14365-91 ו

ספריית
המכללה הערבית לחינוך בישראל
מס' המצאי 25991
מס' קטלוגי 36 דא
תאריך 2003



هيئة التحرير:

المحرر المسؤول: د. نجيب نبواني

رؤساء التحرير: د. حبيب بولس
د. سلمان عليّان
د. يوسف دانا

أعضاء هيئة التحرير:
د. فهد أبو خضرة
د. طه مصالحة
د. محمد حجيرات

המערכת:

העורך האחראי: ד"ר נג'יב נבואני

העורכים: ד"ר סלמאן עליאן
ד"ר חביב בולוס
ד"ר יוסף דנה

חברי המערכת:
ד"ר פהד אבו ח'דרה
ד"ר טאהא מסאלחה
ד"ר מוחמד חוג'יראת

כל הזכויות שמורות - 2003

جميع حقوق النشر محفوظة 2003

המכון למחקר משווה עברית - ערבית

معهد البحث المقارن للغتين العبرية والعربية

The Institute For Hebrew - Arabic Comparative Research

ידידי הקורא;

הגיליון ה- 36 של קובץ "דארנא" יוצא לאור, כשהמכללה נכונה לצריכת כנס בינלאומי שיתקיים זאת הפעם הראשונה בתוכה. הכנס יצטוק בנושא "אתגרים לקיום בחברה רב תרבותית".

לכנס זה הוזמנו אישים רבים, שיש להם עניין בו ממדינות שונות: אנגליה, ארה"ב, גרמניה, מדינות ערב - הרפובליקה הערבית המצרית, הממלכה הירדנית והרשות הפלסטינית. כמו כן הוזמנו אישים מתחום הספרות, האומנות והדת מכלל הצדות, ערבים ויהודים בארץ.

כנס זה נערך בתיאום מלא עם ארגון החינוך הבינלאומי אונסק"ו ואנו גאים על פעילות תרבותית וחינוכית זאת. בתפיסת עולמנו אנו רואים את עצמנו כשירים לדון בנושא זה ולקבל החלטות מעשיות שתישלחנה לכל מקבלי ההחלטות במדינה על מנת ליישם אותן ולהעמיק את שיתוף הפעולה בין שני העמים, הערבי והיהודי, בארץ.

גיליון זה כולל מאמרים מגוונים המעניקים על חשיבה מעמיקה ומחקר מדעי, דבר שיש בו להעיג בפני הסטודנטים במכללה ובפני הקורא חומר חינוכי ותרבותי ברמה גבוהה.

אני מנצל הזדמנות זאת של צאת גיליון זה לאור להודות ולהביע הערכה לכל מי שנטל חלק בהכנתו והשתתף בו. כמו כן אני מודה לסגל שעסק בהכנת הכנס הבינלאומי הנ"ל תחת הכותרת "אתגרים לקיום בחברה רב תרבותית" ואני תקווה שכנס זה יצחל הצלחה ותהיינה לו תוצאות ומסקנות מבורכות.

בכל הכבוד
ד"ר נג'יב נבואני
ראש המכללה

الكلية الأكاديمية العربية للتربية-حيفا
مؤسسة علمية وإجتماعية

من المسلم به أن المؤسسات العلمية في كل مكان لها رسالة علمية تخدم مجالات علمية تعليمية عينية ومحددة ولكن الكلية الأكاديمية العربية للتربية في إسرائيل لها أكثر من رسالة وهدف وغاية وموضوع.

التعددية في الأهداف والمواضيع في رسالة الكلية جاءت بسبب الوضع الموضوعي للشرائح الإجتماعية والعقائدية والمذهبية والدينية والقومية والفكرية التي تتألف منها الكلية.

من منطق القبول في التعددية التي تثري المجتمع المختلف فكرياً والذي يتفاعل ليصل إلى وضع يصلح به الشأن والكيان ويستند إلى الأساس الأول والأهم وهو بناء الإنسان.

أجل الكلية قائمة لتبني الإنسان الحضاري والمثقف الذي يعتز بإنتمائه القومي والديني من جهة ولكنه لا يرفض التعددية في الأفكار والأهداف، بل يتعامل معها من منطلق الإحترام المتبادل والتعاون البنّاء من أجل الإثراء في المعرفة والعرفان للإنسان مع أخيه الإنسان.

المسؤولون والقيِّمون على الكلية على يقظة ومعرفة للإختلاف في الشرائح التي تضم الطلاب والمعلمين حيث يرون في الإنتماء المختلف عاملاً يدفعهم للإلتزام بالشعار لتحقيق المهام الأساسية في عملهم من أجل بناء الإنسان الذي يتفاعل مع مجتمعه بالقيم الإجتماعية والأصيلة مع رفع لواء العلم والمعرفة.

أجل المجتمع الذي لا يرفع لواء العلم لن يدوم له كيان، ولن يقوم له شأن وإحترام.

تقوم الكلية حتى الآن بتحضير المعلم والمربي في الوسط العربي خاصة مع الأمل بأن يدخل المعلم العربي، خريج هذه الكلية، إلى

الوسط اليهودي- العبري ليثريه بما أعطته هذه الكلية من علم وأخلاق على مدى السنوات في التدريس المكثّف بها، وهكذا تعطي الكلية الفرصة أمام هذا المعلم الخلاق أن يعمل في حقل الأخوة بين بني البشر والإثراء المتبادل في العلم والمعرفة ليحقق الرسالة التي أخذها على عاتقه كل خريج من خريجينا.

إن الكلية على يقين بأن خريجيها مهيئون ليكونوا الرسل في تحضير الإنسان الحضاري المتفاعل في مجتمعه التعددي في الفكر والإنتماء الديني والسياسي والمذهبي حيث أهّلته الكلية أن يؤمن بمدأ حرية الإنسان وكرامته والإيمان بالمصداقية الحقيقية ليكون هذا الإنسان بعلمه مرآة المجتمع أينما كان.

تبني الكلية الإنسان عن طريق الحوار البنّاء وليس عن طريق الحقد والكراهية والآراء المسبقة عن هذه الفئة أو تلك، بل تريد لكل من يقدم إلى أبوابها لينهل من علمها وتعليمها المعرفة والعرفان، وأن يؤمن بأن قيمة الإنسان ومكانته وكرامته هم الأهم والأعظم في كوننا، وإذا وفّرنا لهذا الإنسان الظروف والإمكانيات سيصبح له دورٌ في عالمنا الواسع في المساحات ولكنه في الوقت نفسه قريب منا في المعرفة التي توفرها الأجهزة العلمية المتطورة في حياتنا والتي حولت هذا العالم الى قرية صغيرة يعرف فيها كل واحد منا الآخر عن كثب.

الإنسان الحضاري والمثقف من يرفض لغة العنف ويؤمن بالمنطق والحوار البنّاء وكم من المآسي والكوارث التي حلت وتحل بنا بسبب العنف الجسدي واللفظي، فالكلمة التي تبث السم تقابل بالسم، والطلقة النارية تقابل بالطلقة المعاكسة وهكذا دواليك، ولكن اللغة الحضارية الإنسانية وإن كانت قاسية من حيث المعنى والقصد تبقى لغة الحوار البنّاء التي تحظى بالقبول والإحترام.

ترفض الكلية العنف على أنواعه، وترفض التجهيل والجهل، فالأساليب في الحصول على ألقاب علمية دون أرضية موضوعية وعن طريق الغش، تكون نتيجتها تجهيل للمجتمع الذي يعتمد على المظاهر والألقاب الخاوية حتى ولو عرف حاملوها بأنهم حصلوا عليها بالغش والخداع.

أجل تعمل الكلية بإصرار من أجل الحصول على إجازة تسمح لها بمنح الألقاب الأكاديمية الجامعية الماجستير والدكتوراة من

مجلس التعليم العالي لخريجيها وليس في موضوع التربية فحسب بل في مواضيع علمية دقيقة وغيرها مختلفة ومتعددة كي نفسح المجال أمام الكثير من الكوادر المتعلمة والعلمية العربية واليهودية الإلتحاق بسلك التدريس في هذه الكلية لدفعها إلى الأمام وجعلها الجامعة العربية الأولى في إسرائيل.

أجل حصلت الكلية حتى الآن على منح إجازة اللقب الجامعي الأكاديمي الأول من مجلس التعليم العالي وفي طريقها للحصول في الأسابيع القادمة على إجازة منح لقب الماجستير، لتكون مؤسسة أكاديمية إسوة بالجامعات والمؤسسات العلمية العالية في هذه الدولة.

نحن نريد في هذه الكلية أن يفتخر الإنسان العربي في إسرائيل بإنتمائه القومي والديني وأن يتفاعل مع مجتمع متعدد الحضارات والأفكار مع تأدية رسالة إنسانية أخلاقية علمية لها تأثيرها في جميع الأصعدة.

إنني على يقين بأن التجربة الناجحة في الكلية ستكون المثال والمثل الأفضل، عاجلاً أم آجلاً أمام الساسة في هذا الشرق بغض النظر عن الإختلاف في المفاهيم والإنتمائات وحتى المصالح حيث عملنا يعتمد على العقل والمنطق فقط.

آمل أن يحل السلام في ربوعنا ومجتمعنا مع المزيد من المعرفة والعرفان والعلم والتقدم.

زكي كمال. محام

رئيس مجلس الإدارة والأمناء

الكلية الأكاديمية العربية في إسرائيل. حيفا

دالية الكرمل في ٨ أكتوبر ٢٠٠٣م

مقدمة

عزيزي القارئ

يصدر العدد السادس والثلاثون من مجموعة دارنا والكلية تستعد لإقامة مؤتمر دولي يعقد لأول مرة في رحابها. يعالج هذا المؤتمر التعايش في مجتمع متعدد الثقافات.

لقد دعونا شخصيات عديدة تهتم بهذا الموضوع للإشتراك في هذا المؤتمر من دول مختلفة من إنجلترا والولايات المتحدة وألمانيا والدول العربية من جمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية والسلطة الفلسطينية، كما دعونا شخصيات أدبية وفنية ورجال دين من كافة الطوائف من عرب ويهود في هذه البلاد.

يعتبر هذا المؤتمر الذي ينظم بالتعاون التام مع منظمة الثقافة الدولية اليونسكو لأول مرة في كليتنا ونحن فخورون بهذا النشاط الثقافي والتربوي لأننا نرى نفسنا مؤهلين لبحث هذا الموضوع والخروج بمقررات عملية سترسل الى جميع المسؤولين في الدولة من أجل تطبيقها وتعميق التعاون والتعايش بين الشعبين العربي واليهودي في هذه البلاد.

يشمل هذا العدد مقالات متنوعة تدل على تفكير عميق وبحث علمي مما يضع أمام طلاب الكلية والقارئ مواد أدبية تربوية وثقافية على مستوى عال.

انتهز فرصة صدور هذا العدد لاقدم الشكر والتقدير لكل من ساهم في أعداد هذه المجموعة والمساهمة فيها كما انني أشكر الطاقم الذي قام بإعداد المؤتمر العالمي المذكور بعنوان (تحديات التعايش في مجتمع متعدد الثقافات) واتمنى أن يكون هذا المؤتمر ناجحا وله نتائج واستنتاجات ايجابية.

مع تحيات
د. نجيب نبواني
رئيس الكلية

creativity: Its meaning, characteristics and development

Dr. Sami Dibbini

The article starts with focusing on creativity as a resource to the developed for the benefit of the individual and the community, if they want to guarantee their future progress and modernization.
The article deals with the following topics:

1. The definitions of creativity. The definitions are classified according to the following domains: the process of creativity, the charactaristics of the creative personality, the quality of the creative product and the comprensive definitions.
2. The social and the psychological value of the creative product.
3. The nature-nurture of the creative potential.
4. Intelligence and creativity.
5. Creativity is a preconcious mental process.
6. Factures that influence creative education which are related to the family, school organization and teachers' attitudes and styles.
7. Discussion of the factors that should be taken into consideration to ensure the success of any educational projects including creativity: the needs of the individual, the needs of the community and the cognitive structure of the teaching subject.
8. At the end of the article a diagram is presented that summarizes the different factors that may promote or impede creative potential.

الإبداع

معناه، مميزاته، وعوامل تنميته

د.سامي دبيني

1. مقدمة

منذ أن وُجد الانسان وُجد الابداع وسيبقى الابداع بشير الخير الذي يمثل أهم الايجابيات في الحياة عامة وفي التربية والتعليم خاصة. انه أساس كل تقدم في كل مجال من مجالات الحياة: علمي، فني، أدبي، صناعي، تجاري، مهني وغيره.

يقول المؤرخ توينبي «يشكل إعطاء الابداع فرصة معقولة مسألة حياة أو موت لأي مجتمع».

يقول تورانس: (Torrance,1989) «التحدي الابداعي هو سمة العصر، وهو ما يدعو الأمم الى اتخاذ مواقف ابداعية من مشكلاتها وقضاياها والا هلكت وانقرضت».

وقد جاء في التقرير الامريكي الذي نشر سنة ١٩٣٨ بعنوان «الأمة في خطر» «ان الابداع هو أحد الموارد الاستراتيجية الرئيسية في الانسان والمجتمع».

استنادا الى ما ذكر يمكن القول بأن المجتمع الذي يريد ان يواكب ويشارك في التطور والتقدم لا بد له من ان يتبنى التربية الابداعية ويضمن لها مكانا رئيسيا في منظوره التربوي العام وبرامجه التربوية لجميع المراحل.

وهنا تجدر الاشارة الى أنه بالرغم من ان الابداع رافق الانسانية منذ يومها الأول الا ان الأبحاث الأولى في الابداع جرت في سنوات الخمسين من القرن الماضي (לביא, 1983).

2. معنى كلمة الابداع: (Creativity)

كلمة الابداع تعني القابلية للخلق. بدع الشيء وابتدعه يعني أنشأه وبدأه، وأبدعت الشيء أي اخترعته على لا مثال، أي الخلق والبدء والاستحداث من دون مثال سابق. هذا هو مفهوم الأصالة في الابداع.

كلمة الابداع أصح من كلمة الابتكار. كلمة الابتكار تعني التبكير وإدراك الشيء من أوله من دون ان يكون في ذلك أي تجديد (قاموس محيط المحيط). (حجازي ٢٠٠١)

3. تعريف الابداع

توجد تعاريف عديدة للابداع. فعلى سبيل المثال وجد تيلور (Taylor) سنة ١٩٥٩ أكثر من مئة تعريف للابداع مما يدل على أنه لا يوجد تعريف متفق عليه بين العلماء أو على الأقل بين غالبية

العلماء، كما يدل على ان ظاهرة الابداع معقدة ومركبة وواسعة وتتأثر بعوامل عديدة ومنوعة. اختلاف التعاريف يعود الى الاختلاف في وجهة نظر العلماء بالنسبة للابداع والى الناحية التي يركزون انتباههم عليها.

يمكن تصنيف التعاريف الى أربع مجموعات: التعاريف التي تناولت العملية الابداعية، التعاريف التي أشارت الى الصفات التي تميز الشخصية المبدعة، التعاريف التي أوضحت مميزات المنتوج الابداعي والتعاريف الشاملة التي أبرزت الجوانب المتعددة للابداع.

3.1 العملية الابداعية:

تعريف جولدنبرغ (Goldenberg, 1999): «الابداع هو نتاج عملية ذهنية منهجية يمكن تنميتها بواسطة تعليم منظم».

تعريف تورانس (Torrance,1967): «العملية الابداعية تتميز بالحساسية للمشاكل، للعيوب، لفجوات في المعلومات، لعدم الإنسجام، للكشف عن الصعوبات، للبحث عن حلول لإعطاء فرضيات وفحصها ثم فحصها من جديد واذا اقتضت الحاجة صياغتها من جديد ونشر النتائج».

تعريف حجازي (٢٠٠١): «ان الابداع هو إنتاج أو خلق من دون نموذج سابق أو مثال، هو تجاوز حدود المتعارف عليه، انه دنيا التجرؤ على ولوج المجهول وكسر القوالب وشق دروب لم تفتح بعد. انه مزج فريد للأفكار في منظومات جديدة، إدراك علاقات جديدة بين عناصر موقف ما، إعادة ترتيب غير مسبوق للعلاقات». التعريف يبرز صفة الأصالة في العملية الابداعية. تجدر الاشارة هنا الى ان كوستلر (Koestler, 1964) استعمل مصطلح Bisociation لتسمية العلمية التي يرى فيها المبدع علاقة جديدة بين أطر مختلفة المرجعيات.

تعريف ولاس (Wallas, 1926): العملية الإبداعية تحدث وفقاً لأربع مراحل متتالية: «مرحلة الإعداد، مرحلة الحضانة أو الإختمار، مرحلة التنوير، مرحلة التحقيق». هذا التعريف ينطبق بشكل رئيسي على عمليات الإبداع العلمي حيث يبحث العالِم عن حل لمشكلة كما حدث لأرخميدس عندما صاح «وجدتها و جدتها» (سولسو، ٢٠٠٠).

تورانس (Torrance, 1969) وجيلفورد (Guilford,1973) وآخرون حددوا عناصر التفكير الإبداعي: الطلاقة، المرونة، التأليف والأصالة.

3.2 الشخصية المبدعة:

تعريف جيلفورد: «التربية الإبداعية تهدف إلى تربية إنسان بمقدوره أن يحرك ذاته، يثق بنفسه، يتقبل الآخرين ويواجه مشاكله الشخصية والإجتماعية. الشخصية المبدعة تتميز بالمرونة والأصالة والإستعداد لترك أساليب التفكير

الإعتيادية وإنتهاج أساليب غير إعتيادية بناءة، مما يولد الرضى والإرتياح لدى المفكر و الآخرين».

تعريف ماسلو (Maslow, 1962): «صفات الشخصية المبدعة هي الصفات التي تمكن الإنسان من تحقيق ذاته مثل التلقائية، الجرءة، الحرية الشخصية وتقبل الذات».

التعريف التالي ورد في לקסיקון החינוך וההוראה (1997) עמ' 227: «الشخصية المبدعة منفتحة، حساسة، محبة للإستطلاع، مرنة، تفكيرها تشعبي ويتصف بالطلاقة ويُدمج المنطق مع الخيال والذاتية مع الموضوعية».

3.3 المنتوج الإبداعي

تعريف زيف (זיו, 1993): «الإبداع هو عملية فكرية تؤدي إلى خلق إنتاج جديد، أصيل، نادر وله قيمة إجتماعية».

تعريف ماكنون (Mackinnon, 1962): يشترط في المنتوج الإبداعي: «أن يكون أصيلا، أن تكون له صلة بالواقع، أن تكون له فائدة واقعية وعملية، وأن يكون تطبيقا للأفكار والآراء الأصيلة».

3.4 التعاريف الشاملة:

شتيرنبرغ ولوبارت (Sternberg & Lubart, 1990): «للإبداع ستة وجوه: عمليات الذكاء، الأسلوب الذكي، المعرفة والمعلومات الشخصية، الدافعية والسياق البيئي». هذا التعريف يدل على أن الإبداع محصلة عوامل عديدة.

هولمان (Hallman, 1963): وجد بعد تحليله لأدبيات الإبداع خمسة معايير ضرورية لتعريف الإبداع:

١. العملية تعتبر إبداعية إذا أدت إلى خلق علاقة جديدة بين عناصر قائمة.

٢. المنتوج يعتبر إبداعيا إذا كان أصيلا أي جديدا وغير متوقع.

٣. العمليات النفسية الإبداعية هي في الأساس غير عقلانية، أي حدسية وتحدث في مستوى ما قبل الشعور (Preconscious).

٤. الإبداع يمكّن الفرد من تحقيق ذاته.

٥. البيئة الداخلية والخارجية التي تشجع على الإبداع تتميز بالإنفتاح، المرونة، الحساسية للمشاكل، القدرة على تحمل ظروف غامضة وغير أكيدة، تقبل الذات، تلقائية ومواجهة الصراعات.

3.5 القيمة الإجتماعية والقيمة النفسية للابداع:

بعض التعاريف التي وردت سابقا والتي تناولت المنتوج الابداعي أبرزت معايير القيمة الاجتماعية. أي ان المنتوج حتى يصبح إبداعيا يجب ان يساهم في حل مشكلات أو في صياغة نظرية تفسر ظاهرة معينة أو في تحسين منتوج موجود، والا تحول الأمر الى شطحات خيال (حجازي). حسب هذا المعيار فان المجرمين على اختلاف أنواعهم والمضطربين نفسيا وكذلك

الأطفال لا يمكن ان يكونوا مبدعين لأن إبداعاتهم لا تفيد المجتمع ولا تساهم في حل مشاكله أو في تطورة أو تقدمه أو ارتقائه. وهنا تجدر الاشارة الى ان مستوى القيمة الاجتماعية يختلف من منتوج لآخر. فمثلا القيمة الاجتماعية للكمبيوتر أكبر بكثير من القيمة الاجتماعية لمحارم الورق أو الحقائب.

نحن كمربين نعتقد ان شطحات الخيال التي أشار اليها حجازي قد لا تكون لها قيمة اجتماعية ولكنها بالتأكيد لها قيمة نفسية. شطحات الخيال التي يمارسها الأطفال تعتبر أفضل وسيلة لتنمية التفكير، لتحقيق الذات، (Self-Actualization) لتنمية الشعور بالاقتدار (Self-Efficacy). ولتعزيز الانضباط الذاتي (Self-Control) ان تحقيق هذه الأهداف يمهد الطريق أمام السلوك الابداعي الذي له قيمة اجتماعية. وبكلمات أخرى، القيمة النفسية للسلوك الابداعي الذي يمارسه الأطفال والتلاميذ شرط ضروري للوصول مستقبلا الى السلوك الابداعي الذي له قيمة اجتماعية.

4. الابداع فطري أم مكتسب؟

يقول كيوبي (Kubie, 1967): «ان القدرات الإبداعية موجودة منذ الولادة في كل مخلوق انساني. كل ما يجب عمله هو منع العوامل التي تعرقل وتقيد هذه القدرات الابداعية».

يقول درويش (1983): انه يوجد اتفاق بين العلماء على ان السلوك الابداعي يقوم على قدرات أساسية تتوفر عند جميع الأفراد بدرجات متفاوتة، ويمكن زيادتها والتغيير فيها بأساليب مختلفة من التدريب، شريطة ان تتوفر الدافعية والمناخ الملائم والوعي لطبيعة ما يملكه الفرد من هذه القدرات».

يقول حجازي: «كل الناس يمكن ان يكونوا مبدعين بأسلوب معين وعند مستوى معين وفي ظروف معينة مواتية».

يقول روشكا (1989): «توجد براهين كثيرة على ان أي شخص عادي يمكن تطوير الابداع لديه بدرجات متفاوتة في مجال أو آخر. هناك امكانية حتى للتغلب على الإعاقات وصولا الى الابداع ومن خلال المثابرة والجهد العالي والارادة».

الأقوال التي ذكرت أعلاه تشير ان القدرات الابداعية فطرية ومتوفرة لكل انسان. هذه القدرات الابداعية تعتبر طاقة كامنة (Potentials) تحتاج الى تطوير وتنمية بواسطة أساليب تربوية مناسبة حتى تتحول الى تعابير وسلوك وممارسات عملية واقعية. تجدر الاشارة هنا الى ان ارسطو (٣٨٤-٣٢٢ ق. م) كان أول من بدأ البحث عن مسار تعليمي منهجي للابداع، لأنه رأى انه يمكن تعليم الابداع بصورة تجعل من الممكن تطبيقه في الحياة.

5. الذكاء والابداع

حتى أواخر الخمسينات كان الاعتقاد السائد ان اختبارات الذكاء المستخدمة تقيس مركبات الذكاء المختلفة بما فيها الابداع. لقد عارض هذا الاعتقاد **جتزلس وجاكسون (Getzels & Jackson, 1962)** بعد ان أجريا بحثاً على طلاب من الصف السادس وحتى الثاني عشر ذوي مستوى ذكاء مرتفع (معدل I.Q 132) قُسِّم الطلاب الى مجموعتين مختارتين: المجموعة الأولى احتوت على ٢٠٪ من الطلاب ذوي العلامات العالية في اختبارات الابداع (التفكير الشعبي) ولكنهم ليسوا ذوي مستوى ذكاء مرتفع جدا (١٢٧). المجموعة الثانية احتوت على ٢٠٪ من الطلاب ذوي مستوى ذكاء مرتفع جدا (١٥٠) ولكنهم لم يكونوا بين الـ ٢٠٪ من ذوي العلامات العالية في الابداع. لقد دلت النتائج على وجود معامل ارتباط منخفض بين علامات اختبارات الذكاء التي تقيس التفكير التجمعي وعلامات الإختبارات التي تقيس التفكير التشعبي (الابداع)، هذه النتيجة تشير الى انه توجد صفات ذهنية للطلاب المبدعين لا تظهر في اختبارات الذكاء. وهذا يعني كذلك ان اعتماد المدرسة على اكتشاف الطلاب المبدعين بواسطة اختبارات الذكاء يؤدي الى بقاء الكثيرين من الطلاب المبدعين غير مكتَشفين.

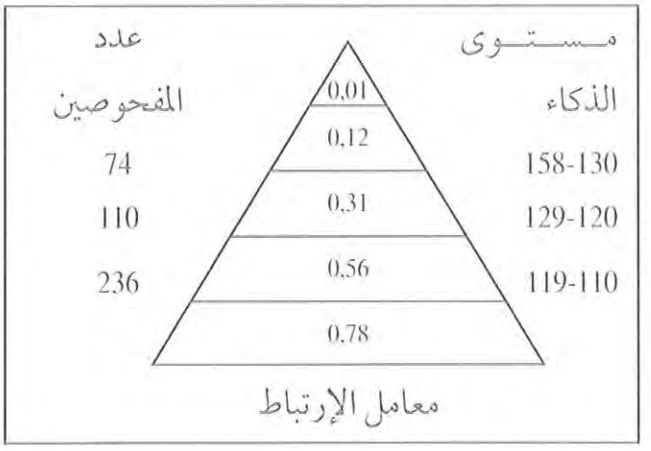
علماء آخرون وجدوا معامل ارتباط أعلى بين مستوى الذكاء والابداع.

لقد لخص **بارون (Baron, 1959)** هذه الأبحاث قائلاً: السلوك الابداعي يحتاج الى حد أدنى من الذكاء. فوق هذا الحد يوجد ارتباط منخفض بين الابداع ومستوى الذكاء. الحد الأدنى المتفق عليه هو مستوى ذكاء ١٢٠، أقل من مستوى ذكاء ١٢٠ يوجد ارتباط مرتفع بين الابداع ومستوى الذكاء.

زيف (1993 ١٢٢) لخص الأبحاث التي أجريت في اسرائيل على طلاب ثانويين فُحصوا بواسطة اختبارات ذكاء واختبارات ابداع:

هذه النتائج تثبت ما توصل اليه بارون من ان معامل الارتباط بين مستوى الذكاء والابداع يرتفع اذا كان مستوى الذكاء اقل من ١٢٠.

د. سامي دبيني



5.1 التفكير التشعبي (Divergent Thinking) والتفكير التجمعي (Convergent):

استعمل **جيلفورد** (גילפורד, 1970) هذين المصطلحين في نظريته التي تناولت مبنى الذكاء الانساني. لقد اهتم جيلفورد بموضوع الذكاء وبحث عن إمكانية قياس القدرة الابداعية وتجاوز الصفة غير الابداعية لاختبارات الذكاء. لقد ميَّز جيلفورد بين نوعين من النشاط الذهني: التفكير التشعبي الذي يمكن ان يسمى بالتفكير الابداعي والتفكير التجمعي الذي يمكن ان يسمى بالتفكير المنطقي.

التفكير التشعبي يمارَس عندما يواجه الفرد مشكلة أو مهمة أو وظيفة لها عدة حلول ممكنة ومقبولة مثل: إكمال قصة، تقييم نص أدبي أو علمي، اقتراح حلول بديلة لمشكلة أو لخطة أو لبرنامج أو اقتراح استعمالات عديدة لموضوع (Object) معين. اما التفكير التجمعي فانه يمارَس عندما يواجه الفرد سؤالاً له جواب واحد صحيح مثل: متى اكتشفت امريكا؟ ما هي عاصمة فرنسا؟ يمكن للمعلمين تطوير التفكير التشعبي لدى التلاميذ بواسطة تشجيعهم على توجيه أسئلة تلقائية، إعطاء الدعم للملاحظات غير العادية، الانفتاح لآراء مختلفة ومتضاربة، الامتناع عن إعطاء أجوبة مباشرة ولا تقبل التأويل وهكذا.

وهنا تجدر الإشارة الى ان **جيلفورد** أبرز أهمية تطوير التفكير التشعبي ولكنه لم يقلل من قيمة التفكير التجمعي. بواسطة التفكير التجمعي يكتسب التلاميذ معلومات أساسية ويُثرون حصيلتهم المعرفية التي تشكل المادة الخام التي يمارس عليها فعل الابداع، لأنه لا يوجد إبداع من العدم.

6. الابداع ومستويات الوعي:

حسب نظرية التحليل النفسي (**فرويد**) توجد ثلاث مستويات للعمليات النفسية: مستوى الوعي، المستوى ما قبل الوعي والمستوى اللاوعي. النشاط الابداعي يحدث في مستوى ما قبل الوعي لانه يعتمد على الخيال المنطلق غير المراقَب ولان بالإمكان ان ينتقل الى مستوى الوعي (Kubie, 1967).

لقد رأى **كريس** (**Kris, 1950**) ان النشاط الابداعي هو ارتداد في خدمة الأنا (Regression in the Service of the Ego) وهذا الارتداد يمكِّن الأنا من القيام بنشاط ذهني منفصل عن المستوى الواعي والمستوى اللاواعي ويتركز في المستوى قبل الواعي. النشاط الذهني الواعي هو عقلاني وانتقادي ومقيّد للخيال ومرتبط بالواقع مما يجعل التوصل الى انتاج جديد أو إدراك علاقات جديدة أو كسر القوالب المتعارف عليها أمر شبه مستحيل. كما ان النشاط الذهني اللاواعي له طبيعة حتمية أي لا سلطة للفرد عليه وله طبيعة فوضوية

(Chaos) مما يعرقل النشاط الابداعي. أما جونز (Jones, 1968) فقد أشار الى أهمية العوامل الانفعالية في النشاط الابداعي بالاضافة الى دور العوامل الذهنية (الفكرية) والخيالية. تنشيط هذه العوامل وضمان تفاعلها يكمن في تمكينها من العمل على مستوى ما قبل الوعي.

7. تنمية الابداع

7.1 دور الوالدين في تنمية الابداع

نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا المجال تشير الى أن تعامل والدي الأولاد المبدعين يتميز بالدفء والتقدير والثقة وباعطائهم قدرا كبيرا من الاستقلالية في سلوكهم الاستكشافي، وينظرون بجدية واهتمام لما يقومون به من نشاط (Lytton, 1971). وهنا تجدر الاشارة الى ان الاستقلال الذي يحصل عليه الأولاد المبدعين لا يعني الحرية المطلقة وانعدام الانضباط، بل الاستقلال المقرون بتحمل المسؤولية.

ديونج (Dewing, 1970) يصف مميزات تعامل الوالدين الذين يطورون أولاداً مبدعين بما يلي:

١- تشجيع الاستقلال.
٢- أساليب متساهلة في التربية.
٣- اهتمامات فكرية منوعة للوالدين.

حسب روجرز (Rogers, 1970) تنمية الابداع يتحقق بواسطة شرطين: الأمان النفسي والحرية. الأمان النفسي يتطور بواسطة تقبل الصغير بدون شروط، العيش في جو خال من التقييم الخارجي وتفهم تعاطفي للصغير. الحرية لا تعني حرية سلوكية أو حرية من الالتزام الاجتماعي بل حرية مسؤولة وحرية في التعابير الرمزية للانفعالات السلبية.

مميزات أخرى لوالدي الأولاد المبدعين: حماس صادق من جانب الوالدين للسلوك الابداعي، تشجيع حب الاستطلاع والسلوك الاستكشافي والبحثي، توفير أدوات ووسائل ومواد تشجع الأولاد على النشاط التجريبي مثل أوراق، أقلام، ألوان، مساطر، مقصات. . . . .

7.2 دور المدرسة في تنمية الابداع

7.2.1 مميزات التربية الابداعية

يرى ريطر (ריטר 1972) ان التربية الابداعية تعتمد على التوجيه الذاتي وليس على الاكراه، تشجع التعاون وليس المنافسة وتعاملها مع الطالب يرتكز على الاهتمام بحاجاته النفسية وليس على اصدار الأحكام الأخلاقية على سلوكه.

التعليم الابداعي يمتاز بأنه يتحقق من خلال التجربة والاكتشاف الذاتي، يشكك في المعلومات المتوفرة، ويشجع الأسئلة الجديدة وخلق أشياء جديدة، يدعم حب الاستطلاع والاخلاص للموضوع، ينمي الخيال، الاستجابة للتحديات الذهنية، تقوية التفكير التشعبي ويعزز الجرأة الذاتية.

دور المدرسة يشمل: دور المعلم ودور الجهاز المدرسي.

7.2.2 دور المعلم

أشارت الأبحاث الى أهمية دور المعلم في العملية الابداعية. فالمعلم قد يعيق عملية الابداع كما ان بمقدوره تسهيل عملية الابداع ودعمها وتنميتها.

فقد وجد **جتزلس وجاكسون** ان المعلمين يفضلون التلاميذ ذوي مستوى الذكاء العالي على التلاميذ ذوي القدرات الابداعية العالية. وقد وجدت هذه النتيجة دعما من عدد كبير من الأبحاث.

في بحث آخر وجه السؤال التالي الى معلمات بستان أطفال: ما هو السلوك المفضل لديهم وما هو السلوك الذي يزعجهم؟

كانت النتيجة ان السلوك المفضل لدى معلمات البستان هو السلوك الذي يتصف بالامتثال، بالأدب، بالنظافة، بالترتيب، بالتكيف الاجتماعي وتقبل السلطة (سلوك يقيد الابداع). بينما السلوك الذي يزعجهم هو السلوك الذي يتصف بتوجيه أسئلة، الانغماس في عمل ذاتي، عرقلة النظام في المجموعة، رفض تقبل الأمور كما هي والارتداد الى تصرفات طفلية. (سلوك ينمي الابداع). نتائج أخرى وجدها العلماء: معلمو المواضيع الأدبية يفضلون الطلاب الممتثلين على الطلاب المبدعين (Torrance,1967) ينظر المعلمون الى الابداع نظرة شك وعدم ثقة، لان الابداع يعني اختلافا، عدم تحمل الروتين، التصميم على تحقيق هوية فردية، تلقائية، سلوك غير متوقع والابتعاد عن الواقع (Mckinnon,1962). استنادا الى ما ذكر أعلاه، توجد ضرورة ملحة لإحداث تغيير في موقف المعلمين حتى يتحولوا من عوامل معيقة للابداع الى عوامل داعمة وميسرة للابداع، لأنه لا يمكن ان تكون هناك تربية للابداع اذا لم يصل المعلمون الى القناعة بها والحماس لها. الطرائق التي تهدف الى إثارة حماس المعلمين لعملية الابداع تتطلب جعل المعلمين «يتذوقون» نشوة الابداع والاحساس بانطلاقة قدراتهم الابداعية الكامنة لديهم.

لقد أثبت **مارشال (Marshall, 1968)** انه يمكن التأثير على القدرات الابداعية للكبار وليس فقط للصغار، أي يمكن التأثير على المعلمين لتبني اتجاهات ابداعية تنعكس ايجابا على التلاميذ. يستطيع المعلمون تنمية الابداع لدى تلاميذهم عن طريق تشجيع الخيال، توفير مجالات عديدة للاختيار، الثقة بالتلاميذ حتى يثقوا بأنفسهم، تشجيع التعاون، تقوية الانتماء للمدرسة، تشجيع أساليب حل المشاكل، تقدير الانفتاح والمرونة، تشجيع الخبرة الذاتية والتجربة الشخصية، تحويل طريقة التدريس من التلقين الفوقي الى تعليم نشط بالمشاركة والممارسة، ورش عمل، مشاريع،

حلقات بحث، رحلات علمية، استثارة الأسئلة، طلب التعليق على الافكار، التعبير عن وجهة النظر، تعليل الظواهر وتعزيز البدائل الأصيلة في الإجابات. (من الأساليب المتبعة لتحقيق ذلك: عصف الدماغ، استثارة التفكير التشعبي والاهتمام بتطوير الأهداف الذهنية التي وضعها بلوم خاصة التفسير والتطبيق والتأليف والتقييم).

لقد أجرى لام (צבי לם) تجربة هدفها تنمية الابداع عند الطلاب اشترك فيها ١٤١ طالباً وطالبة من الصفوف الثوامن، وقد أظهرت النتائج انه يمكن تحسين الابداع بصورة دالة عند الطلاب والطالبات الذين حصلوا على علامات منخفضة ومعتدلة في الابداع قبل البدء في التجربة، بالاضافة الى ذلك، التعليم الابداعي رفع مستوى الدافعية عند الطلاب والطالبات للتعلم حتى في ساعات بعد الظهر بحيث انه عندما قرع الجرس لم يتركوا الصف بل واصلوا نشاطهم الابداعي.

لقد أشار روجرز (Rogers, 1970) الى ثلاثة شروط للتعليم الابداعي:

١- ان يعرض المعلم على التلاميذ مشكلة لها معنى لهم مما يدفعهم الى البحث عن حلول لها.

٢- ان يكون تعامل المعلم صادقا وليس شكليا مما يضمن تقبل التلميذ وتفهمه من دون إصدار أحكام تقييمية عليه.

٣- تزويد التلاميذ بمصادر منوعة ومختلفة للتعلم.

7.2.3 دور الجهاز المدرسي:

يعتبر الجهاز المدرسي التقليدي معرقلاً لعملية الابداع نظراً لما يتميز به من التشديد الزائد على الامتثال، النظام، التنافس، إعطاء أجوبة صحيحة حسب ما ورد في الكتب، اعتبار الأخطاء خطيئة، عدم الثقة بالتلاميذ، عدم إعطاء الفرصة لإجابات ذاتية أو تقييمات شخصية أو تفسيرات غير متوقعة.*

توجد دلائل تشير الى أنه لا يوجد ارتباط ضروري بين الحرية في المدارس والانتاج الابداعي في الدولة. فقد ذكر هنري (Henry, 1972) أنه عندما حدثت الثورة الصناعية في انجلترا كان الأدب الانجليزي في أوج ازدهاره بالرغم من أن المدارس كانت تتبنى أنظمة تقليدية ومتشددة. في المانيا قبل هتلر، كانت أنظمة المدارس الالمانية من أكثر المدارس سلطوية في أوروبا، بينما المانيا كانت إحدى الدول الأكثر ابداعاً في الغرب. في الصين، كان مديرو المدارس يمارسون أساليب دكتاتورية. ورغم ذلك فقد زوّدت الصين العالم بابداعات قيمة في الشعر والدراما والرسم والنحت. فرنسا تفتقر الى الحرية والمرونة. (אבינון, 2002). استناداً الى ما ذكر أعلاه، يمكن القول بأن الدمج بين أساليب تربوية انظباطية في المدارس ونظام سياسي يدعم الابداع، يشكل تربة خصبة للانتاج الابداعي.

اذا أرادت المدرسة انتهاج التربية الابداعية عليها ان تقوم بما يلي :

١- تعميق التوعية بأهمية الابداع لدى المعلمين والطلاب واولياء امورهم .

٢- اكتشاف مضادات الابداع في المدرسة والعمل على إزالتها .

٣- ترسيخ تقاليد الجهد المنظم المستمر وضمان النجاح من خلال العمل الدؤوب وتحويل العملية الدراسية من الدراسة من أجل الامتحان الى التربية من أجل نضوج الشخصية .

٤- إثراء الطلاب بمضامين علمية وثقافية واسعة ومتكاملة حتى تتحول الى خلفية يتزود منها الابداع (حجازي) .

كلمات أخيرة

* كان الاهتمام في الماضي بالابداع في مجالات العلم والأدب والفن بينما المجالات الأخرى لم تلق الاهتمام اللازم مثل الابداع في المجالات السياسية والحرف والتجارة والصناعة والدعاية والأمور الحياتية . يجب ان لا ننسى ان للابداع دورا في كل مجالات الحياة .

* نحن نعتقد انه يوجد اختلاف في العمليات النفسية والذهنية التي تعمل عند الطفل الذي يشعر بمتعة عندما يرسم بصورة تلقائية دون توجيه وارشاد، والتي تعمل عند تلميذ المدرسة الذي يعطي عناوين عديدة لقصة ما مثلا، والتي تعمل عند العالم الذي يتوصل الى اختراع علمي والتي تعمل عند الفنان الذي يحقق انتاجا فنياً له قيمته، أي ان كل ابداع يقوم على ديناميات وعمليات نفسية مغايرة، مما يتطلب البحث عما يميز الأنواع والمستويات المختلفة للابداع حتى يمكن التوصل الى طرائق مختلفة لتطويرها وتنميتها .

* السؤال الذي قد يراودنا هو : هل إبراز التربية الابداعية يعتبر خطوة أصيلة لم يكن لها شبيه في الماضي؟ يقول **جودلاد (Good lad, 1968)** انه لا يوجد رأي «جديد» في التربية، كل رأي له ما يشبهه في تاريخ التربية، وأصحاب الآراء «الجديدة» يتجاهلون هذه الحقيقة ويعرضون آرائهم وكأنها آراء ثورية أصيلة .

تطور التربية يتطلب الأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي لها تأثير على التربية والتي تعمل معا وهي :

١- حاجات الفرد الذهنية والانفعالية والاجتماعية والجسمية .

٢- حاجات المجتمع وتراثه الثقافي . (بعض المجتمعات تحدد المواضيع التي تخضع للإبداع والمواضيع التي يُحظر فيها الابداع) .

٣- المبنى المعرفي لكل موضوع يدرّس في المدرسة، لأنه ليس كل موضوع له نفس إمكانيات الابداع في

الأدب والفن أوسع من إمكانيات الابداع. الابداع في المواضيع العلمية المختلفة. (לביא, 1983).

التشديد على أحد هذه العوامل وإهمال العوامل الأخرى لا بد وان يكون مصيره الفشل في المستقبل ويؤدي الى ظهور محاولات تبرز عوامل أخرى، وهكذا.

التربية الابداعية تعتبر رد فعل على التشديد على التربية الذهنية الجافة وإهمال الحاجات النفسية والانفعالية للتلاميذ. وعليه فإن الاهتمام بالتربية الإبداعية يجب ألا يهمل الحاجات الذهنية للتلاميذ ومميزات المجتمع الذي يعيشون فيه وطبيعة الموضوع التعليمي الذي يدرسونه. وفي هذا المجال كتب تورانس (Torrance, 1967): «أنا لم أقل انه من المفضل دائما ان نعلم بصورة إبداعية. هذه ليست الطريقة الوحيدة. أنا قلت بأنه يمكن تعليم بعض المواد بصورة أفضل بطرائق ابداعية. في التربية يوجد مكان للتعلم الابداعي والتعلم من قبل سلطة، للجرأة والتكيف الاجتماعي، للتفكير التشعبي والتفكير التجمعي، لأجوبة أصيلة وأجوبة تقليدية، للانضباط وللحرية. وهنا نود ان نشير الى ان الحرية لا تعني دائما حرية سلوكية، بل أحيانا الحرية تعني حرية رمزية والتي تظهر في مجالات الابداع الأدبي والنفسي.

في الفترة الأخيرة بدأ الابداع يخطو خطوات جديدة وذلك بالتركيز ليس فقط على الحلول الابداعية للمشكلات بل على ابتداع مشكلات ومواضيع جديدة ليست واقعية بل متوقعة وطرق مواجهتها وحلها.

وفي الختام نعود ونؤكد: ان التربية التي تتجاهل التربية الابداعية هي تربية ناقصة، وان التربية التي لا تأخذ بعين الاعتبار حاجات الفرد ومميزات المجتمع والمبنى المعرفي لموضوع التدريس لا بد وأن تفشل.

المراجع

١- حجازي، م (٢٠٠١)، **علم النفس والعولمة**. شركة المطبوعات للتوزيع والنشر. بيروت.

٢- درويش، ز. (١٩٨٣) **تنمية الابداع**. دار المعارف. القاهرة.

٣- روشكا، أ. (١٩٨٩). **الابداع العام والخاص**. (ترجمة غسان أبو فخر) سلسلة عالم المعرفة ١٤٤. الكويت.

٤- سولسو، ر. (٢٠٠٠). **علم النفس المعرفي**. (ترجمة محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق). مكتبة الانجلو مصرية. القاهرة.

٥- אבינון, י. (2002). מטרות וערכים בחינוך. הוצאת ספרים "אח" בע"מ.

٦- גילפורד, ג.פ. (1970). היוצרנות: אתמול, היום ומחר. בתוך: כספי, מ"ד (עורך). לקראת חינוך יוצרני. האוניבי העברית. ירושלים.

13- Barron, F. (1970). **The Disposition Towards Originality, In Vernon**. P.E. (ed). Creativity. Pinguin.

14- Henry, J. (1972). **Culture Against Man**. Penguin Books.

15- Dewing, K. (1970). Family Influences on Creativity. Journal Of Special Education.

16- Getzels, J.W. and Jackson, P.w. (1962). Creativity and Intelligence. Wiley.

17- Goldenberg, j. & Mazursky, D. & Solo, S. (1999) **Creative Sparks. Science**, 275 (5433). Issue of 3 September.

18- Goodlad, J. (1968). **Curriculum**: A Janus Look. The Record, Nov.

19- Guilford, J.P. (1973). Charateristics of Creativity.

20- Guilford, J.P. (1960). **Frontiers of Thinking**. Reading Teaches.

21- Jones, R.M. (1968). Fantasty and Feeling in Education. New York University.

22- Koestler, A. (1964). **The Art of Creation**. Hutchinson.

23- Kris, E. (1950). **Preconcious Mental Processes**. Psychoanalytic Quarterly.

24- Kubie, L.S. (1967) **Research in Protecting Preconcious Functions, In Education**. In Jones, R.M. (ed) Contemporary Educational Psychology. Harper.

25- Lynton, H. (1971). **Creativity and Education**. Rout ledge.

26- Mac Kinnon, D.W. (1962), **The Nature and of Creative Talent**. American Psychologits.

27- Marshall, S. (1968). **Adventures in Creative Education**. Okasehott.

28- Maslow, A. (1962). **Toward Psychology of Being**. New Jersey Van Nostrand.

29- Rogers, C.R. (1970). The Facilitation of Significant Learning. In Siegel, L. (eol) Creativity. Penguin.

30- Sears, R.R. etal (1957). **Patterns of Child Rearing**. Raw.

31- Sternberg, R.T & Lubart, T.I (1990). **An Investment Theory of Creativity and its Development**. Yale University.

32- Taylor, I.A. (1959). **The Nature of Creative Process, in Smith**, P. (ed) Creativity. Hasting House.

33- Torrance, E.P. (1967). **Toward a more Human Education of Gifted Children**. In Gowan, J.C. et al (eds). Creativity. Wiley.

34- Torrance, E.P. (1969). **Creativity: What Research Says to the Teachers**. Series No. 28. Washington, D.C.

35- Torrance, E.& Goff, C.(1989). **A Quiet Revolution**. The Journal of Creative Behavior. 23 (2).

36- Walles, G. (1926). The Art of Thought. London: C.A. Walts.

ז׳ו, א. (1993). פסיכולוגיה, מדע הבנת האדם. עם עובד.

כספי, מ״ד (1927). התחנכות יוצרנית. בתוך: כספי, מ״ד (עורך). לקראת חינוך יוצרני. האוניב׳ העברית. ירושלים.

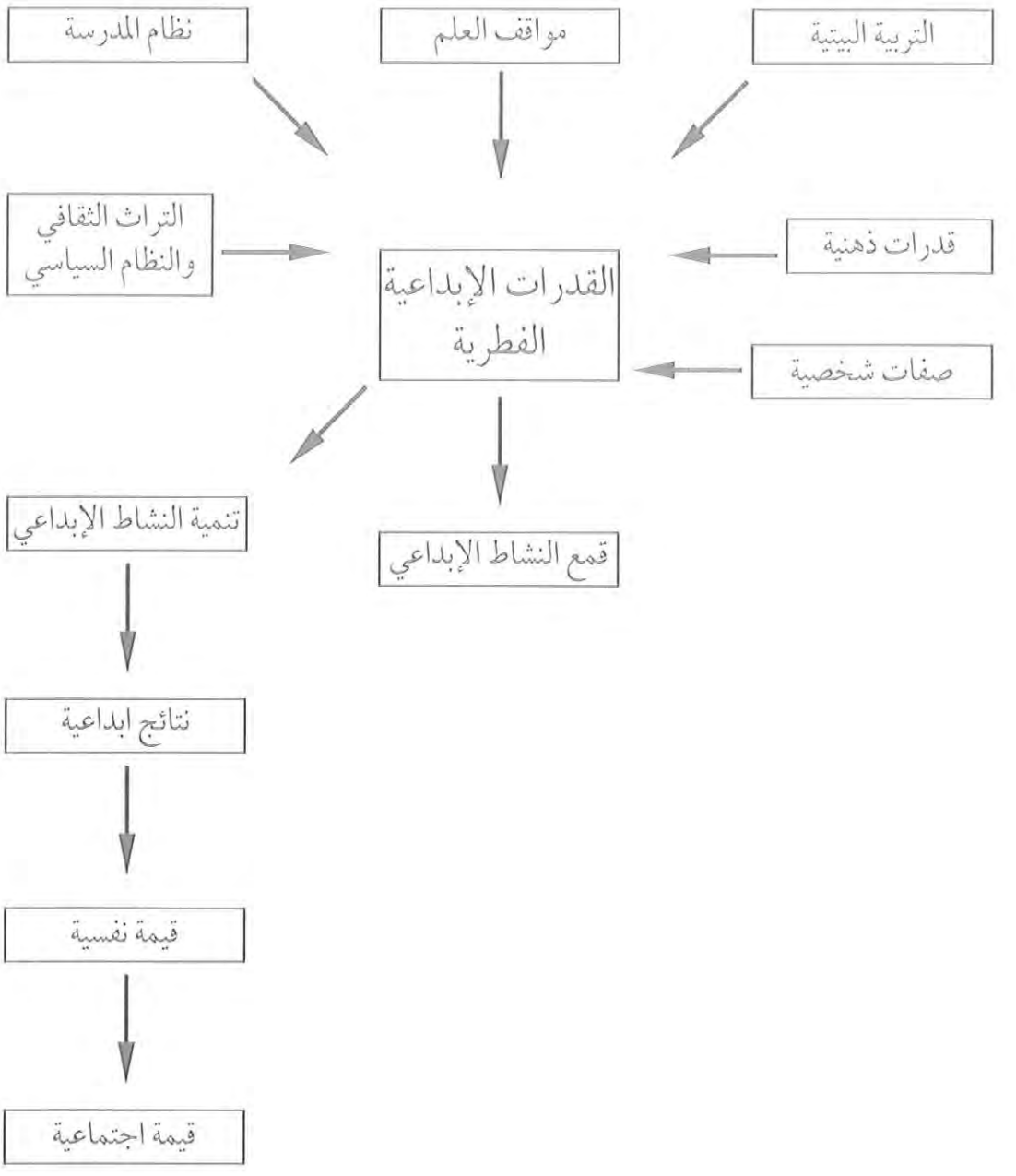
לביא, צ. (1983). אתגרים בחינוך. ספרית פועלים.

צבי, לם. קו היצור לפיתוח יצירתיות. על יזמות, אינטרנט.

לקסיקון החינוך וההוראה. (1997). רמות, אוני׳ תל־אביב.

ריטר, פ. (1972). חינוך ליוצרנות. בתוך: כספי, מ״ד (עורך).

العوامل التي تنمي او تقمع عملية الإبداع



ד"ר צומר מחאמיד

המאמר מתמקד בלימוד התיזה של "הפילוסוף המוסלמי אבן סינא (980-1037) וספרו 'החוכמה המזרחית' והשפעת חזון הפילוסוף אבן-סינא על התרבות והפילוסופיה האיסלאמית וכן הקשרים בין התרבות הזאת לפילוסופיה של יוון העתיקה.
המאמר מתמקד בחקר של המושג "מזרחנות" והשימוש במושג "מזרח" בתור הגדרה לחלל תרבותי, חברתי ופוליטי של העולם האיסלמי מתוך ראיית לימוד הנצח של נפש נבונה לפי אבן-סינא והשפעת הפילוסופיה של אבן-סינא על חינוך והשכלה ככלי להגיע לאושר סופיסטי שהוא איחוד תודעתי עם האל.
כמו כן יש התייחסות על יחודיותו ותכניו וההבדלים של התרבות והמחשבה המזרחית ותכניו של מחשבת האחר תוך כדי החדרת והתאמת מחשבות של אחר ומציאת חלל והתרבות האיסלמית.

Dr. Omar Mahameed

This article deals with the study of the Islamic philosopher Ibn Sina (980-1037) and his book 'Eastern Wisdom' and the influence of the vision of Ibn Sina as a philosopher of Islamic culture and philosophy, as well as the relation of this culture with the philosophy of Ancient Greece.

The paper studies the concept of"Eastern Studies" and the use of the concept "East" for defining cultural, social and political sphere of the Muslem world from the point of view of the study of the eternity of rational sole according to Ibn Sina as well as the impact of Ibn Sina's philosophy on education as a mean of reaching the Sophistic happiness as a connecting-link between the reason and the God.

Further, the author discusses the specific features, the essence and the differences between the Eastern culture and the way of thinking of the others by applying and adjusting these thoughts and finding the space and the Islamic culture.

الفيلسوف ابن سينا
بين (الحكمة المشرقية) والاستشراق

بقلم: د.عمر محاميد

في كتابه المثير للجدل والنقاش يشير المفكر إدوارد سعيد إلى العناصر الأساسية التي شكلت علوم الاستشراق الغربي مؤكدا ان أحد أهم المسائل التي قام عليها الاستشراق الغربي هو الاستشراق السياسي حين كتب (ما سعيت إليه في الإستشراق لم يكن مجرد تقديم قراءة نقدية لمنظور الحقل واقتصاده السياسي بل أيضا الموقف السياسي)[1] إن النقاش حول دور الشرق الحضاري لا يزال يشغل الكثير من المحافل العلمية وكلما ازداد الجدل حول علاقات الشرق والغرب ومدى التأثير والتأثر على (الآخر) تزداد الحاجة إلى العودة إلى التراث العربي الإسلامي وإلى منابع الفكر والحضارة العربية الإسلامية الذي أثرى الفكر والتراث الإنساني والتي لا تزال حتى يومنا هذا مادة للبحث والتنقيب على الرغم مما تعرض له هذا التراث من إجحاف وتزييف على أيدي بعض أساتذة الاستشراق وبحق لاحظ البروفيسور سعيد حين كتب «بيد أن الأمر لم يتوقف عند هذا الحد. تحدي الاستشراق والحقبة الاستعمارية الذي كان جزءا عضويا منها، كان بمثابة تحدي لحالة البكم المفروضة على الشرق كموضوع، وبقدر ما كان علما للإدماج والإدراج، وهي الفضيلة التي أتاحت تأسيس الشرق تم إدخاله إلى أوروبا ويضيف في مكان آخر» وتاريخ الشرق عند هيغل وماركس، ثم فيما بعد عند بوركارت ونيتشة وشبلنغر وسواهم من فلاسفة التاريخ الأساسيين كان مفيد في تصوير منطقة شهدت عصرا عظيما يقتضي الحال وضعة اليوم وراء الظهر[2].

إن مسألة الشرق وما يدخل في نطاق الشرح عن دور الشرق كبقعة جغرافية متميزة من حيث فلسفته، ثقافته، تراثه، وصيرورته العلمية والأدبية ليست من بناء بعض الباحثين الغربيين المعاصرين ولم يكن مثلما تشير المصادر العربية القديمة، من دعاة ألهَمَهُم العقل الاستعماري أو المعرفي الغربي الحديث بل هو قديم قدم العلاقة ما بين الفلسفة اليونانية بالعربية، ان خيال بعض دعاة دراسة الشرق من تجار وسياسيين ورجال دين وعلم في أواخر القرن التاسع عشر في البلدان الغربية التي

١) سعيد ادوارد، تعقيبات على الإستشراق، بيروت، ١٩٨٧، ص، ٧١.
٢) نفس المصدر ص، ٣٩.

رأت في الشرق على حد تعبير سعيد (لم يكن الشرق محاور اوروبا بل «آخر» ها الصامت) لم يكن هدفها من دراسة الشرق البحث المجرد عن كنوز الشرق وما عَمَّره وبناه وخَلَّفه للتراث الانساني بل هناك من حاول تغييب هذا الشرق ثقافيا بل ومحوه عن الخارطة الحضارية بالتشديد على العناصر السلبية وابراز ما يمكن به تشويه هذا الشرق «وتقزيم» دوره الطلائعي في صفحات الحضارة والثقافة الانسانية.

يقول العلامة الروسي المستشرق بارتولد «ابتدأ استعمال كلمة الشرق بمعنى البلاد المتحضرة مقابلا للغرب في عصر الامبراطورية الرومانية، ولم يكن في نظر اليونانين الا الجنوب الحار المتحضر والشمال البارد المتوحش»[٣]. «وحسب نظرية ارسطو الفيلسوف اليوناني فان جميع سكان العالم، ما عدا اليونان، ينقسم في نظره الى البرابرة الشجعان المقيمين شمالي اوروبا القاصرين على التحضر والآسيويين المتحضرين المحرومين من الشجاعة وتقع اليونان بينهم».

ابن سينا وكتابه "الحكمة المشرقية"

يعتبر الفيلسوف الاسلامي ابن سينا (٩٨٠-١٠٣٧) من أهم الفلاسفة الذين أقاموا مذهبا فلسفيا في الوحدانية يقترب الى أقصى حد ممكن من تركيب يؤلف بين مبادئ الإسلام وتعاليم أفلاطون وارسطو، وكان لتعاليم ابن سينا الفلسفية أثراً واسعاً في الفلسفة العربية الإسلامية وعلى فلاسفة والحياة الفكرية والعلمية الغربية حتى أواخر القرن التاسع عشر حيث ظلت كتب الطب مرجعاً أساسياً في الجامعات والمعاهد الغربية.

وعلى خلاف من فلاسفة المسلمين ابن رشد والفارابي الذي انحصر جهدهم الأصيل في شروحهم للفلسفة اليونانية فقد صاغ ابن سينا «مجموعة فلسفية» بناء على دراسة ارسطو وكان لكتاب «الشفاء» أثر كبير على الكتابات الفلسفية في القرن الحادي عشر إذ ان كتاب الغزالي «تهافت الفلاسفة» كان موجهاً الى ابن سينا بشكل خاص في محاولة للهجوم على منطق ونظرية ابن سينا الذي أصر على تمسكه الصارم بتعاليم ارسطو عن «الصلة والمعلول» مما أدى به الى النزاع والاشتباك مع مواقف الكثيرين من علماء الكلام إذ ان «جبريته» اصطدمت «بجبريتهم» الدينية وأبدع ابن سينا وطوَّر نظريته في ميدان علم النفس والتربية حين مزج بين ارسطو وأفلاطون عن «خلود النفس العاقلة» التي هي «جوهر» من حيث هي «صورة».

ولعل أبرز ما يشار اليه عند الحديث عن تراث ابن سينا هو لجوء هذا العلامة الكبير الى الصوفية العقلية في كتابه «الاشارات» فالصوفي المتأمل

٣) بارتولد ف. تاريخ الحضارة الإسلامية، ص، ٣٥

العارف الذي بلغ أعلى مرتبة المعرفة يصل الى الاتحاد العقلي مع الله عن طريق الادراك الحدسي.

والفلسفة العملية جزء من «ميتافيزيقا» ابن سينا لأن بلوغ السعادة الانسانية لا يتيسر الا في مجتمع النبوة والشريعة «والقانون الاسلامي المنزل على النبي» ولا غنى عنهما لبقاء الانسان وسعادته. والدولة الاسلامية المثلى التي تتخذ من الشريعة المحمدية دستورا هي في فلسفة ابن سينا «الجمهورية» عند أفلاطون وقد فسر كل ذلك الفيلسوف ابن سينا في كتابه «القوانين» مبيناً ما للشريعة من دلالة سياسية موضحاً أسباب العدالة والقانون ومعرفة الحكام ومقدرتهم على الحكم بالعدل موضحاً ومحاولاً التوفيق بين العقائد الإسلامية الأساسية وبين الفكر الاغريقي.

لقد شاهد الفيلسوف ابن سينا ولاحظ الفوارق والمميزات وخصوصاً الفكر الشرقي عن أفكار الشعوب الأخرى لكنه وبدل رفضه هذه الفلسفة والأفكار التي عرف جوهرها نتيجة الاحتكاك والاتصال والقادمة من «الآخر» فانه عمل بجهد جبار كما فعل ذلك أيضاً ابن رشد وغيرهم من فلاسفة الاسلام على تذليل جميع ما لم يتناسب والفكر الجديد والدين الاسلامي الجديد بحيث يلائم المجتمعات العربية والشرقية التي بدأت تنهض في مسيرة عظيمة لبناء صرح حضارتها.

ولعل ثقافة ابن سينا الموسوعية وبعد نظره الثاقب قد جعله ينتبه الى خصوصية الفكر التراث الشرقي عن بقية الأفكار والمعارف الانسانية، فمعرفته بثقافة «الآخر» وحضارات الشعوب التي وقعت تحت الحكم الاسلامي في القرون الغابرة من الصين والهند ودول اوروبا المجاورة التي وكما تشهد بذلك العالمة الالمانية هونكه زيغرد في كتابها شمس العرب تسطع على الغرب «بواسطة الجسور التي أقامتها السفن الايطالية وبواسطة الحجاج والتجار والصليبيين والسياح، أثر العرب بغناهم المادي الوفير على كافة مجالات الحياة اليومية الاوروبية وأغنوها وأوحوا لها بالكثير مما تنعم به الآن»[٤] ان هذا الإعتراف صاحبه الكثير من الإجحاف من قبل العديدين من علماء الاستشراق الغربي، لكن الفيلسوف ابن سينا وعلى الرغم من انه لم يكن على علم بما قد يأت به علماء الغرب المستعمرين والمستشرقين الا انه استطاع ان يرسم معالم الفكر الشرقي بحسه الثاقب مكرسا ذلك «بحكمة» في كتاب ضاع معظمه ويجهل بوجود القلائل الا المتخصصين بتراث ابن سينا وهو كتاب «الحكمة المشرقية».

والكتاب على ما ذكره الفيلسوف «الرئيس» قد ضاع ولم يبق منه شيء[٥] ويوضح ابن سينا عن وجود هذا الكتاب حين يقول «ولي كتاب غير هذين

٤) هونكه زيغرد، شمس العرب تسطع على الغرب، ص، ٩٠.

٥) آل ياسين جعفر، فلاسفة مسلمون مصدر سابق، ص، ٩٠.

(ويقصد الشفاء والنجاة) أوردت فيه الفلسفة على ما هي في الطبع وعلى ما يوجبه الرأي الصريح الذي لا يراعى فيه جانب الشركاء في الصناعة ولا يتقي فيه من شق عصاهم، ما يتقي في غيره وهو كتابي في «الفلسفة المشرقية» ومن أراد الحق الذي لا مجمجة فيه فعليه بطلب ذلك الكتاب[٦].

وقد أشار الى وجود هذا الكتاب العديد من الفلاسفة العرب فها هو ابن طفيل (ت ٥٨١ هج) في مقدمته لحيي ابن يقظان يقول «تلك هي أسرار الحكمة المشرقية التي ذكرها الشيخ الإمام أبو علي ابن سينا. فاعلم ان من أراد الحق الذي لا مجمجة فيه فعليه بطلبها» اما ابن رشد في كتابه تهافت التهافت فقال «وانما سماها فلسفة مشرقية لانها مذهب أهل المشرق[٧].

اما فخر الدين الرازي في شرحه لكتاب الحكمة لابن سينا في الفصل الثامن من الإلهيات فقال «ان الشيخ بيَّن في الحكمة المشرقية ان الحد لا يحصل لا بالتركيب من الجنس والفصل» وتناول الكتاب أيضا نصير الدين الطوسي في تعليقه على فخر الدين الرازي في كتابه الاشارات والتنبيهات فقال «انك نقلت في المنطق عن الشيخ انه قال في الحكمة المشرقية» وتناول أيضا شهاب الدين السهروري في كتابه «المطارحات» في المشرع الثاني المخصص للمنطق الا ان ابن سينا صرح «في كراريس نسبها الى المشرقيين -توجد متفرقة غير ملتئمة وبان البسائط ترسم ولا تجد وهذه الكراريس وان نسبها (يقصد ابن سينا) الى المشرق فهي بعينها من قواعد المشائين والحكمة العامة. «الا انه ربما غيَّر العبارة أو تصرف في بعض الفروع أيضا تصرفا غريبا لا يباين كتبه الأخرى».

ان كتاب الحكمة المشرقية كما رأينا قد ذكرتها المصادر العربية كذلك وردت في الفهارس والكتب القديمة لكن معظمها أجمعت ان الحكمة المشرقية «لا توجد تماما»[٨] ويشير الكثيرون من الباحثون العرب الذين تناولوا موضوع تاريخ الاستشراق والشرق والغرب مثل عبد الرحمن بدوي في كتابه «التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية» ونجيب العقيقي في كتابه «المستشرقون» الى ان اصطلاح الحكمة المشرقية ودلالتها عند ابن سينا يستعملها بمعنيين كما ذكر جعفر آل ياسين «فتارة تعني أمرا سكانيا جغرافيا وأخرى تعني تحديدا للاتجاهات المنهجية السائدة عند فلاسفة المشرق مقرونة بالنسبة لفلاسفة الغرب من مشائين وافلاطون وغيرهم[٩].

وعلى الرغم من ان بعض المستشرقين يعتبرون الحكمة المشرقية شطحات فلسفية صوفية كما تحدث عن ذلك دي سلان، وتولوك، ودوزي، الذي

٦) فلاسفة مسلمون مصدر سابق، ص، ٩١.
٧) فلاسفة مسلمون مصدر سابق، ص، ٩٢.
٨) فلاسفة مسلمون مصدر سابق، ص، ٩٣.
٩) فلاسفة مسلمون مصدر سابق، ص، ٩٣.

اعتبر ان فحوى الحكمة المشرقية هي فلسفة الإشراق والاشراقيين وهي مشتقة من لفظ مشرقي أي شرقي «ومهما يكن الا ان فلسفة ابن سينا وجدت طريقها الى الفكر الغربي حيث ظهرت المؤلفات في القرن الثاني عشر فالرسالة الفلسفية لدومينيجو جنديسالين«عن نشوء الكون» استند الى مؤلفات ابن سينا وابن جبريل وحاول من خلالها اعطاء تفسير مسيحي فلسفي لمشكلة الوجود الخلق وكذلك «رسالة في النفس وفي الروح» وهي تلخيص لنظرية ابن سينا. وظهور وانتشار فلسفة ابن سينا في الغرب تجلى بظهور «الاغسطينية السينوية»* في القرن الثاني عشر المبلادي حيث نشرت مجموعة من الرسائل والمؤلفات الهادفة الى التوفيق بين الأفكار الافلاطونية الجديدة (في فلسفة ابن سينا) والعقائد والنظريات المسيحية السابقة ذات الاتجاه الافلاطوني كما تجلت عند القديس اوغسطين ديونسيوس الاريوفاجي** ويوحنا سكوت اوريجا***.

ويشير البحث من معهد الاستشراق في أكاديمية العلوم الروسية اليكسي جورافسكي من ان الاوروبيون بحثوا لدى المسلمين أولا وقبل كل شيء عن العناصر الثقافية التي لم تستطع جهودهم الذاتية بلوغها[10].

ان إشكالية العلاقة بين الغرب والشرق لا تزال تقلق المؤرخين والباحثين المعاصرين من الطرفين وبالعودة الى مصادر الفكر الاسلامي والى تراث الأولين من العرب انما نحاول الكشف والمساهمة في إلقاء الضوء على إحدى المسائل الهامة التي يزداد الاهتمام والبحث والدراسة فيها في ظل تصارع الأفكار كما يشير الى ذلك المفكر الاسلامي محمد اركون من جامعة السوربون حيث يقول «لذا فالحاجة أصبحت ملحة لمراجعة الأمور نقديا وتصحيح المنظورات واستكشاف الآفاق المحتملة وهي أشياء تتجاهلها عادة تلك الكتابات والخطابات الايديولوجية التي يروق لها جو العداء والكره ولا يمكن ان تترعرع وتزدهر الا من خلاله[11].

وبتوجهنا ووصولنا الى الحكمة المشرقية فإننا سنجد السبيل والمكان ممهدا الى نقل الحوار بين الثقافات والحضارات الى طريق الالتقاء والتفاهم في ظل عولمة الحياه الانسانية المعاصرة وفي ظل التأثيرات المتسارعة لمنجزات الثورة العلمية التقنية وعمليات الهجرة الى قارات ومجتمعات أخرى وتتطور وسائل الاعلام والاتصال الجماهيري التي غيرت وجه العالم وغيرت رؤية الناس وادراكهم لهذا العالم الجديد وفي ظل الأدبيات المنحازة الى

١٠) جورافسكي اليكسي، الإسلام والمسيحية. ص، ٦١.

١١) اركون محمد، الإسلام واوروبا الغرب، ص، ٢٨.

الصراع والتصادم والنفور كما هو الحال لدى هنتغتون وفوكيما وبرنارد لويس[١٢] وغيرهم ممن يحولون تجاه كنوزا من الثقافات قد أعطت الانسانية دائرة للتعارف والتعاون وبناء عالم جديد يسوده السلم والتطور.

المصادر

١- هونكه زيغرد، **شمس العرب تسطع على الغرب**، بيروت ١٩٦٤.

٢- بارتولد ف. **تاريخ الحضارة الاسلامية**، دار المعرف القاهرة ١٩٨٥.

٣- د. سعيد اسماعيل على، **فلسفة التربية عند ابن سينا**، دار الثقافة للطباعة والنشر، بيروت ١٩٨٤.

٤- سعيد ادوارد، **تعقيبات على الاستشراق**، بيروت ١٩٩٧.

٥- آل ياسين جعفر، **فلاسفة مسلمون**، دار الشروق، القاهرة ١٩٨٧.

٦- اركون محمد، **الاسلام اوروبا الغرب**، دار الساقي، لندن ١٩٩٥.

٧- هنتغتون صموئيل، **صدام الحضارات**، الدار الجماهرية للنشر، طرابلس ١٩٩٩.

٨- جورافسكي اليكسي، **الاسلام والمسيحية من التنافس والتصادم الى الحوار والتفاهم**، دار الفكر المعاصرة، بيروت ٢٠٠٠.

إشارات

* الاغسطينية نسبة الى القديس اوغسطين (اوراليوس) (٣٥٤-٤٣٠)م اللاهوتي المسيحي والفيلسوف الصوفي الذي سعى لتوظيف الفلسفة الهلينستية في دعم اليقينيات العقائدية المسيحية مؤلفاته الأساسية (مدينة الله) (الاعترافات).

** ديونيسيوس الاريوفاجي أحد أساقفة أثينا في القرن الميلادي الأول عضو المحكمة العليا في أثينا.

*** يوحنا سكوت ارجينا (اوريجينيوس) (حوالي ٨١٠-٨٧٧) فيلسوف مدرسي (سكولاتي) ايرلندي من مؤسسي الواقعية في القرون الوسطى مؤلفه الأساسي (في قسمة الطبيعة).

١٢) برنارد لويس، الإسلام واوروبا الغرب، ص، ٤٥.

The Education of the Muslim Woman

By Dr. Khaled al-Khaledi

This article presents a review of girls' education in Islam and the status of the Muslim woman through different epics in history.

The article opens by showing girls' education in the holy Qur'an. Numerous verses speak about the status of men and women and how they receive equal rewards by God for their practice of the teaching of Islam. Several Hadiths are also presented that urge Muslim men and women to acquire eduction. The article presents the fundamental position of Islam toward education, which emphasizes the high value of Prophet Muhammad as a teacher who dedicated a special day to meet with women.

The article looks at the father's role as a teacher, where he used to teach his daughter how to read the Qur'an, if she could not go to school. This led to the presentation of the education sources for the Muslim girl, her education in the 18th and 19th centuries and under the fundamental view in the 20th century. There is a review of woman's education between conservatism and change and the area that witnessed lots of contributions by women. Finally, there is no doubt that the Muslim Woman has contributed tremendously to various aspects of life.

تربية البنات في الإسلام*

إعداد: الدكتور خالد الخالدي

ربوا بنيكم علموهم هذبوا
فتياتكم فالعلم خير قوام
الأم مدرسة إن أنت أعددتها
أعددت شعباً طيب الأعراق

بعد القفزة النوعية التي وصلت اليها المرأة في العصر الحاضر على جميع الأصعدة في النحو واللغة والأدب والشعر والموسيقى والغناء والطب والشؤون الحربية وشؤون الحكم والمناصب العامة ذات الأهمية الكبرى وبرعت فيها، ارتأيت ان أكتب في مقالتي هذه عن تربية البنات في الإسلام، ودور الآباء في تربية البنات، وتربية المرأة المسلمة في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وتربية البنات بمنظار أصولي في القرن العشرين والموقف نحو تربية البنات بين المحافظة والتغيير والنواحي التي أسهمت فيها المرأة المسلمة من جوانب الحياة الاسلامية. لا شك أن مصدر المعلومات الأول والأمثل عن هذه القضية هو القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف أو السنة المحمّدية، أقوال وأفعال النبي محمد ﷺ المتعلقة بالنساء.

ان مكانة المرأة المسلمة في فترات متعاقبة من الماضي البعيد الى الحاضر وفي بلاد متعددة، تختلف من فترة زمنية وأخرى ويختلف أيضاً مدى تأثير العوامل الحضارية ما قبل الاسلام أو العوامل الحضارية الثقافية على العادات والتقاليد في منطقة معينة.

يبين لنا القرآن الكريم ان الرجال والنساء يحصلون على الأجر والثواب بالتساوي مقابل بذل الجهد الروحي في تنفيذ مبادئ الاسلام. حيث قال الله تعالى في كتابه العزيز ﴿ان المسلمين والمسلمات والمؤمنين والمؤمنات والقانتين والقانتات والصادقين والصادقات والصابرين والصابرات والخاشعين والخاشعات والمتصدقين والمتصدقات والصائمين والصائمات والحافظين فروجهم والحافظات والذاكرين الله كثيرا والذاكرات أعد الله لهم مغفرة وأجراً عظيما﴾ (سورة الاحزاب آية ٣٥). وهناك براهين واضحة في آيات متعددة عن مكانة الرجال والنساء في الاسلام قوله تعالى ﴿من عمل صالحا من ذكر وانثى وهو مؤمن فلنحيينّه حياة طيبة ولنجزينّهم أجرهم بأحسن ما

كانوا يعملون﴾ (سورة النحل آية ٩٧).

وقوله تعالى: ﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير﴾ (سورة الحجرات آية ١٣).

ويبرز كذلك في الأحاديث النبوية المتعددة ان طلب العلم والمعرفة واحد للمتديّن ولغير المتديّن في قوله ﷺ: «طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة» و «اطلبوا العلم من المهد الى اللحد» و «اطلبوا العلم ولو في الصين» وتطبيق هذه الأحاديث النبوية الشريفة في مفهوم العصر الحاضر انه على كل ولد مسلم أو بنت مسلمة أو رجل أو إمرأة أن يحث نفسه على طلب العلم حاملا في عقله كلمات الله في القرآن الكريم: ﴿هو الذي أنزل عليك الكتاب منه آيات محكمات هن أم الكتاب.... والراسخون في العلم يقولون آمنا به كل من عند ربنا وما يذّكر الا أولوا الألباب﴾ (سورة آل عمران، آية ٧).

أحد أهداف طلب العلم دراسة الخلق ليصبح الفرد أكثر وعياً بالله تعالى وبرزايا الخالق، القوة التي تدبّر أمور الخلق (Lemu & Heeren, 1992, PP.14-16; Dr. Al-Khaledi, Kaled, (2002), Ph.D Thesis, Ch.3, pp.62-69).

ان الموقف الأساسي والمركزي للاسلام نحو العلم يتمثّل في أول التنزيل مشدداً على قيمة العلم وأهميته وفي كثير من الآيات القرآنية وان السنة المحمدية تعالج قضية طلب العلم بتعمق بمفهومه الواسع دون تمييز أو فارق يُذكر بين الذكورة والإناث ويبرز ذلك في الحديث النبوي وخاصة بما يعرف بـ «كتاب العلم» (محمد صبح، ١٩٩٣ :Von (Grunebaum,1947, p3,

لا بد من التنويه الى حقيقة أن التعليم بين النساء في العصور الوسطى لم يكن منتشراً انتشاره بين الرجال وكانت نسبة المتعلمات بين النساء أقل بكثير جداً من نسبة المتعلمين بين الرجال، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو ما الذي دعا الى هذه النتيجة مع أن الدين الاسلامي كما أسلفت لم يجعل الجنس عائقاً للمرأة دون تلقي العلم؟

للإجابة على هذا السؤال الذي أعاق مجاراة الرجال في التعلم هو الصعوبات التي كانت تصادف طلاب العلم كالرحلات، والحرمان، والتقشّف وحيث ان مكانة المرأة كانت عالية عند العرب ووضعت في مكانة أسمى ومنزلة أعلى، فلا يسمحون لها ان تتعرض لنَصَب العيش وشظَف الحياة، لهذا هبطت نسبة المتعلمات من النساء، ولا بد هنا ان نذكر مع كل هذا ان كثيرات من المسلمات تغلّبن على هذه الصعوبات فحصلن على جانب من الثقافة (أحمد شلبي، ١٩٨٧، ج٥، ص٣٣٧).

١- الرسول المعلم ﷺ:

لقد أمر الله تعالى الرسول الكريم ﷺ أن يعلّم الناس الكتاب والحكمة ذكراناً وإناثاً ولقد وعد الاسلام بالمساواة التامة بين الذكر والأنثى، وبين العبد والسيد، والكرامة التامة والاحترام لجميع الناس بعد ان كانت الجاهلية قد فرّقت بين بني البشر، وحتى انها حرمت المولودة الأنثى من الحياة والأطفال من العيش إما خوفاً من العار أو خوفاً من الفقر حيث قال تعالى ﴿وإذا الموءودة سئلت بأي ذنب قتلت. . . . . ﴾ (سورة التكوير، آية ٨-٩) وقال تعالى أيضاً ﴿ولا تقتلوا اولادكم خشية املاق نحن نرزقهم وإياكم. . . . ﴾ (الإسراء، آية ٣١).

بعد ثبات الايمان وتثبيت العقيدة بين المسلمين كان لا بد من تعليم المسلمين منهاج الحياة. فالرسول ﷺ كان المعلم الأول والمسجد كان مدرسة المسلمين الأولى لذا كان يَحْضُر الى مدرسة الرسول ﷺ الرجال والنساء معا.

لكن بعد أن أصبحت مهمة الاستماع للرسول ﷺ صعبة على النساء، اشتكَيْن له، فأشار لهن ان يخترن يوما مناسبا لِلقاء بهنّ. ويروي البخاري ان النساء قلن للنبي ﷺ: «غلَبَنا عليك الرجال فاجعل لنا يوما من نفسك، فعيّن لهنّ يوما يلقاهنّ فيه ويعلمهنّ» (صحيح البخاري ١٩٣٢، ج١، ص٣٨، كتاب العلم). ذُكر ان الخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه (٦٤٤-٦٤٦) بيّن ان تلتزم النساء بيوتهنّ ومنعهنّ من الحضور للصلوات في المساجد (ليلى أحمد، ١٩٩٢، ص٦٠).

روي عن رسول الله ﷺ انه قد أعطى أخباراً جيدة وهي (انه اذا كان لرجل أَمَةً وأحسن تأديبها، يمكن ان يحررها ويتزوّجها، عندها يثاب مرتان) (If a man had a slave girl and educated her in the best possible way, then gave her freedom and married her, he will be rewarded twice) (Ahmed, leila, 1992, P.60) ورد الحديث في «جامع بيان العلم وفضله» حيث قال ﷺ: أيما رجل كانت عنده وليدة فعلّمها وأحسن تعليمها وأدّبها وأحسن تأديبها وأعتقها فتزوجها فله أجران. . . . » (أبن عبد البر، (د.ت)، ج١، ص ٩٢-٩٣).

ولقد طلب رسول الله ﷺ بصريح العبارة من الصحابية الجليلة الشفاء بنت عبد الله العدوية التي كانت تعلّم حفصة ان تستمر في تعليمها لحفصة ابنة الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه حتى بعد زواج الرسول ﷺ منها، من هذا يتضح بكل وضوح ويمكن ان يؤخذ به كأساس لرضاه ﷺ من تعليم النساء القراءة والكتابة (Sarwar,et al.,1996, p. 26). لكن ذلك الأمر كما يبدو بعيد المنال من انْ تستطيع المرأة مشاركة الرجال في المجتمع الاسلامي على قدم المساواة وتربح وتعتاش وتطوّر قدراتها على أكمل وجه (Muhammad, Hameedullah, 1979, p. 137). لقد كانت مكانة المرأة في السُّنّة

المُحَمَّدية عالية حتى انه قيل: «الجنة تحت أقدام الأمهات»، وعن رسول الله ﷺ قال «أحسنكم أحسنكم لأهله»(ibid, p.134).

جدير بنا ان نشير الى ان المرأة المسلمة كثيراً ما برهنت على انها متزودة لا بالثقافة الاسلامية فحسب ولكن بالأخلاق الاسلامية والنُّبل في أرفع صُوَرِهِ وكتب التاريخ والأدب حافلة بالصور الرائعة منها حوار عبد الله بن الزبير مع أمه أسماء بنت أبي بكر عندما حاصرهم الحجاج بن يوسف بمكة (ابن عساكر، ١٣٢٤هـ، ج٧، ص٤١٥-٤١٦؛ ابن الأثير ١٨٨٤، ج٤، ص١٤٧).

٢- أين كانت تتعلم الفتاة المسلمة؟

في هذا المطاف يجدر بنا ولا بد لنا ان نحقق قضية هامة وهي أين كانت تتعلم الفتاة؟ هل التحقت بالكتّاب صغيرة؟ وهل انضمت الى حلقات الرجال شابة؟ أم كان لها مؤدّب خاص ولم تختلط بالصبيان أو الرجال؟

هناك حقيقة لا بد من التنويه اليها وهي ان التعليم بين النساء في العصور الوسطى لم يكن منتشراً انتشاره بين الرجال وكانت نسبة المتعلمات بين النساء أقل بكثير جداً من نسبة المتعلمين بين الرجال، ويسأل المرء نفسه ما الذي دعا الى هذه النتيجة مع ان الدين الاسلامي كما أسلفت لم يجعل الجنس عائقاً للمرأة دون تلقي العلم؟

ان السبب الذي أعاق مجاراة الرجال في طلب العلم هو الصعوبات التي كانت تصادف طلاب العلم كالرحلات، والحرمان، والتقشف وحيث ان مكانة المرأة كانت عالية عند العرب ووضعت في مكانة أسمى ومنزلة أعلى، فلا يسمحون لها ان تتعرض لنصب العيش وشظف الحياة، لهذا هبطت نسبة المتعلمات من النساء، ولا بد هنا ان نذكر مع كل هذا كثيرات من المسلمات تغلبن على هذه الصعوبات فحصلن على جانب من الثقافة (أحمد شلبي، ١٩٨٧، ج٥، ص٣٣٧)، بينما الاهتمام بتعليم المرأة الانجليزية بالمقابل وعلى سبيل المثال قبيل نهاية العصور الوسطى كان أقل بكثير من الاهتمام بتعليم الرجال، ويظهر ذلك لدى أحد النبلاء حيث يقول: «أحب ان تكون بناتي قادرات على القراءة، وفيما عدا ذلك فالبنت ينبغي ان تتعلم من الكتاب المقدس لتعيش في بيتها حياة غير شريرة» (Lane Poole, 1991, p. 218). واضح ان التعليم الأولي كان مقصوراً للبنات والعمل على تزويدهنّ بالجانب العملي في الحياة المنزلية لإعدادهنّ ليكنّ زوجات (المصدر السابق).

أين كانت تتعلم الفتاة في العصور الوسطى يا ترى؟

الدكتور أحمد فؤاد الأهواني في كتابه «التعليم عند القابسي» ص ٨٧ يقول: «ان البنات كنّ يتعلّمن في الكتاتيب» ولكن في نفس المصدر

ص١٦٣ يرجع عن رأيه هذا الى الرأي الذي قد يجوز ان يكون صواباً وهو ان العادة قد جرت على تعليم البنات داخل البيوت وسيرد في البند الثالث لاحقاً توضيحاً «لدور الأب كمعلم» لكن الدكتور خليل طوطح ١٩٢٦ في كتابه التربية والتعليم عند العرب ص٦٩ يورد اقتباسات من كتاب الأغاني(١٩٧٠، ج١٤، ص٤٩، ج٢١، ص٤٨) حيث يقول: «من هذا يظهر ان الفتيات ذهبن للتعلم في المكتب، وفي بعض الأحيان تعلمن مع الفتيان كما هو معروف في بعض الأماكن» لكن الدكتور أحمد شلبي في كتابه التربية والتعليم في الفكر الاسلامي (١٩٨٧، ج٥ ،ص٣٣٩) لا يوافق الدكتور طوطح بأن البنت الحرة في عصور الاسلام الأولى نالت قسطاً ملحوظاً من الثقافة وتعلمت بالمكتب مع الأولاد بل ان ما ذكره طوطح لا ينطبق على الحرائر، اذ ان كراهية اختلاط الجنسين ما كانت تنطبق على الجواري لأنهن قد منحن كثيراً من التسهيلات لم تستمتع بها الحرائر ولقد كان المراد بتعليم الجواري الكتابة وبتثقيفهن هو رفع أثمانهن. هنالك نصوص صريحة تؤكد ان البنت لم تلتحق بالكتّاب صبية ولم تجلس في حلقة الرجال شابة وكان الغالب ان تتعلم في المنزل عن طريق أحد أقاربها أو كان يدعى مؤدِّب خاص لتعليم البنات في بيوت الثراء وقصور الأمراء (ابن سحنون، ص٢٣).

وقد انتج التعليم الخاص مجموعة من النساء اللاتي كانت ثقافتهن لا تقل عن ثقافة الرجال بل ربما فاقتها في كثير من الأحوال، فيما بعد سأورد قصة ملكة الفقهاء فاطمة بنة الكساني العالم الحنفي وأخريات من المسلمات العالمات الثقات عند الحديث عن «دور الأب كمعلم».

روي عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت: «نعم النّساء نساء الأنصار، لم يمنعهن الحياء أن يتثقفن في الدين» (البخاري، ج١، ص٦٤)، ولقد ورد في الأثر أنه قيل في عائشة: «خذوا نصف دينكم عن هذه الحميراء» وقد روت عن الرسول ﷺ ألف حديث رواية مباشرة، وهذا ما لم يتوافر لسواها (النواوي، ١٩٥٥، تهذيب الأسماء، ص٨٤٨). من هذا يتضح ان المسلمات قد اهتممن اهتماما كبيراً بالدراسات الدينية ليَعْرِفْن تعاليم الدين الجديد ولينعمن برواية أحاديث الرسول ﷺ وعنهن روى أعلام الدين وأئمة المسلمين وهناك أسماء لامعة لبعض السيدات كان لهن في الدراسات الدينية شأن عظيم كنفيسة بنت الحسن بن زيد بن الحسن بن علي كانت راوية محدّثة من خيرة المحدِّثات في عصرها وكان يجلس في حلقتها مشاهير العلماء والمجتهدين وعندما دخل الإمام الشافعي مصر سمع عنها الحديث (ابن خلكان ١٩٧٢، ج٢، ص٢٥١).

وذكر أمير علي ان الشيخة شهدة كانت تلقب «فخر النساء» كانت تحاضر للجماهير في مسجد بغداد فيجلس للاستماع منها جمهور عظيم من

الطلاب (The Spirit of Islam, 1990, P. 255)، وغيرهن الكثير من العالمات الفاضلات اللائي يدين لهن كثير من عظماء الرجال ومشاهيرهم وقد أسهمن بنصيب كبير في تكوين هذا العالم الكبير (ياقوت، ١٩٨٦، معجم الأدباء، ج١، ص٢٤٧، ج٥، ص١٤٠)، وتحفل كتب الأدب العربي بالحديث عن كثيرات من الأديبات والبليغات والشاعرات كزوجة الفرزدق ورابعة العدوية أخبارها في الصلاح والعبادة مشهورة حيث استعملت في مناجاتها لله اسلوباً مملوءاً بالرقة والعذوبة والصفاء وغيرها من الشاعرات والأديبات اللائي في كثير من الحالات نظيرات للرجال المعاصرين لهن وربما كان لهن التفوق عليهم، وسأتطرق فيما بعد الى النواحي الكثيرة التي أسهمت فيها المرأة المسلمة (البند السابع فيما بعد).

٣- دور الأب كمعلم:

شدّد واصر القابسي بأن يقوم الأب بدور المعلم في البيت بحيث يعلم ابنه/ ابنته القرآن الكريم والصلاة واذا تعذر عليه ذلك ان يرسله/ ها الى الكتّاب مبيناً لنا بوضوح تام مبدأ التعليم الالزامي ومبدأ التعليم للجميع التي تنادي به التربية الحديثة (محمد أحمد، ١٩٨٩، ص٤٦-٤٧) يشاركه هذا الرأي بل شدّد عليه برهان الدين الزرنوجي (Von Grunebaum,1947,P. 21) لقد ظهر على مر العصور الاسلامية حتى في العصر العباسي (٧٥٠-١٢٥٨) ان النساء العالمات المسلمات تعلّمن وتتلمذن على يد الآباء (البغدادي، ١٩٣١، ج١٤، ص ٤٣٠-٤٤٧؛ Ahmed, 1992, P. 74). لقد تمّ اكساب النساء التربية الأولية في داخل العائلة، لكن في المراحل المتأخرة من اكتساب المعرفة تستطيع المرأة ان تنضم الى العلماء المعلمين الرجال فعلى سبيل المثال لا الحصر أم هاني (١٤٦٦ت) تعلمت القرآن الكريم في طفولتها وبالذات المراحل الأولى من جدها وفيما بعد عرفت الحديث والفقه وكانت واحدة من العالمات المشهورات في زمانها (Ahmed,1992, P. 113). مثال آخر لإمرأة أخرى اسمها هاجر (ولدت سنة ١٣٨٨) تتلمذت على يد والدها حيث كانت ترافقه عندما كان يزور الفقهاء والعلماء وكانت تشاركهم النقاش وحازت على إجازات (شهادات) من العلماء الرجال وكانت من علماء الحديث في زمانها، وكان الطلاب يتجمعون بأعداد هائلة للاستماع لها (المصدر السابق). وأخرى ذكرت انها تتلمذت على يد والدها وفيما بعد على يد الغزالي (١١١١ت) وكان والدها يأخذها الى بيت المقدس حيث كان يستمع لها الشيوخ ولقد كانت تقوم بتعليم النساء ما تعلمته من مواد. والقائمة طويلة للنساء المتعلمات مثل خديجة بنت علي (١٤٦٨ت) كانت عالمة في علوم القرآن والحديث والخط وعلّمت النساء كما الرجال، ونشوة (١٤٦٨ت) تلك العالمة التي طالما أثنى عليها طلابها

لاهتمامها وصبرها وكذلك خاتوم بيك (١٣٩١ت) علّمت الحديث في سوريا ومصر وكان لها معلمون من الفقهاء والعلماء الرجال والفقيهات العالمات النساء. من هنا يتضح أنه كانت علاقات متبادلة بين الرجال والنساء في تلك الحقبة من الزمن حيث حصلت المرأة على تعليمها من النساء ومن الرجال أيضا وكانت المرأة أحيانا تحضر دروس العلم التي كان يديرها الرجال، لكن لم يذكر مؤرخو التربية في العالم الاسلامي حضور النساء أياً من المدارس المتعددة أو مؤسسات التعليم العامة (Ahmed, 1992, P. 114).

يحكى ان الكساني العالم الفقيه الحنفي الملقب «ملك الفقهاء والعلماء» تزوج من فاطمة، من ابنة معلمه، ابنة السمرقندي حيث كانت فاطمة تلميذة عظيمة عند والدها وكانت كعادتها تفتي بجانبه، ولإعجابه بتلميذه اللامع (الكساني) زوّجه من ابنته فاطمة وهكذا كان يتم الافتاء من قبل الثلاثة واذا أخطأ زوجها في الإفتاء كانت تصححه لهذا اذا كان زوجها يكنى بملك الفقهاء والعلماء فهي حقاً تستحق ان تكون «ملكتهم» (Sarwar, 1996, P.26).

٤- تربية المرأة المسلمة في القرن الثامن عشر والتاسع عشر

لقد آمن مصلحو القرن التاسع عشر المسلمون اللبراليون العظام مثل رفاعة رافع بن بدوي الطهطاوي (١٨٠١- ١٨٧٣)، وجمال الدين الأفغاني (١٨٣٩-١٨٩٧)، ومحمد عبده (١٨٤٩- ١٩٠٥) بأن السنّة المحمدية على مر العصور كانت مكانة المرأة واضحة لدى المفكرين اللبراليين المسلمين بأنها المفتاح لمسألة اصلاح المجتمع. فالطهطاوي على سبيل المثال كان من بين مصلحي القرن التاسع عشر الذين كتبوا عن الحاجة الماسة الى تربية النساء واستحسن خروج المرأة للعمل لأن العمل يصون المرأة عما لا يليق ويُجَنّبها الفراغ وحياة النميمة ويقربها من الفضيلة (حوراني، ١٩٩٧، ص١٠٢).

قال رفاعة: «عمل المرأة فضيلة يصرفها عن البطالة وهوى الحديث ويصونها عن الاباطيل» وقال أيضاً: «فاذا انحرفت، كان انحرافها ناشئاً عن ظروف التربية والبيئة أي نابعاً من التربية المغلوطة» (سعد مرسي، ١٩٩٣، ص٢٥٧-٢٥٨). وقال في هذا المضمار منتقداً أولئك الذين آمنوا بأن عقل المرأة غير كامل او أنهن اذا تعلمن القراءة والكتابة من الممكن ان يكتبن رسائل حب وغرام هم أناس جاهلون (Hourani, 1997, P.102; Hijab, 1988, PP. 38-39) لهذا نادى بأن تعطى البنات نفس التربية على قدم المساواة تماما كالصبيان (Ahmed, 1992, PP. 133-138; الخالدي، الطهطاوي نصير المرأة، دارنا ٢٠٠٢).

النساء في مصر الدولة المتقدمة في القرن التاسع عشر على سبيل المثال اشتغلن في الحياكة وانتاج النسيج من سن التاسعة الهدف هو الحصول على

بعض الدخل (Tucker, 1986, P.86)، لكن في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين كانت تحضر البنات الى الكتاب القريب من المسجد حيث كان يتواجد الأولاد وتعلمت القراءة وحفظ القرآن حيث ورد على لسان Lane: «لقد شاهدت البنات الأنيقات في لباسهن يقرأن القرآن الكريم مع الأولاد في المدارس الابتدائية» (Lane, 1991, P. 64). نفس الحالة كانت في سورية في مدينة حلب بالذات كما وصفها الفيزيائي الانجليزي راسل (١٧٤٠) حيث لاحظ ان البنات أرسلن من سن السابعة الى التاسعة الى المدرسة لتعلم الحياكة والنسيج وبعدها يتركن المدرسة (Russell, 1740, Natural History of Alleppo, Vol.1, P. 264) وقليل من النساء تقدمن ووصلن الى درجة متقدمة في تعلمهن وحتى ان بعضهن عُرفن كعالمات وفقيهات أو حتى معلمات للحديث والتفسير ووصلن مرتبة العلماء والفقهاء (Ahmed,1992, PP. 112-113) ولقد ساهم أفراد العائلة وشاركوا في وصولهن الى هذه الدرجة العالية الرفيعة كالأب أو الزوج أو العم أو حتى الجد كما ذكرت آنفا.

ان قضية حق المرأة في التعلُّم التي نادى بها الطهطاوي ومحمد عبده وبطرس البستاني من بعدهم أدت الى تأسيس مدارس النساء (المصدر السابق، ص١٤٤).

٥- تربية المرأة المسلمة في المنظار الأصولي

في القرن العشرين:

لقد قدّمت ليلى أحمد بحثاً مطولاً وواسعاً في قضية دور المرأة المصرية في النصف الثاني من القرن العشرين والتغييرات الحثيثة التي وصلت اليها، ولكن السؤال هو كيف نظرت الحركة الأصولية لتربية المرأة المسلمة؟ لقد شدّد الأخوان المسلمين على ان التربية والتعليم شيء أساسي للمرأة كما هو للرجل، لكي تقوم بدورها كزوجة وكأم في آن واحد فعلى سبيل المثال حسن اسماعيل الهديبي زعيم الأخوان المسلمين بعد حسن البنا، لخص وضع النساء بما يلي: «ان مكان المرأة الطبيعي هو في البيت، لكن بعد قيامها بواجباتها البيتية، ان وجدت وقتاً، تستطيع ان تخصص جزءاً من وقتها في خدمة المجتمع بشرط ان تقوم بذلك ضمن الحدود القانونية والشرعيّة التي تحفظ كرامتها ومعنوياتها، لقد أعطى الهديبي بناته حرية اختيار التعليم الذي يناسبهن، فابنته البكر كانت خريجة كلية الطب، أما البنت الثانية فكانت خريجة كلية العلوم واليوم هي محاضرة في الكلية، ان بناته متزوجات وما يتمناه لهن أبوهن ان يجدن الانسجام بين واجباتهن البيتية وعملهن (Ahmed,1992,PP. 194-196). لقد بحث القائد المرشد للأخوان المسلمين مصطفى مشعور مسألة موقف الحركة من حقوق النساء. وحسب رأيه ان الاسلام أعطى المرأة المسلمة حقوقاً تماماً كالرجال، لكن القائد المرشد

مصطفى مشعور يؤمن بأن مكان المرأة هو في البيت للعناية بأولادها وتربيتهم، لكن لا شيء يعيق من ان تأخذ النساء أدواراً سياسية، واجتماعية واقتصادية: «للنساء الحق أن يصبحن رئيسات للوزراء، لكن ليس أميرة للمؤمنين (خليفة)» (السبيل، رسالة الأخوان، ١٤/ ٧/ ٢٠٠٠، ص٥).

زينب الغزالي (ولدت ١٩١٨) هي امرأة مسلمة أصبحت واحدة من قادة الأخوان الذين وصلوا الى القمة وهي مؤسسة اتحاد النساء المسلمات (Islamic Womens Association- IWA) قالت في مقابلة «لسيدتي» أجريت لها في ٢٥/ ٧/ ١٩٨٣: ان التربية كانت فريضة والعمل كان احتمالاً، ثم قالت«لا شيء يوقف النساء من المشاركة في الحياة العامة» وذكرت أيضاً: «كانت المرأة المسلمة المحاربة والمربية والعاملة الاجتماعية» وأقامت النساء حلقات تعليم وفتحن بيوتهن كمدارس للتعليم» ثم قالت أيضاً «تستطيع المرأة ان تكون الواعظة والمعلمة والقاضية . . . » (Hoffman, 1985, PP. 233-254). في العقدين الأخيرين من القرن العشرين أصدرت زينب تصريحاً فيه فكرة تقدمية عكست فيه الاسلام السُّنّي التقدمي والتغييرات التي حدثت في النظرة لأدوار النساء العامة (المصدر السابق). فاطمة المرنسي تقول: «تستطيع النساء المسلمات ان يمشين في العالم الحديث بكل فخر واعتزاز واعيات الى ان مسألة المشاركة في المسؤولية العامة نبعت من القِيَم الاسلامية السامية وهي جزء صحيح من الاسلام السني» (Mernissi, 1991, P. VIII).

٦- تربية النساء المسلمات بين المحافظة والتغيير:

تغيير المواقف لعمل النساء بشكل عام يعكس التغيير العام في العالم الاسلامي، بضمن ذلك تغيير المواقف نحو التربية. فعلى سبيل المثال ناديا حجاب ١٩٨٢ تروي ان امرأة أردنية في مقتبل العمر تدعى أم قاسم كانت قد ذكرت انها عندما كانت شابة البنات القرويات لم يذهبن الى المدارس، وقالت أيضا: «والدي قال آنذاك: لا، بناتنا لا يذهبن الى المدارس، المدرسة هي فقط للأولاد، لانهم آمنوا ان البنات قد يقعن في الأخطاء اذا ذهبن الى المدرسة، لأنهن قد يكتبن مكاتيب للأولاد» (Hijab,1988, p. 109). وكما أسلفت آنفا ان الطهطاوي مائة سنة قبل أم قاسم ذكر ان الناس الذين يخافون من أن النساء اذا تعلمن القراءة والكتابة من الممكن ان يقمن بكتابة رسائل غرامية هم أناس جهلاء. هذا يعني ان شيئاً لم يتغير في عقول الناس في العالم العربي الاسلامي في مصر في عصر الطهطاوي (١٨٧٣- ١٨٠١) وفي الأردن في عصر أم قاسم (١٩٨٢). لكنها فيما بعد تذكر أم قاسم تلك المرأة التي حرمت من طلب العلم انه في الآونة الأخيرة حصلت تغييرات في الموقف نحو دور النساء في القرية، فأخوة أم قاسم

أرسلوا جميع أطفالهم الى المدرسة حتى أن أحدهم قال: « التعليم مهم جداً، لأن الشخص الذي لا يتعلم لا يستطيع ان يعيش حياة كريمة، أريد أن يكون جميع أبنائي متعلمين، وبناتي أيضاً يجب ان يكنّ متعلمات، وان المهنة الملائمة للمرأة هي التدريس وما ان تنهي المرأة دراستها حتى تجد المهنة التي تريدها» (ibid). في العالم الاسلامي دخلت النساء مجالات الياقة البيضاء، رجال أعمال كبيرات وسياسيات حتى انهن أصبحن عضوات في البرلمانات ووزيرات في مصر والأردن على سبيل المثال وحتى انهن أصبحن رئيسات للوزراء مثل رئيسة وزراء تركيا السابقة تونسو تشيلر، وبناظير بوتو رئيسة وزراء الباكستان السابقة، وخالدة رئيسة وزراء بنغلادش وغيرهن. يلاحظ انه قد حصلت تغييرات كبيرة في العالم العربي والاسلامي من خلال النظرة في تربية النساء المسلمات ودورهن الجماهيري العام.

٧- النواحي التي اسهمت فيها المرأة المسلمة:

لقد تصدت المرأة لموضوعات ثقافية متعددة فبرزت في جميعها، وكانت في كل منها تضارع الرجال، وتدل على مقدرة ممتازة وكفاءة طيبة. اهتمت المسلمات اهتماماً كبيراً في الدراسات الدينية ليعرفن تعاليم الدين الجيد كما أسلفت وتحفل كتب الأدب بالحديث عن كثيرات من الأديبات البليغات والشاعرات اللائي كنّ في كثير من الحالات نظيرات للرجال المعاصرين لهن وربما كان لهن التفوق عليهم كزبيدة أم جعفر زوجة الرشيد التي كانت تنظم الشعر وتناظر الرجال في شتّى نواحي الثقافة والفكر، وكانت في شعرها رقيقة مُجيدة، وكثيرا ما كانت تبعث برسائلها الفياضة أبياتاً شعرية الى زوجها الرشيد (ابن خلكان، ١٩٧٢)، ويذكر لسان الدين ابن الخطيب (١٣١٩هـ، ج١، ص٣١٦) ان حمدة بنت زياد وأختها زينب هما شاعرتان من أهل الجمال والمال والمعارف والصون، الا ان حب الأدب كان يحملهما على مخالطة أهله مع صيانة مشهورة ونزاهة موثوق بها، ويقول ياقوت ان حمدة كانت تلقب بخنساء المغرب وشاعرة الأندلس (معجم الادباء، ج٤، ص١٤٤). ومن النساء جميلة مولاة بني سليم من كانت أصل الغناء والرجال هم الفرع حتى ان معبد كان يقول: «لولا جميلة لم نكن مغنين حيث كان يقصدها مشهورو المغنين ليتعلموا منها وليحتكموا لها وكان حكمها دائماً موضوع القبول والرضا» (الأغاني، ١٩٧٠، ج٧، ص١٢٤). ولقد ورد في الأغاني ان هارون الرشيد كان يعجب بغناء دنانير مولاة يحيى بن خالد وكان يسعى لمنزل مولاها ليسمعها وقيل عنها انها كانت أكمل النساء وأحسنهن وجها وأدباً وأظرفهن، وأكثرهن رواية للغناء والشعر (الأغاني، ١٩٧٠، ج١٦، ص١٣٦-١٣٩). ومن الحرائر اللائي فقن الجواري في

الغناء عليه بنت المهدي أخت هارون الرشيد حيث كانت تقول الشعر الجيد وتصوغ فيها الألحان الحسنة وتقدمت في هذا عن أخيها ابراهيم بن المهدي بل فاقته. وكانت خديجة بنت الخليفة المأمون من أحسن الناس غناء وسميت بالعطارة لكثرة استعمالها العطر المطيب. ومن الملح التي ذكرها أحمد شلبي ان عليه كانت تحب خادماً من خدم الرشيد اسمه (طل) وكانت تراسله بالشعر وحلف عليها الرشيد الا تكلم (طلا) ولا تسميه باسمه. فضمنت ذلك، وكانت مرة بعد ذلك تقرأ القرآن والرشيد يستمع اليها فوصلت الى قوله تعالى: «فإن لم يصبها وابل فطل» ولكنها لم تشأ ان تنطق كلمة طل حفظاً على عهدها للرشيد فقالت: «فإن لم يصبها وابل فالذي نهانا عنه أمير المؤمنين»، فضحك الرشيد، وقبّل رأسها (الأغاني، ١٩٧٠، ج٩، ص٨٣-٩٥).

ولقد ساهمت النساء المسلمات في جوانب كثيرة من جوانب الحياة حيث تقول (Mugannam): «ان النساء المسلمات قمن في الحروب الاسلامية بالدور الذي تقوم به في العصر الحاضر منظمات الصليب الاحمر» (Mugannam,1937, p. 25) ويروى ان أمية بنت قيس الغفارية مع نسوة من بني غفار بعد مباركة رسول الله ﷺ لهن خرجن في غزوة خيبر لسقي القوم ولمداواة الجرحى ومعاونة المسلمين وخدمتهم بقدر المستطاع (سيرة ابن هشام، ١٣٣٢هـ، ج٢، ص٢٤٣؛ عبد الله عفيفي، ١٩٣٥، ج٢، ص٤٤-٤٦). ومن النساء اللائي برعن في الطب وكانت لهن شهرة عظيمة بين الأطباء زينب طبيبة بني أود ولقد كانت عارفة بالأعمال الطبية، خبيرة بالعلاج ومداواة آلام العين والجراحات (ابن ابي اصيبعة، ١٩٦٥، ج١، ص١٢٣).

ونبغ في ظل الاسلام عدد كبير من النساء المحاربات، وقد قامت نسيبة زوجة زيد بن عاصم بدور هام في موقعة أحد (٣هـ/ ٦٢٤م) فحاربت بشجاعة نادرة وجرحت بسيفها أحد عشر محارباً وبهذا عطّلت تقدم جيوش قريش (Mugannam,1937, p. 25). وقاتل يوم اليرموك نساء من نساء المسلمين قتالاً شديدا (البلاذري، ١٣٥٠هـ، ص١٤١؛ الطبري، ١٨٨١، ص٢١٠٠-٢١٠١). وفي سنة ١٣٩ غزا صالح بن علي والعباس ابن محمد بلاد الروم ووغلا فيها وغزا مع صالح أختاه أم عيسى ولبابة (ابن الاثير، ١٨٨٤، ج٥، ص٣٧٢).

ولقد ذكر المسعودي انه كان لخيزران زوجة الخليفة المهدي نصيب كبير في إدارة شؤون الدولة وتدخلها كان سافراً في عهد ولديها الهادي والرشيد الى حد ان ابنها الهادي في بدء عهده بالخلافة كان كثير الطاعة لها، مجيباً لها ما تسأل من الحوائج للناس، فكانت المواكب لا تخلو من بابها، فكلّمته ذات يوم في أمر فلم يجد إجابتها سبيلا فاشتد الخلاف بينهما فيقال انها دبرت الخلاص منه

لتستأنف نفوذها السياسي في الدولة في عهد الخليفة الرشيد (مروج الذهب، ١٣٤٦هـ، ج٢، ص٢٥٥). وهنالك سيدة أخرى كان لها في السياسة رأي تسمو به الى التدخل في أمور الدولة كأفطن من يكون من الرجال وهي زبيدة أم جعفر بنت المنصور زوجة الرشيد حيث تدخلت في السياسة لكن بفطنة وتؤدة، ولقد كانت زبيدة مُصلحة اجتماعية أبرز منها سياسية ومن أروع آثارها الخالدة حفرها العين التي لا تزال حتى اليوم تحمل اسمها (عين زبيدة) المعروفة بعين المشاش بالحجاز، ولقد ذكر المسعودي قصة مشروع العين وتسهيل ايصال مياه الشرب الى مكة وتكاليف هذا المشروع وردت في كتابه مروج الذهب (١٣٤٦هـ، ج٢، ص٥١٦).

الخلاصة:

اذن ليس من المبالغ فيه ان ثقافة المرأة المسلمة كانت على جانب عظيم من الرفعة حيث أسهمت في نواح كثيرة من جوانب الحياة الاسلامية، فقد أهلتها ثقافتها الى ان تسهم في الموسيقى والغناء، والنحو واللغة، وبرعت في العروض والشعر، والأدب والطب، وان تشتغل بالسياسة والشؤون الحربية وشؤون الحكم، وان تكون مصلحة اجتماعية ممتازة، وان تشغل بعض المناصب العامة ذات الأهمية الكبرى، الى جانب كونها المراة الظريفة، الرقيقة والأم المثالية الكاملة الصالحة العابدة التي أدت واجباتها الدينية راجية رضاء الله تعالى، أنجبت أحسن الرجال الذين اكسبوا الإنسانية تراثاً وحضارة سيبقى العالم على مر العصور مدين لهم بالفضل والعرفان بالجميل على ما خلّفوه من انجازات علمية كانت الأسس المتينة لبناء صرح التقدم العلمي في عصرنا هذا وفي العصور التي تليه، والله أسأل ان يخرج المارد ويقف شامخا وان ينتفض شبابنا من سباتهم الدامس ليعودوا الى جادة الطريق لمجاراة ولمنافسة الأمم الأخرى والمشاركة في مضمار الرقي والتقدم العلمي وعلى جميع الأصعدة ليعيدوا تاريخهم المجيد الى أمجاده ويكونوا قدوة حسنة في هذا المضمار ملبين قول الشاعر:

اذا الشعب يوما أراد الحياة
فلا بد ان يستجيب القدر
ولا بد لليل ان ينجلي
ولا بد للقيد ان ينكسر

بدأت تظهر بشائر الخير لدى شبابنا الطيب ملبين قول الله تعالى في كتابه العزيز: ﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون﴾ صدق الله العظيم.

قائمة المصادر:

١- القرآن الكريم- السور: آل عمران، النحل، الأحزاب، الحجرات، التكوير.

١- ابن أبي أصيبعة، (١٩٦٥)، **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، ج١، بيروت، دار مكتبة الحياة.

٢- ابن الأثير، (١٨٥١)، **الكامل في التاريخ**، ليدن.

٣- ابن الأثير، (١٨٨٤)، **عيون الأنباء**، ج٤و ٥ الناشر. Ed. August Muller.

٤- ابن خلكان، (١٩٧٢). **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، ج٢. بيروت: دار الثقافة.

٥- ابن الخطيب، لسان الدين، (١٣١٩ هـ)، **الإحاطة في تاريخ غرناطة**، ج١. القاهرة.

٦- ابن سحنون، م. (١٩٥٥)، **آداب المعلمين**، القاهرة، تونس.

٧- ابن عبد البر، يوسف (د. ت) **جامع بيان العلم وفضله**، ج١-٢ بيروت، دار الكتب العلمية.

٨- ابن عساكر، (١٣٢٤هـ)، **تاريخ دمشق**، ج٧، دمشق.

٩- ابن هشام (١٣٣٢هـ)، **السيرة**، ج٢، القاهرة.

١٠- أحمد، محمد، (١٩٨٩)، **تعليم المتعلم طريق التعلم**، القاهرة: مكتبة النهضة.

١١- الأهواني، أحمد فؤاد، (١٩٥٥)، **التعلم في رأي القابسي**، القاهرة: عيسى البابي الحلبي، وشركاؤه.

١٢- الأصفهاني، أ. ف، (١٩٧٠)، **الأغاني**، ج٧، ج٩، ج١٤، ج١٦، ج٢١، بيروت، دار الفكر.

١٣- البخاري، ي. (١٩٣٢). **صحيح مسلم**، ج١، استانبول: دار الطباعة العامرة.

١٤- البغدادي، الحفص، (١٩٣١)، **تاريخ بغداد**، ج١٤، القاهرة، مطبعة السعادة.

١٥- البلاذري، (١٣٥٠هـ)، **فتوح البلدان**، القاهرة.

١٦- الحموي، ياقوت، (١٩٨٦)، **معجم الأدباء**، ج١، ج٤، ج٥. بيروت: دار المأمون، (Margolioth) الناشر.

١٧- الخالدي، خالد، (٢٠٠٢)، **الطهطاوي نصير المرأة**، «دارنا -الكلية الاكاديمية العربية للتربية -حيفا.

١٨- السبيل، (١٤/ ٧/ ٢٠٠٠)، **رسالة الأخوان** -جريدة أردنية.

١٩- شلبي أحمد، (١٩٨٧)، **التربية والتعليم في الفكر الاسلامي**، ج٥، القاهرة: النهضة المصرية.

٢٠- صبح، محمد، (١٩٩٣)، **التربية العربية الاسلامية**، ج١-٣، بيروت: دار الجيل.

٢١- الطبري، م، (١٨٨١)، **تاريخ الأمم والملوك**، ليدن.

٢٢- طوطح، خليل، (١٩٢٦)، التربية والتعليم عند العرب، نيويورك: جامعة كولومبيا.

٢٣- عفيفي، عبد الله، (١٩٣٥)، **المرأة العربية**، ج٢، القاهرة.

٢٤- المسعودي، (١٣٤٦هـ)، **مروج الذهب**، ج٢، ص٢٥٥ المطبعة البهية الناشر Labeir.

٢٥- النواوي، م (١٩٥٥)، آداب المعلمين، القاهرة.

26- Ahmed, L.(1992).Women and Gender in Islam Historicel Roots of Modern Debate.N. Haven and London: Yale University Press.

27- Ali, Sayid Ameer,(1990) The Spirit of Islam, London.

28- Hameedullah, Muhammad, (1979) Introduction to Islam. MWH London.

29- Hijab, N. (1988). Woman Power: The Arab Debate on Women at Work.Cambridge: University Press.

30- Hoffman, V.J. (1985). Women and The Family in the Middle East. Austin University of Texas Press.

31- Hourani, M. (1997). Arab Thought in the Liberal Age: 1798- 1938. London, Oxford.

32- Lane, Pool, (1991). History of Egypt in the Middle Ages. London.

33- Lemu, A.et al, (1992). Woman in Islam. Leicester: Cromwell Press, Islamic Counsil of Europe.

34- Mernessi, F. (1991). Woman and Islam: A Historical and The logical Enquiry. Oxford: Backwell.
35- Mughannam, Mathiel, (1937). The Arab Women, London: Cambridge Press.
36- Rusell, A. (1740). Natural History of Aleppo, Vol.1, London: G. G. J Robinson.
37- Sarwar, G. et al, (1996). The Muslim Educational Trust, Issues in Islamic Education. London: Crowell Press.
38- Von Grunebaum, G.E. (1947). Instruction of the Learner, a method of Learning, N.Y: King's Crown Press.

Classical Arabic Lyrics (Love Poetry): Types and Characteristics

by: Isam Khatib

This article presents thw development of the classical arabic lyrics (love poetry) from the pre-islamic period through the amawi period to the abbasi period. It describes the formal substantive and the characteristics of poetry and traits in each period. it also points to prominant poets of these periods and to the factors: psychological' political and socio-economic factors that brought about such developments.

תקציר
שירת האהבה הצרבית הקלאסית: סוגיה וסגולותיה.

מאת: ציסאם חטיב

המאמר הוא מעין סקירה היסטורו-ספרותית על התפתחות שירת האהבה הערבית הקלאסית. במשך שלושת התקופות המוקדמות של תולדות הספרות הערבית: הג'אהלית, תקופת התילפים הראשידון ותקופת בני אומייה.
כמו כן אני מפרט ומסביר במאמר, את סגולותיו ומאפיניו של סוג שירה לירית זו, הן תוך הצבעה על המשוררים המפורסמים של אותה שירה ועל המניעים הדתיים והסוציופוליטיים שהביאו לשינויים ולהתפתחות, למהפכות או אולי המשכים באותה שירת אהבה ערבית קלאסית.

شعر الغزل
أنواعه وخصائصه في الشعر القديم

عصام الخطيب

يشغل شعر الغزل حيّزاً واسعاً من الإرث الشعري الجاهلي خاصة والقديم عامة، يكاد يضاهي ما تشغله الأغراض الشعرية الأخرى: الفخر، والمدح والهجاء والرثاء سوية.

وقد كان لتلك الأغراض الشعرية الأخرى صلة وثيقة بالغزل: فقد رمى عنترة مثلاً من خلال فخره بنفسه الى طمأنة محبوبته عبلة بأنه الفارس المغوار الذي لا يُشق غباره، إذْ كان خيال عبلة يرافقه في وصفه لمشاهد القتال، بل كان الباعث الأساسي لفخره ببطولته:

هلاّ سألت الخيل يا ابنة مالك
ان كنت جاهلة بما لم تعلمي
يخبرك من شهد الوقيعة أنني
أغشى الوغى وأعفُ عند المغنم

ومن الملفت للإنتباه ان شعراء الجاهلية والقدماء عامة، درجوا على استهلال قصائدهم بالغزل، كائنا ما كان موضوعها، وإلى إظهار حياتهم المضطربة إلى جانب قلوبهم المتأججة بالعواطف والذكريات.

وقد توالت آراء النقاد في تعليل هذه الظاهرة، وكان من خلُص إلى أنها وسيلة لاصطياد عواطف السامعين وجذب إنتباههم، بل انها وسيلة وغاية، أي وسيلة ليس لأغراض أخرى، وإنما وسيلة تمهيد لإجتذاب كل قوى الشاعر المبدعة ومَلَكاته الشعرية، كما يرى إبن قتيبة مثلا، وهناك من يرى أن هذه عادة قديمة متحجرة وآخر يدّعي أنها جاءت لتثير تقزز الشباب وتثنيهم عن ترديد مثل هذه الأبيات الغزلية.

أنواع الغزل الجاهلي:

من يتصفح مقدمات القصائد الجاهلية، يسطتيع أن يميز الأنواع والمواضيع الغزلية التالية التي تتدخل فيما بينها كلها أو بعضها عند هذا الشاعر أو ذاك:

١. الوقوف على الأطلال

يادار ميّة بالعلياء فالسند
أقوت وطال عليها سالف الأمد

وقفت بها أصيلاً لأسائلها

عيّت جواباً وما بالروح من أحد

(النابغة الذبياني).

٢. تجاوز الوقوف على الأطلال إلى وصف مشاهد الظعن والإرتحال بما فيها الطرق والهوادج وأسماء أماكن الأرض ونفسية المرأة المرتحلة

تبصّر خليلي هل ترى من ظعائن

سلكن غميزاً دونهنّ غموض

(عبيدة بن الأبرص)

٣. وصف المحاسن الجسدية للمحبوبة

ودع هريرة أن الركب مرتحل

وهل تطيق وداعا أيها الرجل

غراء فرعاء مصقول عوارضها

تمشي الهوينا كما يمشي الوجي الوحل

(الأعشى)

٤. مجاوزة ذلك إلى اللقاء مع الحبيبة (غزل مفحش)

ويظهر هذا النوع جلياً في معلقة امرئ القيس

٥. آراء في الحب والمرأة

كانت مواعيد عرقوب لها مثلاً

وما مواعيدها إلا الأباطيل

(كعب بن زهير)

فنلاحظ في جميع هذه الأنواع والمواضيع الغزلية وصف المحاسن بأسلوب واضح ومفصّل وبجرأة مميّزة، ويعتمد هذا الوصف بالأساس على التشبية الموجز والمطوّل كما نلمح في هذا الوصف المزج بين خشونة الحياة الخارجية والطبع الرقيق للشاعر الجاهلي وانسياب العواطف ولواعج الشوق والحنين إلى الحبيبة فهو ما يعرف بالنسيب.

الغزل في صدر الإسلام:

لقد أصاب الفتور الشعر العربي في صدر الإسلام عامة وشعراء الغزل خاصة، ويعود ذلك إلى أسباب أهمها:

١) موقف الإسلام من الشعر والشعراء: فقد عمد زعماء الجاهلية، على ألسنة شعرائهم الى مقاومة الإسلام ومبادئه الداعية الى الوحدة والمساواة وعدم استغلال القوي للضعيف، فأنزلت الآيات القرآنية التي تصدّت لهؤلاء الشعراء المعارضين، متهمة إياهم بالضلال والكذب، إلا الذين نصروا الإسلام. وبسبب هذه الخصومة بين الشعراء نفر عدد من الذين تعاطوا الشعر مثل لبيد بن الربيعة، ففترت حركة الشعر.

٢) الفتوحات والدعوة الى الجهاد وحروب الردة التي استنفذت طاقة العرب النفسية فلم ينصرفوا عنها الى أنفسهم وعواطفهم بل شغلتهم عنها.

٣) أسباب فنية تعود الى أن الشعر الجاهلي عاطفي غنائي تبث من خلاله مشاعر الفخر والهجاء والمدح، أما الإسلام فدين عقلاني متزن.

وقد فضل المسلمون الانصراف عن الماضي الذي يتضمنه الشعر القديم والانطلاق الى المستقبل وقد عوّض المسلمون بالقرآن الكريم وإعجازه عن

الشعر القديم فنياً، فأصبح القرآن مثلهم الأعلى وانصرف الكثيرون عن الشعر الى النثر وحاول بعض الشعراء التكيف مع الحياة الاسلامية فجاء شعرهم خليطاً من القيم الاسلامية والجاهلية على السواء ومن هؤلاء الشعراء: الحطيئة وكعب بن زهير.

وعليه فقد عرفت في هذا العصر مجموعتان من شعراء الغزل:

١- الشعراء الذين لم تصفوا نفوسهم من أشباح وظلال الجاهلية عليها فاستمروا في ميلهم الى الشراب ومغازلة النساء حتى في حياتهم الجديدة في الاسلام كأبي محجن الثقفي وحميد بن ثور الهلالي وسحيم بن الحسحاس.

٢- مجموعة الشعراء الذين التزموا بالحياة الجديدة ومُثُلها وآمنوا بها.

أما أبو محجن عبد الله بن حبيب الثقفي فهو شاعر فارس مخضرم الجاهلية والاسلام، يُعَد من شاربي الخمرة، وقد ضعفت نفسه أمام إغراء الخمرة فلم يستطع دفعها عنه بالرغم من أوامر الاسلام الصريحة بذلك. شارك في حرب القادسية وأبلى فيها بلاء حسناً. وكان الخليفة عمر بن الخطاب قد أمر بحبسه في العراق لقوله:

إذا مت فادفنّي الى جنب كرمة
تروي عظامي بعد موت عروقها

وقد شغل أبا محجن الحب كما شغلته الخمرة، غير ان هاتين الشهوتين قد غلبتاه واحرجتاه وافزعتا قلبه من عقاب عمر ولم يستطع إخفاءهما بل صرّح بهما.

وأما حميد الثوري فلم يقوَ الإسلام على كبح شهواته وأهوائه هو الآخر، غير انه لجأ الى أسلوب التعمية و الكتابة والرمز للتملّص من السلطات وحق الجماعة في تأديبه، فقد كنى عن محبوبته بشجرة أبدعها الخالق وجلاّها بأبهى صوره، وكأنه بهذا يظهر جبرية الحب وتقدير الله له على نحو ما سنراه عند الشعراء العذريين في العصر الأموي، كما رمز الى محبوبته بالحمامة:

وما هذا الشوق الا حمامة
دعت ساق حرّ ترحةً وترنّما

وما يميز أسلوب حميد أيضاً ميله الى القصة التي تبث حبه المكتّم، القصة بما تشمله من شخصيات وخلق للعقدة والحل وابداع وخيال سنرى شبيها لها في شعر عمر بن ابي ربيعة الإباحي في العصر التالي -العصر الأموي- وقد كان هذا أسلوب احتمى وراءه حميد الثوري، قوامه الخيال وليس الواقعية والحقيقة، كما هو الحال في قصص فحولة شعراء الجاهلية: امرئ القيس وطرفة مثلا.

ومن الجدير ذكره ان هذا الغزل الاسلامي قد تجرد من المفاتن والمحاسن وفواحش القول بتأثير الحياء الإسلامي، غير ان لواعج الشوق والشكوى

بقيت متأججة في القلوب وعلت الألسن إلى مسامع الملأ.

وإذا امعنا البحث في شعر شعراء الطائفة الثانية فسنجد أنهم قد انصرفوا عن الخمر بعد أن دخل الإسلام قلوبهم فلم يشتهوها ولم يصفوها باستثناء بعض التشبيهات العابرة، كتشبيه طيب الريق وحلاوته بها في قصيدة بانت سعاد لحسان بن ثابت: -

تجلو عوارض ذي ظلم إذا ابتسمت

كأنه منهل بالراح معلول

كما ان شعرهم الغزلي لم يتعد وصف الأطلال او ذكر الخيال أو الحديث عن المماطلة في المواعيد فقد عبر هؤلاء الشعراء الإسلاميون الذين دخل الإسلام قلوبهم عن حبهم بكل عفة وطهارة وبراءة فهكذا كان حال الغزل في شعر معن بن أوس والزبرقان بن بدر وكعب بن زهير، الذي أنشد ممتعضاً من مواعيدهن:

كانت مواعيد عرقوب لها مثلا

وما مواعيدها إلا الأباطيل

واذا وجدنا بعضاً من وصف المفاتن والتغني بالمحاسن فان ذلك يعزى الى الوضع والخلط بين ما هو جاهلي واسلامي.

ولهذه الظاهرة -ظاهرة شعر الغزل العفيف الطاهر استمرار في العصر الأموي- عصر استقلال الفن الغزلي وتفرعه الى عفيف وإباحي.

الغزل في العصر الأموي

مع انقضاء العهد الراشدي زالت العوامل التي أدت الى ضمور الشعر في ذلك العصر، مع تقادم الزمن بين الآية المشهورة من سورة الشعراء ﴿والشعراء يتبعهم الغاوون. . .﴾ فالقرآن الكريم لم يهاجم الشعر كصياغة فنية جميلة بل بسبب استخدامه في غرض اجتماعي سيء، أضف الى ذلك ان الرسول ﷺ قد استعان بالشعراء في دعوته.

ومن الناحية الاجتماعية شهد العصر الأموي استقراراً، الأمر الذي أتاح للشعراء التفرغ لقول الشعر واستعادة تراثهم الشعري وماضيهم، فالمحاربون هم الجنود أما بقية الشعب فلكل حياته.

ومن الناحية الفنية، فقد نقّي الشعر من التقاليد والقيم الجاهلية، وتخلف عن الهالة السحرية التي أحاطته في العصر الجاهلي وتهذب الشعر بتخليه عن المجون والهجاء. وأصبح القرآن مثلا يحتذى، ومال الشعراء إلى تقليد القرآن واستيحاء أفكاره وكلماته فالشعر لم يعد خصماً للقرآن، كما كان في بداية الإسلام بل أصبح لوناً فنياً أقل من القرآن يحاول الاقتباس منه لأنه يمثل الذروة.

في العصر الأموي عرفنا الغزل العذري الذي يتلاءم والحياء الإسلامية والغزل المفحش أو

العمري المخالف لها، وبين هذين النوعين ألِفنا الغزل التقليدي الذي كان إستجابة فنية لتقاليد القصيدة العربية أكثر من إستجابة نفسية أو عاطفية.

شعر الغزل العذري أو العفيف هو شعر أولئك الذين إستعفوا حتى يغنيهم الله من فضله فعدلوا عن شهواتهم وأضحوا بذلك مثلا واضحاً للتربية الإسلامية في سموها وتقاليدها ومن أهم شعرائهم: جميل بثينة، مجنون ليلى، وكثير عزّة.

أما العمريون فهم شباب قريش وغير قريش من الأغنياء الذين قادتهم لذاتهم وشهواتهم في حياتم فنسوا الآخرة واتبعوا الدنيا بخمرها ونسائها، وعلى رأسهم عمر بن أبي ربيعة والعرجي والأحوص وأما شعراء الغزل التقليديون فقد استباحوا لأنفسهم ما أباح لهم الدين. فللدنيا نصيب وللآخرة نصيب. إضافة إلى أن هذا النوع من الغزل هو تقليد فني متوارث، ويعد من بين شعراء الغزل التقليدي جرير والأخطل والفرزدق والراعي وغيرهم ممن إختصوا بالشعر السياسي وشعر الهجاء.

الغزل العذري

لقد أصبحت التربة خصبة والفرصة مواتية لظهور الغزل العذري في العصر الأموي نتيجة التربية الصارمة التي بدأت في عصر الراشدين واستمرت إلى العصر الذي يليه، ونتيجة للإستقرار الإجتماعي والسياسي بعد توقف الجهاد فأضحى الجهاد في سبيل الحب بعد أن كان سابقاً في سبيل الحرب، إذ قسم الناس في العصر الأموي إلى جند ومواطنين، فانشغل الجند في الجهاد العسكري، أما بعض المواطنين فشغلوا في الجهاد الغزلي والعاطفي ففسح المجال للعاطفة كي تتحرك بعد أن تبلورت الفكرة في عقول البعض منذ بداية العصر الإسلامي.

الغزل العذري وهو عاطفة المؤمن الضعيف بعد أن أخفق في حبّه فحالت عاطفته الدينية ويقينه دون إستفحال ميوله الجنسية، ويتصف هذا الغزل بالعفة والعاطفة الخالدة، التي لا تطفأ جدوتها بل لن تدوم أبدا بما يواكبها من آلام وآمال، وهدوء عند بعض الشعراء العذرين وثورة عند بعضهم الآخر. ويعتبر جميل بن معمر أو جميل بثينة (وهو اسم محبوبته الذي اقترن بإسمه تأكيداً للعفة والإخلاص والطهارة في هذا الحب الذي قدره الله فلزمه حتى يوم الحشر) مؤسس هذا النوع من الغزل إضافة إلى كثَير عزّة:

لقد فرح الواشون أن صرمت حبلي
بثينة أو أبدت لنا جانب البخل
يقولون مهلا ياجميل وإنني
لأقسم مالي عن بثينة من مهل
ولو تركت عقلي معي ماطلبتها
ولكن طلابيها لما فات من عقلي

ومن تحليلنا لهذه الأبيات لجميل

ولأشعار العذريين عامة نلحظ المعاني البسيطة والصدق الفني والنفسي، فنحن أمام شاعر يتحدث بنفسه عما يجيش بنفسه دون تأنق وتكلّف، بل ببساطة وصدق واضحين، كما نجد وحدة الموضوع ووحدة الإتجاه فالمحبوبة هي نفسها بثينة لا تتبدّل ونجد المعالجة المباشرة لموضوع الحب. ناهيك عن التعابير الصافية المشرقة والواضحة دون غموض أو تعقيد والتي هي إنعكاس لصفاء النفس.

الغزل العمري

أو الإباحي أو الفاحش أو الأقل عفّة وحياءً شاع في مكة (عمر بن أبي ربيعة) وفي المدينة المنورة (محمد بن الأحوص) وقد نشأ هذا الغزل في الحجاز وليس في الكوفة أو الشام كنتيجة لليأس والحزن الذي أصاب الناس بسبب إنتقال الحكم الى الشام وبغداد من جهة، والثراء الفاحش وإنتشار الغناء والبعد عن السياسة من الجهة الأخرى (كان هناك في الشام والعراق غزل سياسي وشعر سياسي في نفس الفترة، تقدّمه غزل تقليدي لا يظهر العاطفة الحادة لأنه مقدمة لموضوع آخر ويميل إلى الشكوى والألم والعفّة وبرز من بين شعرائه جرير والفرزدق والأخطل).

وإذا ما حاولنا حصر خصائص هذا النوع من الغزل فسنخلص إلى ما يلي:

١- يخالف الغزل الإباحي العذري في معانيه إذ تتعدد النساء فيه فلا تظهر المرأة التي يعنيها الشاعر وحدها، بل تظهر في كوكبة من النساء تفوقهن حسناً وجمالاً فهي كالشمس التي يطغى شعاعها على سائر الكواكب.

٢- كما نلاحظ غياب الأطلال ومشاهد البادية في المطلع وإحلال مظاهر الحضارة مكانها -الحضارة التي كان يحياها عمر بالحجاز.

٣- أما اللغة فهي رقيقة وذات رنين موسيقي. الأمر الذي أمكن تلحين القصيدة وغنائها.

٤- غلبة الأسلوب الحواري الليّن المنبّه المثير والمغاير للأسلوب السردي الجاف كما يلجأ الشعراء الإباحيون وخاصة عمر الى تصوير مشاهد إباحية يجعل منها نقطة لانطلاقه، بدلاً من تركيز شاعريته حول عاطفة داخلية عميقة تهتز بها نفسه، بل أنه يركز هذه المشاعر حول مشهد أو حركة أو حديث كمشهد حواري بينه وبين محبوبته أو كمشهد محبوبته وقد تجردت من معظم ثيابها وشرعت تبترد ومن حولها صاحباتها، وقد أخذت تبدي اهتماماً به وسؤالاً عنه.

مثل هذه المشاهد لم نعهدها في الغزل العذري فلا حادثة ولا لقاء ولا قصة متسلسلة في الشعر العذري بل عواطف وانفعالات متلاحقة يتدفق فيها البيت إثر الآخر. فالأصل في شعر عمر هي الحادثة أو المشهد يرسمه بينما الأصل في شعر العذريين المتجرد هو العاطفة. وشعر عمر يتجاوز الغزل الى الحب واللقاء والواقع المرئي والمسموع. فالشاعر

العذري لا يصف المرأة بل انفعاله نحوها، والشاعر التقليدي يصف مفاتنها وأعضاءها ويتوقف عند ذلك، أما الإباحي فيبث جواً مشرقا تتألق فيه وجوه ومحاسن كثيرة وأحاديث ماكرة، ساذجة، بسيطة، ومعقدة.

لقد عمد عمر بن أبي ربيعة الى الخيال القريب في ابتداع أحداث قصصه والى اللغة الطيعة للحياة اليومية والقريبة من النثر والى التنويع في الأشياء الموصوفة من مكان وزمان وشخصيات والى تكرار لعناصر القصيدة في قصائد متعددة. كما هجر الأطلال وجوها الكئيب ومشاهد الظعن الى مشاهد حضارية مبهجة.

وقالت وعضت بالبنان: فضحتني
وأنت امرؤ ميسور أمرك أعسر
فوالله ما ادري اتعجيل حاجة
سرت بك، أم قد نام من كنت تحذر
فقلت لها: بل قادني الشوق والهوى
إليك، وما نفسي من الناس تشعر

٥- ان التجديد البارز في شعر الغزل الأموي هو استقلال القصيدة الغزلية بنوعيها في ذلك العصر وتقلصها الى غرض واحد هو الغزل أو مدح النساء لا يتعداه الى غيره، فتجلت وحدة الشاعر والموضوع الأمر الذي أثر على بعض الشعراء العباسيين فأخذنا نلمح وحدة القصيدة عندهم، غير ان شعر الشعراء العرب ظل موزعاً بين الأغراض المختلفة في معظمه وفي أغلب فترات الشعر العربي، بانتظار حلول العصر الحديث.

المصادر والمراجع المعتمدة

اعتمدنا في هذه الدراسة على المصادر التالية مباشرة وبتصرف:

١) ضيف، شوقي القاهرة، ١٩٦٥ **الفن ومذاهبه في الشعر العربي**.
٢) الجبوري، يحيى بغداد ١٩٧٢، **خصائص الشعر الجاهلي**.
٣) فيصل، شكري بيروت ١٩٥٩، **تطور الغزل بين الجاهلية والاسلام**.
٤) أبو تمام، حبيب بن أوس بيروت ١٩٩٥ **كتاب الحماسة** (تحقيق د. هادي حسن حمودي).
٥) الجمحي، محمد بن سلام القاهرة ١٩٥٢ **طبقات فحول الشعراء** (تحقيق محمد شاكر).
٦) الأسد، ناصر الدين القاهرة ١٩٦٥ **مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية**.
٧) ابن قتيبة، بيروت ١٩٨٥ **الشعر والشعراء**.
٨) عباس، إحسان عمان ١٩٨٦ **تاريخ النقد الأدبي عند العرب**
٩) موسى، سليمان بيروت ١٩٦٠ **الأدب القصصي عند العرب**.
١٠) الأنطاكي داود بيروت ١٩٨٧ **تزيين الأسواق في أخبار العشاق**.
١١) العقاد، عباس محمود بيروت ١٩٧٠ **مجموعة أعلام الشعر**.
١٢) عبد الحميد، محمد محيي الدين بيروت، د. ت **شرح ديوان عمر بن ربيعة**.
١٣) ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن القاهرة ١٩٦٢ **ذم الهوى**.

The Uniqueness of the Muqarnas in Islamic Architecture

Tareq Shariff

The "Muqarnas"- Cornice or Cornish is an architectural element employed in Islamic art and architecture. Ordinarily' it is made of plaster and based in design on a central star motif developed by overlaying multicoloured prisms at different levels. Other european scholars call the Muqarans 'Stalactite' implying that the decorative shapes of the Muqarans have a downward movement from the different points of the star-shaped dome and columns. It is a decorative element made, somtimes, of carved stone pieces assembled together. The overall design is that of a star or dome when portruding corners in a number of patterns hang down in an alternative fashion. Then the design us repeated.
The Muqarans are used in the four corners supporting the domes in square structured buildings. It is also used just below terraces of minerates and the front pieces of mosques. The article traces the various uses of the art of the Muqarans in spain and western islamic world and in the eastern parts as well.

المقرنص وخصوصيته في العمارة الاسلامية

د.طارق شريف

ورد هذا المصطلح «مقرنص» في المشرق و«مقرنص» في المغرب العربي أو «الدلايات» في مصر وهو في المعجم الوسيط «مقرنس» و (قرنس السقف والبيت زينه بخوارج منه ذات تدريج متناسب فهو مقرنس) وهي كلمة مفردة تعني الجمع وفحواها التدريج . ويعتقد انها اقتبست وعربت من اللفظة اليونانية كارنيش Karnies ومعناها الطنف من النتوء الخارج من البناء الذي ما زال له المعنى نفسه في اللغات الاوروبية Cornice أو Cornish .

أما الدارسون لعمارة المسلمين من الاوروبيين فقد أطلقوا عليه اسم ستالكتايت Stalactite أو الهابطات . والمقرنص عنصر بنائي جوهره مجموعة من الحنايا المقببة يتدلى أو يستقر بعضها فوق بعض بطبقات أو صفوف عادة ما تكون متدرجة بشكل متناوب . وتدعى تلك الصفوف «حطات» وأبسطها يبدأ بواحدة ثم بثلاث حنايا التي يمكن أن تكون باكورة استعماله ومبرر ظهوره التي تسمى المثلثات الكرويّة Squinches ذات الغرض الانشائي وبهدف تشكيل واسطة لنقل العزوم الى الحيطان الجانبية وليس الى الركن القائم الذي تم الغاؤه واستحدثت بمكان تلك الحنايا المحضرة للمثمن بعد انتقاله من الشكل المربع للحجرة والمحتضن لرقبة القبة المتوافق لاستقرار وشكلها الدائري .

والمثلثات الكروية هي كتل على شكل مثلث قمته في أسفل وقاعدته المقوسة والبارزة الى الأمام في أعلاها .

ويمكن القول بأن المقرنص هو عنصر انشائي وزخرفي يُعمل عادة من أحجار تنحت وتجمع في أشكال ذات نتوءات بارزة تؤلف حليات معمارية تتكون من صواعد وهوابط تشبه خلايا النحل تتدلى في طبقات مصفوفة بعضها فوق بعض في أماكن مختلفة من العمائر الاسلامية مثل :

١- الزوايا الأربع التي تقع تحت القباب في الأبنية المربعة الشكل .

٢- تحت شرفات المآذن أو يستعمل عموما تحت أي طنف في داخل البناء أو خارجه حتى في صيغته التحتية في الخشب أو الرخام الذي تصنع منه منابر المساجد .

٣- في معالجة نوع من العقود الحقيقية أو الكاذبة في البوائك* التي تعلو بعض الطاقات خاصة في

عمارة المغرب والأندلس.

٤- في صنع أحد أنواع تيجان الأعمدة من الحجر والخشب.

٥- في التسقيف الداخلي لبعض الأروقة المحصورة بين البوائك والحائط الموازي كما في رواق المدرسة الشرابيةأو القصر العباسي في بغداد.

٦- بعض واجهات المساجد كتلك التي تظهر في واجه مسجد الأقمر في القاهرة من العصر الفاطمي[١].

٧- في الجزء العلوي من باطن فراغ المداخل المضلع وذلك لانتقاله الى نصف القبة التي تعلو المدخل كما هو الحال في مدخل مدرسة السلطان حسن في القاهرة المبني عام ١٣٥٦. وينطبق الأمر نفسه على الليوانات المستطيلة المقببة كما في العراق وايران ونجدها في إيوانات مسجد الجمعة في أصفهان[٢].

ومن ثم فإن المقرنص بتعبير آخر هو كتلة كروية عبارة عن نصف قبة تتكون من خط هندسي لعقد نصف دائري وراءه حشو، وهو بهذا يعبر عن فكرة معمارية إسلامية مبتكرة أساسها تجزءة الكتلة الى خطوط هندسية، ويبدو المعمار وكأنه بدأ عمله فيها من أعلى الى أسفل وتوقف فجأة «مع عشرات الدلايات في الهواء ولم يهبط الى الأرض تماماً» كما تشبثت بعض الذرات الكلسية بسقوف المغارات القديمة، وابت ان تنحدر مع قطرات الماء لتشكل عبر آلاف السنين عجائب طبيعية كالتي في مغارات القدس ولبنان أو في غيرها من الكهوف الاسبانية[٣].

وتشير بعض المراجع العربية وغير العربية الى أن أصل المقرنص كعنصر معماري انشائي وزخرفي يرجع الى العمارة السلجوقية في ايران[٤].

حيث عثر في نيسابور على نموذج يرجع تاريخه الى القرن الثاني الهجري أي ٨م. حيث تكوّن هذه النماذج حصيلة عمل حاذق للكتل الحجرية والجبصية، يتألف من تجويفات تعمل طبقاً لتخطيط هندسي بالغ الدقة بشكل يؤدي الى تحويل تلك الكتل الى عدد هائل من الدخلات أو الحنايا الدقيقة المتنوعة التي كانت تعمل على هيئة كرات أو محاريب صغيرة تولد تتابعاً في الأغوار والأعماق، اذ لا يلبث المشاهد أن يجد فيها دلايات مختلفة تتجه الى أسفل مما حمل المستشرقين على تسميتها بالهوابط نسبة الى الرواسب الكلسية المتحجرة في سقوف المغارات والكهوف[٥].

لذلك نرى من هذه المقرنصات ما يأخذ شكل القوس أو شكل القبة دون ان يشبه أحدهما الآخر بسبب تنوع الانحناء في كل منهما، وقد رتب المعمار المسلم مقرنصاته على المساحات المسطحة في صفوف يتألف كل منها من تكرار مقرنص واحد عدة مرات، بحيث يكون شكله مختلفا عن أشكال المقرنصات الأخرى في الصفوف التالية، الأمر

الذي خلق تواصلاً تدريجياً ينتج عنه تتابعاً ترتيبياً جعلها تتجلى دائما أمام الناظر في مجموعات مكثفة ومتزاحمة تشبه خلايا النحل (Honey Comb Vaults) وتقوم هذه المجموعات علاوة على وظيفتها الانشائية والزخرفية -بوظيفة دينية تربط في غالب الظن- بفلسفة الظاهر والباطن- لأن الزائر لأي أثر من الآثار التي زينت بهذه المقرنصات يجد نسه مضطراً الى التغلغل في أعماق باطنها ليرى فيها ذاته ويتعرى من مشاغله المادية اليومية في نوع من الاستشفاء النفسي الذي يهيئه للتأمل الديني العميق من خلال متابعة هذه المقرنصات داخل المسجد أو المدرسة ولاسيما في المداخل وأرجل العقود وتيجان الأعمدة والمنابر وغيرها بما يساعد المسلم الموجود فيها على أن يظل في حالة الخشوع الدائم والمستمر[٦].

ويظهر أقدم مثل عربي معروف للمقرنصات المعقودة في قبة المحراب بمسجد القيروان التي بنيت سنة ٨٣٦م[٧] ومقرنصها عبارة عن عقد مقوس على هيئة نصف دائرة يرتكز على عمودين تقوم من ورائه نصف قبة محاريَّة، بعد ذلك كوات صغيرة ناتئة ذات الهيئة الكروية المثلثة التي عرفت بالمتدليات نظراً لنزولها في الفضاء نزولاً هندسياً تدريجياً، حتى أصبحت هذه الظاهرة واحدة مما انفرد به المعمار المسلم لربط أطناف دورات المآذن ملء قباب الأبنية المساجدية ووصلها بالجدران القائمة عليها.

وينقسم المقرنص الذي عرفته العمارة الاسلامية الى عدة أنواع تنحصر في المقرنص البلدي أو المصري، ويتكون من طاقات مربعة مضلعة ذات زوايا حادة تشبه العقد المكسور، والمقرنص الشامي ويتكون من طاقات مقعرة أو مجوفة ذات عقود مستديرة، والمقرنص ذو الدوالي الذي تنزل منه الدلايات هابطة.

وتنحصر كيفية عمل المقرنص في الذيل الذي تشكل الطاقة أساس فكرته لإخراج صفوف أفقية من الطاقات يوضع بعضها فوق بعض بحيث يكون المحور الرأسي لأي طاقة منها منصفاً للبعدين المحورين الرأسيين للطاقتين المجاورتين لها في الصف الكائن في أسفلها، وان تكون جميع الطاقات متساوية الاتساع، وقد اعتاد المعمار المسلم ان يحيط كل طاقة من طاقات هذه المقرنصات بخوصة[٨]، وأحياناً ما كانت تنحت خوصتان أو أكثر حول طاقات معينة، وعادة ما كانت رؤوس الطاقات في المقرنصات إما مقوسة ذات مساقط أفقية منحنية، أو مثلثة ذات مساقط أفقية مثلثية أيضا وفي كلتا الحالتين يبرز كل صف عما تحته فتتكون من ذلك خوصة بارزة في أسفلها سلسة مستويات رأسية مسقطها الأفقي على هيئة خط متعرج، وقد تكون هذه المستويات الرأسية قليلة الغور لتكون شكلاً مخوصاً، أو تكون ممتدة بكامل إرتفاع الدلاية التي يكون وجهها في هذه الحالة مستقيماً

بخلاف الوجه في الحالة السابقة.

ومن هنا كان المسقط الأفقي للمقرنص هو العامل المتحكم في تصميمه، فإذا ما أريد توصيل سطح بسطح مقرنص مثلاً وكان أحدهما أعلى من الآخر كان من الضروري أن يبدأ المعمار بتخطيط مسقطهما الأفقيين، ثم يخطط بعد ذلك المسقط الأفقي لكل صف من صفوف الطاقات المحصورة بينهما لتيسير عمل التحويل اللازم من السطح الأعلى الى السطح الأسفل.

ان جمالية هذه المقرنصات تنحصر أساساً في توزيع وتنسيق الظل والنور الناتجين من عمل الكهوف والأخاديد المشتملة عليها، وبذلك استخدم المقرنص -كما أسلفنا- كحلية معمارية انشائية أو كحلية زخرفية جمالية وكان في الحالة الأولى لتحويل السطوح المربعة الى السطوح المثمنة لإقامة القباب على رقاب دائرية فوق طاقات ركنية (Squinches) أو محاريب في الأركان، أما في الحالة الثانية فكان عبارة عن حليات مدلاة بعضها فوق بعض في واجهات الأبنية المساجدية ودورات المآذن وتيجان الأعمدة وغيرها، وهي استخدامات تدل دلالة قاطعة على عشق المعمار المسلح للأشكال الهندسية والتفنن في استخدامها لتحقيق أهداف معمارية وزخرفية[٩] وقد بدأ المقرنص خطوته الأولى في قباب الدولة الفاطمية بطاقة واحدة تطورت الى طاقتين، ثم زادت طاقتين أخريان مع تطور القبة وزيادة ارتفاعها واتساعها، ومعنى ذلك ان المقرنص الذي يتكون من مجموعة من الطاقات والعقود المتدرجة كان قد تطور من طابقين أو حطتين، في الطابق الأول منهما مقرنص وسيط تحيط به الطاقتان، وفي الطابق الثاني طاقة واحدة تعلو الطاقة الوسطى من الطابق الأدنى، ثم ازداد المقرنص بعد ذلك تجزئة وزادت اعداد طوابقه أو إحاطته فأصبح ثلاثة، في الطابق الادنى مقرنص وسيط يحف به من كل جانب طاقتان، وفي الطابق الثاني مقرنص وسيط يحف به من كل جانب ثلاث طاقات، في الطابق الأعلى مقرنص وسيط ثالث يحف به من كل جانب طاقة واحدة، ولا شك أن تطور المقرنص في العمارة الاسلامية كان قد بدأ في الآثار المغربية والأندلسية واتخذ فيها مظهراً زخرفياً رائعاً كما في سقوف قصر الحمراء في الأندلس.

أما في مصر فقد وجدت المقرنصات في عمائرها الأثرية الاسلامية لأول مرة في مأذنة مسجد الجيوشي ١٠٨٥م وكانت ذات صفة زخرفية فقط، على الرغم من أن هذه المقرنصات القاهرية الفاطمية كانت امتداداً للمقرنصات المغربية، الا أنها كانت قد انفردت بذاتية لم تعرف في غيرها من مقرنصات العالم الاسلامي.

واستمر استخدام هذه المقرنصات بعد الفاطميين بطبيعة الحال في عمارات العصر الأيوبي

ولاسيما في قبة الإمام الشافعي التي أنشأها الملك الكامل، وتتكون مقرنصاتها من ثلاث حطات، بالسفلية منها خمس تجويفات وبالوسطى سبعة وبالعلوية ثلاث، وفي الجزء العلوي من مأذنة الصالح نجم الدين.

أما مقرنصات الأزهر والحاكم الجيوشي فكانت عبارة عن نصف قبة كروية يتصدرها عقد كأنه إطار بارز لها، أما في السيدة رقية والقباب المشابهة فالمقرنص عبارة عن مجموعة من الطاقات والعقود رتبت في نظام زخرفي قوامه التكرار والتدرج، وسارت المقرنصات بعد ذلك في طريق التطور الطبيعي حتى كان له شأن كبير في تاريخ العمارة الاسلامية، وتولدت عنها أشكال لا حصر لها لا في عمارة القاهرة وحدها بل في عمائر العالم الاسلامي كله، حيث زين المعمار تجويفها بالزخارف النباتية، ثم استعمل فيها قطعاً من المرايا تنعكس عليها الأضواء، وكانت تلك هي آخر ما وصل اليه الفنان المسلم في زخرفة الجدران.

بالمدخل حنيتان، يعلوهما دلايات رصعت بأشكال هندسية من الرخام الأبيض، وكتب أعلاهما بالخط الكوفي المزهر، ويعلوهما طرازان، بنصوص كتب بالخط الكوفي المربع.

ان الانطباع الذي يمكن ان يعكسه تشكيل المقرنصات في باطن قبة مثلما هو في ضريح السلطان حسن هو انها عناصر تتدلى مقلوبة، ثلاثية الأبعاد، وعموديتها في الاتجاه الأسفل، تتحدى ظاهرة الجاذبية، في نظام اشعاعي.

والمقرنصات اذ تتشكل بهذه الطريقة المنفردة، تتخذ مكانة مرتفعة في الأبنية، فتوجه نحوها النظر الي أعلى، كما هو واضح أعلى مدخل مدرسة السلطان حسن، وفي نفس الوقت (لا تكون قريبة الى الحد الذي تستحوذ على النظر بصورة مستمرة)وحتى لا تتعارض مع النقوش الأخرى التسطيحية، وفي باقي البناء وهكذا يتحول باطن القبة، أو العقد الى فراغ يشكله عمل من أعمال النحت الغير تمثيلي، في علاقات كتلية، تتبادل فيها معاني التجويف والبروز، في عالم خاص، ذلك العالم الذي يكسبه حوار ضوء البروزات، مع ظلال التجاويف لحناً شاعرياً وورعاً. أما الإنطباع الذي تعكسه النقوش، المستخدم فيها المقرنصات لتزيين الواجهات وخاصة إذا نظرنا إليها من الجانب، فهو الإنطباع الذي ينعكس. «أمام بناء ذو كتائف دائمة التدرج».

ان الترتيب الإيقاعي لنظام الخطوط والعقود في تشكيل مجموعة مقرنصات في هيئة متميزة، يجذبنا فيه نوع من الجمال الحسي المباشر، نستشعره دون شرح زو تفسير، أما إضافة عامل الإتقان في عمليات الصقل للمقرنصات، مع البراعة في تنويع الأشكال، وربط العلاقات بينها، كما زن رقي مستويات الإنسجام، التي يمكن تحقيقها، بين أجزاد مثل تلك المقرنصات، يرجع الي إمكانية إرجاع أصول أشكالها، الى الأشكال الهندسية المبسطة، بحيث يمكن بداية لأشكالها أو نهاية لها، فهي تتشابك وتتباعد بلا انقطاع لتجسيد الطبيعة الشاعرية للتغني بمظاهر الجمال الحسي المباشر.

وإذا تأملنا واجهة مسجد الحاكم بالقاهرة (٣٨٠-٤٠٣هـ) (٩٩٠-١٠١٣م) التي صنعت من الآجر سنكتشف فيها غاية الإبداع، حيث اهتم الفاطميون بواجهات مساجدهم، زما المدخل الرئيسي في مسجد الحاكم فقد برز عن الواجهة بحوالي ستة امتار (٤٨) وقد نحت بواجهة المدخل الرئيسي حنايا عليها نقوش هندسية ونباتية

المراجع

د. عاصم محمد رزق -**معجم المصطلحات والفنون الاسلامية**- مكتبة مدبولي، طبعة أولى.

ارنست كونل -**الفن الاسلامي**- ترجمة أحمد موسى، بيروت.

د. كمال الدين سامح -**العمارة في صدر الاسلام**- ١٩٩١.

ابو صالح الألفي -**الفن الاسلامي**- دار المعارف بمصر.

د. أبو أحمد محمود فرغلي -**الدليل الموجز لأهم الآثار الاسلامية في القاهرة**- الدار المصرية اللبنانية ١٩٩١.

الشيخ طه متولي -**المساجد في الاسلام**- دار العلم للملايين ١٩٨٨.

الهوامش

* بائكة Arcade جمع بوائك أو الباكية أو البايكة في المصطلح الأثري المعماري للدلالة على سلسلة من العقود أو القناطر أو العيون المتتالية في صف واحد ترتكز على عدة دعائم أو أعمدة في خط مستقيم على أبعاد متساوية، وقد استخدم هذا المصطلح في العمارة الدينية كالمساجد والمدارس وفي العمارة المدنية كالقصور والاسطبلات وغيرها للدلالة على صفوف الأعمدة والعقود التي تحصر الأروقة أو البلاطات القاطعة وغالباً ما كانت -في هذه العمارة- بالايوانات موازية لجدار القبلة أو متعامدة عليهن أو محيطة بالصحون المكشوفة أو المغطاة، مرتكزة على أعمدة حجرية أو رخامية ذات أبدان أسطوانية أو مضلعة أو حلزونية، أو على دعامات مربعة أو مستطيلة، وقد لجأ المعمار المسلم الى حمل سقوف الأبنية الأثرية على هذه البوائك فوق الأعمدة أو الدعائم ليتسنى له رفع البناء الى أعلى مستوى علوي ممكن لاستقبال أكبر قدر من التهوية والأضاءة فيها. وكان الأصل في هذه البوائك أن تكون موازية لجدار القبلة بحيث تحصر كل بائكتين منها فيما بينهما أو فيما بين بائكة وجدار ما عرف في العمارة الاسلامية بالبلاطة، كذلك فقد عرفت العمارة الاسلامية من البوائك ما سمي بالبوائك الصماء (Blind Arcade) وكانت عبارة عن زخرفة جدارية على هيئة صف من عقود متتالية غير نافذة.

Educational Initiative as a Lever for Social Change - The Solar Vilage Case

Muhamad Hugaret, Salman Eliyan, Saleem Zidani and Raid Zidan*

Using solar energy in the educational institutions, such as, colleges or schools, exposes new technology before the trainees and teaches them a new method of preserving energy. Educational institutions are ideal places to use solar energy.
Change and improvement at colleges or schools are highly visible and closely followed. Bringing solar energy as an education initiative to colleges or schools increases the use of solar energy in the community at large. When the educational initiative starts to work, the colleges or schools will host the solar energy systems that will become a commonplace tommorow in public buildings, homes and buisnesses.
Colleges or schools make a good showcase for the benefits solar photovoltaic electricity and teacher training or pupils will raise the awarness of their parents that solar energy is clean.
In this educational initiative we suggest to build a model of solar village in the educational institutions, which uses only solar energy. We indicate that the trainees will be active in participating in building systems that use solar energy to work and we believe this will be a lever for sociaty change.
The study objective is to examine the educational, social and scientific impact of the initiative on students, parents and teachers and their readyness to support and participate in such educational initiative.

*To whom correspondence should be addressed

יוזמה חינוכית כמנוף לשינוי חברתי - המקרה של הכפר הסולרי

מוחמד חוגיראת, סלמאן צליאן, סלים זידאני וראיד זידאן

צריכת האנרגיה בחברה האנושית עלתה למימדים עצומים, בשל הגידול הטבעי והצרכים השונים. מאידך גיסא, הטכנולוגיה מתקדמת בצעדי ענק ויש לדלק חשיבות מרובה בחברתנו הטכנולוגית. מכאן שהחינוך לשמירת הסביבה חשוב מאוד. השימוש באנרגית השמש במכללה חושף לפני המתקשרים להוראה טכנולוגיה חדישה ביותר ומלמד אותם שיטה חדשה לשימור אנרגיה. היוזמה החינוכית הזאת מדגישה את החשיבות של האנרגיה לחברה עתירת הטכנולוגיה ובייחוד מקורות של האנרגיה החלופית המשמשים לייצור חשמל ודלק שאינם יוצרים זיהום, ואינם דורשים שטחי אדמה נרחבים.
בתי הספר או המכללות הם מקום אידיאלי לשימוש באנרגית השמש.ך
השינויים במכללות או בבתי הספר ניכרים מאוד לעין וקל מאוד לחקות אותם בחברה החיצונית. הבאת אנרגיית השמש כיוזמה חינוכית למכללות או לבתי ספר תגביר את השימוש באנרגיית השמש בחברה הרחבה. כאשר תיושם היוזמה החינוכית במכללה או בבית הספר, הרי מערכות של אנרגית השמש יהפכו להיות שגרתיות בבנינים הציבוריים, בבתים פרטיים ובבתי עסק. התלמידים ופרחי ההוראה ירגילו את הוריהם להבין שאנרגית השמש היא אנרגיה נקייה שאינה מזהמת סביבה.
ביוזמה החינוכית הזאת אנו מציעים לבנות מודל של כפר סולרי בין כותלי המוסד החינוכי שמשתמש אך ורק באנרגיית השמש כמקור אנרגיה. אנחנו מציעים שפרח ההוראה או התלמיד יהיה פעיל וישתתף בבניית מערכות שישתמשו אך ורק באנרגיית שמש. אנו מאמינים שדבר זה יהווה מודל לחיקוי וכמנוף לשינוי חברתי. במאמר הזה אנו ביצענו מחקר כמותי כאשר בדקנו השפעת ביצוע היוזמה בבית הספר על, התלמידים, המורים וההורים.

تأثير تنفيذ المبادرة العلمية التربوية- القرية الشمسية - على التلاميذ، المعلمين والأهل

محمد حجيرات، سلمان عليان، سليم زيداني ورائد زيدان

مقدّمة:

تكمن أهمية الشمس كمصدر للطاقة في الأمور التالية(7-1):

١ . يمكن للشمس أن تزود الأرض بالطاقة لبضعة ملايين من السنين، فهي مورد مستديم للطاقة.

٢ . موارد الطاقة غير المتجددة (النفط، الفحم) تتناقص باستمرار نتيجة لاستهلاكها وهي باهظة الثمن في حين أن الشمس مورد رخيص للطاقة.

٣ . تنشأ آثار ضارة وملوثة للبيئة نتيجة لاستخدام النفط والفحم الحجري كمصادر للطاقة بينما الشمس مصدر نظيف وغير ملوث.

يمكن استغلال الطاقة الشمسية في النواحي التالية (10-8):

١ . تسخين الماء بواسطة السخانات الشمسية.

٢ . صهر المعادن بواسطة الأفران الشمسية.

٣ . عمليات البناء الضوئي.

٤ . تحلية مياه البحر.

٥ . توليد الكهرباء بواسطة التوربينات البخارية.

٦ . توليد الكهرباء بواسطة الخلايا الشمسية.

في هذه المبادرة التربوية قام طلاب في ثلاث مدارس ابتدائية (٢١٠ طالب/ ة)، ببناء هيكل لقرية شمسية صغيرة داخل ساحة المدرسة (13-11). وفيما يلي عرض لتأثير تنفيذ المبادرة على الأهل، المعلمين والطلاب.

شروط ضرورية لبناء المبادرة وتنفيذها:

- التفتيش عن حل لأي أزمة قد تظهر. هذه الأزمة قد تكون أزمة اجتماعية، اقتصادية أو تحصيلاً منخفضاً في التعليم. كذلك من أجل مواجهة حاجات مختلفة يجب أن تظهر فكرة جديدة وتطوير أساليب عمل جديدة التي تقودنا الى تخطيط المبادرة وبنائِها.

- الانفتاحية من جانب المدير لتبني أفكار جديدة وتشجيع مبادرات جديدة في المدرسة.

- المهنية في بناء طاقم المعلمين إذ يجب أن يكون طاقم المعلمين مُتَخَصِّصاً في مواضيع التعليم، صاحب تجربة في التعليم، ومُستَعِداً لبذل الجهد والوقت من أجل المبادرة.

- تشجيع من قبل المفتش: التشجيع من قبل مفتش

المدرسة يعطي دعماً كبيراً لطاقم المعلمين والمدرسة على تنفيذ المبادرة.

- الميزانية من أهم الشروط لتحقيق المبادرة. مركبات كثيرة في تفعيل المبادرة منوطة ومشروطة بتوفير الميزانية الملائمة.

- تشجيع المبادرة من قبل طاقم المعلمين غير المهنيين في المدرسة ومن قبل الأهل ومن المهم نشرها في مجلات محلية أو أجنبية.

تأثير المبادرة التربوية على الطلاب:

إن تفعيل المبادرات التربوية على الطلاب له مردود ايجابي كبير، حيث انها تساعد الطالب في اكتساب بعض المفاهيم والمصطلحات التي تتعلق بالموضوع المبحوث والتي لا يمكن ان يفهمها أو يستوعبها لو لم تنفّذ هذه المبادرات بشكل فعلي.

يمكننا ان نلخص مردود هذه المبادرات التربوية وتأثيرها على الطلاب بالنقاط التالية:

- اكتساب مصطلحات ومفاهيم أساسية وربطها مع البيئة الحياتية التي يعيشها الطالب. يتعلم الطلاب كيف يمكن التعامل مع الظواهر البيئية بين وجهات نظر مختلفة، تحليل الأسباب والنتائج بالنسبة للأمور التي يراقبها وفحص العلاقة فيما بينها، مثل هذه الأمور تساعد الطالب في تطوير أنماط تفكيرية متعددة وفهم مركب للظواهر المختلفة.

- تحسين مهارات مختلفة مثل: قراءة مخططات، قراءة رسومات بيانية، تنفيذ بحث بصورة ذاتية، كتابة وظائف.

- يطوّر الطالب قدرة حب الاستطلاع والاهتمام والالتفات الى البيئة المحيطة مما يحفزه لاستكشاف وبحث البيئة. تفعيل مثل هذه المبادرات يدخل الى الطالب الاحساس ببيئته بشكل أكثر والتدخل في المواضيع والمشاكل التي يواجهها في الحياة اليومية. الاحساس والتدخل يعتمدان على قيم مختلفة مثل: الحفاظ على البيئة المحيطة، القلق على سلامة البشرية.

- يزداد ارتباط الطلاب وتفاعلهم مع المعلمين ومع المدرسة حيث ان مثل هذه المبادرات التربوية تزيد من فرصة الاحتكاك والمشاركة بين المعلم والطالب. وبالتالي تزيد من إمكانية تقييم الطالب لنفسه ولمعلميه.

تفعيل مثل هذا المشروع سوف يؤدي الى تغيير في تفكير الطلاب وزيادة في إبراز قدرات الابداع لديهم. كل هذه الأمور تؤدي الى سيادة جو ايجابي تربوي وتعليمي داخل المدرسة وبالتالي نجاح المدرسة.

تأثير المبادرة التربوية على الأهل:

مع تقدم العلم وتطوره والتجدد في الاكتشافات والاختراعات فان أغلبية الأهالي تسعى لأن يكون أولادهم على حد كبير من المعرفة والعلم، بما يتناسب مع ذلك التطور الذي يعيشه العالم وقد زودوهم بالسلاح الذي سوف يواجهون

به الحياة في مستقبلهم، لذلك نرى أن معظم الأهالي يعُدُّون برنامجاً تربوياً يومياً يضمنون به عمل أولادهم على المسير مع خطى التقدم والتطور في العالم وذلك من خلال الدورات والأطر التربوية والاجتماعية المختلفة.

بما يخص موضوعنا في تفعيل المبادرة التربوية القرية الشمسية في المدرسة نرى ان هذه المبادرة قد أعطت الأهل فرصة للتعرف على الفعاليات التي يقوم بها الطلاب من خلال التعليم وذلك من خلال مساعدتهم لأولادهم في الحصول على المعلومات التي قد يحتاجونها في تنفيذ فعاليات المشروع.

تأثير المبادرة التربوية على طاقم المعلمين والمدرسة:

- بناء المبادرة وتنفيذها منح طاقم المعلمين الفرصة لتتوسع معرفتهم في مجال بناء وتطوير فعاليات تعليمية متنوعة. ان تفعيل المبادرة التربوية «القرية الشمسية» قد أعطى المعلمين فرصة كبيرة للتزود بمعلومات جديدة حول هذا الموضوع وأعطتهم الامكانية بأن يكونوا من المشاركين في بناء هذا المشروع وتفعيله في المدرسة، واظهار قدراتهم الابداعية حيث أبدى الكثير منهم الحماس والاجتهاد من أجل تفعيل هذا المشروع.
- التجربة في اختيار المواد التعليمية وتخطيط فعاليات تعليمية وتنفيذ تجارب البرنامج أضافت للمعلمين فهماً عميقاً أكثر لأمور تعليمية مختلفة في عملية التعليم. فقد أعطى هذا المشروع المجال للمعلمين بتنفيذ وتطبيق عدة فعاليات في هذا المجال مما أشعرهم بالاستقلالية والثقة بالنفس، وفتح المجال للمعلمين بالتنويع في أساليب التدريس، وبذلك زاد من احتكاك المعلم في الحياة المدرسية وبذلك أدى تفعيل هذا المشروع الى زيادة التعاون والمساعدة وخلق علاقات ايجابية ومميزة بين المعلم والطلاب، وتوفير هذا الجو جعل الأساليب التدريسية أكثر تشويقاً وممتعة، حيث يستطيع المعلم بذلك تحسين وتطوير مهارات تعليمية مختلفة عند الطلاب مثل: تخطيط وعمل بحث، عمل وظائف ذاتية وأيضا تطوير قدرة حسب الاستطلاع والاستكشاف والبحث لدى الطلاب من أجل تحليل وفهم ظواهر بيئية.

- أساليب العمل التي ظهرت بين الطاقم:

- التعاون المكثف في تخطيط المبادرة وتكوينها وكذلك القيام بمردود متواصل ومستمر. التوصل الى استنتاجات مشتركة وتخطيط من جديد، تعاون بين طاقم المعلمين وتقدير متبادل ومساعدة متبادلة بين المعلمين وكذلك فعالية وشراكة في المسئولية لاحداث المبادرة.
- عمل الطاقم أثر بشكل غير مباشر على طاقم المعلمين وقادهم الى جو من التجديد والحيوية والرغبة في تبني أفكار وأنماط عمل جديدة التي ظهرت بواسطة هذه المبادرة.
- تنفيذ المبادرة ونتائجها خلقت تقدير اتجاه المدرسة

وكذلك اتجاه العمل التربوي الذي يُحَدِّث به من جهة الأهل والجماهير وكذلك من قبل مفتش المدرسة.

أهداف المشروع (13-11):

الأهداف قريبة المدى:

- الطالب يكتسب معرفة حول الشمس والطاقة الشمسية من الناحية العلمية (بيولوجية وفيزيائية وكيمائية) والتكنولوجية. ويكتسب معرفة حول أول محاولة لاستغلال الطاقة وأول فكرة نشأت لاستغلال الطاقة وأول اكتشاف لوجود هذه الطاقة. يتعرف على المركبات المختلفة للطاقة الشمسية مثل: فضاء، شمس، أتموسفيرا، خلايا شمسية، حرارة، كهرباء.
- ان يفهم العمليات الحاصلة في الأجهزة الموجودة في القرية الشمسية بشكل عام وكذلك التغييرات الحاصلة في أحد المركبات وتأثيرها على باقي العوامل في القرية الشمسية أو الطاقة الشمسية. ان يتعرف ويفهم الطالب العمليات التي تحصل في تلك الآلات. التأثير من قبل الانسان واليد البشرية.
- أن يحلل الطالب المراحل المذكورة أعلاه، نتائجها وأبعادها على جودة البيئة والحياة.
- أن يلاحظ ويجد نقاطاً في استخدام طاقة النفط الخام، ومدى خطورتها على البيئة ومدى تأثيرها الاقتصادي على الدولة.
- أن يطوّر شعوراً معيناً ايجابياً وتقديراً نحو الطاقة الشمسية وأهميتها واستغلالها والحفاظ عليها إن أمكن ذلك. أن يطوّر حساسية وشعوراً أخلاقياً نحو أهمية الطاقة كمصدر نقي وسليم، يحمي البيئة من التلوث ويحمي البيئة من كثير من الأضرار الناجمة عن استخدام النفط الخام وغيره كمصادر للطاقة.
- أن يشترك في تطوير واستغلال هذه الطاقة ودفع هذا الموضوع الى الأمام. أن يطوّر لديه حب الاستطلاع حول الموضوع والاهتمام بتعلم الموضوع في المستقبل، وأن يتعرف على أبعاد وقوانين جديدة في موضوع الطاقة الشمسية وكذلك أن يتعرف على الجهات العاملة على تطوير هذا المشروع.

الأهداف بعيدة المدى:

- سوف يبدي الطالب حساسية وتفهماً وتقديراً نحو هذه الطاقة التي تتركز على عدة عوامل مثل: نقاء، صحة، جودة البيئة القريبة، جودة البيئة على الكرة الأرضية، توفير، استغلال بشكل ايجابي، وغيرها من الأشياء.
- إثارة الطلاب بمحفزات جديدة وبمواضيع جديدة. تعلّم هذا الموضوع سوف يطوّر لدى الطلاب حب الاستطلاع ويحفزهم لتعلم الموضوع في تعليمهم المستقبلي في مرحلة الثانوية أو في التعليم الجامعي الأكاديمي.

- تعلّم هذا الموضوع يطور عند الطالب في المستقبل مساهمة ومسؤولية حول الموضوع الذي يتعلق بمصادر الطاقة المختلفة وبالطاقة الشمسية كطاقة بديلة، وأساليب مختلفة للحفاظ عليها وعدم تبذيرها واستغلالها.

بحث في المبادرة التربوية:

١. سؤال البحث: ماهو تأثير المبادرة العلمية التربوية «الطاقة الشمسية» على الطلاب، الأهل والمعلمين؟

٢. هدف البحث: فحص مدى تأثير المبادرة التربوية حسب عوامل مختلفة منها: اجتماعية، تربوية وعلمية.

٣. فرضيات البحث:

أ. فرضيات استبيان الأهل:

عامل تربوي:

* إقامة المشروع أثار اهتمام وتأييد الأهل.
* لقد كان هناك مردود ايجابي للمشروع على الأبناء من ناحية تربوية.
* يتابع الأهل المشروع بشكل منظم ودائم عن طريق أبنائهم.

عامل اجتماعي:

* يؤيد الأهل القيام بمشاريع مماثلة مستقبلاً واشتراك أولادهم فيها.
* لا توجد هناك صورة واضحة لدى الأهل عن مبادرة القرية الشمسية.
* لم يقم الأهل بالحضور الى المدرسة والتواجد هناك من أجل الاطلاع ومتابعة المشروع.

عامل علمي:

* إقامة المشروع أدت الى تنمية التفكير وحب الاستطلاع والمهارات والابداع عند الطلاب.
* ساهم الأهل في إنجاح المشروع وتقديم مساعدة مادية.
* يشارك الأهل في البحث عن مصادر معلومات تتعلق بمشروع الطاقة الشمسية.

ب. فرضيات استبيان الطلاب:

١. فرصة الاشتراك بتنفيذ المشروع «القرية الشمسية» متاحة أمام جميع الطلاب دون استثناء.

٢. لا توجد علاقة بين الأشياء التي تعلمها الطالب في المشروع وبين الحياة اليومية.

٣. المشروع أحدث تغيراً في طريقة تفكير الطلاب حيث نمى القدرة الابداعية لديهم.

٤. تأثير المبادرة «القرية الشمسية» على الطلاب كان ايجابياً.

ج. فرضيات استبيان المعلمين:

١. هناك تأييد لدمج مشروع الطاقة الشمسية مع مواد دراسية.

٢. قيّم المعلمون مشروع الطاقة الشمسية بأنه نـمّى الكفاءات والقدرات لدى الطلاب.

٣. بناء مشروع الطاقة الشمسية أدى الى إثراء الطلاب والمعلمين بمعلومات وافية حوله.

٤. لم يبد المعلمون استعداداً للمشاركة بمشاريع

تربوية.

نتائج استبيان الطلاب:

صُنِّفت أسئلة الاستبيان الى ثلاثة عوامل.

١. العامل العلمي.

٢. العامل الاجتماعي التربوي.

٣. العامل الاداري التنفيذي.

وفيما يلي نتائج استبيان العوامل المذكورة أعلاه:

العامل العلمي:

المقولة	موافق		غير موافق	
خلال عملنا في المشروع تمّ الاعتماد على المراجع العلمية التي تعلقت بالطاقة الشمسية	١٨٣	(٨٧٪)	٢٧	(١٣٪)
المفاهيم المتعلقة بالمواد التي استندت عليه للعمل في المشروع كانت صعبة	١٠٢	(٤٨,٦٪)	١٠٨	(٥١,٤٪)
هذا المشروع أضاف لمعلوماتي أنه يمكن الاعتماد على الشمس كمصدر هام للطاقة	١٩٤	(٩٢,٤٪)	١٦	(٧,٦٪)
قادني هذا المشروع الى فهم أهمية الشمس في حياتنا اليومية	١٩٨	(٩٤,٣٪)	١٢	(٥,٧٪)

العامل الاجتماعي التربوي

المقولة	موافق		غير موافق	
فرصة الاشتراك بتنفيذ المشروع كانت متاحة أمام جميع الطلاب دون استثناء.	١٤٥	(٦٩٪)	٦٥	(٣١٪)
القيام بمثل هذه المشاريع أثار اهتمامي ونمّى قدرة الابداع لدي.	١٨٥	(٨٨٪)	٢٥	(١٢٪)
أرى أنه من الضروري تحويل مبادرة القرية الشمسية الى مبادرة فعلية في قريتي.	١٦٩	(٨٠,٥٪)	٤١	(١٩,٥٪)
المشروع أحدث تغييراً في طريقة تفكيري.	١٦٢	(٧٧٪)	٤٨	(٢٣٪)
هنالك علاقة بين الأشياء التي تعلمتها في المشروع وبين الحياة اليومية.	١٩٠	(٩٠,٥٪)	٢٠	(٩,٥٪)

العامل الاداري التنفيذي:

المقولة	موافق		غير موافق	
مبدأ عمل المشروع كان واضحاً بالنسبة لي.	١٩٩	(٩٤,٨٪)	١١	(٥,٢٪)
العمل في المشروع كان منظماً ومرتباً.	٢٠٠	(٩٥,٢٪)	١٠	(٤,٨٪)
الاعداد للمشروع والتحضير له كانا واضحين.	١٨٩	(٩٠٪)	٢١	(١٠٪)
تقديري العام لمردود هذا المشروع كان ايجابياً.	١٩٢	(٩١,٤٪)	١٨	(٨,٦٪)

نتائج استبيان المعلمين:

صُنِّفت أسئلة الاستبيان الى ثلاثة عوامل.

١. العامل المتعلق بالمنهاج والأدوات التعليمية.

٢. العامل المتعلق بالاهتمام بالمشروع.

٣. العامل العلمي التربوي.

وفيما يلي نتائج استبيان العوامل المذكورة أعلاه:

العامل المتعلق بالمنهاج والادوات التعليمية:

المقولة	موافق		غير موافق	
أُؤيد ربط المادة التدريسية مع الحياة اليومية.	٤٥	(١٠٠٪)		
لقد توفرت أجهزة العمل لتنفيذ هذا المشروع دون صعوبات.	٣٤	(٧٥,٦٪)	١١	(٢٤,٤٪)
لقد ساهمت هذه المبادرة كثيرا في تطبيق المواد التدريسية.	٤١	(٩١,١٪)	٤	(٨,٩٪)

العامل المتعلق بالاهتمام بالمشروع:

المقولة	موافق		غير موافق	
انني مستعد للمشاركة بمشاريع تربوية.	٤٥	(١٠٠٪)		
ان تقديري العام للمبادرة ايجابي.	٤٥	(١٠٠٪)		
انني على استعداد للمشاركة بمشاريع تربوية بصورة دائمة.	٣٤	(٩٥,٦٪)	٢	(٤,٤٪)

العامل العلمي التربوي:

المقولة	موافق		غير موافق	
لقد أحدث مشروع القرية الشمسية تغييرا في تفكير الطلاب.	٣٨	(٨٤,٤٪)	٧	(١٥,٦٪)
لقد كان اقبال الطلاب واهتمامهم بهذا المشروع ممتازاً.	٤٠	(٨٨,٩٪)	٥	(١١,١٪)
هذه المبادرات تؤدي الى تنمية الكفاءات وتبرز قدرة الابداع عند الطلاب.	٤٣	(٩٥,٦٪)	٢	(٤,٤٪)
ان هذا النشاط «القرية الشمسية» يعود بالفائدة على الطلاب.	٤٥	(١٠٠٪)		
لقد لاقت أهداف المشروع صدىً واسعاً في المدرسة	٤٢	(٩٣,٣٪)	٢	(٦,٧٪)
لقد أعطى المشروع معلومات كافية حول استعمال الطاقة الشمسية كبديل للطاقة الناجمة عن حرق الوقود.	٤١	(٩١,١٪)	٤	(٨,٩٪)

نتائج استبيان الاهل:

صُنِّفت اسئلة الاستبيان الى عاملين.

١. الاهتمام والتدخل في امور ابنائهم.

٢. حب الاستطلاع والاهتمام بالامور العلمية.

وفيما يلي نتائج استبيان العوامل المذكورة اعلاه:

الاهتمام والتدخل في امور ابنائهم:

ألمقولة	موافق		غير موافق	
أؤيد اشتراك إبني في هذا المشروع من أجل إنجاحه.	١٦٤	(٩٥,٣٪)	٨	(٤,٧٪)
لاحظت اهتمام أولادي في متابعة هذا المشروع بشغف ونظام.	١٥٢	(٨٨,٤٪)	٢٠	(١١,٦٪)
أرى في هذا المشروع خطوة ايجابية تنمي التفكير وتشجع الروح الابداعية عند أولادي.	١٦٠	(٩٣٪)	١٢	(٧٪)
أرى ان للمشروع تأثيراً ايجابياً على إبني.	١٥١	(٨٧,٨٪)	٢١	(١٢,٢٪)

حب الاستطلاع والاهتمام بالامور العلمية:

ألمقولة	موافق		غير موافق	
سماعي عن مشروع القرية الشمسية أثار إهتمامي.	١٦٢	(٩٤,٢٪)	١٠	(٥,٨٪)
شاركت في البحث عن المراجع التي تتعلق في الشمس وأهميتها كمصدر للطاقة.	١٢١	(٧٠,٣٪)	٥١	(٢٩,٧٪)
لاحظت اهتمام أولادي في متابعة هذا المشروع بشغف ونظام.	١١٣	(٦٥,٧٪)	٥٩	(٣٤,٣٪)
إشتراك إبني في هذا المشروع جعلني أدرك أهمية الشمس كمصدر نقي وسليم للطاقة.	١٥٣	(٨٩٪)	١٩	(١١٪)
إذا نفّذت هذه المبادرة في قريتي بشكل فعلي سأكون من أول المشتركين في تنفيذها.	١٤٣	(٨٣,١٪)	٢٩	(١٦,٩٪)
تقديري العام للمشروع من حيث المردود كان ايجابياً.	١٥٣	(٨٩٪)	١٩	(١١٪)

تحليل النتائج المتعلقة بالطلاب ومناقشتها:

١. نتائج البحث تدعم الفرضية بأن مشروع القرية الشمسية أثار اهتمام الطلاب من عدة نواح: اجتماعية، تربوية وتعليمية. من هنا نرى ان مثل هذه المشاريع تثير اهتمام الطلاب لذا فمن المفضل القيام بمثلها والتشجيع على المشاركة بها.

٢. كان لهذا المشروع تأثير ايجابي على تنمية تفكير الطلاب وإبداعهم. نتائج البحث تدعم الفرضية حيث أن ٧٧٪ أقروا بأن المردود كان ايجابياً وبشكل ما غيّر من طريقة بتفكيرهم، من هنا نرى أهمية هذه المشاريع حيث لمس الطلاب بأنفسهم أهميتها والمردود الايجابي كما أثّر بشكل ايجابي على تفكيرهم وإبداعاتهم.

٣. نتائج البحث تشير الى أن مبدأ عمل المشروع

والاعداد له كانا واضحين. حيث ان أكثر من ٩٠٪ من الطلاب أقروا هذا الأمر. من هنا نستنتج انه ليس هناك عوائق تدعو الى التخوف من القيام بمثل هذا المشروع حيث لم تكن أي مشكلة جدية بالنسبة للعمل والاعداد للمشروع.

٤. أكد ٩٠٪ من الطلاب ان هنالك علاقة وطيدة بين الأشياء التي تعلّمها الطلاب خلال عملهم وفهمهم لأهمية الشمس وبين التطبيقات في الحياة اليومية. من هنا نرى الفائدة التي استمدها الطلاب من القيام بمثل هذا المشروع، حيث من خلال ربطهم للمواد والأمور التي تحدث في الحياة اليومية تجعلهم يدركون المواد أكثر وتفتح لديهم الحس والخيال في المستقبل للمواد الجديدة التي يستعملونها حيث سيربطونها ويطبقونها في حياتهم اليومية.

٥. هنالك ضرورة لتحويل مبادرة القرية الشمسية الى فعالية على مستوى القرى التي أجري فيها البحث. نتائج البحث تدعم ذلك حيث أن ٨٠,٥٪ من الطلاب يؤيدون ذلك بينما ١٩,٥٪ فقط لا يؤيدونها. من هنا نستنتج ان الأغلبية الساحقة ترى أهمية هذا المشروع ومدى مساهمته حيث يؤيدون قيامه بنطاق واسع وعلى نطاق البلدة بأكملها.

تحليل النتائج المتعلقة بالمعلمين ومناقشتها:

بالنسبة لنتائج البحث حول تأثير المبادرة «القرية الشمسية» على المعلمين سنتطرق الى النقاط التالية:

١. نتائج البحث تدعم الفرضية بأن المبادرة ساهمت الى حد كبير في تطبيق المادة التدريسية وربطها مع الحياة اليومية. من هنا علينا ان نلفت اهتمام المعلمين بتوصية ربط المادة التدريسية مع الحياة اليومية وخاصة هؤلاء الذين لم يصبوا اهتمامهم في ذلك، من ناحية أخرى هذه المبادرة وحسب النتيجة الايجابية التي تدعم الفرضية تثبت بوجوب ربط المادة التدريسية مع الحياة اليومية لأن ذلك يزيد من تفهم وانجذاب الطلاب للمواضيع العلمية وبذلك نساهم في حد كبير في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

٢. ان ٦ ,٩٥٪ من المعلمين يقرّون بموافقتهم على ان المبادرة أدت الى تنمية الكفاءات وإبراز إبداعات الطلاب، وفقط القسم الضئيل منهم والذين يشكلون نسبة ٤,٤٪ أبدوا عدم موافقتهم. بذلك أمكننا القول ان القيام بمثل هذه المبادرات لها فضل كبير في اعطاء الطلاب الفرصة وإظهار إبداعاتهم وكفاءاتهم المدفونة والتي ربما يمكن ان تنسى وتفقد لو أن مثل هذه المبادرات لم تنفذ داخل المدرسة ومن ناحية أخرى فان هذه المبادرة قد أبرزت النواحي التربوية والاجتماعية في تجهيز الطلاب للاستعداد ومشاركة طلاب آخرين، ومشاركة معلمين وجهزت إمكانية الاحتكاك بين الطلاب والمعلم وإبداء تبادل الأفكار.

٣. من نتائج البحث وجد ان ٣, ٩٣٪ من المعلمين يصرحون على أن أهداف المشروع لاقت صدىً واسعاً في المدرسة، ومن ناحية ثانية فان ١٠٠٪ من المعلمين أيضا يقرون موافقتهم الكبيرة على ان للمبادرة مردوداً ايجابياً.

هذه النتائج تؤكد على ان مبادرة القرية الشمسية قد لاقت صدىً واسعاً من قبل فئات مختلفة مثل الأهل الطلاب والمعلمين. من ناحية أخرى تؤكد على ان كل هذه الفئات ترحب بمثل هذه المبادرات التي تعود عليهم بالمنفعة في جميع المجالات التربوية حيث انها تزيد من معنويات الطالب وتنمي من تفكيره وتبرز إبداعاته. من ناحية اجتماعية فإنها تتيح الفرصة للجميع بالمشاركة، وتُعَرف على كل الأمور التي تتعلق ببيئتنا والأمور التي لها مردود ايجابي على حياتنا البشرية عن كثب. من ناحية تعليمية، فهي تزيد من معلومات الطالب حول ما يدور حوله. من برامج تعليمية وتثقيفية وخاصة ان الاعتماد على الشمس كمصدر للطاقة هو التفكير العلمي المستقبلي.

٤. نتائج البحث تبين ان ٤, ٩٥٪ من المعلمين على استعداد للمشاركة في مشاريع تربوية داخل نطاق المدرسة. وفقط ٤, ٤٪ منهم يصرحون على عدم موافقتهم. هذه النتائج تشير على ان مشروع القرية الشمسية قد أظهر الوجه الحسن وألقى الضوء على الايجابيات التي يمكن ان تعود على المدرسة بتنفيذ مثل هذه المشاريع وبذلك فان معلمي المدرسة إجمالا يحبذون ويفضلون القيام بمشاريع تربوية لان من ورائها مصلحة للطلاب، للمعلمين وللاهل على جميع الأصعدة تربوية: اجتماعية، انسانية، تعليمية وتثقيفية كما أسلفنا.

تحليل النتائج المتعلقة بالأهل ومناقشتها:

في سياق عرض النتائج المتعلقة بالأهل وتحليلها سنتطرق الى البنود التالية:

١. يرى الأهل أهمية إشراك أبنائهم في مثل هذه المشاريع، نتائج البحث تدعم هذه الفرضية حيث ان ٣, ٩٥٪ من أجوبة الأهل موافقة جداً. من هنا نستنتج ان لهذه المشاريع أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب وهذا ما لاحظه الأهل من خلال مراقبتهم لمشروع القرية الشمسية.

٢. إهتم الأهل في التردد الى المدرسة للاطلاع على هذا المشروع ومتابعته وتقديم يد العون لإنجاحه. اعتماداً على نتائج البحث لاحظنا ان ٤, ٨٨٪ من الأهل لاحظوا اهتمام أولادهم في متابعة هذا المشروع بشغف ونظام.

٣. يرى الأهل ان هذا المشروع عاد بالمردود الايجابي لذا سيكون الأهل أول المشتركين لتنفيذ مثل هذا المشروع بشكل فعلي. نتائج البحث تدعم الفرضية، حيث ان ٨, ٨٧٪ من يوافقون الفرضية والقسم الآخر أي ٢, ١٢٪ لا يوافقون. من هنا نرى ان الأهالي لمسوا بأنفسهم المردود الايجابي

الذي عاد به هذا المشروع.

٤. يرى الأهل في هذا المشروع خطوة ايجابية تنمي الحس الابداعي عند أبنائهم. نلاحظ من نتائج البحث ان ٩٥٪ يدعمون الفرضية بينما ٥٪ فقط لا يوافقون. من هنا نستنتج ان هذه المشاريع تفتح المجال أمام الطلاب للتعبير وإبراز قدراتهم الابداعية. ويرى الأهل في ذلك خطوة ايجابية تحسن تفكير أبنائهم وتسنح الفرصة أمامهم لإبراز مواهبهم وضمان مستقبل تعليمي أفضل.

التلخيص:

في هذا المقال حاولنا البحث حول تأثيرات المبادرات التربوية بشكل عام وتأثير مبادرة القرية الشمسية بشكل خاص على كل من الأهل، الطلاب والمعلمين، وتعامل ووجهة نظر كل من هذه الجهات المذكورة للمبادرات التربوية ومدى جاهزيته للاشتراك ودعم مثل هذه المبادرات. يمكن تلخيص نتائج البحث بالنقاط التالية:

١. هنالك مردود ايجابي من ناحية تربوية واجتماعية لتنفيذ مثل هذه المشاريع والمبادرات التربوية وهذا ما أكده كل من الأهل والطلاب والمعلمين.

٢. تنفيذ المبادرات التربوية داخل نطاق المدرسة يشجّع الروح الابداعية وينقي التفكير عند الطلاب.

٣. نلاحظ إقبال الأهل واستعدادهم لدعم المبادرات التربوية لان فيها مصلحة أولادهم من حيث إبراز قدراتهم وفتح المجال أمامهم للتعبير عن قدراتهم التعليمية.

٤. يرى المعلمون أهمية تنفيذ مثل هذه المشاريع وتبين ذلك من ملاحظاتهم لتفاعل الطلاب مع تنفيذ مبادرات القرية الشمسية.

٥. تنفيذ مثل هذه المبادرات يزيد من ارتباط وتفاعل الطلاب مع معلميهم ومع الهيئة التدريسية حيث تزيد من فرصة الاحتكاك بين الطالب ومعلمه وبالتالي يؤدي الأمر الى نجاح المدرسة.

٦. تنفيذ مثل هذه المبادرة تكسب الطالب مفاهيم أساسية ومصطلحات مأخوذة من عالمه المحيط به.

٧. تحسين مهارات تعليمية مثل قراءة مخططات، تنفيذ بحث بصورة ذاتية وكتابة وظائف.

التوصيات:

١. التركيز على إقامة مثل هذه المبادرات.

٢. من المستحسن الإهتمام بمتابعة الأهل لتنفيذ مبادرات تربوية لان مثل هذه المتابعة هي بمثابة دافع ايجابي لطلابهم للعمل والاشتراك.

٣. على الهيئة التدريسية أن تهتم في تطبيق المواد التعليمية، على أن يكون تجسيدها بشكل فعلي من نتائج الطلاب أنفسهم.

٤. من المفضل ان تهتم الجهات المختصة مثل الهيئة التدريسية، المجلس المحلي ولجنة أولياء أمور

الطلاب بتمويل المشاريع التربوية التي بها مردود ايجابي من حيث الجانب التربوي والتعليمي.

شكر خاص:

نوّد ان نتوجه بالشكر لمدراء المدارس: الأستاذ فوزي عنبوسي- مدير المدرسة الابتدائية في باقة الغربية والأستاذ حسن سعيد - مدير المدرسة الابتدائية في نحف والأستاذة نجيبة سرحان مديرة المدرسة الابتدائية في مجد الكروم على إتاحة الفرصة لنا لأداء البحث في مدارسهم.

المراجع:

1. Tomas, M., ed., **Solar Electricity**. John Wiley and Sons, New York (1996).
2. White, J. C. **Solar energy potential**. J. Chem. Educ. 1979 56 337.
3. Jennifer Carless; **Renewable Energy: A Concise Guide to Green Alternatives**, Walker & Co., 1993.
4. Davis, Clyde E. **Solar energy experiment for beginning chemistry**. J. Chem. Educ.1983 60 158.
5. Headley, Oliver. **Teaching solar energy**. J. Chem. Educ. 1979 56 A80.
6. Cantrell, Joseph S. **Solar energy concepts in the teaching of chemistry**. J. Chem. Educ. 1978 55 41.
7. Alan Ward; **Experimenting with Energy**, Chelsea House, 1991.
8. **Science projects in renewable energy and energy efficiency**. Salt Lake City, UT: American Solar Energy Society, National Energy Foundation, 1991.
9. **Teach with energy! Fundamental energy, electricity and science lessons for grades K-3**. Salt Lake City, UT: National Energy Foundation, 1990.
10. **Teach with energy! Fundamental energy, electricity and science lessons for grades 4-6**. Salt Lake City, UT: National Energy Foundation, 1990.
11. Muhamad Hugerat, Sobhi Basheer, Salman Aliyan and Najeeb Nabwani, "**Solar Energy - Teaching Kids Science and Technology in a Clean Society**" pp.37, lecture in the conference: " Linking Science, Mathematics and Technology Education and their Social Relevances" Malta: 10-13 April 2002.
12. Muhamad Hugerat, Salman Aliyan, Sobhi Basheer and Najeeb Nabwani "**Solar Village - Educational Initiative For Science and Technology at the Elementary School**" full paper in CD-Proceedings of the 6th European Conference on Research in Chemical Education and 2nd European Conference on Chemical Education, A.F. Cachapuz (ed.), portugal 2001.
13. Muhamad Hugerat, Salman Aliyan and Fawzi Anabosi, "**Solar Village - Science and Technology Education Initiative for Kids**" Natur & Kultur, pp. 41-43, 2000.

Using Intuition and Science Imagination in Science Education - A Glance at Philosophy and History of Science

Muhamad Hugerat, Naji Kortam, Salman Alyian and Jamal Abu-Hussein*

The science activity needs talent for discovery and creativity. The scientist's work, even when dealing with a "small" science case, which leads to know exciting and breaking informtion, needs to deviate from the usual. This deviation requires imagination and intuition; the scientist must create hypotheses.

In this article we present some scientists' works, which used the intuition and science imagination during their discovery:

1. Fredrick Kukula who found the molecular structure of benzene after he saw a dream of dancing atoms.
2. Alexanfer Fleming who discovered the penicillin in his disorganized laboratory by accident.
3. Frederick Grant discovered the insulin by accident when he was preparing a lecture about pancreas.
4. Archimedes discovered the important law in physics when he was taking a shower.

The significance of the intuition factor in the science discovery not less than imagination, which led Einstein to mention this factor as an important one in the science discovery.

*-To whom correspondence should be addressed.

השימוש באינטואיציה והדמיון המדעי בהוראת המדעים - מבט לפילוסופיה והיסטוריה של המדע

מוחמד חוגיראת, נאג'י קורטאם, סלמאן צליאן וג'מאל אבו-חוסיין

הפעילות המדעית דורשת לכשרון החשיפה והיצירתיות. עבודתו של המדען אף על פי שעובד על דילמה "קטנה" אשר פיתרונה לא יוביל לחידושים מרעישים היא נחוצה ליציאה וסטייה מהקונבנציה. סטייה זו דורשת דמיון מדעי ואינטואיציה, כאשר מוטל על החוקר יצירת היפוטיזות.

הצגנו במאמר זה את שיטת חלק מהמדענים והחוקרים בהשתמשותם באינטואיציה במהלך הגילויים המדעיים שנתגלו על-ידם כגון:

1. פרידריק קיקולה אשר חשף את המבנה המולקולארי של תרכובת הבנזן, תוך כדי חלום בהקיץ שראה בו אטומים מרקדים.
2. אלכסנדר פלמינג אשר גילה את הפניצילין בדרך המקרה במעבדתו הבלתי מסודרת.
3. פרידריך קאנט פאנטינג אשר גילה את האינסולין בצורה פתאומית במהלך תכנון הרצאתו על נושא הלבלב.
4. ארכימדס גילה כי הגופיפים מסירים את נפחם אם משקיעים אותם באמבטיית מים.

חשיבות גורם האינטואיציה בגילוי המדעי אינה נופלת מהדמיון המדעי, דבר אשר הניע את איינשטיין למקם אותו במקום הראשון בתהליך ההמצאה המדעית.

توظيف الخيال العلمي والحدس في تدريس العلوم - نظرة في تاريخ وفلسفة العلوم

محمد حجيرات، ناجي قرطام، سلمان عليان وجمال أبو حسين

(ان الخيال أهم بكثير من المعرفة. المعرفة محددة. أما الخيال فهو الذي يحرك العالم)
ألبرت أينشتاين

العلم والفرضية العلمية:

على الرغم من أن مفهوم العلم مثار جدل بين العلماء الا ان هناك تعريفات عديدة صاغها الباحثون والدارسون للعلم. من مراجعة هذه التعريفات نجد ان كلاً منها يرتكز على جانب معين من جوانب المعرفة العلمية ويشير تعدد التعريفات لمفهوم «العلم» الى تعقد هذا المفهوم والى تعدد جوانب المعرفة العلمية ومعاييرها. رغم ذلك، فان هذه التعريفات تلتقي عند نقاط كثيرة.[1]

ان إحدى النظرات المقبولة الى العلم هي النظرة المزدوجة على انه تكامل بين المعرفة (Knowledge) والطريقة (Process). وعليه يعرف العلم على انه بناء من معارف منظمة عن كل ما في الكون من مواد وطاقات وأحياء وجمادات توصل اليه الانسان من خلال طريقه ذات سمات معينة وهي تسهم في الوقت ذاته في تكوين ذلك البناء وتعمل على تطويره وخلال ذلك الاسهام تُعدل الطريقة ذاتها وتتبلور (٢-٧).

ان خاصية العلم هذه تنعكس من خلال ما يراه فيلسوف العلم ومؤرخه «جيمس ب. كونانت» حيث يقول «هناك نظرتان للعلم أحدهما استاتكية والأخرى ديناميكية وهما متلاحمتان متفاعلتان. أما النظرة الاستاتيكية فترى العلم بمثابة مجموعة مترابطة من معارف منظمة نفسر بها الكون الذي نعيش فيه. أما النظرة الديناميكية فترى العلم على أنه نشاط نتحصل من خلاله على تلك المعارف المنظمة»(٤-٨).

منذ ظهور الانسان على سطح الأرض وحتى اليوم فان لديه فضول وحب استطلاع ان يعرف ويفهم العالم الذي يحيطه. خلال ذلك مر العلم

بمراحل مختلفة منذ علم الشرق القديم وحتى العلم الحديث تطور خلالها وتغيرت غاياته وأدواته ومادته وطريقته ومنهجه (٩-١٢).

ان العلوم الطبيعية الحديثة كما نعرفها نحن اليوم «ولدت» تقريباً في القرن السابع عشر. ان التجديد في هذا القرن كان لا بد أن تكون التفسيرات العلمية مستندة على ملاحظات وتجارب. لذلك من المتبع القول انه في هذه الفترة نشأ «علم الطبيعة التجريبي». يوجد اجماع عند فلاسفة ومؤرخي العلم على ان «جاليليو» هو أول من شرع المنهج العلمي الاستقرائي Inductive Method على يديه في النضج والاكتمال. ان هذا النضج وذلك الاكتمال لم يعلن عنه الا بالتجربة المشهورة التي ألقى فيها من برج بيزا المائل كرتين تزن أحدهما رطلاً والأخرى عشرة أرطال فسقطا في وقت واحد بينما كان من المتوقع وفقاً لنظرية ارسطو ان تسقطان في لحظتين متتابعتين الأثقل أولاً ثم الأخف وزناً (٣-٦).

للمنهج أهمية كبيرة في تطوّر العلوم وتقدمها وفي تطوّر الفكر الانساني بصفة عامة، فلا يمكن الوصول الى النظريات أو وضع القوانين أو الحقائق الا اذا كان الباحث متّبعاً لمبادئ منهج جديد في البحث والتفكير والاستقصاء. للمنهج أهمية كبيرة في دقة المعلومات أو النتائج التي نصل اليها فاذا صلحت المناهج صلحت النتائج ولا يمكن ان تقود المناهج الفاسدة الى نتائج جيدة أو نتائج يوثق بها ولا تصمد أمام تحديات العلماء. فالمنهج أساس الحصول على المعلومات الدقيقة والوصول الى النتائج التي يمكن ان يُثق بها وكذلك التي يمكن ان نطالب بتطبيقها في المجتمع (١٠-١٢).

المنهج هو الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه العالم في بحثه أو دراسة مشكلته والوصول الى حلول لها أو الى بعض النتائج. والمنهج العلمي هو طريقة تنظيم عملية اكتساب المعرفة العلمية. ونظراً لأهمية المنهج أو الأسلوب المستخدم في الدراسة أياً كان نوعها، فلقد ظهر علم مستقل لدراسة المنهاج والمنهجية هو علم المناهج (Methodology) وهو عبارة عن الدراسة المنطقية والمنظمة التي توضع أو تحدد المناهج، تلك المناهج التي نتبعها في سعينا للوصول الى الحقائق. من المصطلحات الشائعة في مجال المنهجية مصطلح المنهج العلمي التجريبي الإستقرائي الذي يعتمد على الملاحظة والتجربة وتوخي الدقة والموضوعية واتباع خطوات المنهج أو التفكير العلمي التجريبي والتي تتمثل فيما يلي (١٣):

١. الملاحظة التجريبية: لاحظ اتجاه معين للطبيعة. افحص ماذا اكتشف عنه الباحثين وعندها صغ سؤالاً أو حدد مشكلة لها علاقة بملاحظتك (تعميم استقرائي).

٢. صياغة الفرضية: اطرح فرضية واحدة أو أكثر

كإجابات أو حلول ممكنة تفسر وتعلل المشكلة و/ أو القضية

٣ . استخدم الفرضية كأساس لتحديد تنبؤ : ماذا تتوقع ان تجد بالطبيعة فيما لو ان فرضيتك صحيحة . هذه عملية متبع تسميتها «اذا . . . . . فإن» . «اذا كانت قوة الجاذبية تجذب الأجسام الى الأرض فإننا نتوقع تبعاً لذلك ان التفاحة ستسقط من الشجرة الى أسفل وليس الى فوق» .

٤ . الفحص والتحقق من صحة الفرضية : خطط فحوصات علمية لفحص صحة التنبؤ ومدى دقته . يمكنك أن تقوم بذلك بواسطة ملاحظات، نماذج أو تجارب .

٥ . اذا كانت نتائج الفحص لا تتفق مع تنبئكَ افحص ماذا يمكن أن يكون سبب ذلك . مثلاً، يمكن انك تجاهلت عاملاً قد يكون له تأثير على الفحص، يمكن أيضاً ان فرضيتك غير صحيحة .

٦ . أعد الفحوصات أو نفّذ فحوصات إضافية - كل إعادة مستحسنة لأن كل فرضية فُحصت جيداً هي عادة مفيدة أكثر .

٧ . حلل بشكل موضوعي نتائج الفحوصات وأعلن عن نتائجك اذا كان هناك حاجة عدّل فرضيتك أو بدلها بفرضية جديدة .

ولهذا تكون قد بلغت معرفة جديدة تضاف الى الجهود السابقة

يمكن عرض مراحل المنهج العلمي (البحث العلمي) كما يحدث اليوم بالتخطيط رقم ١ . يظهر في التخطيط ان صياغة الفرضية المناسبة هي خطوة مركزية في «الطريقة العلمية» .

الفرضية العلمية هي اختيار لإحدى الطرق الممكنة التي تنتظم بها العلاقات بين الحقائق العلمية لتترتب وتتسق في نظرية أو قانون . ان هذا التعريف للفرضية يفترض - مقدماً - ان الظواهر والأحداث في العالم يحتمل لها ان تسير في أكثر من طريقة أو اتجاه . وهنا تتسلل أساليب الإختيار والمفاضلة بين تلك الممكنات والبدائل . وعليه فالفرضية العلمية اعتقاد أو (اتجاه ايجابي) في فهم الظواهر أو الأحداث في العالم وتفسيرها . وهي تحمل قيمتها من حيث أفضليتها وملاءمتها في تأليف الحقائق العلمية والربط بينها، وبالتالي فهي إما ان تحتفظ بقيمتها أو تفقدها اذا ما تحققت النتائج المفترضة أو دحضها التجريب . أما في مناهج البحث فتعرّف الفرضية ببساطة بأنها حل مؤقت أو محتمل للمشكلة التي يدرسها الباحث أو انها الإجابة المحتملة للأسئلة التي تطرحها الدراسة أو المشكلة المبحوثة . وتكون هذه الإجابة مبنية على المعرفة والاستبعاد والتصور والقراءة العلمية في أدبيات البحث والاتصال المباشر مع المعلومات العلمية ذات العلاقة .

تُعد الفرضيات العلمية أبرز صور الإبداع في العلم وبالتالي تتحقق فيها شروط الإبداع، فهي

تكشف عن التماثل في المختلف والوحدة في المتنوع عندما يعمد العالم الى ربط الحقائق المتناثرة في خط متصل.

لا يوجد للعالِم طريقة سحرية تقوده من الحقائق الى الفرضيات وإنما من أجل جمع الحقائق ذاتها عليه أن يظهر موهبة وإبداعاً. إن نشاط العالِم يُشبه عملية «التقدم والتراجع» فهو يبدأ من تعريف المشكلة بشكل معين. استناداً على ما يعرفه يطرح العالِم فرضية أو مجموعة فرضيات ومن ثم يجري تجارب غايتها فحص الفرضيات. اذا عُزّزت فرضية واحدة عندها يستمر العالم في فحصها قدر المستطاع بهدف تعزيزها أكثر. أما اذا دحضت كل الفرضيات عندها يحاول ان يجد فرضيات جديدة.

الاستنتاج من هنا ان النشاط العلمي يحتاج الى موهبة الكشف والابداع. ان عمل العالِم حتى وان كان يعمل على مشكلة «صغيرة» والتي لا يقود حلها لتجديدات مثيرة وصاخبة فإنها تحتاج الى انحراف أو خروج عن المألوف. هذا الانحراف يتطلب خيال، على الباحث ان يخلق فرضيات.

الخيال العلمي والاكتشافات العلمية (١٤):

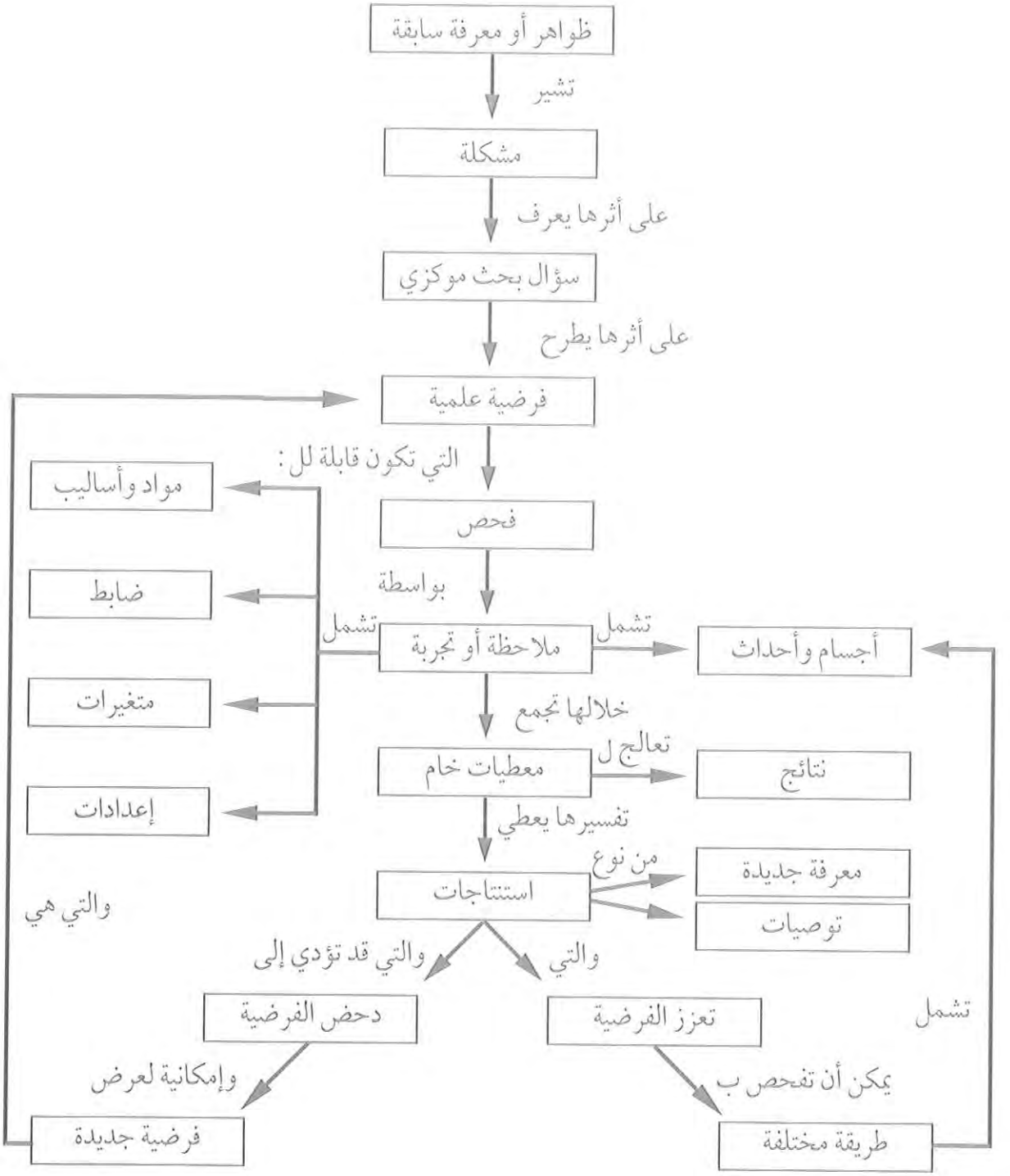
لكي يتوصل العالِم لأفكار جديدة ومبتكرة لا بد له من أن يطلق لخياله العنان ويتخلى عن التفكير الموجه والمقيد بقواعد المنطق وخطواته المنهجية ولكن عليه ان يتبع المنطق لاحقاً في خطوات تالية للكشف وتنظيم بين الآراء والأفكار.

في حالات معينة قد يندفع حل من الحلول فجأة أمام ذهن الباحث بعد ان يكون قد يئس من حل المشكلة وبدون ان يحصل على بيانات جديدة من الوقائع الخارجية. هذا الحل الجديد هو ما يطلق عليه الحدس أو الإلهام. وقد يأتي هذا الحدس عن طريق الصدفة، , مثل سقوط التفاحة أمام العالِم اسحق نيوتن.

الخيال العلمي له صلة وثيقة بوقائع العالم المادي، لأن الوقائع تنتقل من وضعها الطبيعي في الخارج الى ذهن العالِم عبر الحواس. وللخيال وظيفته الديناميكية والتركيبية، اذ ترتد أصالة الكشف العلمي الى الخيال الذي يتحلى به العالِم ويجعله يقوم بتركيب أشياء جديدة ليست موجودة في الواقع أصلاً على حالتها التركيبية فيعيد تركيبها أو يؤلف بينها في نسق جديد.

الحدس والكشف العلمي:

الحدس هو الإدراك المباشر لموضوع التفكير وله أثره في العلميات الذهنية المختلفة. فبالحدس تدرك حقائق التجربة كما تدرك الحقائق العقلية وبه نكشف عن أمور لا سبيل الى الكشف عنها عن طريق سواه وهو بهذا أشبه بالرؤية المباشرة أو الإلهام. ان أهمية عامل الحدس في الكشف العلمي لا تقل عن الخيال مما جعل اينشتاين يجعل له


ظواهر أو معرفة سابقة
تشير
مشكلة
على أثرها يعرف
سؤال بحث موكزي
على أثرها يطرح
فرضية علمية
التي تكون قابلة لل :
مواد وأساليب
فحص
ضابط
بواسطة
تشمل
ملاحظة أو تجربة
تشمل
أجسام وأحداث
متغيرات
خلالها تجمع
تعالج ل
معطيات خام
نتائج
إعدادات
تفسيرها يعطي
من نوع
معرفة جديدة
استنتاجات
والتي هي
توصيات
والتي قد تؤدي إلى
والتي
دحض الفرضية
تعزز الفرضية
تشمل
وإمكانية لعرض
يمكن أن تفحص ب
فرضية جديدة
طريقة مختلفة

- تخطيط رقم ١ -

الصدارة في الكشف العلمي .

يقول العالِم الفرنسي كلود برنار عن الأفكار الحدسية : قد يحدث ان فكرة أو ملاحظة تظل طويلاً أمام عين أحد العلماء دون ان توحي اليه شيئاً واذا بشعاع من نور يهبط عليه فجأة فيضي له السبيل ويستطيع الفرض ان يؤول هذه الواقعة نفسها تأويلاً جديداً مختلفاً كل الاختلاف عما سبق من تفسيرات ويجد لها علاقات جديدة .

مراحل التفكير الحدسي:

١. **مرحلة الاعداد:** الشعور بالمشكلة وتحديد أبعادها عن طريق بحثها ثم تبدأ بعد ذلك تجميع المعلومات والوقائع الجزئية المتصلة بها ، والتي سبق ان إختزنتها الذاكرة ثم التقدم لحل المشكلة عن طريق الربط بين خبرات سابقة ومعلومات حُصل عليها من الوقائع ، فيما يتعلق بالمشكلة قيد البحث .

٢. **مرحلة الاختمار:** بعد ان استعصى حل المشكلة في المرحلة الأولى ، العالم لا يتركها تماماً بل ينتظر ويتريث . في هذه المرحلة تجتاز المشكلة فترة كمون ، فتطفو المشكلة على سطح الشعور ، وتبدأ ومضات الحل تلوح أمام ذهنه لا يستطيع اقتناصها فيفضل ترك المشكلة .

٣. **مرحلة الإلهام:** بعد ان تتفاعل عوامل الاختمار تماماً ، يثب الحل فجأة الى الذهن فتبرز الفكرة كنور من الإلهام وغالباً ما يكون مصحوباً بإنفعال شديد .

٤. **مرحلة التحقيق:** بعد الحصول على الفكرة الجديدة عن طريق الحدس والإلهام ، ينتقل العالِم مباشرة لاختبار صحة فكرته وإعادة النظر فيها ليتبين ما اذا كانت صحيحة ، أم تحتاج الى تعديل أو صقل .

فكأن حدس العالِم ، يكشف عن نفسه في صورة الفرض الذي يتطلب التحقيق والرجوع الى الوقائع لإختبار مدى صلاحيته للتنبؤ باحتمالات جديدة ومستقبلية .

مثال من الكيمياء - الحلم الراقص.....:

البنزين هو الممثل الرئيسي للمركبات الاروماتية . وهو سائل عديم اللون له رائحة خاصة ولا يذوب في الماء ويستخدم في الصناعة بتوسع ، كمادة خام للحصول على جملة من المواد العضوية القيمة وكمذيب . وتستعمل كميات كبيرة منه كإضافات لوقود المحركات السائل .

في عام ١٨٢٥ اكتشف «فارادي» البنزين كأحد نواتج تقطير الفحم الحجري ولكنه لاحظ ان خواصه الكيميائية تختلف بشكل كامل عن مركبات عضوية التي تشبهه في التركيب . جذبت هذه المشكلة العالِم الالماني «فردريك كيكوليه» فكّر كثيراً وحاول جاهداً بناء قانون بنائي لمركب البنزين **(مرحلة الاعداد ومرحلة الاختمار)** .

حينما كان العالِم الالماني «فردريك كيكوليه» يتدفأ ذات مساء بجوار المدفأة ، أخذته سنة من نوم

ورأى حلماً تتراقص فيه الذرات، وقال معلقاً على الحلم «ان تكرار نفس المنظر عدة مرات أدى الى شحذ بصيرتي فاستطعت تمييز مركبات أكبر ذات صور متعددة: صفوف طويلة أخذت تتلوى وتتثنى كالافاعي. لقد أمسك أحد الثعابين بذيله وأخذ الشكل يدور ساخراً متهكماً أمام ناظري(١٥). وكأنما قد أيقظني وميض من النور فصحوت من نومي وأمضيت الشطر الباقي من الليل في بحث احتمالات هذا الفرض». **(مرحلة الالهام ومرحلة التحقيق)**

وقد أدرك العالِم الالماني «فردريك كيكوليه» ان ذرات الكربون الست الموجودة في جزيئ البنزين بدلاً من أن تكون سلسلة مفتوحة فإنها متصلة ببعضها لتكون حلقة سداسية، ان فكرة حلقة البنزين أحدثت انقلاباً في الكيمياء.

مثال من البيولوجيا - عفن في مختبر فوضوي.....:

لم يكن اكتشاف البنسلين شذوذاً عن القاعدة - شأن الاكتشافات الكبرى التي شهدتها البشرية- بل كان للمصادفة فيه دور كبير، لكنها مصادفة لا تعرض الا لمتفتح البصر والبصيرة وعالِم ذو حدس عظيم.

بدأت قصة عالِم الجراثيم الاسكتلندي «الكسندر فليمنغ» مع البنسيلين في مستشفى «سانت ماري» في لندن حيث كان استاذاً، وكان له مختبر يقوم فيه بأبحاثه. كان ذلك المختبر أقرب ما يكون الى الفوضى منه الى ما يفترض من ترتيب في مكان عمل علمي. ومن الطريف ان نذكر ان هذا الكشف كان يمكن ألا يتم لو لم يكن «فليمنغ» يعمل في ظروف «غير ملائمة» في مبنى قديم كان يوجد به كثير من الغبار الذي أتاح حدوث التلوث!(١٥).

كان «فلمينغ» في صيف عام ١٩٢٨ يقوم بتسطير مقال لمجلة علمية حول الجراثيم العنقودية الشائعة التي تسبب دمامل وخُرّاجات معدية في الجلد، وفجأة توقف عن الكتابة عندما لمح مندهشاً أحد الأطباق التي زرع فيها تلك العضويات المجهرية. كان الطبق بأكمله قد غُطّي بعفن ذي لون ضارب الى الرمادي، وقد تحللت الجراثيم كلها، عندها أدرك «فلمينغ» بأن أمراً عظيماً قد وقع. **(مرحلة الاعداد ومرحلة الاختمار)**

بحدس العالِم الكبير أدرك بأنه أمام إكتشاف كبير سيغيّر حياته وحياة كثيرين على وجه الكرة الأرضية فأخذ يعمل على تحديد هوية ذلك العفن العجيب، تناول منه قطعة وشرع يتفحصها خلال المجهر، وكم كانت دهشته عظيمة لما رأى فيها سبائخ خضراء لم يجد مثلها إلا في فطر من نوع «البنسيليوم»، والذي كان يطلق عليه تحويراً اسم بنسيلين. **(مرحلة الالهام ومرحلة التحقيق)**

مثال من الطب - اكتشاف الانسولين....:

يُستعمل الانسولين لعلاج مرض يسمى داء السكري. وعندما يُصاب الإنسان بهذا المرض يحدث خلل في جسمه يمنعه من استخدام السكر لإنتاج الطاقة. وتوجد في جسم الإنسان غدة كبيرة اسمها البنكرياس تصنع مادة اسمها الانسولين يحتاجها الجسم لحرق السكر فيه. عرف الأطباء منذ زمن طويل بأنه ليس في وسع من يعاني من داء السكري ان يستخدم السكر الموجود في جسمه.

العالِم الكندي فردريك غرانت بانتينغ كان يعمل معلماً في مدينة لندن باونتاريو(١٥). كان يشغله موضوع السكري، البنسلين والبنكرياس كثيراً وفي مساء أحد الأيام، كان يعد محاضرة عن البنكرياس (**مرحلة الاعداد ومرحلة الاختمار**).

وبينما كان فريدريك يعد هذه المحاضرة عن البنكرياس، أدرك فجأة كيف يستطيع استخراج الانسولين (مرحلة الالهام). فذهب الى جامعة تورنتو وطلب من مدير مختبر كبير فيها ان يساعده، وسمح له ذلك المدير وهو البروفيسور جون ماكلود باستعمال المختبر لبضعة أسابيع. وبمساعدة شاب اسمه تشارلز بيست بدأ فريدريك العمل وخلال عدة أسابيع تمكنا من الحصول على أول انسولين من بنكرياس أحد الكلاب وبعد إجراء عدة تجارب واختبارات كثيرة، تمكنا من حقن صبي، كان قريباً من الموت ومصاباً بداء السكري، بالانسولين، فتحسنت حالته على الفور (**مرحلة التحقيق**). وتحسنت حالة مرضى آخرين حقنوا بالانسولين أيضاً. وبذلك تم انجازه خطوة هامة الى الأمام في تاريخ الطب.

مثال من الفيزياء - يوريكا...يوريكا:

المبادئ العلمية التي أرسى قواعدها العالم ارخميدس الذي ولد ٢٨٧ قبل الميلاد ما زالت تعلم للطلاب. ان قصة اكتشاف قاعدة ارخميدس الشهيرة مثيرة جداً، ملك سرقوسة في صقلية هيرون أعطى صائغه كمية من الذهب ليعمل له منها تاجاً. وعندما صنع التاج، بدأ الملك يشك ان التاج ممزوج بالفضة وأن الصائغ قد سرق جزءاً من الذهب واستبدله بمقدار مساو له من الفضة. بناء على ذلك أراد الملك من ارخميدس ان يفحص نقاء التاج دون ان يتلفه(١٥). أشغلت هذه المسألة ارخميدس كثيرا وفكر في طرق عديدة لحل هذه المشكلة وتوالت الأيام بطيئة متثاقلة دون جدوى حتى ان ارخميدس كان على وشك التخلي عن مهمته (**مرحلة الاعداد ومرحلة الاختمار**).

اكتشف ارخميدس الحل بطريقة غريبة جداً، فبينما هو ينزل الى حوض الاستحمام في أحد الحمامات في سرقوسة لاحظ ان مستوى الماء قد ارتفع، لقد ألهب منظر ازاحة الماء خيال أرخميدس