH, homosexualité, surtout dans le domaine d'intervention clinique. On dit aux étudiants qu'il y a d'autres disciplines qui ont un rôle dans ces cas mais sans dire qui fait quoi, car ce qui m'importe et qui m'intéresse c'est mon volet professionnel » ajoute aussi « qu'au niveau du stage par ex dans l'éducation à la santé on intervient après que l'infirmière ou la sage-femme achève son intervention pour garder les limites de chacun … » , les formateurs appuyaient la même idée : « dans le champ d'intervention chacun le prend vers son côté professionnel propre, il suffit que les étudiants sachent que chaque spécialiste prend la relève mais sans évoquer les détails, ça ne nous concerne pas ……je prends le volet qui m'intéresse en tant que professionnel.»

- **La rétention psychologique** : le souci et la crainte de la translation dans le système, d'être envahi par l'autre ; les formateurs ont posé les interrogations suivantes : « comment préserver l' identité et l' autonomie professionnelle en travail collectif et se protéger de l'autre, … comme il a été mentionné auparavant : « on ne parle pas des rôles des autres intervenants, mais c'est clair dans les têtes des étudiants qu'on s'attarde pas sur les champs d'intervention de chacun, on ne dépasse pas les barrières des disciplines »

- Un peu plus tard, les formateurs ont constaté : « faute de financement que ça dépend des lieux de travail, il y aura besoin d'équipe spécialisée, mais il y a tendance dans certains centres

de camoufler l'identité professionnelle en embauchant un professionnel au lieu de deux, parfois on attribue des activités aux personnes sans diplôme, ou n'ayant pas la formation de base. ». À partir de ces constats, les formateurs ont conclu que les contraintes du travail collectif, le refus et le recul réciproque sont liés à la peur et à la crainte de la dissimulation de l'identité professionnelle. Cette crainte s'est cramponnée entre le marché du travail et la formation universitaire : la peur d'être absorbé par l'autre, la peur de limiter les métiers et de limiter l'identité professionnelle à long terme. Par conséquent, chacun des formateurs va s'efforcer de préserver et de sauvegarder son métier ; il se referme sur lui-même à cause de sa peur sur son métier conjointement dans le lieu du travail (regroupement de métiers) et à la faculté qui induit en outre une résistance à l'intelligence collective. À l'encontre, celle-ci va démontrer la valeur professionnelle et le rôle de chaque discipline dans le référentiel de compétences.

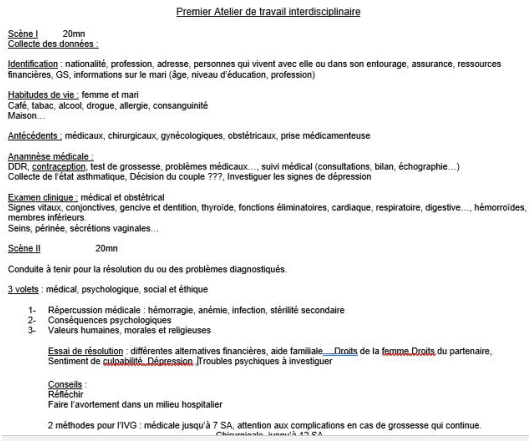
- **L'élaboration du glossaire** : la CP a constitué un langage commun en réfléchissant : les thèmes communs, le vocabulaire, les compétences et les valeurs professionnelles, etc. De plus, se découvrir et découvrir l'autre, surtout réfléchir sur les compétences professionnelles collectives et les valeurs communes pour déterminer le lien entre les disciplines. La CP, en poursuivant les discussions, parvenait à générer un glossaire commun interdisciplinaire qui assure la cohérence et la cohésion des concepts et à éviter la confusion du raisonnement entre les membres et à produire une intelligence collective ; ceci coïncide avec l'idée de Vergnaud sur le développement des

schèmes individuels et collectifs. Ce langage commun constitue la trame de coalition entre les disciplines en sauvegardant les caractéristiques de chaque spécialité. Nous faisons ainsi référence à Bruner (2000, p. 13) cité chez (Pastré P. , 2006) « Le langage est un moyen de mettre en ordre ce que nous pensons des choses. La pensée permet d'organiser la perception et l'action, mais le langage et la pensée, chacun à sa manière, sont dans l'interaction entre humains, l'autre agit et réagit selon ses propres motifs et buts, sa compréhension de la situation, son investissement, sa relation à son interlocuteur, au cadre et à l'objet de l'interaction ».

Pour illustrer nos propos, nous citons des exemples de documents élaborés par la CP :

- Doc 1 : Guide pour les formateurs :

• Ce document est préparé par les formateurs afin de faire le suivi et d'orienter l'atelier



Premier Atelier de travail interdisciplinaire

Scène I 20mn
Collecte des données :

Identification : nationalité, profession, adresse, personnes qui vivent avec elle ou dans son entourage, assurance, ressources financières, GS, informations sur le mari (âge, niveau d'éducation, profession)

Habitudes de vie : femme et mari
Café, tabac, alcool, drogue, allergie, consanguinité
Maison…

Antécédents : médicaux, chirurgicaux, gynécologiques, obstétricaux, prise médicamenteuse

Anamnèse médicale :
DDR, contraception, test de grossesse, problèmes médicaux… suivi médical (consultations, bilan, échographie…)
Collecte de l'état asthmatique, Décision du couple ???, Investiguer les signes de dépression

Examen clinique : médical et obstétrical
Signes vitaux, conjonctives, gencive et dentition, thyroïde, fonctions éliminatoires, cardiaque, respiratoire, digestive…, hémorroïdes, membres inférieurs.
Seins, périnée, sécrétions vaginales…

Scène II 20mn

Conduite à tenir pour la résolution du ou des problèmes diagnostiqués.

3 volets : médical, psychologique, social et éthique

1- Répercussion médicale : hémorragie, anémie, infection, stérilité secondaire
2- Conséquences psychologiques
3- Valeurs humaines, morales et religieuses

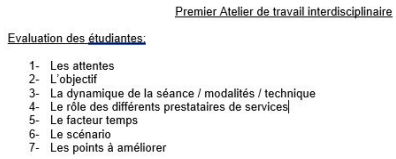
Essai de résolution : différentes alternatives financières, aide familiale, Droits de la femme,Droits du partenaire, Sentiment de culpabilité, Dépression ,Troubles psychiques à investiguer

Conseils :
Réfléchir
Faire l'avortement dans un milieu hospitalier

2 méthodes pour l'IVG : médicale jusqu'à 7 SA, attention aux complications en cas de grossesse qui continue.

- Doc 2 : Evaluation des étudiants :

A la fin du premier atelier les formateurs ont posé ces questions orales aux participants.



Premier Atelier de travail interdisciplinaire

Evaluation des étudiantes:

1- Les attentes
2- L'objectif
3- La dynamique de la séance / modalités / technique
4- Le rôle des différents prestataires de services
5- Le facteur temps
6- Le scénario
7- Les points à améliorer

Conception d'un langage commun :

Pour maintenir le travail, la CP a développé un système de communication interprofessionnelle durable qui favorise l'échange et la compréhension : groupe WhatsApp, groupe email, agenda des rencontres (les lundis à 10h30), compte- rendu des réunions.

Les réflexions interdisciplinaires ont nécessité une prise de décision. La coréflexion génère une organisation d'atelier interdisciplinaire à la FSP. Cette décision a requis une mise en place de procédures, des outils et des dispositifs alliés à l'atelier.Il convient de signaler que dans cette perspective, la CP a conçu les composantes d'une situation clinique : le thème, les compétences, les valeurs et les interventions. Les formateurs ont soulevé plusieurs exemples : « signaler le symptôme d'hématurie chez une patiente admise pour traumatisme a été discuté car la représentation et la signification peuvent différer entre les disciplines ».

Enfin, la réalisation de l'action collaborative (atelier interdisciplinaire : analyse de situation clinique commune) a eu lieu à la

FSP rassemblant formateurs, étudiants de trois disciplines. Ces rencontres interdisciplinaires ont donné lieu à une chaîne d'actions qui a développé des schèmes et des compétences interdisciplinaires.

A la lumière des données, nous pouvons constater que les réflexions communes entre les formateurs sur leur agir professionnel dans le contexte de la FPU corroboraient le développement des compétences interdisciplinaires. Ces dernières sont cognitives et culturelles (élaboration de glossaire) et communicationnelles. Nous verrons dans la seconde étape l'évolution de la conception de la CP.

1. Dans la seconde étape, la post –activité, le second focus group réalisé à la suite de l'atelier oriente une stratégie de travail ainsi que les objectifs. La CP analyse profondément les données colligées et pointe de nouveau les pistes de sa réflexion. Dès lors, la conception de la CP se développe et se sent impliquée fondamentalement dans le travail interdisciplinaire à la Faculté. Elle réalise une stratégie de travail sur quatre ans consécutifs : des ateliers interdisciplinaires et des interventions communautaires interdisciplinaires. Pour mener son action, la CP s'obstine dans l'accomplissement des activités :

1.1. Le développement sémantique : un processus du développement sémantique interprofessionnel se dévoile progressivement. Un des formateurs a souligné la création des processus durables : « élaboration et renouvellement des outils pédagogiques appropriés à chaque atelier fiche de liaison,

fiche de transfert, révision de la grille d'évaluation, agencement des moyens logistiques (programme, local, équipement, liste des étudiants, affiches colorées thématiques, etc.). Enfin, il ajoute « collaborer et coopérer avec un réseau professionnel à la faculté ». Il serait intéressant de se pencher sur l'approche socioconstructiviste dans le processus d'apprentissage au sein d'une communauté professionnelle. Cette conception collective coïncide avec la théorie de Vygotsky qui met en exergue la dimension sociale dans le processus d'apprentissage « la situation sociale du développement » (Yvon.F, 2011), Vygotsky considère que « toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains ». Il affirme également sa conception de « la zone de proche développement » comme étant assenée au développement et à l'apprentissage « le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement » Vygotsky cité par (Demerval, 1993) .

Les exemples ci-dessous nous amènent à apporter la distinction dans les documents élaborés par la CP notamment entre le premier et le 4ème atelier. Nous constatons que la CP évalue, révise l'action et l'usage des documents et effectue à cet égard les modifications nécessaires. (Document Numéro : 3,4,5,6)

- Doc 3 : Programme du deuxième atelier

Ce document montre qu'au contraire du premier atelier le programme du 2ème atelier a été élaboré en détails.

Plan de l'atelier : 2eme atelier

- Accueil
- Présentation de l'atelier : voir def de chaque profession
- Déroulement de la séance:
  - Présentation du cas :
  - Division des groupes : multidisciplinaire
  - Nomination de représentant par groupe : animateur et/ou acteur
  - Sélection de 3 acteurs professionnels de 3 groupes au jeu de rôles
  - Détermination du rôle des groupes qui ne participent pas au jeu de rôles (observation et évaluation)
  - Scène 1 : collecte de données et diagnostic
  - Restitution de la première scène : collecte de données et diagnostic
  - Travail de groupe
  - Scène 2 : Prise en charge : permutation des acteurs et des groupes : observateur et participant
  - Restitution de la deuxième scène : prise en charge
- Elaboration de fiche de description de poste par profession dans le centre de santé communautaire.
- Evaluation écrite de la séance
- Feedback des 4eme années (observateur de la séance): Sage femme et TMS
- Conclusion

- Doc 4 : Fiche d'évaluation

Les formateurs à la différence du premier atelier ont élaboré au deuxième atelier une fiche d'évaluation écrite anonyme qui a été distribuée aux étudiants.

Second Atelier interdisciplinaire

Prière de mettre le chiffre convenable dans chaque rubrique sachant que le 1 est faible ,2 acceptable ,3 bien ,4 très bien et 5 excellent.

Les attentes vis-à-vis cet atelier ont été réalisées	
Les objectifs de l'atelier ont été atteints ?	
La dynamique de la séance / modalités / technique	
Le scénario était clair	
Le facteur temps	
Le rôle des différents prestataires de services	
L'intérêt du sujet	

Prière de mettre selon votre avis les points à améliorer

1.....
2.....
3.....

Observation et Remarques :

.....
.....

- Doc 5 : fiche de liaison

Les formateurs ont élaboré des fiches pour favoriser la communication et l'échange entre les participants dans l'analyse de la situation conformément au thème et au processus de prise en charge professionnel. Le vocabulaire choisi est compréhensible par les trois disciplines

Second Atelier interdisciplinaire

Fiche de Liaison

Identification :	
Situation familiale :	
Motif de consultation :	
Habitudes de vie :	
Antécédents familiaux et personnels :	
Anamnèse :	
Examen clinique :	
Diagnostic :	
Evaluation de la situation :	
Plan d'action : Prise en charge	
Infirmière :	
Sage-femme :	
TMS	
Synthèse du cas par les professionnels :	

o Doc 6 : processus d'une intervention en éducation à la santé

Cette fiche a été élaborée et distribuée aux étudiants afin de noter leurs observations selon un processus commun d'une intervention d'éducation à la santé d'un professionnel dans un centre de santé primaire : (thème du troisième atelier)

Troisième Atelier interdisciplinaire

Processus d'une intervention interdisciplinaire en éducation à la santé

Groupe:.....

• Planification	
• Organisation	
• Répartition de rôles	
• Contenu	
• Compétences requises	
• Evaluation	

Equipe professionnelle

o Doc 7 : guide d'observation

Ce guide a été élaboré et distribué aux étudiants durant le jeu de rôles afin de noter leurs observations.

4eme Atelier interdisciplinaire

Guide d'observation /(Groupes non participants au jeu de rôle)

Aptitudes personnelles	
Confiance en soi	
Esprit d'initiative	
Prise de décision/discernement	
Aptitudes à la communication	
Message verbal (clair, précis, au temps opportun, pertinent,..)	
Message non verbal (posture, expression, gestes,...)	
Ecoute active	
Comment ont-ils vécu la situation ?	
Qu'est ce qui a été facile ?	
Quelles difficultés ont-ils rencontrées?	
Quels sont les points à améliorer ?	

Equipe professionnelle

NB : à noter que ces documents travaillés par les étudiants durant les ateliers ont été collectés par la CP afin de les analyser.

D'après ce qui précède, nous pouvons conclure que la CP a conceptualisé d'avantage des outils pédagogiques durant la progression de la démarche réflexive. De plus, la CP s'est développée (comme il s'est avéré après le premier atelier) une identité collective spécifique et propre : « **Equipe professionnelle** » (comme paru dans la signature des documents élaborés).

À la suite de cette recension, force est de constater que l'hypothèse de l'étude a été confirmée : la réflexion sur l'agir professionnel entre communauté des formateurs favorise le développement des compétences interdisciplinaires. Ces compétences se décrètent sur le plan cognitif et culturel (élaboration de glossaire) et également communicationnel.

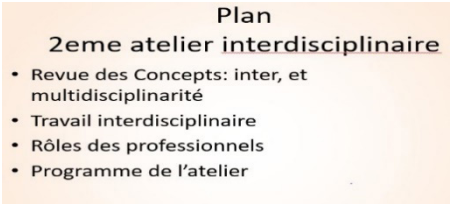
Intelligence collective dans la pédagogie universitaire

Reste en dernier ressort la question de la CP à la suite de la survenue du COVID 19 : l'interruption du travail interdisciplinaire a-t-elle affecté la constitution de la CP ? Dès lors un focus groupe a été réalisé le 4 mai 2022 entre les membres de la CP afin de réfléchir l'agir professionnel vis-à-vis de la situation actuelle. Il a été constaté que la situation actuelle du pays depuis COVID 19 et la crise économique avaient des retombées au niveau éducatif et sanitaire : l'enseignement en ligne durant une longue période et simultanément la suspension de l'enseignement clinique. Notamment, le projet de réforme du syllabus s'est interrompu. En revanche, les membres de la CP expriment toujours leur intérêt vis-à-vis du travail interdisciplinaire personnel et professionnel et vis-à-vis de l'importance du suivi et du maintien des échanges et de l'interaction scellée entre eux.

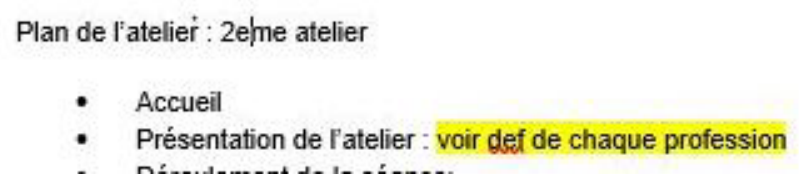
En l'occurrence, chaque formateur contribue à intégrer l'interdisciplinarité dans la formation professionnelle 1) soit dans l'enseignement théorique , comme ont rétorqué certains formateurs : « dans les études de cas des patients , dans la démarche médicale et la démarche de soins nous insistons sur la coopération avec l'équipe multidisciplinaire, dans l'organisation des activités, dans la planification des soins , nous ne prenons pas en compte de ceci avant : par ex le lever du patient avec le physiothérapeute, l'éducation sur la diète du patient en collaboration avec la diététicienne etc. 2) soit dans l'enseignement clinique conformément aux situations : « initier les étudiants à assister aux séances d'interventions des professionnels : physio, ergothéra-

peute, orthophoniste, je ne le faisais pas avant ». Un formateur ajoute : « J'ai profité de montrer aux étudiants dans le centre de santé communautaire les fonctions du TMS (Travailleur Medico Social), les étudiants ont coordonné avec elle pour faire l'accueil et le recueil des données du patient ». En attirant l'attention des étudiants, le formateur a fait conceptualiser un schème interdisciplinaire conçu par Vergnaud : un nouveau schème du concept enseigné. De surcroît, la CP perçoit en pratique une meilleure reconnaissance des rôles dans l'équipe multidisciplinaire comme l'a révélé un des membres surtout dans le centre de santé communautaire « cet impact est reflété par l'attitude et le comportement des étudiants qui ont participé aux ateliers ». Donc, il est appréhendé dans l'intelligence collective deux dimensions de façon similaire : celle du relationnel ou du travail collectif et celle de la capacité de compréhension (Zaïbet G. , 2007). A cet égard, après le premier atelier et à la suite de l'évaluation, les formateurs ont trouvé la nécessité de présenter les concepts de l'interdisciplinarité ainsi que le rôle et les compétences des disciplines : ci-dessous dans les documents Num7,8 : le plan du 2ème atelier. Cette détermination a clarifié les idées, les divergences et a favorisé une meilleure compréhension.

- Doc 7 : plan de la présentation du 2ème atelier sur power point



- Doc 8 : programme du deuxième atelier


Plan de l'atelier : 2eme atelier

- Accueil
- Présentation de l'atelier : voir def de chaque profession

Ces 2 documents révèlent que dans le programme de l'atelier les formateurs ont prévu un exposé des fonctions et les rôles de chaque discipline par les formateurs respectivement, ainsi que de la définition de nouveaux concepts (multi et interdisciplinaire).

Cela peut paraitre une évidence que ce travail ne serait produit et persisté sans une relation attelée entre les membres de la CP. Cela étant, ils ont maintenu la communication entre eux malgré la situation actuelle du pays et la fermeture forcée par COVID 19.

Dans la même direction, Levy (1997), dans son livre « L'intelligence collective pour une anthropologie du cyberspace » réplique que le collectif intelligent est une forme sociale qui prend son ancrage par une transformation culturelle et anthropologique « l'identité des personnes et le lien social pourraient bientôt s'épanouir dans l'échange des connaissances ». Cette expérience pionnière vécue par les formateurs nous conduit à mettre en exergue une conceptualisation contextuelle qui apparait par l'infléchissement et par l'innovation à différents niveaux : 1) communicationnel et culturel : la première coopération et collaboration interprofessionnelle au niveau pédagogique et académique 2) cognitif : création d'un nouveau glossaire et l'organisation d'une nouvelle activité : premier atelier commun à la faculté 3) la discussion de problèmes imputables au travail interdisciplinaire

d'une part et à la formation professionnelle universitaire d'autre part. A cet égard, les formateurs ont signalé : « manque d'organisation et de guide des travaux de groupes, manque dans la capacité de communication et d'écoute chez les étudiants etc. » 4) l'identification d'une nouvelle identité : la CP est considérée de la part de la direction et des coordinatrices des départements « une référente » à la Faculté vis-à-vis de cette approche. En effet, les membres de la CP ont été interpellés quand un sujet s'est posé à titre d'exemple : « les normes qualité, le rapport des activités etc. ». Dans cette lignée, Lenoir (2003) dans son article « le jeu de l'intelligence collective » définit l'intelligence collective comme « le comportement émergent d'une dynamique de réseau hétérogène impliquant des gens, des dispositifs techniques et des messages (composés de symboles) » (Lévy, 2003). Un des formateurs a répliqué : « cette expérience a suscité chez moi la créativité pour animer la séance d'élaborer des affiches colorées que je n'ai jamais fait avant. Ce travail a conçu chez les formateurs une nouvelle identité professionnelle collective et surtout a atténué la crainte sur l'identité professionnelle. Une autre ajoute « j'ai eu la chance d'apprendre ce qu'est un jeu de rôles grâce à ma collègue qui est habituée à le faire, je le ferai après à mes étudiants… ». La CP a voulu communiquer cette innovation et faire impliquer les membres de toute l'équipe pédagogique à la faculté. Elle a diffusé des photos de l'atelier par la collaboration avec le département informatique et transmis dans les réunions d'équipe et du comité de direction. De plus, Glaser (1994), considère l'intelligence collective une nouvelle compétence de collaboration des équipes de travail (Zaïbet G. ,

2007). Il est judicieux de mettre en vue que ce travail est supplémentaire pour les formateurs, selon leurs dires : « une charge en plus non inclus dans le profil de poste, c'est nouveau, » pourquoi alors il a été maintenu ? Certaines personnes n'ont pas voulu continuer le travail, pour elles « c'est une charge inappréciée ». Les formateurs témoignent qu'ils se sont acquitté une nouvelle compétence, qu'ils ont changé même leur mode de vie professionnelle, qu'ils se sentent engagés et tiennent à respecter leur engagement tout au long de cette démarche vu qu'ils ont conçu de nouveaux schèmes interdisciplinaires. Par ailleurs, ils ont ajouté des compétences à leur profil de poste en accord avec le chef de département « je sens que c'est devenu un réflexe pour moi nous avons un enthousiasme de travailler ensemble, on a appris à chaque fois de nouvelles choses, on découvre, on fait des recherches, on discute plusieurs choses, on essaye de trouver des solutions ensemble, on décide ensemble, ce n'est pas imposé… »

Terminons enfin, il est évident que le travail interdisciplinaire a désenclavé les barrières entre les formateurs par une compréhension réciproque, a généré des compétences interdisciplinaires et a contribué à des innovations.

A partir de ces constats, la deuxième hypothèse de cette étude est affirmée : collaborer et coopérer entre professionnels des différentes disciplines contribuent au développement d'une intelligence collective dans la pédagogie universitaire.

Les difficultés de la recherche

En effet, plusieurs contraintes et difficultés entravaient la réali-

sation de cette recherche citons :

- La création de la communauté et surtout le développement d'une harmonie et d'engagement, en fait la disponibilité et la motivation constituaient des facteurs essentiels.
- Le manque d'expérience dans le travail collectif interdisciplinaire surtout en phase de diagnostic : au départ les idées étaient vagues, un nouveau concept. Ainsi que dans l'élaboration du glossaire (la difficulté de trouver un langage commun).
- L'appréhension d'une nouvelle expérience, des résultats et des imprévus.
- Les facteurs liés à la structure hiérarchique, le pouvoir et la responsabilité.
- Les contraintes organisationnelles : La charge de travail, les contraintes du temps, la coordination des horaires entre les départements, le manque de ressources matérielles et logistiques.
- Les contraintes liées à la règlementation professionnelle : le référentiel de compétences n'existe pas pour certaines professions, trop ancien et non adapté au besoin du terrain pour d'autres. En plus, la coordination formelle entre les instances s'avère insuffisante. Aussi la pratique diffère entre les hôpitaux et les centres de soins.

• Constatations

- La motivation des formateurs a sollicité et a déclenché ce travail collectif volontaire indépendamment de tout intérêt ou

rendement. La collaboration des formateurs a pu résister face aux contraintes administratives et organisationnelles. Leur priorité réside essentiellement à faire réussir l'action interdisciplinaire et collaborative.

- L'engagement des formateurs décelé par leur respect et leur suivi contrôlé des activités a mené le travail à une réussite inattendue, notamment au développement professionnel.

Conclusion

Dans cet article, les auteurs ont développé une communauté professionnelle qui a travaillé sur le concept de l'interdisciplinarité dans la FPU dans le domaine de la santé. En effet, pour la première fois, trois formateurs de différentes disciplines réfléchissent l'agir professionnel et constituent ensemble des actions interdisciplinaires à la Faculté de Santé Publique. Dans une approche socioconstructiviste, cet article s'inscrit dans le domaine de la didactique professionnelle qui traite l'interdisciplinarité dans le cadre de la FPU. La méthode de la recherche se définit comme suit : 1) Diagnostic du problème, 2) Constitution de la communauté professionnelle, 3) Discussion du problème, 4) Réalisation de l'action collaborative, 5) Evaluation de l'action collaborative. Cette démarche réflexive interprofessionnelle contribuait à la constitution d'une communauté professionnelle qui a pu créer de nouveaux schèmes cognitifs et produire des contextes sociaux interdisciplinaires qui déclinent les axes de réflexion suivants : l'agir professionnel, l'identité professionnel et la rétention psychologique. Les résultats primordiaux de cette étude sont exposés comme suit : le développement sémantique tout au

long de la démarche ; la communication interprofessionnelle instaurée entre les membres de la CP perdurait malgré les écueils ; finalement, une compétence de collaboration s'est développée au sein de la CP. Il convient de noter également les contraintes et les difficultés de cette étude qui étaient surtout au niveau de la conception de la communauté : la communication, le langage, au niveau organisationnel et règlementaire et enfin la fermeture forcée à la suite du COVID 19. Les auteurs, comptent diffuser cette expérience aux formateurs de la faculté, la partager et produire de nouveaux concepts et interventions interdisciplinaires variés et enrichissants pour la FPU.

Propositions :

- Initier l'interdisciplinarité soit un noyau de développement professionnel à la FSP.
- Enrichir le glossaire commun élaboré.
- Maintenir la communication entre les formateurs même virtuelle.
- Institutionnaliser ce travail interdisciplinaire déjà entrepris.
- Poursuivre cette étude par une thèse de doctorat.

Références

Carré, P. (2016). L'apprenance: des dispositions aux situations. Arcueil :Education permanente. https://hal.parisnanterre.fr//hal-01410790, pp. .7-24

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage: apprendre ensemble. https://www.cairn.info/revue-savoirs-2017-1-page-10.htm. L'Har-.mattan «savoirs» 1 (43), pp. 10-55

D'Amour, D. (1997, décembre). Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec. {Thèse de doctorat ,Université de Montréal }. Canada: Bibliothèque natio-.nale du Canada

De la tribonnière, X. (2014, Avril-Mai-Juin). Mesurer et améliorer l'interdisciplinarité dans le cadre de formations d'équipes soignantes à l'éducation thérapeutique {conférences}. Afdet . Santé Éducation . https:// www.etp-grandest.org/wp-content/uploads/2021/02/interdisciplin-.arite-et-ETP.pdf

Demerval, R. W. (1993 , Fichier généré 31/3/2018). La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation problème : remarques et commentaires. Spirale: Revue de recherches en éducation (10-11) https:// .doi.org/10.3406/spira.1993.1752, pp. 29-37

Dionne, L. S.-Z. (2010). vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel. https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/. Revue des .sciences de l'education 36(1), pp. 25-43

Doumont, L. (2009). Quels sont les bénéfices d'une approche multidisciplinaire en réadaptation cardiaque ? UCL-RESO Dossier technique 09-53 Série de dossiers techniques Unité d'Education pour la Santé Faculté de .Médecine, Université Catholique de Louvain 1

Frétigné, C. (2021, mai 6). Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance. Recherche et formation . Notes critiques. https://journals.openedition.org/rechercheforma-.tion/6615

Frimousse.S, P. (2019). Regards croisés. Comment développer les pratiques collaboratives et l'intelligence collective. https://www.cairn.info/revue-questions-de-management-2019-3-page-99.htm. EMS Editions.« Question(s) de management » 3 (25), pp. 99-129. Retrieved from Cairn. info: https://www.cairn.info/revue-questions-de-management-2019-3-page-99.htm

Guillemette, F. L. (2010). Entretiens de groupe: concepts, usages et ancrages . Recherches qualitatives .Association pour la recherche qualita-.tives .29(1) www. recherche-qualitative.qc.ca / revue.html

Hasni, A. (2005). L'interdisciplinarité et l'intégration dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement: est ce possible et à quelles condi-.tions. Séminaire du LIRDEF. Canada

Lenoir, Y. (2015, juillet). Quelle interdisciplinarité à l'école. Les cahiers .pédagogiques, pp. 1-8

Lenoir, Y. (2016). Quel recours à l'interdisciplinarité dans l'enseignement .? Congrès international "Disciplinarité et transdisciplinarité". Canada

Lévy, P. (2003, janvier no 79). le jeu de l'intelligence collective. De Boeck supérieur «sociétés» https://www.cairn.info/revue-societes-2003-1-.page-105.htm, pp. 105-122

Nitecki, C. (2013). La collaboration interprofessionnelle au sein du couple réseau de soins palliatifs-médecins généralistes. {Thèse de doctorat. Université Paris Est Créteil}. France. Retrieved from http://doxa.u-pec.fr/.theses/th0639004.pdf

Pastré, P. (2006, janvier -mars http://doi.org/10.4000/rfp.157). La didactique professionnelle. La Construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique.Revue française de pédago-.gie-Recherches en éducation (openedition.org), pp. 145-198

Payette, M. (2001). Interdisciplinarité clarification des concepts. Revue .semestrielle en psychologie des relations humaines, 19

Rioux, S. (2014, décembre). La collaboration interprofessionnelle au sein des communautés de pratique oeuvrant auprès de patients atteints de maladies chroniques: synthèse des expériences rapportées dans la littérature. {Thèse de doctorat, Université de Montréal}. Montéral, Canada. Re-.trieved from https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12088

Sohi, J. (2011, février). Favoriser la communication entre les professionnels de santé, le patient et ses proches dans le processus de choix de soins en contexte de maladie grave: planification d'une intervention dans le cadre d'une recherche-action. {Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue }. Québec, canada: La bibliothèque du Cégep .de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec

Tribonnière, X. D. (2014, Avril-Mai-Juin). Mesurer et améliorer l'interdisciplinaritédans le cadre de formations d'equipes soignante. Santé Ed-. ucation

Yvon, F. Z. (2011). Vygotsky, une théorie du développement et de l'Edu-

cation {E.Book} Recueil de textes et commentaires. . Université Montréal. .Université d'État de Moscou Lomonossov

Zaïbet, G. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail: une étude de cas. Management Prospective Ed. « Management & Avenir » 4 .(14), pp. 41-59

Zara.O. (2004). Le management de l'intelligence collective ,Vers une éthique de la collaboration {E.book}. Axiopole . https://gisnt.org/pdf/Man- .agement intelligence_collective.pdf

References in english

Carré, P. (2016). Learning: from dispositions to situations. Arcueil :Edu- .cation permanente. https://hal.parisnanterre.fr//hal-01410790, pp. 7-24

Cristol, D. (2017). Learning communities: learning together https://www. cairn.info/revue-savoirs-2017-1-page-10.htm. L'Harmattan "savoirs" 1 (43), pp. 10-55.

D'Amour, D. (1997, December). Structuring of interprofessional collabo- ration in first -line health services in Quebec. {Thèse de doctorat ,Univer- .sité de Montréal }. Canada: Bibliothèque nationale du Canada

De la tribonnière, X. (2014, April-May-June). Measure and improve inter- disciplinarity in the context of training for healthcare teams in therapeutic education {conferences}. Afdet . Santé Éducation . https://www.etp-grand- .est.org/wp-content/uploads/2021/02/interdisciplinarite-et-ETP.pdf

Demerval, R. W. (1993, File generated 3/31/2018). The psychology of Vygotsky and the pedagogy of the situational problem: remarks and com- ments. Spirale: Revue de recherches en éducation (10-11) https://doi. .org/10.3406/spira.1993.1752, pp. 29-37

Dionne, L.S.-Z. (2010). Toward a comprehensive definition of learning community for teacher professional development. https://apropos.erudit. org/en/users/usage-policy/. Revue des sciences de l'éducation 36(1), pp. .25-43

Doumont, L. (2009). What are the benefits of a multidisciplinary approach in cardiac rehabilitation? UCL-RESO Dossier technique 09-53 Série de dossiers techniques Unité d'Education pour la Santé Faculté de Médecine, .Université Catholique de Louvain 1

Frétigné, C. (2021, May 6). Carré, P. (2020). Why and how adults learn. From training to learning. Recherche et formation . Notes critiques. https:// .journals.openedition.org/rechercheformation/6615

Frimousse.S, P. (2019). Regards croisés. How to develop collaborative practices and collective intelligence. https://www.cairn.info/revue-ques-

tions-de-management-2019-3-page-99.htm. EMS Editions.« Question(s) de management » 3 (25), pp. 99-129. Retrieved from Cairn.info: https://www.cairn.info/revue-questions-de-management-2019-3-page-99.htm

Guillemette, F.L. (2010). Group interviews: concepts, uses, and anchors. Recherches qualitatives Association pour la recherche qualitatives .29(1) .www. recherche-qualitative.qc.ca / revue.html

Hasni, A. (2005). Interdisciplinarity and integration in teaching and in teacher training: is this possible and under what conditions? Séminaire du LIRDEF. Canada.

Lenoir, Y. (2015, July). What interdisciplinarity at school. Les cahiers péd-.agogiques, pp. 1-8

Lenoir, Y. (2016). What use of interdisciplinarity in teaching? Congrès .international “Disciplinarité et transdisciplinarité”. Canada

Lévy, P. (2003, January no 79). the game of collective intelligence. De Boeck supérieur «sociétés» https://www.cairn.info/revue-societes-2003-.1-page-105.htm, pp. 105-122

Nitecki, C. (2013). Interprofessional collaboration within the palliative care network-general practitioner couple. {Thèse de doctorat. Université Paris Est Créteil}. France. Retrieved from http://doxa.u-pec.fr/theses/.th0639004.pdf

Pastré, P. (2006, January-March http://doi.org/10.4000/rfp.157). Professional didactics. La Construction des politiques d’éducation : de nouveaux rapports entre science et politique. Revue française de pédago-.gie-Recherches en éducation (openedition.org), p. 145-198

Payette, M. (2001). Interdisciplinarity clarification of concepts. Revue se-.mestrielle en psychologie des relations humaines, 19

Rioux, S. (2014, December). Interprofessional collaboration within communities of practice working with patients with chronic diseases: synthesis of experiences reported in the literature. {Thèse de doctorat, Université de Montréal}. Montéral, Canada. Retrieved from https://papyrus.bib.umon-.treal.ca/xmlui/handle/1866/12088

Sohi, J. (2011, February). Improving communication between health care professionals, the patient, and the patient’s kin in the process of choosing care for severe illnesses: planning an intervention with an action research strategy. {Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue }. Québec, canada: La bibliothèque du Cégep de l’Abitibi-Témiscamingue et de l’Université du Québec.

Yvon, F.Z. (2011). Vygotsky, a theory of development and Education {E. Book} Recueil de textes et commentaires. . Université Montréal. Université .d'État de Moscou Lomonossov

Zaïbet, G. (2007). Towards the collective intelligence of work teams: a case study. Management Prospective Ed. « Management & Avenir » 4 (14), pp. 41-59.

Zara.O. (2004). The management of collective intelligence, towards an ethics of collaboration {E.book}. Axiopole . https://gisnt.org/pdf/Management intelligence_collective.pdf.

أبحاث باللغة الإنكليزية

1 – Study regarding the level of awareness and understanding about ADHD among teachers when dealing with ADHD students.

Suhair. M. Oraif

ID: J00050263

(Masters in Art of Education and leader ship) /Department of Education/ University of Roehampton London 2017

suhairoraif@gmail.com

"Keep motivating yourself by looking at the full half of the glass. It is natural that we feel stress because we are ultimately humans"

(SuhairOraif)

تاريخ الإرسال: 6/15 /2022 تاريخ القبول:8/16/ 2022 تاريخ النشر: 9/25/ 2022

Abstract

Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most common disorders, which describes students with learning and behavioral difficulties. It is a severe developmental disorder with inattention, impulsivity, and hyperactivity symptoms. Sometimes, teachers intend to refer ADHD students to mental health professionals to prevent these problems. The objective of this research is:1) To investigate Saudi elementary and kindergarten teachers' understanding and knowledge of ADHD. 2)To demonstrate how the impact of teaching strategies increases awareness

of ADHD and helps students with ADHD to improve their academic performance. 3)To recommend to the Ministry of Education in Jeddah to set up a general training program for learning disabilities for all teachers in Saudi Arabia. The study focused on K-6 female teachers; four schools were selected in this study. A mixed-methods design was used to evaluate teachers 'knowledge and understanding of ADHD. The researcher gathered data from the questionnaire and interviews. For the questionnaire, (N=15) teachers were selected for kindergarten and (N=15) for Elementary. (N=8) teachers were interviewed to discuss their beliefs and strategies for dealing with students with ADHD. The interview questions were about how teachers understand the situation of ADHD students. The qualitative and quantitative data were collected separately. The fifteen kindergarten teachers who participated in the questionnaire had an average number of 11.33 of knowledge about ADHD. The 15 Elementary teachers had an average number of 9.53%. In general, the findings showed that both Kindergarten and teachers had some knowledge about the general characteristics of ADHD, but they had little understanding of causes and interventions.

In conclusion, Saudi teachers indicated that they had truly little training about ADHD, especially in the classroom, which affects their acknowledgment of this disorder. This study did not assess attitudes and behavior toward children with ADHD. Therefore, it is important that future researchers must assess teachers' attitudes and behavior toward those children.

Keywords: Saudi Arabia; Jeddah; Knowledge; understanding;

Elementary; kindergarten; attention deficit hyperactivity disorder; dealing with ADHD students; students with ADHD; Saudi teachers; ADHD in Saudi Arabia; ADHD.

Keywords: Saudi Arabia; Jeddah; Knowledge; understanding; Elementary; kindergarten; attention deficit hyperactivity disorder; dealing with ADHD students; students with ADHD; Saudi teachers; ADHD in Saudi Arabia; ADHD.

ملخص البحث:

يعد اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) أحد أكثر الاضطرابات شيوعًا، حيث يصف الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والسلوك. وهو اضطراب شديد في النمو مصحوب بأعراض قلة الانتباه والاندفاع وفرط النشاط. في بعض الأحيان، يفضل المعلمون إحالة طلاب اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه إلى متخصصي الصحة العقلية لمنع هذه المشكلات.

الهدف من هذا البحث هو:

التحقق من فهم ومعرفة معلمات مدارس الابتدائية ورياض الأطفال في المملكة العربية السعودية باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، لتوضيح كيف أن تأثير استراتيجيات التدريس يزيد من الوعي بهذا الاضطراب ويساعد الطلاب على تحسين أدائهم الأكاديمي. التوصية لوزارة والتعليم بالسعودية بوضع برنامج تدريبي عام لصعوبات التعلم لجميع المعلمين في المملكة العربية السعودية.

ركزت الدراسة على معلمات من أربع مدارس من شمال جدة. تم استخدام تصميم متعدد الأساليب لتقييم معرفة المعلمات وفهمهم لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. جمعت الباحثة البيانات من الاستبيان والمقابلات. بالنسبة للاستبيان، تم اختيار (عدد = 15) معلمًة لرياض الأطفال و (عدد = 15) لمرحلة الابتدائية. (عدد = 8) تمت المقابلة معهن لمناقشة معتقداتهن واستراتيجياتهن للتعامل مع الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. كانت أسئلة المقابلة حول كيفية فهم المعلمات لحالة الطلاب المصابين اضطراب بفرط الحركة ونقص الانتباه. تم جمع البيانات النوعية والكمية

بشكل منفصل. بلغ متوسط عدد معلمات رياض الأطفال الخمسة عشر الذين شاركوا في الاستبيان 11.33 من المعرفة حول ADHD. معلمات الابتدائي الخمسة عشر حصلوا على 9.53٪. من المعرفة حول ADHD. بشكل عام، أظهرت النتائج أن كلاً من رياض الأطفال والمعلمين لديهم بعض المعرفة حول الخصائص النموذجية لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، لكن لديهم القليل من الفهم للأسباب والتدخلات.

في الختام، أشارت المعلمات السعوديون إلى أنهن تلقين القليل من التدريب حول اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، خاصة في الفصل الدراسي، مما يؤثر على معرفتهم بهذا الاضطراب. لم تقيم هذه الدراسة المواقف والسلوك تجاه الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وبالتالي، من المهم أن يقوم الباحثون المستقبليون بتقييم مواقف المعلمين وسلوكهم تجاه هؤلاء الأطفال.

كلمات مفتاحية: Saudi Arabia؛ جدة؛ معرفة؛ فهم؛ ابتدائي؛ روضة أطفال؛ قصور الانتباه وفرط الحركة؛ التعامل مع طلاب ADHD؛ الطلاب الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه؛ مدرسون سعوديون اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في المملكة العربية السعودية؛ ADHD.

I would like to thank my Supervisor Dr. Anastasia Liasidou who inspired me during this module, who was patient with an excellent manner when correcting the mistakes and who was present to answer every single question. I would like also to thanks my advisor Emily Maeckelbergh, for the insights, suggestions. It was a very good opportunity to study at University of Roehampton

Chapter one

Introduction

The most critical stage of a person's life is the early childhood period. In this stage, the child's personality develops while interacting with the surrounding environment and developing mental attention processes that play an important role in the mental growth of a child (Munshi, 2014). Differences in students' learning in a school can be attributed to their exposure to different standards of teaching (McGinn, 2010). Students with ADHD are the essential part of the school community. However, these students are paying the price for their problems because of the low grades, their inattention, impulsivity and hyperactivity (Segal &Smith, 2016). Recently, surveys have shown that about 11% of children between four and seventeen years old (6.4 million) have been diagnosed with ADHD (CDC, 2012). Thus, it is important for teachers to have the needed awareness and skills for better understanding children with ADHD (ADHD Foundation, 2014).

According to the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) estimation, all teachers have in their classrooms at least one child with ADHD (Education World, 2007). Thus, (ADHD) is one of the most common mental disorders that develop in children, with great effects on the child's social, psychological, educational functioning and academic achievement (Khalil and Jenahi, 2015).

Children with ADHD, show behavioral and academical problems because of the interaction between the academic needs of the

schools, and the characteristics of this disorder (Homidi, Obaidat and Hamaidi, 2013). Many parents and children have had complaints from some teachers' behaviour. There are also many teachers, who have opened the door for all children to learn and grow at the expense of their personal and psychological comfort (Munshi, 2014). This expense raises real challenges for teachers because students with ADHD need more attention from teachers, more work and more time.

Students with (ADHD) have a hard time in doing a task, not because they do not want, but because their brains will not allow them (Segal &Smith, 2016). Therefore, teaching them is not easy, besides, these challenges can cause stress that affects teachers' performance in the psychological and professional level (Segal &Smith, 2016). My motivation for conducting this research came from what I have noticed through my experience as a teacher and coordinator.

In the core of the context of my career, I found many cases that include students with ADHD and normal active students. For example, teachers sometimes are confused and do not how to differentiate between a normal student with behavioral problems and a student with mental behavioural problems. I recognized that some Saudi teachers, including me, do not know how to effectively manage students with ADHD. After many years of reading about ADHD, I learned that those students need more attention from us as professionals. The need for teachers to identify some 'behaviours" such as ADHD behaviour is important for children who start to learn at an age-appropriate level (Garner, 2016).

Many teachers are concerned about their abilities to manage those children, provide safe and comfortable environments for them, and setting the level of teaching and learning.

Recently, surveys have shown that about 11% of children between four and seventeen years old (6.4 million) have been diagnosed with ADHD (CDC, 2012). Thus, it is important for teachers to have the needed awareness and skills for better understanding children with ADHD (ADHD Foundation, 2014). There were some available studies to show knowledge of primary school and kindergarten teachers about ADHD in Saudi Arabia. There were no available studies, however, to show the level of understanding and knowledge among those teachers. Therefore, I conducted this study aiming to evaluate both, knowledge and understanding of female teachers about ADHD.

This study attempts to help teachers improve their understanding and professional expertise of their beliefs about ADHD. As a novice researcher, it is good to expand my knowledge about research methodologies, especially when seeking to enlist as many assistants as possible (Glass, 2001).

Adopting a mixed methods approach is to highlight the teachers' awareness and understanding of ADHD. Further, to explore the extent of teachers' professional knowledge and expertise in meeting the needs of this group of students. Mixed methods provide a more comprehensive picture of this disorder better than each method alone (Wisdom et al., 2012).

I am seeking associations between teachers' knowledge about ADHD, and teachers understanding to this disorder. To answer

the research question, I need to underline that my study is to highlight the challenges that teachers are facing while dealing with ADHD students which affects students' performance (Gelden-huys& Oosthuizen, 2015). Mixed methods approach can improve my ability to answer complicated questions in a prevalent way, an effective style and internally useful (Borkan, 2004)

This Study is about the awareness and understanding about ADHD among teachers when dealing with ADHD students. At-tention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most common mental disorders that develops in children (Munshi, 2014) and has specific symptoms. These symptoms appear in the preschool age and early school years (Al Hamed et al., 2008). ADHD, is a complex neuropsychiatric disorder of the brain with an estimated prevalence of up to 6.4% of school-age children (Shimizu, Bueno & Miranda, 2014).

Children with ADHD may suffer different symptoms, they may also be disruptive and exhibit challenging behaviour with bad-ly behaved at home and school (McAuley, Chaban & Tannock, 2009). The nearly half of ADHD children' symptoms appear when children are at 5 years old (Chae, J. et al, 2001). ADHD is a group of pathological symptoms that begin in childhood and continue into adolescence and adulthood (McMillan, 2008).

The difference in the behaviour of children in the early stages of life makes people confused in distinguishing deviant between natural and unnatural of those behaviors. This confusion may be from the parent's perspective of a natural, but in other peo-ple's view is something unfamiliar and unnatural and unaccept-

able from the community. In addition, some children with ADHD can be nervous, impulsive, unable to follow rules or wait turns, and act in an impulsive way acts on rush regardless of results! However, not all children with ADHD have these problems (Mahar & Chalmers, 2007).

The mental abilities of children with ADHD are close to normal. The main problem is the inability to focus, and then not to take advantage of information and stimuli around them, and often re-study phase because of repetition. Some children with ADHD grow up and fail academically, most of them are weaker than the rest of their family and peers regarding the education level. In the comparison with students without ADHD, students with ADHD have low average marks and more failed grades (Www2.ed.gov, 2009).

Most teachers in Saudi Arabia, if not all, have at least one child with ADHD in their classroom. Some have knowledge of what ADHD is, how it affects a child's ability to learn. Others understand how to implement strategies that make classroom suitable for these children. However, despite all the research and information that are available online, still many teachers do not understand ADHD. They are not aware of how to best manage children with ADHD and help them to learn. Many teachers studied cases about ADHD during the school curricula. But they may forget or ignore such cases or treat students with ADHD in ineffective ways while holding the view that those students are naughty.

These negative attitudes towards these children, undermine the relation between the students and the teachers and increase the

school failure in managing students with ADHD. According to Segal &Smith (2016), Schools face multiple challenges, but with effective plans and practical strategies for learning inside and out of the classroom, students with ADHD can succeed in the classroom. Further, trained teachers and collaboration between parents and school team, those students can meet the learning challenges to experience the success at school (Segal &Smith, 2016).

Most of the cases of ADHD are recognized and diagnosed by teachers. Teachers need more training, thus, to become aware of which student is at risk, and then meet and support his/her skills (McAuley, Chaban & Tannock, 2009). Therefore, it is essential to raise awareness among teachers on how to treat such cases and prevent problems before they occur.

The value of pursuing the research question is to define the focus of the research project, to help readers to understand the subject and how the researcher will address the topic. These questions reflect on the learning extension to fill a gap in understanding and knowledge about ADHD, or to choose some difference, or use some information to address the research issues (Matthews, 2001).

Research questions:

-What are the factors that make some teachers successful in managing students with ADHD and others unsuccessful?

-Does the level of awareness and understanding about ADHD among teachers affect students with ADHD in the classroom?

Rationale:

To present findings of research about teaching students with ADHD. To investigate teachers who do not know how to identify ADHD or how support ADHD children (Goldrich, 2012). This study also attempted to investigate the knowledge and awareness among teachers when dealing with ADHD students. To provide a new perspective on teaching students with ADHD in Saudi Arabia. To propose strategies that teachers can merge in teaching to improve the academic development of a student with ADHD while continuing to teach all the students in the class.

Objectives:

To Review the literature about the teacher's knowledge and understanding of ADHD.

To explore the views and attitudes of teachers towards teaching ADHD students.

To assess knowledge and understanding of the primary schools and kindergarten teachers in Jeddah, towards understanding ADHD as well as reasons related to ADHD knowledge among them (Munshi, 2014).

To recommend to the Ministry of Education in Jeddah to set up a general training program for the learning disability for all teachers in Saudi Arabia not only for the special education teachers.

Ethical consideration:

According to BERA (2011), a formal consent was obtained obtain from a person in authority in the jurisdiction concerned. Therefore, the researcher planned to ask a permission, and col-

laboration from Local Education Authorities (Alqahtani, 2009). However, and because of the complication of getting approval from the Ministry of Education, final approval may take many months to obtain. Hence, the researcher avoided public schools and conducted the research in private schools.

According to BERA (2011), an ethical issue could appear when studying in sensitive situations affected by the cultural differences or religion. Saudi Arabia follows Sharia Law, besides the traditional customs of Saudi Arabia (Foreign & Commonwealth Office, 2013), which will make an issue of conducting research on male' teachers. Regarding this issue, the participants were all females.

Saudi culture:

According to many researches, culture is important when conducting a study about disability. For example, emotional problems in some communities such as disability seen as fate in the future existences for disabled people (Jament, 2009). The consideration of Saudi society values and how they affect public understanding of students with disabilities is an important matter (Alquraini, 2010).

This leads to low expectations for disabled people in the education in Saudi system (Alquraini, 2012). There is a gap in publications formed in the Saudi social model of disability. This gap covers social, cultural, ecological, and educational sites of special needs Gallagher, Connor, & Ferri (2014 cited in Altamimi et al., 2015).

This suggests the developing research culture in KSA needs backing to move past the first phase of research into classroom

experiments, efficiency, and research involvement (Altamimi et al., 2015). Therefore, when Abed et al. (2014) enlisted Elementary school directors, he selected from all four quarters of Jeddah, to ensure, social class, religious diversity, demographic and geographic (Abed et al., 2014). Thus, for this study the researcher selected four school from the four quarter of North Jedda, Saudi Arabia.

Chapter 2: Literature review

Introduction:

This chapter presents a review of literature about the characteristics of ADHD in students, and how teachers can manage these students through their understanding and knowledge about this disorder. This literature was necessary to improve the researcher knowledge about ADHD, understanding teachers of the problem about ADHD and gave new ideas that supported the research approach.

Many schools in Saudi Arabia have teachers who qualify for some programs which serve students with disabilities. However, those teachers lack understanding of how to manage students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Therefore, Education standards continue progressing, and the accountability of the schools and teachers continue increasing daily (Williams, 2012) to perform practical strategies for learning inside and out of the classroom for students with (ADHD Segal & Smith, 2016). Thus, the No Child Left Behind Act (NCLB), gives the right for all students to be taught by the best qualified teachers, which in turn leads schools to become more comprehensive (U.S. Department

of Education, 2004).

Munshi (2014) stated that although 53.8% of Saudi teachers know that ADHD is a low-level of intelligence, only one-third of them know there is a gender variance, and only 17.7% knew that ADHD is an inherited disease. because result, reflect teachers' knowledge about the reality of ADHD disorder (Munshi, 2014), and it was important because it shows the misconception about ADHD among Saudi teachers. Therefore, managing students with ADHD depends on teachers' awareness and understanding of this disorder. Training teachers on the other hand, can plan and provide daily strategies that successfully includes students with ADHD when they have a comprehensive understanding of these management strategies (Das, 2015).

Children with ADHD:

There are three reported studies about exploring the prevalence of ADHD in Saudi Arabia. One of these studies was for Al-Haider (2008), who examined the simultaneous presence and treatment characteristics of ADHD. The studies reviewed 416 patients, but 25.5% were diagnosed to have ADHD (Al-Haidar, 2008). However, Al-Haidar's study is a medicalized and deficit-oriented approach.

The behaviors related to ADHD, change as children grow older. For example, a preschool child may show over activity of climbing or jumping, running and often moving from one activity to another (Spellings et al., 2006).

Usually, kids diagnosed with ADHD have problems in following instructions and paying attention properly to what they need

to give attention to (Mahar & Chalmers, 2007). They also do not listen, they have poor handwriting because of the deficits in visual-motor integration and motor coordination (Yoshimasu et al., 2011). Children with ADHD missed most of the details, they lack starting any task and exhibit problems in behaviour (Homidi, Obaidat &Hamaidi, 2013).

Graham (2007) pointed that ABS (2000), described ADHD as a behavioral disorder. Another study described ADHD as a developmental disorder in children and teenagers, which can lead to extreme and impulsive actions (Al Hamed et al., 2008). Some studies reported prevalence rates that are differing among school-aged children from about 2% to 18 % of kindergarten and primary school-aged (Alqahtani, 2010). Many studies described ADHD as children's problem with learning performance and behavioral difficulties (Anderson et al., 2012). Another study described ADHD as a severe developmental disorder with inattention, impulsivity and hyperactivity symptoms (dents et al., 2016). Further, children who had been identified by their teachers in the first year of school as having severe ADHD symptoms, they fall behind their peers in the academic performance, at least until the end of elementary schooling at age 11 years (Faraone & Graham, 2009).

Teaching kids with ADHD:

Abed et al. (2014) stated that ADHD in school-aged children in Saudi Arabia is spreading and there are no studies to find out why. Regrettably, few schools in Saudi Arabia have qualified teachers for some programs that serve children with disabilities in

general, but those teachers do not have knowledge about teaching students with ADHD (Abed et al., 2014).

Teachers do not only teach students the skills and knowledge that are part of the curriculum form, but they also teach them how to behave (Nimisha & Arora, 2014). Most Saudi teachers did not learn how to understand ADHD symptom, or how to prepare and support those students, especially the general education teachers (Goldrich, 2012). Some teachers indicated that they had little or no training on how to deal with students with ADHD in the classroom (Topkin, Roman & Mwaba, 2015). Some teachers can be very frustrated when they must teach students with ADHD, but they can do things to make classroom better environment for those students (Bekas, 2011). Glass and Wega (2001) indicated that the classroom is usually the place of the most problems arise. They suggested that the existing behaviour problems of some children with ADHD could be related to class size and teachers cannot or do not want to make appropriate modifications (Burley &Waller, 2005).

According to Youssef, Hutchinson &Youssef (2015), teachers face challenges when teaching kids with ADHD; it is also not surprising that there are some reports about their negative attitudes toward those children (Youssef, Hutchinson &Youssef, 2015). There is thus a lack of ADHD-specific awareness for many general education teachers, in the KSA as well as the USA and other countries worldwide (Wilkinson et al., 2013 cited from Pfiffner, Barkley, & DuPaul 2006). However, in Saudi Arabia, there is no study about knowledge of Primary school and Kindergarten

teachers about ADHD (Munshi, 2014).

Some findings showed that teachers who work with children's affairs begun to raise their knowledge about ADHD and other related disabilities (Jament, 2009). Another finding suggested that most of the classroom teachers lacked knowledge of what is the proper form of the involvements and adjustments (Nowacek & Mamlin, 2007). Other findings demonstrated that teachers who have a former experience in teaching students with ADHD are more confident to teach students with ADHD than teachers without this experience (Kosa, Richdale Hayc, 2006).

Educationally, the teacher must often provide encouragement and continually compliment the children who accomplish their task in a positive manner (Shaughnessy &Waggoner, 2015). Effective teachers should repeatedly give good compliments to children with ADHD. They must praise the child before, and not after the task is finished (Spellings et al., 2006). A study for DuPaul & Stoner (2003) emphasizes that teachers should always try to make the classroom a good environment to help children with ADHD succeed academically, emotionally and socially.

Teachers' roles in ADHD diagnosis and managing students with ADHD:

According to Taylor et al., (2015), ADHD affects between 3 and 5 percent of school-aged children, many of them may need medication to relieve the symptoms. However, ADHD requires not only treatment but needs attention from both teachers and parents (Anderson et al., 2012). Besides, the readiness to accept and use a treatment requires two reasons: quantity of ADHD

knowledge and number of years teaching experience (Vereb & DiPerna, 2004). Sciutto et al. (2000) assessed teachers' knowledge and misperceptions about ADHD. they Specifically, investigated elementary teachers' knowledge regarding symptoms, diagnosis, and treatment of this disorder Sciutto et al., 2000).

Teachers often discussed the reports of a child's behaviour in the clinical estimation of ADHD. However, teacher classification to ADHD symptoms in students could have limitations (Hamed, Kauer &Stevens, 2015). A study conducted by Guerra & Brown (2012) found that teachers have the greatest area of knowledge when identifying the symptoms/diagnosis of ADHD.

Another study by Gang (2011) found that to create good solutions for students with ADHD, teachers and specialist professionals may need to communicate with one another about their expectations. However, and according to Moon's (2007) study, teachers tend to ignore the knowledge about the diagnosis and behavioural/educational methods of necessary treatment to meet the needs of these children in effective ways.

A study by Shanley (2012, cited in Ward, 2014) showed that most of the time, teachers play a critical role in impacting parents who are waiting for an ADHD assessment for their kids A study by. Parents, on the other hand, must be aware of the influence of schools and teachers, who can tell parents that if they do not medicate their children, they will not be able to attend the classroom. Although parents rely on teachers, Kern et al. (2015) found that teachers can provide incorrect advice which can be not suitable for parents. This highlights the need to examine what

teachers know and do not know about ADHD as they play an important role in implementing strategies and interventions for those students (Kern et al., 2015)

Many studies have demonstrated that teachers played a significant role in the help-seeking process for students with ADHD. Early intervention is the best way to prevent the increase of disruptive behaviour of the children with ADHD. According to Burley & Walker (2005), intervention may include teacher training, parent training, effective strategy training, and medication. Therefore, teachers are the first person in investigating and observing effective and suitable interventions (Olson, 2003). However, if teachers did not have enough knowledge and training regarding ADHD, they may give wrong information for parents about their child. For example, and according to Perold, Louw and Kleynhans (2010) study, teachers in South Africa public school lacked knowledge about ADHD. This lack of knowledge can lead teachers to give inappropriate and incorrect advice to parents about their child (Kern et al., 2015)

Teacher is often the first person who is accountable to identify student with ADHD, and more and more she can help managing such children (Youssef, Hutchinson and Youssef, 2015). It is more likely that teachers can maintain the behaviour of children with ADHD by either positive reinforcement or negative reinforcement, which may keep the child in the task or escape from it (Burley &Waller, 2005).

A study for Spellings et al. (2006) has suggested that a teacher can determine when, how, and why the child is impulsive,

hyperactive, and inattentive. Another study by Homidi, Obaidat &Hamaidi (2013), suggested that managing students with ADHD requires a consideration from primary teachers who may not know how to identify ADHD. Besides, they do not know how to use teaching strategies and techniques for kids with ADHD (Homidi, Obaidat &Hamaidi, 2013). Therefore, teachers should consider combining techniques to help students overcome difficulties in working memory when teaching ADHD students (Jacobson & Reid 2010).

A study by Sciutto et al., (2016), examined prior exposure and ADHD training with teachers' knowledge and misconceptions of the disorder in a multinational sample. Although teachers might be pessimistic, they mostly understood themselves as being experts in dealing with the difficulties of students with ADHD (Kos, Richdale &Jackson, 2004). However, the need for training will further support teachers' knowledge and understanding for ADHD. Therefore, the classroom teacher is often the first person who is accountable to identify student with ADHD and can potentially provide significant help to these children (Youssef, Hutchinson and Youssef, 2015). It is more likely that teachers can maintain the behaviour of children with ADHD by either positive reinforcement or negative reinforcement, which may keep the child in the task or escape from it (Burley &Waller, 2005). A study by Spellings et al. (2006) has suggested that a teacher can determine when, how, and why the child is impulsive, hyperactive, and inattentive. Another study suggested that managing students with ADHD requires a consideration from primary teachers who may not know how to identify ADHD, therefore, they do not know how

to use teaching strategies and techniques for kids with ADHD (Homidi, Obaidat &Hamaidi, 2013). Therefore, teachers should consider combining techniques to help students with ADHD overcome difficulties in working memory when teaching these students (Jacobson & Reid 2010).

A study by Sciutto et al., (2016), examined prior exposure and ADHD training with teachers' knowledge and misconceptions of the disorder in a multinational sample. Although teachers might be pessimistic, they mostly understood themselves as being experts in to dealing with the difficulties of students with ADHD in the classroom (Kos, Richdale &Jackson, 2004). However, the need for training will further support teachers' knowledge and understanding for ADHD.

Classroom management for children with ADHD:

Burley &Waller (2005) stated that some teachers prefer to remove students with ADHD from their classroom, while other teachers feel that medication is the best way to control those students' behaviour. Another study by Colberg (2010), highlighted on the tone of the classroom management sets, starts when students enter the classroom, and how teachers handle the classroom management which will impact the school year. Students with ADHD need a clear understanding of the classes' rules, and teachers' role is to establish these rules for them and explain the importance of these rules (Burley & Walker, 2005).

According to Vitanza (2014), teachers can provide simple educational strategies, such as clear teaching classroom rules and expectations. For instance, children with ADHD may have greater

difficulty than other children to comply with classroom expectations if they do not have a complete understanding of the rules (Vitanza, 2014). Further, putting these strategies into classroom routines can be useful to prevent and manage the behaviour problem in the classroom and may lead to improvements in student achievement (Burley &Waller, 2005).

According to McGinn (2010), Children are different in learning, and schools must credit these differences to the quality of teaching. Therefore, Kruglanski et al. (2015) provided an extensive study to address the classroom management CRM issues from the viewpoint of teachers and students with ADHD. However, many teachers believed that students with ADHD are spoiled students with behaviour problems. A study by Badeleh (2013), showed that only 22% of surveyed teachers had attended any ADHD training and over 52% did not believe that ADHD is a genuine disorder. Some researchers, therefore, suggested that increasing education about ADHD for teachers may lead to a lower in incorrect referrals (Sciutto, Terjesen, & Bender 2000 cited in Ward,2014).

Another study by Mahar & Chalmers (2007) stated that many untrained teachers presume that the child with ADHD is unable to focus. Those teachers reject the possibility of ADHD because they do not have enough knowledge and awareness about this disorder (Mahar & Chalmers, 2007). For example, a child with ADHD can focus on the electronic game or watch a TV show for a long time.

The prevalence of ADHD in Saudi Arabia

There were a few studies conducted in Saudi Arabia to elaborate prevalence of ADHD among primary school students that revealed the prevalence ranged from 12.6% in Riyadh city, and 16.4% in Dammam city, which indicate that it is not an uncommon disorder in our community (Munshi, 2014). According to Al Hamed et al. (2008) study, the overall prevalence of combined ADHD in Dammam city was, 16.4%, with a prevalence of 12.4% for hyperactivity-impulsivity and 16.3% for inattention disorders respectively. The prevalence of hyperactivity-impulsivity disorder was significantly higher among children who lived with single parents than those who lived with both parents (25.0% vs. 12.2%) (Al Hamed et al., 2008).

Another study for Alqahtani (2010) showed that the overall rate of ADHD in Assir city was 2.7%, and in specific, the rate of attention types,2.0%; hyperactive/impulsive type, 1.4% and combined type, 0.7%.

Homidi, Obaidat & Hamaidi (2013), provided a study to identify the prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), as well as its subtypes, the sample was from primary school children in Jeddah, KSA. The results show that there is a difference between ADHD spread among children from elementary school due to the variation in age (Homidi, Obaidat & Hamaidi, 2013). Further, the result showed the total prevalence percentage of ADHD for female students was (4.2%) according to Homidi, Obaidat & Hamaidi (2013) study result.

Another study for Abu Taleb & Farheen (2013) Sabia City showed that a total of 13.5% of students were positive regarding ADHD, students' males (15%) were higher than students' females (12%). Further, the highest percentage AHHD was among students who were first born (20.7%) followed by those who were last born (14.8%) (Abu Taleb & Farheen, 2013).

Theoretical framework:

Regarding students with ADHD, teachers often complain greater stress due to higher requests on their time and lack of resources, knowledge, and understanding of this disorder. All these problems are affecting the child with ADHD to learn and succeed in the classroom. Professional development opportunities offer a chance for teachers to interact with ADHD specialists and experts to enhance their knowledge base about ADHD, thus to build a base of resources that link teachers with information and support for students with ADHD (ADHD Professionals, 2016).

According to Soroa, Gorostiaga & Balluerka (2013), training teachers on how to manage students with ADHD is for the benefit of those students and their families. In order to find out precisely what level of knowledge teachers have about ADHD, it is important to find an assessment tool that is reliable and valid to provide accurate data about teachers' knowledge of ADHD (Soroa, Gorostiaga & Balluerka (2013).The earlier literature review revealed that teacher effectiveness about managing students with ADHD was built on two theoretical frameworks, namely knowledge and awareness of this disorder. The best way to recognise these frameworks is the careful consideration of the measure-

ment tools that have been used to assess teachers' knowledge and understanding as well as the research questions explored (Fives, 2003).

Following an extensive reading of related literature, I found that most researchers used the assessing tools ADHD Knowledge scale (KADDS) and ADHD Knowledge Questionnaire (KADD-Q). Abed et al. (2014), examined the knowledge and beliefs of Saudi teachers about children with ADHD, he used (KADD-Q) to manage a sample of teachers followed by interviews with a part of the total respondents. 26 female teachers and 28 male teachers 32 boys, 21 schools for girls and 32 schools for boys participate in the study, 74% returned a complete questionnaire (Abed et al.,2014).

Another study found that American and Canadian primary schools' teachers have a good knowledge of ADHD because they used KADDS (Mulholland, 2016). Several studies proved the power and reliability of KADDS; this strength ensured the scale measured knowledge and conceptions of ADHD without the need for questionnaire design and testing (Ward, 2014). Other study consists of three subscales, the first measured general information related to ADHD, the second measured symptoms or diagnosis of ADHD, the third subscale measured knowledge to treat ADHD (KADDS, Topkin, Roman & Mwaba, 2015). The result showed that 45% of the teachers correctly identified the responses to the questions in the questionnaire (Topkin, Roman & Mwaba, 2015). Soroa, Gorostiaga& Balluerka (2013) believed that they provided the first study designed to test the knowledge

of elementary school teachers about ADHD by using KADDS. However, the response format was divided to two, so does not provide information in detail about the real awareness that teachers have about ADHD (Soroa, Gorostiaga& Balluerka 2013).

Munshi (2014) used interview questionnaire to assess teachers' knowledge and misconception. "The answers included five-level Likert item: 1 – strongly disagree; 2 – disagree; 3 – do not know; 4 – agree; 5 – strongly agree" (Munshi, 2014, p.445). Abed et al. (2014) used semi- structure interview to assess teachers' information about ADHD. Further, Alamri (2014) used semi-structured interviews with a sample of eight teachers to explore and elaborate on the results of the initial questionnaire analyses. Furthermore, Colberg (2010) interviewed Classroom teachers to discuss their beliefs and strategies for dealing with students with ADHD. However, this research used semi-structured interview to assess teachers understanding about ADHD. A study by Burnard et al. (2008) presented a practical approach to the analysis of qualitative data using existing data from qualitative studies to prove the purposes of the research. Despite whether the researcher analysed data by hand or by computer software, the process of the content analysis is the same, in that it includes identifying themes and categories that 'arise from the data (Burnard et al., 2008).

Many findings suggested that mixed methods used to distinguish research designs by merging qualitative and quantitative data to employ both types of data (Driscoll et al., 2007). For instance, Jament (2009) used a mixed methods approach to collect data, thus to address the problem to some extent through inquiry

and triangulation of data. This nature has restricted control over participants' bias, values the rules and motives for participation in the study (Jament, 2009). Thus, the dependent variables will place into participants' questions, based on the reasoned purpose of the research to interpret the results (Ohan et al., 2011).

In quantitative research, data analysis most of the time occurs after the researcher collects all data. However, the qualitative data analysis often begins during the first data are collected or instantly after the data are collected (Burnard et al., 2008). Many researchers collected quantitative data about participants' professional background, to analyse the important differences which based on a set of elements (Ward, 2014). For example, some of them used a theoretical framework to research teachers' attitudes towards ADHD; however, both have their innate problems (Mulholland, 2016). Another used mixed method approach with a quantitative stage, followed by a qualitative stage, to explore several background factors (Alamri, 2014). Others used mixed-methods research design to compare two features stages by collecting quantitative and qualitative data separately (Abed et al., 2014). Some use of a qualitative design to characterize the challenges that impact on participants. Thus, to explain that such a paradigm allows the researcher to understand their ideas, feelings, and perspectives on some specific issues (Greene et al., 2002). Another finding suggested questions on socio-demographic factors, general knowledge coexisting cases, and management of ADHD (Munshi, 2014).

Chapter three, Research Method

Design

This research used a mixed-methods research design, covering two separate stages to address the questions related to the knowledge and understanding about ADHD among teachers. The researcher utilized separate stages because knowledge and understanding about ADHD are different, therefore, they should be kept separate in mixed methods research (Creswell, 2010).

The reason for using mixed methods is to avoid the great bias that can arise from involving one method, during observation, and theory studies (Denzin,1989 cited in Rocco et al., 2003). The rationale for using the mixed methods approach is to clarify the valuable methodological choices for this research because of its strengths that serve specific purposes of this study (Venkatesh, Brown, & Bala, 2013). Especially, when thinking about the endless possibilities for combining qualitative and quantitative data (Punch, 2009) about teachers' knowledge and understanding regarding ADHD disorder.

The quantitative data provided a complete understanding of the ADHD related to teacher's knowledge of ADHD (Abed et al. 2014). The researcher collected the quantitative by using a survey instrument that included closed-ended questions. The qualitative data and analysis aimed at refining and clarifying quantitative results, by evaluating teachers' understanding about ADHD in greater depth (Creswell, 2003). Besides, to determine whether teachers have knowledge and understanding about ADHD, especially when dealing with ADHD students. The researchers collect-

ed the qualitative by using the interview instrument that included open-ended questions.

The advantage from merging two methods in educational research is to collect more data, which can enhance the validity of the research agenda (O'Byrne, 2007). The researcher collected the quantitative data about the professional background of teachers, to analyse the important differences which based on (Ward, 2014) Educational level, Educational degree and the role of the teacher in the school. Analysis of qualitative data includes an explanation of the results of the study. According to Burnard et al. (2008) the process of the qualitative data analysis is more objective than the process of quantitative data analysis related, because the common belief among sociologists is that the critical and objective view of the social reality does not exist (Burnard et al., 2008).

Participants and sampling

A good sampling is the best representation of the study population (Leedy and Ormrod,2001). The study population composed of female, because in Saudi Arabia, girls and boys attend gender separated schools, for cultural and religious reasons (Abed et al.,2014). The researcher contacted the schools' principals to ensure implementation, permission and collaboration. The researcher selected four schools, two Locals and two Internationals. This research occurred in the north of Jeddah city, Saudi Arabia. The schools' names were selected from the list of the Ministry of Education. The researcher used Google Earth map to locate the schools' areas from four districts in the North of Jeddah.

This research utilized a simple random sampling to ensure that every teacher in the target population has an equal chance to be a part of the sample (Korb, 2012). According to Suresh, Thomas & Suresh (2011), a list of random numbers is one of the most recommended ways to select a simple random sample. The researcher thus obtained a complete list of every teacher in the target population to acquire simple random sampling (Suresh, Thomas &Suresh, 2011). For example, (school1) has(n=12) kindergarten teachers, the researcher thus requested the full list of these teachers, the names were coded from 1 to 12 and the sample was(n=7) (see Ap1).

A total of thirty-eight teachers were chosen according to the lists that were provided by the schools' principals.

These teachers were randomly selected from four lists of 87 teachers. The three selected schools presented two lists each, one for the kindergarten teachers and one for the elementary teachers. The fourth school provided one list because it is a kindergarten school. The Excel software version 3.0 was utilized to generate the random sampling of the teachers. The researcher interviewed a sample of eight teachers and surveyed a sample of thirty teachers from K-12. Thirty teachers were randomly selected for the questionnaire, (n=15) from kg's, (n=15) from Elm and (n=8) for the interview.

Instruments

The researcher developed the interview and questionnaire carefully in the English language for the purpose of this study. Before completing the questions, the researcher reviewed some similar

studies related to the teachers' knowledge and understanding regarding ADHD. The interview and the survey questions were translated into Arabic for none-English speakers. The survey and interview questions were validated by three specialists under their experience in fields of special needs, general education and sociology. The questions were also validated by the research's Supervisor.

The questions aimed at assessing the level of teachers' knowledge about ADHD (Abed et al., 2014). The questionnaire consists of 15 questions covering three parts; causes, characteristics and teachers' roles. The survey consisted of multiple choices (closed-ended) questions: "True/ False/ Do not know" to measure teachers' Knowledge about ADHD. The answers included "True/ False/ Do not know "about ADHD, such as behaviour, treatment, learning disability and teachers' role in diagnosis ADHD (Abed et al., 2014).

Individual and focus group interviews are the most popular methods of data collection utilized in qualitative research (Gill et al., 2008). In this research, A small sample of semi-structured, more face to face individual interviews was also conducted. Semi-structured interviews helped to gain thorough information from teachers who did not participate in the questionnaire.

The note-taking tool for the interview was a table, the researcher herself developed this table by encoding the interview questions and answers to fit with the text's structure (see Table 6&7). Each table contained column(n=8) for the teachers' numbers and row (n=6) for the information.

The five columns were labelled from left to right as teachers' numbers (T1, T2, ...T8). The six rows were labelled as following:

First table (Factors): Training, Resources, Courses, Special lessons, Behavioral Management. Second table (sources): University studies, Courses and semi-courses, Experience, Internet, Parents (see Table 6 & 7).

The main domains for the interview questions were ADHD symptoms, causes and how the understanding about ADHD among teachers. The interviews gave the teachers the opportunity to explore their understanding about ADHD. They wrote freely about their views experiences and what make teachers successful when dealing with student with ADHD.

According to many studies, there are advantages and disadvantages of the Interviews. Advantages: Collect full information with better perception, more personal comparing to the questionnaires, allowing me to have a high response rating, there is more control over the order of the questions (Abawi, 2013). Therefore, in looking for the complete response in this research, the interviews were the most probable to provide the deepness of the information about the teachers' understanding with regard of ADHD that could be valuable for the research result (Harrell &Bradley, 2009).

Disadvantage: Many researchers suggested that the essential theoretical disadvantage is the not having enough of reliability; and interviewer bias may weaken the validity of unstructured interview (Thompson, 2016). Moreover, the disadvantage of using

mixed methods is the time encoding the qualitative data. I try to avoid installing the value of qualitative data. However, it can become a time-consuming too long and complicated process, because it needs analysis and encoding of data and integrating unstructured to structured data (Driscoll et al., 2007).

Procedure

The researcher herself, collected the data by interviewing Elementary and kindergarten female's teachers. The interview was in their schools, at a regular day working hours, during the break and free class time and over a period of 3 weeks. The researcher distributed and collected a total of 30 questionnaires in person in a period of 2 weeks and conducted the interview in a period of 1 week. The participants' information sheets and consent were at the top of the questionnaire same for the interview.

The researcher provided a space to allow teachers to write their age, the educational degree, the grade they currently teaching, the school's name and the years of experience. The researcher gave time to the participants to read and understand the information sheets and to decide whether they like to participate or not. the researcher collected Information on whether their Education included information about ADHD or not, as well as if they develop skills to manage children with ADHD.

The researcher also asked teachers to write whether they had involved or not in extra training regarding ADHD during their teaching time. Consents were gathered from teacher who was willing to participate. Surveying took nearly 10 minutes to complete and interviewing took 15 minutes. All the information of the

participants kept confidentially and examined for the research.

Ethical consideration:

According to BERA (2011), a formal consent was obtained obtain from a person in authority concerned. However, there will be a complication of getting approval from the Ministry of Education in Saudi Arabia, final approval may take many months to obtain. Therefore, the researcher did not ask a permission, and collaboration from Local Education Authorities. Hence, it was better to avoid public schools and conduct research in private schools. Besides, getting the formal consent authorization from the schools' principals gave the researcher more time to conduct the research. All the information of the participants kept confidentially and examined for the research. Data from the questionnaires were electronically recorded on the researcher's computer with a password-protected folder. It will be destroyed after the completion of the research (Ward, 2014).

An ethical approval was obtained from the university to have a permission that allow the researcher to conduct the study (see Ap2).

Chapter four

Findings, analysis and evaluation

introduction

This chapter presents the results of the data analysis; the data were collected and addressed through interview and questionnaire. The interview was divided into two parts. Part one provided a summary of the teachers' sources of ADHD information. Part

two presented an overview of the teachers' answers about managing students with ADHD. The questionnaire was about ADHD knowledge.

Two crucial goals led the collection of the data and the following data analysis. First, to assess teachers' knowledge about ADHD. Second, to evaluate the understanding nature of teachers when dealing with students with ADHD. Using mixed method means joining qualitative and quantitative approaches. A qualitative approach in research needs validity which means "suitability" of the tools, processes, and data (Leung, 2015). Reliability, on the other hand, the central idea in measurement, it essentially means consistency (Punch, 2009).

Results

To ensure reliability, the researcher verified the data in person by hand then coded and entered the data into a personal computer. The researcher used SPSS statistical program version 21 for the data entry and analysis. The use for this program is to analyse teachers' knowledge, the demographic characteristics of the teachers and teachers' percentage response (Total of Teachers) to Knowledge's questions. The 38 teachers who participated in this study had an average number of years' experience of 4.95 years (SD = 3.448 years) (see Ap3).

Questionnaire

As shown in table1&2, the mean percentage of score reflecting the teachers' knowledge about ADHD by the school type. The researcher reaches this number by comparing the answerers of the teachers. All kindergarten teachers answered the fifteen

questions regardless if the answers are right or wrong. However, one teacher gave full correct answers for all the questions.

Table 3 presented the 15 kindergarten teachers who participated in the questionnaire had an average number of knowledge about ADHD of 11.33. The 15 Elementary teachers had an average number of knowledges about ADHD of 9.53. Although the teachers' general qualifications ranged from secondary education to Bachelor degree in table 4 a majority (n = 18, i.e., 60%) held a bachelor's degree. Four teachers had general education training (n = 4, i.e., 13. 3%).The results from the teachers' answers for the questionnaire indicated that they answered correctly at a rate of 65% (range = 36.7%–93.3%). Although that teachers were knowledgeable that the level of awareness and understanding about ADHD could affect students with ADHD in the classroom. However, the teachers were found to be more knowledgeable about the symptoms of ADHD and less knowledgeable about ADHD causes.

Table 5 presented the number of the correct answers for the thirteenth question number 13"Diagnosis and identification of ADHD needs to come by a medical evaluation from a family doctor, psychologist, or psychiatrist outside of the school system!" was 83.3% (n=25) and the number of wrong answers 13.3% (n=4) while the percentage of teachers who had reached their answer to the question "do not know" 3.3% (n=1).

Questions number 14 and 15 had high scores. By looking at question 15" Teachers' job is to observe the child and find interventions that work to make that child successful", the researcher

found that the number of correct answers for the first question " was 93.3% (n=28) and the number of wrong answers was13.3% (n=4), while the percentage of teachers who had reached their answer to the question "do not know" 1.1% (n=1).

For the question number 15" The level of awareness and understanding about ADHD among teachers affect students with ADHD in the classroom", the number of the correct answers was 83.3% (n=25) and the number of wrong answers was13.3%(n=4), percentage of teachers who had reached their answer to the question "do not know" is 3.3%(n=1). The number of the correct answer for question number 9 "Teacher plays an important role in the diagnosis of ADHD", was 86.7% (n=26) and the number of wrong answers 10.0% (n=3) while the percentage of teachers who had reached their answer to the question "do not know" 3.3% (n=1). Finally, the number of the correct answer for question number 5 "More boys than girls are diagnosed with ADHD", was (50%) and the number of wrong answers (10.0%) while the percentage of teachers who had reached their answer to the scores on the ADHD causes (86.7%) were significantly higher than the symptoms (76.7%). The score about the role of the teachers were also (93.3%) were significantly higher than knowledge about ADHD (36.7%)

Figure 1 displays teachers' knowledge about ADHD, appearing what they knew, their misunderstanding, and what they acknowledged that they do not know.

Table 1. & 2. Analysis of the total score by school type (Kg's teachers, N=15) (Elem teachers, N=15).

Elemantry	Correct	Wrong	Do not know
T1	13	1	1
T2	8	2	5
T3	2	0	13
T4	9	3	3
T5	9	3	3
T6	11	3	1
T7	11	2	2
T8	9	3	3
T9	11	4	0
T10	9	5	1
T11	12	3	0
T12	8	2	5
T13	10	3	2
T14	9	5	1
T15	12	3	0
Total Mean score	**9.53**	**2.80**	**2.67**

Table3.Analysis of Teachers' Knowledge by School Type (Questions 1–15) (N = 30)

Kindergarten	Correct	Wrong	Do not know
T1	9	5	1
T2	8	6	1
T3	12	2	1
T4	10	3	2
T5	10	5	0
T6	14	0	1
T7	13	1	1
T8	12	0	3
T9	11	0	4
T10	12	3	0
T11	12	2	1
T12	9	4	2
T13	11	2	2
T14	12	2	1
T15	15	0	0
Total Mean score	**11.33**	**2.3**	**1.3**

Type of school	No. of Participant	Minimum Individual Scores	Maximum Individual Scores	Mean of Individual Scores
Kindergarten	15	8	15	11.33
Elementary	15	2	13	9.53

Table 4. The demographic characteristics of the participants

(N = 30)

Variable	Frequency (n)	Percentage (%)	Level
Kindergarten	15	50.0	
Elementary	15	50.0	
Educational Level			
Secondary degree		12	40.0
Bachelor degree		18	60.0

Table 5. Teachers' Percentage Response (Total of Teachers) to Knowledge questions

		True %	False%	do not know %
.1	ADHD is purely a behavior problem	(n=1) 36.7	(n=15) 50.0	(n=4) 13.3
.2	Medication is the only way to treat ADHD	(n=2) 76.7	(n=4) 13.3	(n=3) 10.0
.3	.ADHD is a learning disability	(n=2) 66.7	(n=8) 26.7	(n=2) 6.7
.4	Most kids with ADHD are both hyperac–.tive and inattentive	(n=1) 60.0	(n)23.3	(n=5) 16.7
.5	More boys than girls are diagnosed with .ADHD	(n=1) 50.0	(n=5) 16.7	(n=1) 33.3
.6	ADHD can cause problems in how well .children do in school, in their ability	(n=23) 76.7	6.7 (n=2)	(n=5) 16.7
.7	ADHD can cause problems in how well children do in school, in their ability to make and keep friends, and in how they .function in society	8 6 . 7 (n=26)	(n=3) 10.0	(n=1) 3.3
.8	There are no treatments to improve .ADHD symptoms	(n=2) 66.7	(n=3) 10.0	(n=7) 23.3
.9	Teacher plays a big role in the diagnosis .of ADHD	(n=26) 86.7	(n=3) 10.0	(n=1) 3.3
.10	Children with are not at higher risk for unintentional injuries, delinquency, and .anti–social behavior	(n=14) 46.7	(n=5) 16.7	(n=11) 36.7
.11	Student with ADHD often leaves seat in classroom or in other situations in which .remaining seated is expected	(n=16) 53.3	(n=10) 33.3	(n=4) 13.3
.12	Students with ADHD are dumb, lazy, or .out of control	7 6 . 7 (n=23)	(n=4) 13.3	(n=3) 10.0
13	Diagnosis and identification of ADHD needs to come by a medical evaluation from a family doctor, psychologist, or psychiatrist outside of the school sys–!tem	8 3 . 3 (n=25)	(n=4) 13.3	(n=1) 3.3
.14	Teachers' job is to observe the child and find interventions that work to make that !child successful	(n=28) 93.3	(n=1) 3.3	(n=1) 3.3

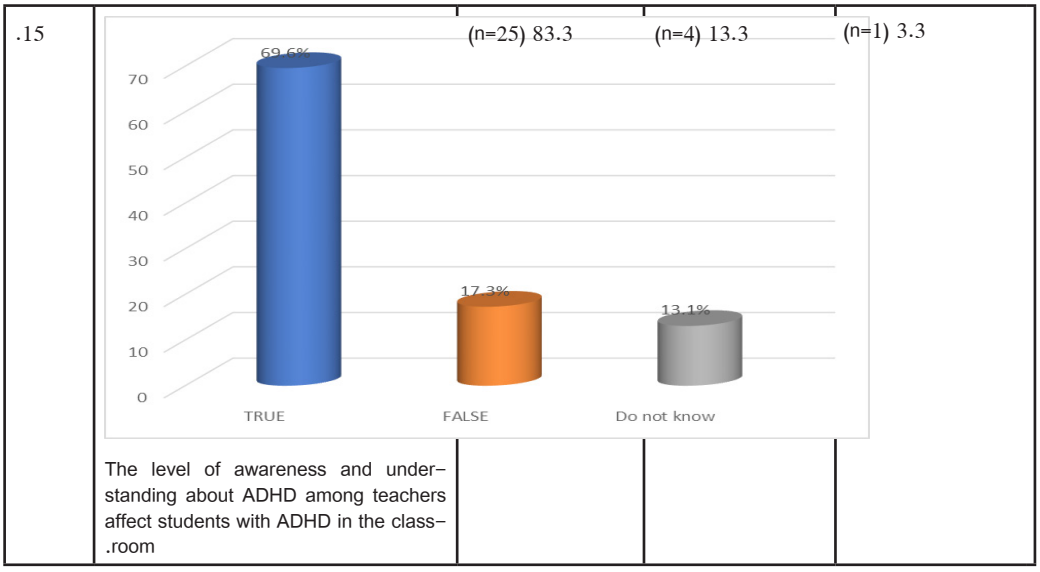


Figure 1: Teachers' Overall Knowledge of ADHD

The interview

The domain question of the interview was "**What are the fac-tors that make some teachers successful in managing stu-dents with ADHD and other not?**" The researcher utilized open coding.

According to Burnard et al. (2008), the open coding is to offer a summary word for each theory that has been discussed in the transcript. The researcher read each answer and marked the notes that have the same ideas or meaning that summarized up (Burnard et al., 2008) what was being written in the papers. The researcher utilized and initial coding framework of the data generated from the current interview (see Ap4). The researcher finalized the coding framework for Q5 after reducing of the cate-gories in the initial coding framework (see Ap5).

Table 6. provides the details concerning the responses of the eight teachers who answered Q.5 in the interview. All the eight teachers held a bachelor's degree and taught at least two to three children with ADHD. Five of those teachers work to the kindergarten schools.

Table 6. Summary of the teachers' answer of Q.5

Factors	(T1(Kg	(T2(Kg	(T3(KG	(T4(Elem	(T5(Kg	(T6(Elem	(T7(Elem	(T8(Kg
Training	✓						✓	✓
Resources		✓	✓		✓			
Courses	✓					✓	✓	✓
Special les-sons	✓					✓		
Behavioral Management		✓	✓	✓		✓	✓	✓

Table 6 showed that 6 from 8 teachers' responses was "Behavioral management".

Six out of the eight teachers (T2; T3; T4; T6; T7; T8) repeated this this response:

'…**teacher has to be patient and calm when she is dealing with student with ADHD… She has to know how to deal with this situation, she must be wise not rude**'.

However, one Teacher (T7) expressed her belief training, courses and behavioral management will make the teachers successful when dealing with student with ADHD.

'…**I think she must be patient and take a lot of courses and training to succeed**"'.

Another response for (T1)

'… **in my opinion, it is so fair if all teachers to attend some classes of how can deal with those kids**'.

In their perspective, teachers confirmed that Behavioral Management is not enough to have correct knowledge and beliefs About ADHD. Training and courses are the best ways to increase awareness, as indicated in (see Table 6).

Summary of the sources of ADHD Information

After the written interview finished the researcher discussed with teachers in a critical way about their information sources regarding ADHD. The researcher also examined how teachers got information about this disorder. The discussion question was (How did you know about ADHD? (See Table 7).

Teachers revealed that they learned about ADHD from sources ranging from their experience to courses and semi-course. However, seven from eight teachers said that internet was the most helpful regarding the availability and the easy access to the source's information.

Table 7 showed that three of eight teachers listed University Studies as their first source of information. Three of the eight teachers said that their experience in teaching children with ADHD

was the most common source of information.

Two of eight teachers said parents.

'…**There are no courses to train parents' how to be open mind about their children with ADHD**'.

This statement was from two out of the eight teachers (T3, T7).

(T4) who disagreed said that:

'…**There are many resources that can help parents to understand their child situation, and to learn how to be open mind**'.

Most teachers believed that the internet (YouTube, websites, and research) was the best to provide correct knowledge, followed parental involvement, and courses. Half of the teachers considered courses and semi-courses to spread awareness about ADHD.

Table 7. Summary of the Sources of ADHD Information (How did you know about ADHD?)

Sources	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
University studies				✓		✓	✓	
Courses and semi-courses	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Experience	✓	✓		✓				
Internet	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Parents			✓				✓	

Discussion

Findings of this study agree with the results of Abed et al. (2014) and Munshi (2014). Saudi teachers showed specific gaps and incorrect opinion in their knowledge of causes and interventions of ADHD. Saudi teachers believed that there are general myths surrounding ADHD. Saudi teachers agreed that ADHD is a medical condition with a valid diagnosis, an impact on the educational success for children with ADHD (Kos, 2008). Therefore, Saudi teachers believe that managing behaviour of students with ADHD is a big problematic for them.

Many teachers agreed that misbehavior of children with ADHD because they are naughty. These findings suggested that Saudi teachers need to be more knowledgeable about ADHD characteristics and less informed about causes and treatment Abed et al. (2014). Overall, teachers in this study reported not having even a little training about ADHD. Regular teachers reported less training than special education teachers (Jones & Chronis-Tuscano, 2008). In this study, Saudi teacher, especially Kindergarten teachers, suggested that teachers who deal with children with ADHD must consider the characteristics and aspects that are belonging within the learning environment and develop treatment plans for each them Kos, 2004)

There was an agreement about teachers' training. According to this study findings, Saudi teachers did not learn how to understand ADHD symptom, or how to prepare and support those students, especially the general education teachers (Goldrich, 2012; Topkin, Roman & Mwaba 2015). Study result showed that

most teachers had information about ADHD from internet or parents who have children with ADHD. However, they did not have enough training.

There was some contradiction in findings related to the teaching experience which can influence teachers' knowledge of ADHD. Vereb & DiPerna (2004), found that managing students with ADHD requires two reasons: quantity of ADHD knowledge and the number of years teaching experience. Findings of this study also agree with the result of Kosa, Richdale Hayc (2006) that related to teachers' experience. They found a considerable positive connection between knowledge and years of teaching experience (Kosa, Richdale Hayc, 2006). But, a statistically essential factor in the Sciutto (2000) study was the connection between the number of students with ADHD the teachers' experience and ADHD knowledge (Abed et al., 2014). However, in this research, there was no revealed result about teaching children with ADHD and the relation between the years of experience and the knowledge about ADHD. Furthermore, the findings of the present study do not support the findings of Sciutto et al. (2000), who stated that American teachers who have many years of teaching experience had a higher knowledge score than teachers with few years teaching experience.

Result of this study showed that teachers have an important role in diagnosis ADHD. In agreement with (Olson, 2003), the result in this study found that the score about the role of the teachers was high. Olson stated that teachers are the first person in investigating and observing effective and suitable interventions. The

result also agreed with the study findings of Youssef, Hutchinson &Youssef (2015). Youssef and his colleagues stated that teacher is often the first person who is accountable to identify student with ADHD, and more and more she can help managing such children (Youssef, Hutchinson &Youssef, 2015).

In agreement with Kos, Richdale &Jackson (2004), Saudi teachers with more years of teaching experience tended to have more knowledge about ADHD than less experienced teachers. However, this conception was incorrect related to study result, as there was no relationship between current knowledge about ADHD and teaching experience (Kos, Richdale &Jackson, 2004).

Results of this study suggested that the ability of teachers to identify ADHD causes and the appropriate involvements does not increase with teaching experience. As a result, for this study, training programs, courses and semi-courses are the best solutions to guide teachers today. Probably is that the teachers who graduated new from college can be more accepting to the studies that support the presence of ADHD (Kos, Richdale &Jackson, 2004). This result agreed with the result of Burley & Walker (2005), intervention may include teacher training, parent training, effective strategy training, and medication.

There was an additional importance of the current study based on the teachers' knowledge about ADHD by the type of school. In agreement with Carlson et al. (2009), kindergarten's teachers who are even not specialist in general education, they prepare average of five strategies for disable children. In this study, the result showed that kindergarten teachers are more knowledge-

able than Elemantry teachers. Results of this study agreed with the result of Nimisha & Arora (2014). Primary teachers showed less score about ADHD knowledge then Kindergarten teachers. Nimisha & Arora (2014), found that an essential lack of knowledge about ADHD among teachers in primary schools.

Related to the result of this study, Primary teachers do not use enough teaching techniques for those kids because they do not have enough knowledge about ADHD (Homidi, Obaidat &Hamaidi, 2013). Considering the result of teachers' knowledge and understanding about ADHD, it was revealed that 93.3% of teachers like to have an effective role in managing students with ADHD. 6.6% stated that it is not their job to manage those students and they do not like to be involved.

The final step of this study was to assess teachers' understanding about ADHD-related professional development for teachers through the interview questions. Findings of this study agreed with the results of Kos (2004) who found that training is the best opportunity to change teachers' misperceptions and to increase their knowledge and support their understanding. The misconception about ADHD came from misunderstanding of teachers to this disorder. Munshi (2014) confirmed the value of professional development by the results of her study, which indicated that 28.5% of the teachers know that the ADHD might be seen in adulthood and this show a significant lack of knowledge and many misperceptions about the long-term outcome of ADHD. As a result of the interview, when Saudi teachers face a difficult classroom environment with an ADHD child, they interpret the

child's behavioural difficulties as a sense of distress rather than an understanding of their own behaviour as an issue need to be considered (Ward, 2014).

Recommendation

This result led us to consider that there is a lack of information about ADHD among Saudi teachers. Therefore, teachers should receive appropriate training on how to recognise ADHD symptoms, how to manage students with ADHD and how to set strategy to encourage those students.

It is known that all teachers are the part of the children's lives, and the children spend half their day with schools' teachers, elementary and kindergarten schools have the responsibility of caring for all children, not only children with ADHD.

Teachers, on the other hand, need to learn how to differentiate between the naughty child and the child with ADHD. Also, not all parents can afford the expensive fee to register their child in the special program section in the schools. Besides, schools' working team must work on the application of techniques and amendments to fit the capabilities and methods of learning of each student with ADHD individually. Therefore, I would like to recommend to Ministry of Education in Saudi Arabia, to set up a general training program for the learning disability for all teachers in Saudi Arabia not only for the special education teachers.

Chapter five

Conclusion

This study provided additional information on the teacher's knowledge and understanding of ADHD. There were basic limitations to this study because it included a small sample which limited the generalization of the results of the study. However, the high scores of the correct answers have led to increased efficiency in responding to knowledge-related questions regarding ADHD disorder. Children with ADHD experience numbers of difficulties, especially regarding their academic performance and social skills. Saudi teachers tend to have negative beliefs about related behaviour problems such as students with ADHD. Teachers tend to be pessimistic about teaching those children and feel that they require extra time and effort to teach them.

The study revealed that Saudi teachers have a negative perspective on teaching students with ADHD, which confirms that these children negatively affect the views of teachers with regard to the merged Education programme. However, all teachers suggested that there is a time for improvement in teachers' knowledge. At the same time, teachers need more training to increase their awareness of developments in ADHD.

Saudi Teachers indicated that they had very little or no training in ADHD, especially in the classroom, which affects their knowledge about this disorder. Some of their knowledge was acquired through internet which is usually incorrect and not based on scientific research. others, through universities studies and semi-courses, which are good resources. This study did not as-

sess attitudes, and behaviour toward children with ADHD. Thus, it is important that future research will assess teachers' attitudes and behaviour toward children.

Implication:

A child who excesses activity might be considered as a normal child. However, if the child with plus activity continued significantly and excessive movement after a three-year age, here must be presented to the doctor. From this point, it is not easy for the teacher to deal with many normal active students and deal with different natures and personalities. It is difficult as well as dealing with students with ADHD.

Some Saudi teachers may complain the hyperactivity for some children, and some are discomfort and lack of endurance and patience for the actions of those children. The primary reason for this problem because most Saudi teachers do not have enough information about ADHD and enough training about managing students with ADHD. Saudi parents on the other hand, always secretive regarding the mental and emotional health of their children, and do not like to talk about the status of their child's illness. Both situations build a gap that affects the children with AHAD.

Finally, children with ADHD hold on their shoulders a social burden from the moment they enter the school. The ability to listen, obey, hold on the impulsive behaviour, collaborate, follow the instructions, play nicely, and to build good relations with other children, are important conditions for success in school.

Children with ADHD are always suffering from oppressing by their family, school and peers. Teachers' responsibility is to learn

how to differentiate between the naughty child and a child with ADHD. Teachers are the most important agents of the social grow during childhood (Soroa, Gorostiaga and Balluerk, 2013). In regard with ADHD, teachers are one of the most appropriate groups to receive training and information about this disorder. Therefore, schools must effort training courses for all teachers, especially Primary class teachers. Responsibility does not fall only on the teachers, but the school and the parents. If parents admitted that they have a child with ADHD, it would be easy for them to provide the school with a report about their child situation, and then, the school must inform the class teacher.

References:

1. Alamri, S. (2014). STUDENTS WITH AD/HD-RELATED BEHAVIOURS: SAUDI MAINSTREAM TEACHERS' KNOWLEDGE AND ATTITUDE TOWARDS INCLUSION. 1st ed. Queensland: University of Technology, pp.1-341.
2. Abawi, K. (2013). Data Collection Instruments (Questionnaire & Interview). 1st ed. Geneva: Geneva Foundation for Medical Education and Research, pp.1-18.
3. Abed, M., Pearson, S., Clarke, P. & Chambers, M. (2014). Saudi Arabian Teachers' Knowledge and Beliefs about ADHD. Journal of The International Association of Special Education, 15(1), pp.1-9.
4. Abu Taleb, R. & Farheen, A. (2013). A DESCRIPTIVE STUDY OF ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN SABIA CITY, SAUDI ARABIA. International Journal of Current Research and Review, 5(11), pp.36-41.
5. ADHD Information Library, (2012). Identifying ADHD in the Classroom: Eight Things Teachers Should Ask Themselves. [online] ADHD Information Library. Available at: http://newideas.net/adhd/identifying-adhd-in-school
6. (accessed: 09/08/16).
7. ADHD Professionals (2016). ADHD Professionals | ADDA - Attention Deficit Disorder Association. [online] ADDA - Attention Deficit Disorder Association. Available at: https://add.org/adhd-professionals/
8. (accessed:19/04/17).
9. Alhassan, A. & Abosi, O. (2014). Teacher Effectiveness in Adapting Instruction to the Needs of Pupils with Learning Difficulties in Regular

Primary Schools in Ghana. SAGE Open, 4(1).

10. Al-Haidar, F. (2003). Co-morbidity and treatment of attention deficit hyperactivity disorder in Saudi Arabia. Eastern Mediterranean Health Journal, Vol. 9, Nos 5/6, 9(5,6), pp.988-995.

11. Altamimi, A., Lee, L., Sayed-Ahmed, A. & Kassem, M. (2015). SPECIAL EDUCATION IN SAUDI ARABIA: A SYNTHESIS OF LITERATURE WRITTEN IN ENGLISH. INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION, 30(3), pp.1-20.

12. Al Hamed, J., Taha, A., Sabra, A. & Bella, H. (2008). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Is it a Health Problem among Male Primary School Children. Bahrain Medical Bulletin, 30(2), pp. 1-9.

13. Alqahtani, M. (2009). The Comorbidity of ADHD in the General Population of Saudi Arabian School-Age Children. Journal of Attention Disorders, 14(1), pp.25-30.

14. Alqahtani, M. (2010). Attention-deficit hyperactive disorder in school-aged children in Saudi Arabia. European Journal of Pediatrics, 169(9), pp.1113-1117.

15. Alquraini, T. (2010). SPECIAL EDUCATION IN SAUDI ARABIA: CHALLENGES, PERSPECTIVES, FUTURE POSSIBILITIES. International Journal of Special Education, 24(3), pp.1-9.

16. Anderson, D., Watt, S., Noble, W. & Shanley, D. (2012) Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: THE role of teaching experience. Psychol. Schs., 49(6), pp.511-525.

17. Alvesson, M. & Sandberg, J. (2011). GENERATING RESEARCH QUESTIONS THROUGH PROBLEMATIZATION. Academy of Manage-

ment Review, 36(2), pp.247-271.

18. Badeleh, M. 2013. "Attention Deficit Disorder Hyperactivity Disorder and Elementary School Teachers Awareness." Journal of Medical Science 10 (8): 829-833.

19. Banerjee, A. and Chaudhury, S. (2010). Statistics without tears: Populations and samples. Industrial Psychiatry Journal, 19(1), p.60.

20. Bakas, P. (2011). A Case Study for ADHD Students. [online] Studymode. Available at: http://www.studymode.com/essays/a-Case-Study-For-Adhd-Students-755757.html

21. (accessed: 15/ 03/17).

22. BERA, (2011). ETHICAL GUIDELINES FOR EDUCATIONAL RESEARCH. 2nd ed. Council of the British Educational Research Association, pp.1-12.

23. Borkan, J. (2004). Mixed Methods Studies: A Foundation for Primary Care Research. The Annals of Family Medicine, 2(1), pp.4-6.

24. Brain & Behavior Research Foundation (Formerly NARSAD). (n.d.). Frequently Asked Questions about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). [online] Available at: https://bbrfoundation.org/frequently-asked-questions-about-attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd

25. (accessed: 31/10/ 2016).

26. Burley, R. & Waller, R. (2005). Effects of a Collaborative Behavior Management Plan on Reducing Disruptive Behaviors of a Student with ADHD. TEACHING Exceptional Children Plus, 1(4), pp.1-3.

27. Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. (2008).

Analysing and presenting qualitative data. BDJ, 204(8), pp.429-432.

28. Carlson, E., Daley, T., Bitterman, A., Heinzen, H., Keller, B., Markowitz, J. & Riley, J. (2009). Early School Transitions and the Social Behavior of Children with Disabilities: Selected Findings from the Pre-Elementary Education Longitudinal Study. 1st ed. New Jersey: National Center for Special Education Research, pp.1-128.

29. Creswell, J. (2013). Steps in Conducting a Scholarly Mixed Methods Study. 1st ed. Lincoln: University of Nebraska Lincoln, pp.1-54.

30. Colberg, L. (2010). Classroom Management and the ADHD Student. Online Submission. [online] Available at: http://eric.ed.gov/?id=ED510820

31. (accessed: 10/12/16).

32. Chae, P. K., Jung, H., & Noh, K. (2001). Attention deficit hyperactivity disorder in Korean juvenile delinquents. Adolescence, 36(144), 707-725.

33. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

34. Das, S. (2015) 'Attention Deficit Hypertensive Disorder Teacher's Counselling Module for Managing ADHD Children'. International Journal of Multidisciplinary Approach & Studies. (2)4, pp. 105-118.

35. Driscoll, D., Appiah-Yeboah, A., Salib, P. & Rupert, D. (2007). Merging Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research: How to and Why Not. Ecological and Environmental Anthropology, 3(1), pp.19-28.

36. Dentz, A., Romo, L., Konofal, E. & Parent, V. (2016). Self-Rated ADHD Symptoms Among Biological Mothers or Fathers of Children with Confirmed ADHD in a French Population. Psychological Reports, 118(1),

pp.277-291.

37. Dr. Hallwell. (n.d.). TOP 10 QUESTIONS on ADHD. [online] Available at: http://www.drhallowell.com/add-adhd/top10questions/

38. (accessed: 31/10/ 2016).

39. Education World, (2007). How Can Teachers Help Students with ADHD? [online] Educationworld.com. Available at: http://www.educationworld.com/a_issues/issues148c.shtml

40. (accessed:16/09/16).

41. Faraone, S. & Graham, P. (2009). 1st ed. London: The British Psychological Society and The Royal College of Psychiatrists, pp.1-665.

42. Favazza, P., Siperstein, G., Ghio, K., Wairimu, J. & Masila, S. (2015). The Young Athletes Curriculum: Impact on Children with Disabilities in Kenya. Journal of Research in Childhood Education, 30(1), pp.113-127.

43. Fetters, M., Curry, L. & Creswell, J. (2011). Achieving Integration in Mixed Methods Designs—Principles and Practices. Health Services Research, 48(6), pp.2134-2156.

44. Fives, H. (2003). What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? 1st ed. Chicago: The University of Maryland, pp.1-57.

45. Gale, N., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S. & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. BMC Medical Research Methodology, 13(1).

46. Geng, G. (2011). Investigation of Teachers' Verbal and Non-verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

Students' Behaviors within a Classroom Environment. Australian Journal of Teacher Education, 36(7).

47. Geldenhuys, J. L., & L. C. Oosthuizen, (2015) 'Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective'. Teaching and Teacher Education, 51, pp. 203-212.

48. Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. BDJ, 204(6), pp.291-295.

49. Glass, J. (2002). Review: David Coghlan & Teresa Brannick (2001). Doing Action Research in Your Own Organization [20 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 3(4), Art. 44.

50. Glass, C. & Wegar, K. (2000). TEACHER PERCEPTIONS OF THE INCIDENCE AND MANAGEMENT OF ATTENTION DEFICIT HYPER-ACTIVITY DISORDER. Education, 21(2), pp.412-419.

51. Goldrich, C. (2012). Teachers and Children with ADHD. [online] PTS Coaching. Available at: http://www.ptscoaching.com/articles/teachers-and-children-with-adhd/

52. (accessed: 09/10/16).

53. Graham LJ, (2007) Out of Sight, Out of Mind/Out of Mind, Out of Sight: Schooling and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, International Journal of Qualitative Studies in Education p585-602

54. Graham, L.J. (2008). Drugs, labels and (p)ill-fitting boxes: ADHD and children who are hard to teach. Discourse: studies in the cultural politics of education, 29(1),85-106.

55. Guerra, F. & Brown, M. (2012). Teacher Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder among Middle School Students in South Texas. RMLE Online, 36(3), pp.1-7.

56. Hamed, A., Kauer, A. & Stevens, H. (2015). Why the Diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Matters? Frontiers in Psychiatry, 6.

57. Harrell, M. & Bradley, M. (2009). Data Collection Methods Semi-Structured Interviews and Focus Groups. 1st ed. Pittsburgh: RAND Corporation, pp.1-148.

58. Homidi, M., Obaidat, Y. & Hamaidi, D. (2013). Prevalence of Attention Deficit and Hyperactivity Disorder among Primary School Students in Jeddah city, KSA. Life Science Journal, 10(3), pp.280-285.

59. IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.

60. Jacobson, L. & Reid, R. (2010). Improving the Persuasive Essay Writing of High School Students with ADHD. Exceptional Children, 76(2), pp.157-174.

61. Jament, J. (2009). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) within a South Indian (Keralian) Mainstream School Context. 1st ed. Northampton: University of Northampton, pp.1-374.

62. Judy Kamalodeen, V. & Jameson-Charles, M. (2016). A Mixed Methods Research Approach to Exploring Teacher Participation in an Online Social Networking Website. International Journal of Qualitative Methods, 15(1).

63. Khalil, M. & Jenahi, E. (2015). How teachers' knowledge of attention deficit hyperactivity disorder makes difference in doctors' diagnostic decisions and management? Saudi Journal of Medicine and Medical Sci-

ences, 3(2), p.151.

64. Kaur, M. (2016). Application of mixed method approach in public health research. Indian Journal of Community Medicine, 41(2), p.93.

65. Kern, A., Amod, Z., Seabi, J. & Vorster, A. (2015). South African Foundation Phase Teachers' Perceptions of ADHD at Private and Public Schools. International Journal of Environmental Research and Public Health, 12(3), pp.3042-3059.

66. Korb, K. (2012). Sampling Procedures. [online] Korbedpsych.com. Available at: http://korbedpsych.com/R06Sample.html

67. (accessed: 22/04/17).

68. Kosa, J., Richdaleb, A. & Hayc, D. (2006). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. International Journal of Disability, Development and Education, 3(2), pp.147-160.

69. Kos, J., Richdale, A. & Jackson, M. (2004). Knowledge about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A comparison of in-service and pre-service teachers. Psychology in the Schools, 41(5), pp.517-526.

70. Kruglanski, A., Jasko, K., Chernikova, M., Milyavsky, M., Babush, M., Baldner, C. & Pierro, A. (2015). The rocky road from attitudes to behaviors: Charting the goal systemic course of actions. Psychological Review, 122(4), pp.598-620.

71. Leedy, P. D. & Ormrod, J. E. (2001) Practical Research: Planning and Design. (7th edn). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

72. Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. J Family Med Prim Care, 4(3), p.324.

73. Mahar, P. & Chalmers, L. (2007). Teachers' Perceptions of Students Diagnosed with ADHD. NATIONAL FORUM OF APPLIED EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL, 20(3), pp.1-8.

74. Mathews, S. (2001). Analyzing Research Articles: A Guide for Readers and Writers1. [online] University of West Florida. Available at: http://uwf.edu/smathews/documents/analyzingresearcharticles1_002.doc

75. (accessed: 14/03/17).

76. McAuley, T., Chaban, P. & Tannock, R. (2009). ADHD and Social-Emotional Abilities. [online] Aboutkidshealth.ca. Available at: http://www.aboutkidshealth.ca/En/ResourceCentres/ADHD/TreatmentofADHD/Behavioural%20Therapy%20for%20ADHD/Pages/ADHDandSocial-EmotionalAbilities.aspx

77. (accessed: 01/03/17).

78. McMillan, J. (2008). (ADHD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder - What's Happening to Our Children? - Healthy Child. [online] Healthy Child. Available at: https://www.healthychild.com/adhd-attention-deficit-hyperactivity-disorder-whats-happening-to-our-children/

79. (accessed: 01/03/17).

80. McGinn, N. (2010). A Proposal to Improve Teacher Training. [online] Academia.edu. Available at: https://www.academia.edu/284022/A_Proposal_to_Improve_Teacher_Training

81. (accessed: 10/12/16).

82. Moon, S. (2007). Cultural perspectives on attention deficit hyperactivity disorder: A comparison between Korea and the U.S. Journal of International Business and Cultural Studies, 32(1), pp.243-248.

83. Munshi, A. (2014). Knowledge and misperceptions towards diagnosis and management of attention deficit hyperactive disorder (ADHD) among primary school and kindergarten female teachers in Al-Rusaifah district, Makkah City, Saudi Arabia. Int J Med Sci Public Health, 2(4), p.3.

84. Nimh.nih.gov. (2016). NIMH » Attention Deficit Hyperactivity Disorder. [online] Available at: https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml#part_145444

85. (accessed: 31/10/ 2016).

86. Nimisha, & Arora, V. (2014). Concepts and Misperception of School Teachers regarding Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Training & Development Journal, 5(2), p.77.

87. Nowacek, E. & Mamlin, N. (2007). General Education Teachers and Students With ADHD: What Modifications Are Made? Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 51(3), pp.28-35.

88. O'Byrne, P. (2007). The Advantages and Disadvantages of Mixing Methods: An Analysis of Combining Traditional and Autoethnographic Approaches. Qualitative Health Research, 17(10), pp.1381-1391.

89. Olson, J. (2003). Teachers' Perceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Incidence and Management. 1st ed. Illinois: Student Theses & Publications, pp.1-44.

90. Perold, M., Louw, C. & Thankless, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). South African Journal of Education, 30, pp.457-473.

91. Pfiffner, L.J., R.A. Barkley, & G.J. DuPaul. 2006. Treatment of ADHD in school settings. In Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. 3rd ed., ed. R.A. Barkley, 547–89. New

York: Guilford Press.

92. Punch, K. F. (2009) Introduction to Research Methods in Education. Los Angeles: SAGE Publications.

93. Sciutto, M., Terjesen, M. & Bender Frank, A. (2000). Teacher Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Among Middle School Students in South Texas. Wiley Online Library, 37(2), pp.115-132.

94. Sciutto, M., Terjesen, M., Kučerová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., Shaker, N., Lee, J., Alkahtani, K., Drake, B. & Rossouw, J. (2016). Cross-national comparisons of teachers' knowledge and misconceptions of ADHD. International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 5(1), pp.34-50.

95. Segal, J. (2016). Teaching Students with ADHD: Tips for Teachers to Help Students with ADHD Succeed at School. [online] Helpguide.org. Available at: http://www.helpguide.org/articles/add-adhd/teaching-students-with-adhd-attention-deficit-disorder.htm

96. (accessed:16/09/16).

97. Soroa, M., Gorostiaga, A. & Balluerka, N. (2013). Review of Tools Used for Assessing Teachers' Level of Knowledge with Regards Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). In: S. Banerjee, ed., 1st ed. Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents: INTECT, pp.153-174.

98. Shanley, D. 2012. "Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Attitudes toward Teaching Children with ADHD: The Role of Teaching Experience." Psychology in the Schools 49 (6): 511–525.

99. Shaughnessy, M. & Waggoner, C. (2015). The Educational Implications of ADHD: Teachers and Principals Thoughts Concerning Students with

ADHD. Creative Education, 06(02), pp.215-223.

100. Shimizu, V., Bueno, O. & Miranda, M. (2014). Sensory processing abilities of children with ADHD. Brazilian Journal of Physical Therapy, 18(4), pp.343-352.

101. Spellings, M., Hager, J., Posny, A. & Danielson, L. (2006). Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Instructional Strategies and Practices. 3rd ed. Education Publications Center, pp.1-36.

102. Suresh, K., Thomas, S. & Suresh, G. (2011). Design, data analysis and sampling techniques for clinical research. Annals of Indian Academy of Neurology, 14(4), pp.287–290.

103. Taylor, J., Valentine, A., Sellman, E., Bransby-Adams, K., Daley, D, & Sayal, K. (2015) 'A qualitative process evaluation of a randomised controlled trial of a parenting intervention in community (school) settings for children at risk of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)', BMC Psychiatry, 15, pp. 1-11.

104. Thompson, K. (2016). Interviews in Social Research: Advantages and Disadvantages. [online] ReviseSociology. Available at: https://revisesociology.com/2016/01/23/interviews-in-social-research-advantages-and-disadvantages/

105. (accessed: 31/10/ 2016).

106. Topkin, B., Roman, N. & Mwaba, K. (2015). Attention Deficit Disorder (ADHD): Primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behaviour. SAJE, 35(2), pp.1-8.

107. U.S. Department of Education, (2004). Archived: Executive Summary of the No Child Left Behind Act of 2001. [online] Www2.ed.gov. Available at: https://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm.html

108. (accessed: 10/12/16).

109. Vereb, R. & DiPerna, J. (2004). Teachers' Knowledge of ADHD, Treatments for ADHD, and Treatment Acceptability: An Initial Investigation. School Psychology Review, 33(3) pp. 421-428.

110. Yoshimasu, K., Barbaresi, W., Colligan, R., Killian, J., Voigt, R., Weaver, A. & Katusic, S. (2011). Written-Language Disorder Among Children with and without ADHD in a Population-Based Birth Cohort. PEDIATRICS, 128(3), pp.605-612.

111. Youssef, M., Hutchinson, G. & Youssef, F. (2015). Knowledge of and Attitudes Toward ADHD Among Teachers: Insights from a Caribbean Nation. SAGE Open, 5(1), pp.1-8.

112. Ward, V. (2014). What knowledge and conceptions do Irish primary schoolteachers hold on attention deficit hyperactivity disorder? Irish Educational Studies, 33(4), pp.489-512.

113. Vitanza, B. (2014). "Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Teachers' Perceptions and Acceptability of Interventions". PCOM Psychology Dissertations, pp. 315.

114. Wilkinson, S., Harvey, W., Bloom, G., Joober, R. & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. Physical Education & Sport Pedagogy, 18(5), pp.475-491.

115. Williams, J. (2012). CHARACTERISTICS OF EFFECTIVE INCLUSION CLASSROOMS IN A MIDDLE SCHOOL SETTING. 1st ed. MICHIGAN: NORTHERN MICHIGAN UNIVERSITY, pp.1-29.

116. Www2.ed.gov. (2009). Identifying and Treating Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Resource for School and Home. -- Pg. 4.

[online] Available at: https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/adhd/adhd-identifying_pg4.html

117. (accessed: 31/03/17)

Appendices

Appendix 1 (Participants and sampling, pp16).

Schools	Level	Random numbers	The details
School1	Kindergarten	10 05 02 01 03 12 09	This table of 7 random numbers was produced based on the list provided: The Numbers were randomly selected from within the range of 1 to 12. Duplicate numbers were not allowed.
	Elemantry	11 12 03 05 08 17 04 10 09 15	This table of 10 random numbers was produced based on the list provided. Numbers were randomly selected from within the range of 1 to 17. Duplicate numbers were not allowed
School2	Kindergarten	08 12 01 10 15 11 13	This table of 7 random numbers was produced based on the list provided: Numbers were randomly selected from within the range of 1 to 15. Duplicate numbers were not allowed.
School3	Elemantry	04 01	This table of 4 random numbers was produced based on the list provided: Numbers were randomly selected from within the range of 1 to 10. Duplicate numbers were not allowed.
	Kindergarten	03 02 05 09 08	This table of 2 random numbers was produced based on the list provided: Numbers were randomly selected from within the range of 1 to 10. Duplicate numbers were not allowed.
School4	Elemantry	12 05 01 04	This table of 4 random numbers was produced based on the list provided: Numbers were randomly selected from within the range of 1 to 13. Duplicate numbers were not allowed.
	Kindergarten	10 05 06	This table of 3 random numbers was produced based on the list provided: Numbers were randomly selected from within the range of 1 to 10. Duplicate numbers were not allowed.

Appendix2 (Ethics_Response_Form approved, pp18)\s

Appendix 3 (The average number of teachers' years' experience (SD = 3.95 year), pp19.

The Summary of Descriptive Statistics for teachers' experience

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Experience	38	1	15	4.95	3.448
Valid N ((listwise	38				

Appendix 4(An example of the initial coding framework for Q5, pp22)

Final coding framework	Initial coding framework
1- Training	- Classes, training - Courses, special lesson and training.
2- Courses	- Courses - Special lesson - Training.
3- Special classes.	- Training, - Behavioural management.
4- Behavioral management	- Behavioural management. - Behavioural management. - Behavioural management. - Courses and training.
5- Resources	- Resources.

Appendix 5(The final coding framework for Q5 after reducing of the categories in the initial coding framework, pp22)

2 – Impact of Famine on Mount Lebanon during World War One

The case of Byblos and Batroun Villages

(1916-1917)

Via the Bkerke Archive

تأثير المجاعة على جبل لبنان خلال الحرب العالمية الأولى

بلاد جبيل والبترون (1916-1917) نموذجًا

من خلال أرشيف بكركي

Dr. Marc Abboud

Historical Researcher |Entrepreneur | Human Development Trainer | Consultant and Lecturer | Sworn Informatics Expert before the Lebanese Courts.

الدكتور مارك عبّود

رجل أعمال / باحث تاريخيّ /مدرب تنميّة بشريّة / مستشار ومحاضر/ خبير معلوماتيّة محلّف لدى المحاكم اللبنانيّة.

Email: marc@marcabboud.com

Website: www.marcabboud.com

ملخص:

لقد مرَّ على لبنان العديد من المآسي خلال الحرب العالمية الأولى، ولم يكن للّبنانيين أي معين سوى الاعتماد على أنفسهم دون التطلع إلى الدعم الخارجي. ولقد أدت البطريركية المارونية دورًا بارزًا لدرء خطر الجوع – قدر المستطاع– عن اللبنانيين.

وفي هذا المقال سيتم إلقاء الضوء على مشاهدات حيّة صادفت الوفد المنتدب من قِبل البطريرك الياس الحويّك خلال زيارته قرى بلاد جبيل والبترون لتدوين أسماء الفقراء، ليصار إلى مساعدتهم حتى يتخطوا محنتهم.

الكلمات المفتاحية: الحرب العالمية الأولى، لبنان، موارنة، مجاعة، الياس الحويّك

Summary:

Lebanon had gone through many tragedies during World War One, which left the Lebanese with no choice but to rely on themselves without looking for external support. The Maronite Patriarchate played a prominent role in warding off the threat of hunger from the Lebanese as much as possible.

This article will shed light on the live observations of the delegation assigned by Patriarch Elias Howayek during its visit to the Byblos and Batroun villages to register the names of the poor so that they can be helped to overcome their plight.

Keywords: Wolrd War One, Lebanon, Maronites, Famine, Elias Howayek

Introduction

After being blessed with a certain degree of stability and prosperity during the Christian Mutassarifs era between 1861 and

1915[1], calamities started to befall the Lebanese people as a result of the Ottoman Sultanate's involvement in WWI on the side of Germany against the Allies; and so, Ottoman forces entered Mount Lebanon, and martial law[2] was declared therein[3]. As a result of conflicts between the major powers, a siege was imposed on Mount Lebanon, which led to famine[4]. In 1915, the situation got worse after a swarm of locusts swept through the region, wiping out the agricultural crops[5].

The Lebanese suffered greatly during what was called the Great

(1) Mount Lebanon Mutasarrifate covered an area of 3727 m^2 and enjoyed a special political and administrative status since the 9th of June 1861. Accordingly, the Mount Lebanon's affairs were organized based on the international conventions concluded by the Ottoman Empire with the European major powers at the time. An Ottoman Christian Mutassarif took over who had broad authority and powers; provided that he would be assisted in managing the affairs of the country and the people by three councils, namely: the Grand Administrative Council, the Grand Trial Council and the Council of the Communities' Representatives. Mount Lebanon Mutasarrifate was successively ruled by eight main (Christian) Mustassarifs until 1915, and three extraordinary (Muslim) Mutassarifs until 1918. Abdullah Al-Mallah, Al-Majlis Al-Idari Al-Awal Fi Moutasarifiat Jabal Lubnan, 2004, PP. 7-8; and Abdullah Al-Mallah, Jebbet Bechari Abban Al-Hukm Al-Othmani 1516-1918, in the Aamal Al-Moutamar Althaleth Li Tarikh Jebbet Bechari book, Publications of the Gibran Khalil Gibran National Committee, Lebanon, 2005, PP. 413 – 415. Kamal Salibi, Tarikh Lubnan Al-Hadith, Tenth Edition, Dar An Nahar Publishing, 2008, P. 185.

(2) Martial Law: It gives broad powers to a military force over civilians, and is applied in emergency cases. Matthew Warshauer, Andrew Jackson and the Politics of Martial Law, Univ. of Tennessee Press, 2006, P 178.

(3) Hany Fares, Al-Nizaat Al-Taifiya Fi Tarikh Lubnan Al-Hadith, Dar Al-Ahlia for Publishing and Distribution, Beirut, 1980, P. 88.

(4) Carlo Vacchi, Lubnan Men Al-Imara Ila Al-Dawla, Publications of the Holy Spirit University, Kaslik, 2017, P. 217.

(5) Lahd Khater, Ahed Al-Mutasarfine Fi Lubnan 1861-1918, Second Edition, Beirut, 1982, P. 203.

Famine, and there were many accounts of the tragedies they went through. To chronicle some of these events, this article mainly relied on a historical document from the Bkerke Archive[1]; as it showed the poverty and hunger in the villages of Byblos and Batroun during WWI.

The Maronite Patriarch Elias Howayek[2] spared no effort in helping the people as much as he could; and so he sent a delegation to the Byblos and Batroun villages starting from the 31st of December 1916 until the 16th of February 1917 consisting of the Lebanese Beiruti Priests Peter and Paul[3]; in order to record the names of the poor to support them; and that was after he issued a Patriarchal Decree to facilitate the Delegation's work.

After their visit, the Delegation wrote its report in detail, stating

(1) Bkerke Archive, Patriarch Elias Howayek File No. 31, Historcial Document No. 5. The report of the visit made by the Lebanese Beiruti Priests Peter and Paul to the Byblos and Batroun villages, which was submitted to Patriarch Howayek, and was made on the 16th of February 1917.

(2) Patriarch Elias Howayek: He was born in Helta Village in late December 1843. He learned the primary principles at the village school and at the St. John Maroun School in Kfarhay. He then joined the Jesuit Fathers School in Ghazir, and was sent by Patriarch Paul Massaad (1854-1890) to the Sacred Congregation for the Propagation of the Faith School in Rome, where he completed his studies and ordained a priest. He returned to Lebanon in 1870, and Patriarch Massaad promoted him to the bishopric degree on the 14th of December 1889. On the 6th of January 1899, the Bishops Synod elected him Patriarch for the Maronite Church. He died in 1931. Abdullah Al-Mallah, Bayn Al-Bateriark Elias Al-Howayek wa Muzafar Bacha, Al-Manara Magazine, Issue No. 3, 1996, P. 449.

(3) The two priests wrote their names in their report on the title page as follows: "Lebanese Beiruti Priest Peter and Lebanese Beiruti Priest Paul". On page 10 of the report, they wrote their names as follows: "the Lebanese Beiruti Priests Peter and Paul". Bkerke Archive, Patriarch Elias Howayek File No. 31, Document No. 5.

its observations of the poverty and spiritual hunger suffered by the people of Byblos and Batroun during this disturbing and difficult period in Lebanon's history.

The Travel Path of the Priests Peter and Paul Beiruti in the Byblos and Batroun Villages

In late 1916, the people of the Byblos and Batroun villages were struck with hunger and extreme poverty, which led to a lot of destitution, tragedy, and death. As a result of this tragic situation in the region, the Maronite Clergy, headed by Patriarch Howayek, decided to stand by his people in the said region; and so he formed a delegation to write down lists of the poor and destitute; in order to provide them with nutritional, financial, and spiritual support.

1- From the 31st of December 1916 until the 4th of January 1917

On the 31st of December 1916, Priests Peter and Paul, who make up the Delegation, set out with their humanitarian mission from the Dimane village, after snowstorms had delayed the departure of one of the priests by two days.

As for the second priest, he was able to reach the Hadath El Jebbeh village, where he gave some instructions to the villagers and heard their confessions[1], and then the first priest followed him in order to help.

The two priests visited the Sisters of the Holy Family School,

(1) Sacrament of Confession: It is the recognition of sins before the priest in the Sacrament of Penance. There is the public confession that was known in the old church, and the auricular confession known today, which is done in a low voice in the priest's ear. Sobhi Hamwi, Moajam Al-Iman Al-Masihi, Second Edition, Dar El Machreq, Beirut, 1998, P. 46.

and then they went to Hardine. They arrived there on New Year's Eve, and spent the night at Al-Khawaja Peter Lawen, who was the endowment agent. On the occasion of New Year's Eve, they were able to conduct a sort of a spiritual retreat[1]; as they distributed the Sacraments of Confession and the Holy Eucharist[2] to everyone. After gathering the priests, the conciliation sheikh[3], and some dignitaries of the Hardine village, the two priests read to them the Patriarchal Decree aimed at compiling lists of the poor and making them understand its purpose. The people of Hardine made an important note that two lists should be issued; the first of which would include the destitute, while the second would include those who were extremely poor. The two priests saw the soundness of this note; and so the poor of Hardine were registered, after which two lists were issued in the other villages as well.

On Tuesday, the 2nd of January, the two priests set out from Hardine to the Kfour village; however, they were unable to complete their mission there on the same day; due to the bad weather and the absence of Pastor Hanna Al-Andary, who was the par-

(1) Spiritual Retreat: A period of time during which the believer withdraws to think, meditate and pray, and his goal is to reform his life or prepare himself to carry out an important religious act. Sobhi Hamwi, Ibid., P. 244.

(2) The Holy Eucharist: It is the sacrament of the body and blood of Jesus Christ, which is a spiritual nourishment for the soul. Paul Antoine, Al-Lahut Al-Adabi Be-Asreh, presented by Father Joseph Ajlouni, Sacred Congregation for the Propagation of the Faith Printing Press, 1795, P. 155.

(3) Conciliation sheikh: In every Lebanese village, there was a sheikh they called the conciliation sheikh, and most of the sheikhs inherited the job, and had priority in the government's interests. Makarios Shaheen, Hasr Al-Litham An Nakabat Al-Sham, First Edition, Egypt, 1895, P. 14.

ish[1] servant, from the village. Consequently, the two priests only passed by it heading to the Bassa School, where they got trapped for two days because of the rain and snow, during which time they were able to complete their tasks in Kfour.

2- From the 5th of January 1917 to the 7th of January 1917

Despite the bad weather and the snowfall, on Friday, the 5th of January, the two priests went to the Houb Monastery, and as soon as they reached it, they resumed their journey on the same day to the Tannourine, village[2]. The two priests met with the priests, the conciliation sheikh, and some dignitaries at the house of sheikh Peter Tarabay. After the two priests read the Patriarchal Decree, which aimed to help the people, everyone deliberated it.

The two priests then left after briefing the people on how to compile and register the poor in the list; and then they returned to the Monastery to wait for the list to be sent to them; however, the people of the village decided to send it to the Patriarch directly; as the two priests could not wait for them to complete the list; due to the bad weather and the outbreak of chickenpox[3]. It was also

(1) Parish: An ecclesiastical area headed by the priest. Sobhi Hamwi, Ibid., P. 236.

(2) Village: means the village or its center. Gebran Massoud, Al-Raed Muajam Lughawi Asri, Dar El Ilm Lilmalayin, Seventh Edition, Lebanon, 1992, P. 634.

(3) Chickenpox: It is a common disease that occurs among children; however, adults are also exposed to it, with symptoms that are more severe than in children. It is an infectious disease that is easily transmitted between people through breathing, by touch and using the infected materials. This rash begins with red spots appearing above the skin surface, and then they turn into blisters that burst forming what looks like lesions. Zainab Mansour, Muajam Al-Amrad Wa Eilajiha, Osama House of Publication and Distribution, Jordan, First Edition, 2010, PP. 372-373.

for this reason that the two priests could not carry out the spiritual duty in accordance to their desires and those of the Patriarch.

On Sunday morning, the 7th of January 1917, the two priests arrived in the Chatine village, where they preached[1], heard the confessions of its people, and made a list of the names of their poor. Afterward, they went to the St. Jacob Al-Hosn Monastery, while passing through the Douma village without being able to stay there; due to the presence of chickenpox. Hence, they stopped by Abraham Constantine's house, made him aware of what was necessary, and dictated to him a list of the poor, and then they continued their journey towards the St. Jacob Al-Hosn Monastery.

3- From the 8th of January 1917 until the 10th of January 1917

On Monday morning, the two priests took their day's food from the St. Jacob Al-Hosn Monastery and went down to the Beit Chlala neighborhood, where they met its servant the Pastor. They made him aware of the purpose of their arrival; afterward, the church bell rang to hear some confessions, and quite a few people from the village came despite their busy work.

Afterward, the two priests continued their journey towards the Assia village, while passing by the Bdael, Awra and Yarita farms, where they heard the confessions of some of the patients there. They then arrived at the Assia village at night and spent the night at the endowment agent Pastor Peter. That night, the two

(1) Preaching: Proclamation of salvation, and this proclamation may be evangelistic, didactic, or instructive. Sobhi Hamwi, Ibid., P. 452.

priests gathered the priests and the conciliation sheikh, and compiled with them the list of their poor. The two priests noticed that the people of the Assia village were the neediest and destitute compared to other villages, and most of their lands had become barren. In 1916, about 150 of its inhabitants died of starvation.

On the next day, i.e. on Tuesday the 9th of January, the Priests Peter and Paul heard some confessions and performed the Divine Liturgy[1]. As soon as they left the church, they were surrounded by the poor – old and young – from all sides. The two priests gave them some money, as if they were giving them life; little did they know that their charities would not save them from the claws of death that threatened them (according to the claims made by the two priests, who represented His Beatitude the Patriarch).

The two priests set out from the Assia village towards the Bchaaleh village, where they were able to perform a sort of a spiritual retreat. On Wednesday morning, the 10th of January, they went to the Tartej village, where they met with the priests and the conciliation sheikh, read the Patriarchal Decree to them, and compiled a list of the names of the poor who came in a devastating shape during the two priests' presence at the village. The two priests gave them money and prayed with them, and they could not fulfill their spiritual duty; due to the preoccupation

(1) Divine Liturgy: The mass is a true sacrifice in which the priest sanctifies the body and blood of Christ and offers it with rituals, prayers and sacred words. Due to its essence, this sacrifice was ordained by Christ in the Secret Supper. As for the rest of its rituals and ceremonies, they were organized by the apostles and their successors, i.e. the Holy Fathers. At the expense of Terra Santa, Kitab Murchid Al-Masihi, the Franciscan Monks Monastery Press, Jerusalem, 1853, P. 132.

of the people, who have been saved by the divine providence from calamities and death.

Afterward, the two priests headed to the Jaj village and reached it in the evening, and so they spent the night at the endowment agent Al-Khawaja Abdul Ahad Mouawad. The two priests Peter and Paul met with the priests and the conciliation sheikh, and while they were compiling the list of their poor, the obituarist came saying: "This person whose name you have registered has died, so cross off his name", thus showing the severity of the distress and the presence of poverty in general, which may lead to imminent death, and its severe impact on the soul.

4- From the 11th of January 1917 until the 14th of January 1917

The next morning, the two priests went to the church in the Jaj village; hoping that they would carry out their spiritual duty. Only a few people came and confessed, and most of the attendees went on their way to find the necessary sustenance.

Afterward, the two priests set out from Jaj to Saqee Lehfed and Al-Amaya Farm, and they reached Lehfed in the evening. In order not to burden anyone, they sufficed with giving a summary of the Patriarchal Decree to the officials and how to compile a list with the names of their poor. The two priests then reached the Mayfouk Monastery and compiled a list of the names of the poor

after they had stayed there on Friday.

On Saturday morning, the 13th of January 1917, the two priests took their food from the Mayfouk Monastery and went to Khariba, then Hakel, and finally Abadat; where they spent the night. On Sunday morning, the 14th of the same month, the two priests gave some instructions and heard the confessions of the people who were about to die. The two priests were very pleased with the purity of the intentions of these sick people; as they considered it a special trait in the Maronites. The two priests saw poverty haunting its people despite the vastness of its lands, which provided its people with more than their needs.

In Abadat – as in every village – the poor flocked to the two priests and asked them and the village's priests with hopeless eagerness to put their names on the list, on which they had placed high hopes. The two priests strengthened their hopes in the Lord and asked them to raise prayers so that God would inspire the leaders to achieve this project according to plan.

On Sunday morning, the two priests went to the Ramout Farm and Beithabbak, followed by Shamat, where they met Pastor Paul, who was the Secretary of Patriarch Howayek, and they compiled a list of the poor in Shamat. They assigned Pastor Nema Al-Kadhum to visit his neighboring villages; as the two priests could not go to the said villages, and they also sent him a copy of the Decree after asking him to perform the spiritual duty according to the Patriarch's wishes.

5- **From the 15th of January 1917 until the 17th of January 1917**

On Monday morning, the 15th of January, after hearing the confessions of some patients in Shamat, the Priests Peter and Paul headed to the Ghalboun village. On their way to the said village, they came across an orphan boy about ten years old, who had no shelter in this world, and he asked the two priests for charity. The two priests gave him some money, and asked: "Who gave you this?", and the boy said: "The Lord", and then they asked: "How do you get food?", and he said: "I rely on the Lord, and he inspires people to feed me, and so far I have not slept a night feeling hungry". The boy hung a small bag around his neck containing some grains; such as string beans, wheat, barley, and lentils that people gave to him as charity, and he ate them lustfully. Afterward, the two priests asked him: "Where are your father and mother?", and he said: "My father, mother, and uncle died of starvation because they were stealing". The two priests checked whether the boy knew how to confess, and found that the boy – despite his young age – was aware of what needed to be known for his age, and so they heard the boy's first confession and released him.

Upon arriving in Ghalboun, the two priests Peter and Paul gathered the village's priests, the conciliation sheikh and the village's mukhtar and compiled the list together. The two priests heard some confessions and solved some differences, and then went to the Bejjeh village, where they stayed the night at Pastor Elias Al-Hayek's house. That night, there was a meeting at a funeral for the sake of offering incense, and the two priests talked to the attendees about the importance of the religious duties, and informed them about the Patriarch's desire and lofty patriarchal

feeling toward them. On the next day, they heard some confessions and took the list.

On Tuesday, the 16th of January, the two priests went to the Ghbaline Farm and formed a list, and then learned that the sheikh of the Ain Kfaa village was absent and there was no priest to serve it; in addition to the fact that chickenpox had heavily struck its people; so the two priests left this village and assigned the abbot of the monastery to carry out the task on their behalf. Afterwards, the two priests went to the Maad Monastery at noon, and they were met by a large crowd of poor people at the Monastery's door. The two priests addressed them in a spiritual tone and asked them to rely on the Lord, however, the people's response was only to ask them for food to satisfy their hunger.

On Wednesday morning, the 17th of January, which was the St. Anthony the Great feast day, after the two priests had fulfilled their spiritual duties, they went during the day to meet the people of Maad and found them in greater need of support compared to the rest of the villages.

6- **From the 18th of January 1917 until the 23rd of January 1917**

On Thursday, the 18th of January, the two priests went to Fghal, followed by Chmout, and then returned to Maad Monastery; and since the sheikh of Chmout was absent, the two priests assigned the Abbot of the Maad Monastery to act on their behalf in it and in Kfar Kidde.

On Friday, the 19th of January, the two priests passed through Hsarat and found that its sheikh and the pastor were performing agricultural work, and asked the two priests to postpone making the list until the evening; because of their work. However, the two priests were unable to spend the night there, due to the presence of chickenpox, and the poverty of its people; so they sufficed with making them aware of what was necessary and advised that they should send the list to the Monastery of Saydet El Maounat. Afterward, the two priests headed to Hbaline, followed by Gherfine, and then the Monastery of Maounat.

On Sunday morning, the 21st of January, one of the priests went early to the Eddeh village; where he preached, performed a sort of a spiritual retreat, and heard the confession of the parish priest; afterward, he went to Amchit on the same day and informed the priests, the conciliation sheikh, the mukhtars and some dignitaries about the Patriarchal Decree, and he assigned Pastor Joseph Al-Amsheeti to perform this task in Hosrayel and Jeddayel, due to lack of time and to lighten the people's burden. He then returned on the same day to the Monastery, where the two priests took a break and helped with some work for four days.

7- From the 24th of January 1917 until the 29th of January 1917

On Wednesday, the 24th of January, the two priests left the Monastery of Maounat to resume their mission and went to Qartaba and Aqoura. On their way, they passed the Qarnia Farm and the Bshilli Farm, where they heard some confessions from the patients and other residents. The two priests met with Pastor

Peter Gemayel, who was the priest of the aforementioned farms with Jourat Al-Qattin, and they made him aware of what was necessary. They then went to the Nabaa Torzaya School.

On Thursday, the 25th of January, the two priests set out from the Nabaa School after assigning Father Peter Al-Sirini to go to his neighboring farms; due to the bad weather and to lighten the people's burden. The two priests stressed: "We would have liked to go in person to every village and farm if it were not for these two reasons, without any concern for our fatigue or troubles". The two priests went to the Qartaba village, where they arrived at noon on Thursday, the 25th of January. On the same day, one of the priests went to Aqoura to perform the task; as he met with the priests, the conciliation sheikh, the mukhtar and some sheikhs, and they compiled the list. The next morning, the weather was rainy, and so the two priests preached and heard the confessions, and then went to Majdel, then Mugheirah, then Kashkash, and Abboud Farm, all while it was raining.

On Sunday, the 28th of January, the two priests held a sort of a spiritual retreat in Qartaba and heard the confessions of a large gathering; and in the evening, they celebrated the Eucharistic procession.

8- From the 30th of January 1917 until the 11th of February 1917

On Tuesday, the 30th of January, the two priests left Qartaba and headed to Ehmej, and then it rained as soon as they arrived; so they went to the house of the endowment agent Pastor Mikhail. They also met with the priests, read to them the Patriarchal De-

cree, and advised them on what needed to be done. The two priests did not want to stay in Ehmej; due to the great distress, so they went towards the St. Maroun-Annaya Monastery while it was raining; and for this reason, they could not go to Mishmish; so they entrusted it to the Abbot of the St. Maroun Monastery, and told him to send its list to the Monastery of Maounat, and the rain trapped them at the St. Maroun Monastery for two days.

On Thursday, the 1st of February, the two priests returned to the Monastery of Maounat, while passing through the regions on their way; such as Sirin, Bmahray, Zamr, Fidar, Hboub, and other farms.

On Saturday, the 3rd of February, one of the priests went to Nahr Ibrahim, followed by Halat, and finally Doueir, and he performed the mission in each of them; afterward, he returned to the Monastery on the same day. The two priests then received news from the Patriarch to brief him on the lists of the poor, so that the wheat could be distributed.

9- From the 12th of February 1917 until the 16th of February 1917

On Monday, the 12th of February, the two priests left the Monastery of Maounat, after staying there for about nine days due to some work; and they headed to Batroun. While they were walking, they met with the Patriarch's Secretary Pastor Paul Akl, who asked the two priests to meet with Patriarch Howayek as requested by him; and so the two priests changed their plan to visit some villages in Batroun. They first went to the Holy Family Monastery in Ibrine; where they met with the priests, made them

aware of what was necessary, read to them the Patriarchal Decree, distributed some money in the presence of the priests and the Monastery's vicar, and deliberated with most of them about the current circumstances, the Patriarch's wishes, and his willingness to avoid harm, with the Lord's blessing.

At the Holy Family Monastery, the two priests met with the Abbess of the Monastery and some of Ibrine's priests, and they distributed what they could afford to some of its poor; and then they left the Holy Family Monastery in Ibrine, heading towards the St. John Maroun School, and spent the night there. The next morning, they learned that Pastor Joseph Al-Hakim of Artaz had carried out his duties properly despite the distress he was going through; so the two priests asked for him and praised him, along with giving him some money to give to those he knew they needed them the most.

Afterward, the two priests left the School and headed to Boqsmaiyya, and they found it poor in spiritual and physical matters, because the Pastor there did not accept to hear anyone's confession without a fee; which was why most of its people abandoned the holy confession. The two priests met with a group of the village's people, and they heard their confessions and gave them money as much as possible, and they also incited the Pastor of Boqsmaiyya to carry out his duties. The two priests claimed that if it hadn't been for the difficult weather, they would not have left Boqsmaiyya without hearing everyone's confessions.

Afterward, the two priests went to the St. Jacob Monastery while passing by Helta, where they met with Mr. Lawen Bey and of-

fered him what money they had left to be distributed to the poor. However, he did not accept this money out of compassion for the other poor outside of Helta; as he had received some money from Pastor Paul Akl for the same purpose.

On Wednesday evening, the 14th of February, the two priests arrived at the St. Jacob Monastery, and they got trapped by the rain on Thursday and Friday.

In response to the Patriarch's instruction, the two priests did not bear to be delayed; so they walked in the rain on Friday to the Bassa School and spent the night there, and they soon left heading toward the Patriarch.

The Notes of the Two Priests

In all of the two priests' travels, they had saved as much as they could from their expenses and gave charity to the poor; as indicated in the list they carried. This was done in implementation of Patriarch Howayek's will, which the two priests assumed in all their works.

During the two priests' visit, the poor traveled to them from one village to another; as it was rumored by many that the two priests were sent by the Patriarch to distribute charity to the poor. Many saw this as the best news, while the poor and needy received it as the happiest news that prompted them to raise prayers to the Lord to save the Patriarch's life.

As for the notes made by the Priests Peter and Paul after the end of their visit:

- Spiritual poverty had reached its extreme in most villages.

– The reason behind this poverty was the negligence in serving the parishes, and all of the priests claimed that if any of them was negligent, it was due to their incapacity, which was realistic; however, the failure of some priests in performing their duties should not be due to their lack of virtue, laziness, and greed in the worldly matters.

– The complaints of the endowment agents in general.

– Death by starvation increased due to misery without the presence of any consolation, even if it was spiritual consolation, or any other known matters.

Conclusion

The foregoing showed the prominent and pivotal role played by the Maronite Patriarchate in standing by its people, who suffered from spiritual and physical famine, especially since Patriarch Howayek – ever since assuming the Patriarchate in 1899 – had been forming delegations to count and know the needs of Maronite parishioners[1]. The striking thing in the two priests' report was the great faith harbored by the orphaned child, whose faith in the Lord and the divine justice had remained strong despite his young age and poor condition.

The two priests' report showed several tragedies that befell the Byblos and Batroun villages in that period:

- About 150 people from the Assia village died of starvation after most of its territory became barren.

- The extreme distress and poverty that the two priests saw in

(1) Marc Abboud, Mawarinat Jebbet Bechari Matlaa Al-Karn Al-Esh-reen Men Khilal Archive Bkerke, Lebanon, 2022, P.18.

the Jaj village, to the point that the obituarist called out at the time of recording the names of their poor, saying that a person had died; in order to cross his name off the list.

- What the two priests encountered in most of the villages they visited from people flocking them; in order to ask for financial support and their keenness in having their names recorded in the lists of the poor, showed the prevalence of hunger and destitution in that period.
- Children became homeless after being orphaned by famine, and their dependence on charities.
- The two priests heard the confessions of a large number of sick people; the matter which showed the severity of the diseases' outbreak, which led to a large number of deaths.
- Not all priests performed their religious duties, such as the priest of the Boqsmaiyya village; on the other hand, there were priests who performed their religious duties to the fullest, such as Pastor Joseph Al-Hakim of Artaz.

It can be seen from the foregoing that the role played by the Maronite clergy was as follows:

- Record the names of the poor; in order to be counted and assisted.
- Provide as much money as possible to the poor and destitute they encounter.
- Distribute the wheat to the poor in the region.
- Strengthen the people's faith through holding masses, prayers,

spiritual retreats, and providing the sacrament of confession.

There is no doubt that Lebanon had gone through a very difficult period during WWI; however, the people struggled for life and continued to work in their lands; in order to secure their daily food and did not give up on their belief in the hope of a better future.

References

- Bkerke Archive, Patriarch Elias Howayek File No. 31, Historcial Document No. 5.
- Abdullah Al-Mallah, Al-Majlis Al-Idari Al-Awal Fi Moutasarifiat Jabal Lubnan, 2004.
- Abdullah Al-Mallah, Jebbet Bechari Abban Al-Hukm Al-Othmani 1516-1918, in the Aamal Al-Moutamar Althaleth Li Tarikh Jebbet Bechari book, Publications of the Gibran Khalil Gibran National Committee, Lebanon, 2005.
- Kamal Salibi, Tarikh Lubnan Al-Hadith, Tenth Edition, Dar An Nahar Publishing, 2008.
- Matthew Warshauer, Andrew Jackson and the Politics of Martial Law, Univ. of Tennessee Press, 2006.
- Hany Fares, Al-Nizaat Al-Taifiya Fi Tarikh Lubnan Al-Hadith, Dar Al-Ahlia for Publishing and Distribution, Beirut, 1980.
- Carlo Vacchi, Lubnan Men Al-Imara Ila Al-Dawla, Publications of the Holy Spirit University, Kaslik, 2017.
- Lahd Khater, Ahed Al-Mutasarfine Fi Lubnan 1861-1918, Second Edition, Beirut, 1982.
- Abdullah Al-Mallah, Bayn Al-Bateriark Elias Al-Howayek wa Muzafar Bacha, Al-Manara Magazine, Issue No. 3, 1996.
- Sobhi Hamwi, Moajam Al-Iman Al-Masihi, Second Edition, Dar El Machreq, Beirut, 1998.
- Paul Antoine, Al-Lahut Al-Adabi Be-Asreh, presented by Father Joseph Ajlouni, Sacred Congregation for the Propagation of the Faith Printing Press, 1795.
- Makarios Shaheen, Hasr Al-Litham An Nakabat Al-Sham, First Edition,

Egypt, 1895.

- Gebran Massoud, Al-Raed Muajam Lughawi Asri, Dar El Ilm Lilmalayin, Seventh Edition, Lebanon, 1992.
- Zainab Mansour, Muajam Al-Amrad Wa Eilajiha, Osama House of Publication and Distribution, Jordan, First Edition, 2010.
- At the expense of Terra Santa, Kitab Murchid Al-Masihi, the Franciscan Monks Monastery Press, Jerusalem, 1853.
- Marc Abboud, Mawarinat Jebbet Bechari Matlaa Al-Karn Al-Eshreen Men Khilal Archive Bkerke, Lebanon, 2022.

باب التربية :

1- دور التعليم التربوي في ترسيخ ثقافة التسامح

بقلم الدكتور أمين مخفوظي

باب التاريخ والجغرافيا

1- فلسطين والنزاع الكبير: أرض ممزقة إلى قسمين، الصهيونية وطفولة الأفكار (1897-1918)

بقلم أ. د. لبيب أحمد بُصول

2- استقلال جمهوريات آسيا الوسطى عام 1991 واهميتها السياسية

بقلم كل من الباحثة وجدان كارون فريح التميمي والأستاذة الدكتورة طيبة خلف عبد الله الحسين

3- أهمية اعتماد المنهج التاريخي في البحث العلمي عند علماء العرب المسلمين

بقلم الدكتورة هيفاء سليمان الامام

باب النقد والأدب

1- قراءة نسوية جديدة حول سلوك ودوافع سياوش في الامتناع عن حب سودابه

بقلم الدكتور جلبرك ابوترابيان

2- الصّراع الدّرامي في مسرحية «مأساة الحلاّج»

بقلم الباحث آدم حسام الضّيقة

3- مظاهر التغيير في بنية المثل الشعبي اللبناني ، دراسة ألسنيّة

بقلم كل من الدكتورة زينة سعيفان والباحث وعد آل حسن

باب العلوم الدينية والإجتماعية:

-السياق الكوني وضوابطه المنهجية والمعرفية

بقلم كل من الباحث فرحاوي محمد والباحث شكري فريد

أبحاث باللغات الأجنبية

-L'interdisciplinarité en Formation Professionnelle Universitaire dans le domaine de la santé

Professeur Ikram Machmouchi

Doctorate Mireille Al Najjar

- Study regarding the level of awareness and understanding about ADHD among teachers when dealing with ADHD students

Suhair. M. Oraif

-Impact of Famine on Mount Lebanon during World War One The case of Byblos and Batroun Villages (1916-1917) Via the Bkerke Archive

Dr. Marc Abboud

جديدنا

ادخال مجلة وميض الفكر للبحوث إلى معامل التأثير العربي ونيلها الأرقام (Ref.No:2020,J1010)،

وكذلك نالت رقم الـ (DOI:1018756/2020,J101) .

كما تم فهرستها في مؤسسة الكشاف العربي للإستشهادات المرجعية تحت رقم، code ARCI-2007-1110

ISSN 2618-1312

9 772618 131001