التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية (دراسة تحليلية نقدية)

إسراء عبد الحميد مصطفى الحضرى

مدرس مساعد بقسم أصول التربية

dr.esraa_elhadary@yahoo.com

أ.د/ عبد المنعم عبد المنعم محمد نافع **د/سعاد محمد عيد نصر**

أستاذ فلسفة التربية أستاذ التخطيط التربوى المساعد

الملخص

جاء البحث الحالي محاولة للتأكيد على ما تحظى به كتابات المستشرقين من اهتمام الدراسات فى معظم التخصصات ذات الصلة بالإنسان والأمة، هويتها وثقافتها، عقيدتها وفكرها، تاريخها وحضارتها وأثر ذلك على الوعى العربى، بإستثناء المجال التربوى الذى يشكو من ندرة واضحة فى تناول كتابات المستشرقين. ولأن التربية هى المعنية بتغيير السلوك الإنسانى بهدف أن يكون الغد أفضل، وبما يحقق آمال المجتمع وطموحاته، ويساعد أفراده على مواجهة التحديات المعاصرة. ومن ثم، فإن الحاجة تبدو ملحة إلى القيام باستعراض كتابات المستشرقين، وأهم القضايا التى تم التركيز عليها فى كتاباتهم، وتحديدًا قضية اللغة العربية لما تحظى به من خصوصية تمس هوية الأمة وثقافتها، والتداعيات التربوية لتلك الكتابات فى المجالات الفكرية والثقافية والسياسية، وكيفية التعامل معها فى الواقع التربوى واقتراح ما يلزم من آليات تربوية تؤسس للممارسات السليمة التى تحفظ الإدراك والوعى الصحيح للنشء، وتحمى اللغة العربية وتحافظ عليها. وقد توصل البحث إلى أنه على الرغم من المؤشرات الدالة على تَردِّى حالة اللغة العربية منهجًا، وتدريسًا، وإتقانًا فى مراحل التعليم المختلفة، إلا أنه كان لنظرة المستشرقين للغة العربية صدى فى ميدان التربية، فقد زادت تداعيات آراء المستشرقين الجدل حول قضية اللغة العربية وصعوبتها وقدرتها، وأضافت بعدًا جديدًا لمشكلة اللغة فى التعليم تمثل فى ظهور إشكاليتى الازدواجية بين الفصحى والعامية والثنائية اللغوية بين الفصحى وغيرها من اللغات الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: قضية – المستشرقين – الاستشراق – تداعيات- النقد.

The Educational Repercussions of Orientalists Writings on the Issue of the Arabic Language "An Analytical Critical Study"

Abstract:

The current research is a trial to assure that the writings of orientalists in studies in most disciplines related to man and the nation, its identity and culture, its creed and thought, its history and civilization and its impact on arab awareness get a lot of interest, with the exception of the educational field, which complains of a clear scarcity of orientalist writings. And because education is concerned with changing human behavior with the aim of making tomorrow better, in a way that achieves the hopes and aspirations of society, and helps its members to face contemporary challenges. Hence, the need seems urgent to review the writings of orientalists, and the most important issues that were focused on in their writings, specifically the issue of the arabic language because of the privacy it enjoys affecting the identity and culture of the nation, and the educational repercussions of those writings in the intellectual, cultural and political fields, and how to deal with them in the educational reality and proposing the necessary educational mechanisms that establish sound practices that preserve the correct awareness of young people, and protect and preserve the arabic language. The study concluded that despite the indications of the deterioration of the status of the arabic language in curriculum, teaching and proficiency in the different stages of education, the orientalists' view of the arabic language had an echo in the field of education. It added a new dimension to the problem of language in education, represented in the linguistic duality between classical arabic and foreign languages.

Key Words: Issue, Orientalists, Orientalism, Repercussions, Criticism.

مقدمة

ما بين الحوار والصراع جدل معرفى واسع يتربع على المنابر الأكاديمية والفكرية ليبدع تصورات ورؤى حول واقع ومستقبل السلم والتعايش بين سكان المعمورة، ومع كل منعطف تاريخى يمر بالعالم العربى والإسلامي يتجدد الطرح حول العلاقة

بالآخر الحضارى أو الثقافى والأسس والضوابط والآليات التى تكفل نجاح وفعالية تفتح الأنا الحضارية على الآخر فى إطار من التواصل الإنسانى اللازم للرقى والنهضة[١].

كما تتيح دراسة إشكالية الأنا والآخر، فهم خصوصية الأنا التى تتشوه، حين تقوم على تعظيم الذات، وتنطلق من نظرة واحدة إقصائية، تحتقر كل من يختلف معها، مثلما تتيح فهم خصوصية الآخر المختلف، الذى يبدو ديمقراطيًا فى حياته الخاصة، لكنه يمارس القهر على غيره[٢].

فى هذا الإطار، تعرضت العلاقات بين الشرق والغرب إلى قدر كبير من الشد والجذب الفكرى والدينى منذ قرون، وقد دارت حوارات فكرية حولها، ونشأت مدارس فكرية وتخصصات أكاديمية[٣] بحثتها دوائر فكرية عديدة تسعى إلى تفسير قواعد العلاقة التى تعددت أوصافها بين الصراع والصدام أو التثاقف والتكامل بين الحضارات.

فمنذ ظهر الاستشراق مع فتح المسلمين لبلاد الأندلس وتأسيسهم حضارة إسلامية عظيمة، أسرع الغربيون لينهلوا من علوم حضارتها الزاهرة، وقاموا بإرسال البعثات العلمية إلى هناك لدراسة العلوم والفنون والصناعات[٤]، ثم جاءت الحملات الصليبية كنتيجة طبيعية لوقوف الغرب على ثقافة الشرق وفلسفته[٥].

وأدى ذلك إلى انتباه الغربيين إلى مستوى حضارة الشرق التى كانت تفوق بكثير حضارة الغرب، ومع تفتح أذهان الغربيين اتجهوا إلى غزو الشرق فكريًا[٦]. وبمجئ القرن الثامن عشر بدأ الغرب يفكر فى استعمار العالم العربى والإسلامى والاستيلاء على ممتلكاته، وبالتالى غدت الحاجة ماسة إلى معرفة الكثير عن الدول التى يراد استعمارها ووُظف الاستشراق لخدمة هذه الأغراض[٧]. ومن ثم، وبنهاية القرن الثامن عشر وبالتحديد عام ١٧٩٥م أُنشئت فى باريس مدرسة اللغات الشرقية، وبدأت حركة الاستشراق تتخذ طابعًا علميًا[٨].

فى سياق متصل، أخذ الغرب بداية من القرنين الثامن عشر والتاسع عشر فى ابتكار صور جديدة فى شكل العلاقة بينه وبين المشرق الإسلامى(٩)، وظهر إلى الوجود علم الاستشراق الذى أضحى من العلامات الكبرى فى التاريخ الحضارى للأمم ويختص بدراسة لغات، آداب، أديان، فكر، فنون، والحياة الاجتماعية للشرق، وذلك بهدف إتاحتها للغرب(١٠).

وعلى الرغم من تنوع أهداف الاستشراق وتعدد اتجاهاته على مدى التاريخ الطويل، فإن آراء المستشرقين حتى العصر الحاضر مازالت واقعًا ينبض بالحياة ويؤكد تأثيرها المستمر بأشكال وصور مختلفة فى ميادين الفكر والعمل والحياة اليومية، والمشكلات والقضايا الملحة فى الوقت الراهن(١١).

ولقد تعددت الدراسات فى مختلف التخصصات لتحليل كتابات المستشرقين، ودلت نتائج هذه الدراسات على أن الاستشراق اختص بدراسة مختلف جوانب الحياة بالشرق، ففى مجال الفكر تأتى دراسة: موقف المستشرق بروس لورنس من الفكر الاسلامى(١٢)، وفى القرآن الكريم دراسة: جمع القرآن للمستشرق جون جلكرايست (١٣)، والفقه الإسلامى: دراسة شبهات المستشرقين حول الفقه الإسلامى من خلال أحكام الأسرة(١٤)، وفى الأدب دراسة: الأدب الأندلسى فى الدراسات الاستشراقية البريطانية(١٥)، وفى السيرة النبوية دارسة: موقف المستشرقين من دعوة محمد ﷺ(١٦).

ويتم ذلك بشكل أساسى حول قضايا الإسلام فضلاً عن القضايا الإسلامية والتى نالت الاهتمام الأكبر لدى المستشرقين، والتى كانت محل جدل وخلاف حول تأثيرها وتداعياتها واختلاف الرؤى حولها خاصة وأنها قضايا تمس عصب الحياة فى المجتمع العربى. وتعددت تلك القضايا لتشمل مختلف جوانب الحياة الإنسانية، ومن بين تلك القضايا وأكثرها إلحاحًا فى العصر الراهن قضية اللغة العربية، والتى أسفرت عن تداعيات تربوية، فما هذه التداعيات؟

إشكالية البحث وتساؤلاته

يتلازم مفهومى الحضارة والدين باعتبارهما يمثلان الخط الأساسى للتفرقة بين أطراف التفاعل فى عالم اليوم. كما أنه ما من سبيل إلى زيادة التفاهم المتبادل وإيجاد الأرض المشتركة بين أتباع الديانات المختلفة فى غياب الدور التربوى المؤسس للمفاهيم والسلوك(١٧).

وبحكم ما وفرته شبكات التواصل الاجتماعي باعتبارها عاملاً مؤثرًا فى تكوين الوعى، وتشكيل نظرة الإنسان عن مجتمعه والعالم، فهى تشكل البنية التحتية لصياغة ونشر ثقافة تفرض قيمها بهدف ضبط السلوك الإنسانى بما يتلاءم مع النظام العالمى الجديد، مما يحدث تأثيرات ثقافية واجتماعية وتربوية متعددة(١٨)، فقد غيرت تكنولوجيا الوسائط المتعددة الطريقة التى من خلالها يتعلم الأفراد، ويحصلون على المعرفة التى أضحى الوصول إليها بسرعة ويسر. كما انعكس تأثيرها على النظام التعليمى، مما أظهر تحديات واضحة له(١٩)، تمثل أبرزها فيما يتم تداوله على شبكات التواصل من مواقف ومقولات بشأن الحضارة العربية عامة والقضايا الإسلامية بصفة خاصة وما يترتب على تداول تلك الأفكار من تأثيرات وتداعيات على النشء العربى والمسلم.

ومع ظهور بعض الأحداث والمتغيرات العالمية كسقوط جدار برلين، وتفكك الاتحاد السوفيتى واختفاء تهديده، والصعود القوى لفكر الصراع بين الحضارات وتحديدًا عام ١٩٩٣م حينما ظهر مقال صمويل هنتجتون الشهير "صدام الحضارات"، ومن ثم، أضحت أوروبا وأمريكا فى حاجة إلى خلق تهديد جديد لتبرير سياستهم الخارجية(٢٠). واُعتبر الإسلام ذلك التهديد الجديد والذى يجب على الغرب مواجهته.

كما يتعرض الشرق اليوم للعديد من المحاولات للتفكيك الفكرى والثقافى والتى تُظهر عجزه فى الدفاع عن نفسه وحضارته وتاريخه وهويته. مما يفسر العديد من أشكال التوترات وتداعياتها على المجال التربوى عامة، حيث أشار تقرير اليونسكو إلى:

- التوتر بين العالمى والمحلى: كيف يستطيع الإنسان أن يصبح مواطنًا عالميًا دون أن ينفصل عن جذوره.
- التوتر بين الكلى و الخصوصى: كيفية المواءمة بين عالمية الثقافة وطابع التفرد لكل أمة وكيفية المحافظة على خصوصية وثراء الثقافة والتقاليد الخاصة لانتشار ثقافة عامة.
- التوتر بين الحداثة والتقاليد: كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكر للذات.
- التوتر بين الروحى والمادى.[٢١]

وهى توترات ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بالاطار الاستشراقى وتداعياته.

فى هذا السياق، يتضح ما يحظى به الاستشراق كإشكالية من اهتمام دراسات فى معظم التخصصات ذات الصلة بالإنسان والأمة، هويتها وثقافتها، عقيدتها وفكرها، تاريخها وحضارتها وأثر ذلك على الوعى الإسلامى باستثناء المجال التربوى الذى يشكو من ندرة واضحة فى تناول كتابات المستشرقين حول القضايا الإسلامية وتداعياتها التربوية.

ولما كانت التربية هى تلك العملية الموجهة نحو تغيير السلوك الإنسانى على المستوى الفردى وعلى المستوى الجماعى بهدف أن يكون الغد دائمًا أحسن حالاً من اليوم مستخدمين فى ذلك مختلف الوسائط المعينة على تحقيق هذه المهمة[٢٢]. فإن الحاجة تبدو ملحة إلى القيام بدراسات مهتمة باستعراض كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية، وما تحمله من رؤى فكرية تجاه العالم العربى، وتحليل تلك الكتابات ورصد أهم تداعياتها على الوعى العام وخصوصًا فى الشرق.

فى هذا السياق يأتى البحث الحالى لرصد كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية، وتأثير تلك الكتابات فى المجالات الفكرية والثقافية والسياسية عربيًا وإسلاميًا، وما أدت وتؤدى إليه تلك التأثيرات من تداعيات تربوية وأثرها فى ترسيخ الوعى وبناء الاتجاهات التى تعبر عن الوعى الجمعى العربى تجاه تلك القضاية، وكيفية التعامل معها فى الواقع التربوى واقتراح ما يلزم من آليات تربوية تؤسس للممارسات السليمة التى تحفظ الإدراك والوعى الصحيح للنشء.

ومن ثم، يمكن تحديد إشكالية الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى:

ما أهم التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أهم الأبعاد الفكرية والحضارية للاستشراق؟

٢- ما معايير اختيار قضية البحث؟

٣- ما التداعيات التربوية للفكر الاستشراقى فى قضية للغة العربية على المجتمع العربى والإسلامى؟

٤- ما الآليات التربوية المقترحة للتعامل الأنسب مع تداعيات الفكر الاستشراقى؟

أهداف البحث

يتحدد الهدف من البحث فى تلمس قضية اللغة العربية فى كتابات المستشرقين، وكيفية تناولها لتحليلها واستخلاص تداعياتها سواء على مستوى الفكر أو الممارسة، وأثرها فى ترسيخ الوعى وبناء الاتجاهات التى تعبر عنها المواقف الغربية تجاه تلك القضية، وكيفية التعامل معها فى الواقع التربوى، وفى سبيل تحقيق هذا الهدف، فإن البحث يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف الفرعية على النحو التالى:

١- التعرف على أهم المعالم الفكرية والحضارية للاستشراق.

٢- تحديد أهم معايير اختيار قضية البحث.

٣- رصد قضية اللغة العربية كما تناولتها كتابات المستشرقين، ورؤيتهم لها.

٤- دراسة التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية.

٥- اقتراح أهم الآليات التربوية المناسبة لترسيخ سبل التعامل الأنسب مع الفكر الاستشراقى.

أهمية البحث

يُعالج البحث موضوعًا على قدر كبير من الأهمية، حيث يعد الاستشراق قضية جدلية فكرية ذات أبعاد دينية وثقافية وحضارية، كما يمثل الاستشراق عاملاً مهمًا فى تشكيل وعى الشرقيين عن ذاتهم وعن الآخر، وكذلك تشكيل الصورة الذهنية عن الإسلام لدى الغرب، وتتضح أهمية الدراسة من خلال:

١- يُسهم البحث الحالي فى تحمل البحث التربوى مسئولية إنتاج المعرفة ذات الصلة بمقتضيات مواجهة التحديات المتجددة حضاريًا وثقافيًا.

٢- يُعتبر اليحث محاولة للإسهام فى تنمية الوعى تجاه لغتنا العربية.

٣- كما يهم البحث الحالى فى إفادة الجهات المعنية بالآليات التربوية فى التعامل مع آثار وتداعيات الاستشراق.

منهجية البحث

نظرًا لطبيعة البحث الحالى الذى يسعى إلى رصد تداعيات كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية، فإن البحث يستخدم المنهج التحليلى النقدى.

حيث يتم التأصيل الفكرى للاستشراق، وتحليل الأدبيات المتخصصة للتعرف على معالم رؤية المستشرقين لقضية اللغة العربية، بالإضافة إلى رصد تداعيات كتاباتهم على كافة المستويات الفكرية والسياسية والتشريعية والثقافية والتربوية.

كما يحاول البحث الربط بين اتجاهات المستشرقين وتداعياتها فى الشرق، ومراجعة التغيرات الحادثة فى السياسات التربوية والتى يمكن ربطها بهذه الأفكار، مما

يسهم فى الكشف عن السياق الفكرى الذى تولدت عنه بعض الممارسات والتوجهات التربوية فى دول الشرق واقتراح بعض الآليات للتعامل مع هذه الأفكار.

خطة السير فى البحث

يسير البحث الحالى وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: استعراض أدبيات الاستشراق عمومًا لتقديم إطار فكرى للاستشراق يتناول: ماهية الاستشراق ومراحل تطوره، وأهدافه وأهميته ، والمنهجية التى استخدمتها مدارس الاستشراق المختلفة.

الخطوة الثانية: التعرف على ماهية القضية والفرق بينها وبين المشكلة، وتحديد معايير تبنى البحث لقضية اللغة العربية.

الخطوة الثالثة: ويختص بقضية اللغة العربية التى تم اختيارها، والتأصيل النظرى لتلك القضية فى الفكر الإسلامى، ومن ثم عرض آراء المستشرقين حولها.

الخطوة الرابعة: تهتم بدراسة ماهية التداعى، والاطار العام للنقد، ثم محاولة رصد أبرز التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول القضية التى حددها البحث وهى اللغة العربية.

الخطوة الخامسة: يتم طرح رؤية نقدية لتداعيات كتابات المستشرقين حول قضية البحث، ثم أهم النتائج المستخلصة فيها.

الخطوة السادسة: بناءً على ما سيتم التوصل إليه فى الخطوات السابقة، سيتم اقتراح الآليات التربوية المناسبة للتعامل مع التداعيات التربوية للفكر الاستشراقى.

المحور الأول- الإطار الفكرى للاستشراق

نظرًا لأن الاستشراق كإشكالية مُثار منذ أمد بعيد، لذا فقد تعددت وجهات النظر واختلفت الآراء حوله، وظهرت اتجاهات متباينة فى تفسيره. لذا، فإن هذا المحور يختص بتحديد الإطار الفكرى للاستشراق للوقوف على ماهية الاستشراق، وعلاقته بالاستشراق الجديد، وأهداف الاستشراق وأهميته، والمراحل التى مر بها، إضافة إلى منهجية الاستشراق، ومدارسه، للخروج بمفهوم للاستشراق يتبناه البحث فى عملية الرصد والتحليل للتداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية. وذلك من خلال ما يلى:

أولاً-ماهية الاستشراق

فى محاولة للتعرف على المدلول الحقيقى للاستشراق، تأتى أهمية تحديد مفهوم الاستشراق من خلال دلالته اللغوية ومعناه الاصطلاحى. وتحقيق ذلك يستلزم التعرف – أولاً - على مفهوم كل من الشرق والمستشرق، وذلك كما يلى:

أ-مفهوم الشرق

يمكن تحديد مفهوم الشرق كما يلى:

١-الشرق لغةً

يقابل لفظ الشرق ترجمة لكلمتين باللغة الإنجليزية غير مترادفتين ولكل منهما معنى؛ هما: Orient and East وتستخدم كلمة East فى الغالب بمعنى الجهة الشرقية لكل شىء، أما كلمة Orient فغالبًا ما تستعمل بمعنى البلدان الواقعة فى شرق البحر الأبيض المتوسط وأوروبا. ومن هنا تم اشتقاق Orientalism والتى تعنى الاستشراق(٢٣).

٢-الشرق اصطلاحًا

تعددت زوايا النظر إلى مفهوم الشرق، وذلك على النحو التالى:

١/٢ التعريف الجغرافى للشرق

تبنى أنصار هذا الاتجاه تعريف الشرق من حيث الموقع الجغرافى والدلالة المكانية له كمقابل للعالم الغربى، واعتبروها سمة أساسية للتفرقة بين العالمين وتحديد مفهوم للشرق.

فالبعض يُعِّرف الشرق جغرافيًا بأنه جميع الدول الواقعة فى الشرق إزاء الجهة الشرقية لأوروبا، والتى تشمل آسيا، وجزء من أوروبا ذاتها. فقد أُطلق لفظ الشرق على امبراطورية الشرق وهى جزء من الامبراطورية الرومانية، والتى انفصلت عنها فيما بعد، وأضحت القسطنطينية عاصمة جديدة لها. كما مثل الشرق جميع القضايا المتعلقة بوجود الامبراطورية العثمانية وخاصة فيما يتعلق بالملكية الأوروبية من الحكومة العثمانية(٢٤).

وآخرون حددوا الشرق بأنه ما كان شرقى البحر الأبيض المتوسط وامتداده شمالاً وجنوبًا، فيشمل ذلك الهند والصين واليابان والاتحاد السوفيتى وإيران والعالم العربى بأجمعه بما فيه مصر، كما يشمل استراليا، ويشمل الغرب أوروبا وأمريكا(٢٥).

فمصطلح الشرق كان يعنى حتى نهاية القرن التاسع عشر الشرق الأدنى بشكل خاص، ولكنه كان يشمل كذلك باقى الإمبراطورية العثمانية وكان فى استعماله الفرنسى يشمل شمالى أفريقيا أيضًا، ربما بسبب الاستعمار الفرنسى للمنطقة. والحقيقة أن الشرق القديم كان يشير إلى الشرق الأدنى واستمر هذا الاستعمال إلى أن انتشرت المسيحية التى أدخلت مصطلح الشرق المسيحى، وبعدها تبعه مصطلح الشرق المسلم أو الشرق الإسلامى، وذلك بعد أن تمت أسلمة المنطقة بكاملها فى القرنين السابع والثامن الميلاديين. وفى القرنين التاسع عشر والعشرين اتسع مفهوم الشرق ليشمل آسيا كلها مع احتفاظه بمعنى الثقافات غير المعروفة، والتى كانت تتحدى الغرب لاكتشافها(٢٦).

والبعض ينظر للشرق على أنه منطقة تم تأسيسها ثقافيًا وسياسيًا وفكريًا من خلال قوة الغرب المسيطرة[٢٧]. وهناك من يعرف الشرق باعتباره مساحة جغرافية مجاورة لأوروبا، تلك المساحة المستعمرة التى تم اقتطاعها جراء الاستعمار، فالشرق صورة يحدد الغرب نفسه من خلالها، وقد كان جزء من هذا الشرق بالنسبة للأوروبيين متخيل، وجزء آخر واقعى[٢٨].

وهناك من عرف الشرق بالنظر إلى موقعه فى العالم بالنسبة للآخر المتناول له، فالشرق بالقياس إلى الألمان يعنى العالم السلافى، الواقع خلف الستار الحديدى. وهذه المنطقة تختص بها علميًا بحوث شرق أوروبا، أما الشرق الذى يختص به الاستشراق، فمكانه جغرافيًا فى الناحية الجنوبية الشرقية بالقياس للألمان. ويرجع المصطلح إلى الوقت الذى كان فيه البحر المتوسط يقع فى وسط العالم، وكانت الجهات الأصلية تتحدد بالنسبة إليه، حتى حينما انتقل مركز ثقل الأحداث السياسية بعد ذلك من البحر المتوسط إلى الشمال ظل مصطلح الشرق دالاً على الدول الواقعة شمال البحر المتوسط. كذلك تعرضت لفظة الشرق فى أعقاب الفتوحات العربية الإسلامية لتغيير آخر فى معناها، حيث تعرضت لاتساع فى نطاق مدلولها. ومنذ ذلك الحين تعتبر مصر وبلدان شمال أفريقيا ضمن الشرق، ويختص الاستشراق بالبلدان الشرقية دون غيرها[٢٩].

٢/٢ التعريف المعرفى للشرق

تطورت النظرة للشرق فى تلك المرحلة من مجرد النظر إليه باعتباره جهة ثانية من العالم مقابلة للغرب، إلى تحديد ملامحه بما يختص به من تقدم تقنى ومعرفى بالنسبة للغرب. من هنا، بدأ ظهور المفهوم المعرفى للشرق، من خلال اللجوء إلى تحديد الشرق بمعرفة خصائصه.

أى أن الغرب يختص بالتقدم الميكانيكى والحركات الصناعية والديمقراطية وتلوين أدبه وفنه بلون خاص – لون عملى أكثر منه نظريًا- وتقدير النساء ومنحهن كثيرًا من الحرية. بينما شاع وصف الشرق بالتواكل والخضوع للاستبداد والمساومة فى

المعاملة والتقليل من حريات النساء وكثرة الاعتقاد بالخرافات وغيرها. كذلك فالغرب يدل على معنى المدنية الحديثة بأساليبها الخاصة؛ كالاعتماد على العلم فى كل مجال من مجالات الحياة، من تربية وزراعة وتجارة واقتصاد وغيرها، وعلى هذا تكون الشرقية والغربية صفاتًا لا حدودًا جغرافية(٣٠). فالغرب هو عالم الاكتشافات التقنية، والطبية، والعلمية، عالم الاكتشافات العظيمة، والامبريالية، والاستعمار. إنه عالم الأيديولوجيات الشمولي، عالم الأعراف المتحررة(٣١).

ورغم أن الغرب يتصف بالعلم والتقدم والمدنية، ولكن ذلك لا يعنى اتسام الشرق بالجهل والتخلف والرجعية، وقد بيُّن زكى نجيب محمود (١٩٨٥م) تلك المسألة بوضوح حين أشار إلى أن نظرة الشرق إلى الوجود نظرة الفنان، على حين أن نظرة الغرب للوجود نظرة العالم، ومن ثم يعد الشرق معرضًا كبيرًا من معارض الفن، والغرب معملاً كبيرًا من معامل العلم. فللشرق لون ثقافي واحد تتحد فيه أقطاره جميعًا؛ وهو الروحانية التى ظهرت فى أرضه دينًا وفنًا، وإذا أراد الشرقى أن يعرف طبائع الأشياء على حقيقتها، التمسها فى أعماق خبرته من الداخل، على عكس طابع التفكير الغربى الذى يتسم بالمعرفة العلمية النظرية(٣٢).

ورغم تطور النظرة فى هذا التعريف فى التفرقة بين الشرق والغرب، إلا أنه يعانى من قصور وربما تحيز للغرب فى وصفه بالتقدم والتميز عن الشرق، لأن ذلك أمر نسبى ومؤقت، فالشرق حظى بتقدم كبير عن الغرب فى حقب زمنية معينة، والأمر نفسه بالنسبة للغرب، حتى وإن كان الغرب يتمتع بذاك التقدم الآن.

٣/٢ التعريف الحضاري للشرق

تعكس هذه الزاوية تطور العلاقة بين العالمين بعد خوضهما العديد من الصراعات فيما بينهما. وقد ظهر المفهوم الحضارى للشرق ليشير لدلالات أخرى عن مفهوم الشرق والتى لم تتضح فى مفهوميه الجغرافى والمعرفى.

فالواقع أن مفهوم الشرق لا يخضع لعامل جغرافى أو معرفى فحسب، بل إن العامل الحضارى هو أساس المضمون والمدلول. فللشرق حضارته ذات الطابع الخاص، الذى يختلف كثيرًا عن ألوان الحضارات الأخرى؛ فمن يتنقل فى دول الشرق، يجد تقاربًا كبيرًا بين المجموعات البشرية التى تعيش فى هذه الأراضى، فقد يختلفون فى صفاتهم بحكم البيئة الجغرافية، وفى لغاتهم وأديانهم، ولكن أساليب الحياة، والنظرة إلى الحياة، والأفكار قد تكون متقاربة. وهذا التقارب يرجع إلى وحدة التاريخ المشترك التى تولد تقاربًا فى العواطف والنزعات، وتماثلاً فى الأفكار والتقاليد والعادات، وهذه الوحدة التاريخية النسبية بين أبناء الشرق هى التى أعطتهم لونًا وطابعًا حضاريًا واحدًا إلى حد ما متقارب(٣٣). ومن ثم، فإن المفهوم الحضارى للشرق يفترض أن التفرقة بين الشرق والغرب لا تكون عن طريق الحدود الجغرافية، ولكن عن طريق التلاقى السياسى والتاريخى للإمبريالية والاستعمار(٣٤).

فالمفهوم الحضارى للشرق يعنى الثقافة النابعة من العرب والمسلمين، وبالنسبة للغرب هو الثقافة النابعة من الغربيين بمعتقداتهم الغالبة فى الغرب، من حيث تطبيقها على أرض الواقع الغربى، ودون النظر إلى الجهة أو الجغرافيا. فالحديث لا ينصب على الغرب فى مقابل الشرق، بل على الإسلام الدين فى مقابل الغرب الثقافة والتوجه(٣٥).

وذهب فى نفس السياق أنور عبدالملك (٢٠١٣م)، حيث عرف الشرق من منظور أكثر تركيبًا، حيث تبنى مفهوم الشبكة الذى اقترحه أرنولد توينبي وجوزيف نيدهام، وهذه الشبكة تستند إلى ثلاثة مستويات متكاملة ومتمايزة ؛ الأول: مستوى الحضارات، والثاني: مستوى المناطق الثقافية، و الثالث: مستوى الأمم أو التربية القومية. وتبدو هذه الشبكة ذات طبيعة جيو ثقافية معقدة، تتشابك فيها وتتداخل عوامل التكامل والتفاعل والتداخل الجغرافي والفكري والإثنى والحضاري والاقتصادي والتاريخي، فضلاً عن عناصر الاقتراب السياسي المباشر التي تنهض على مبدأ تبادل المصالح والدفاع عن الذات في مواجهة تحديات العصر(٣٦).

مما سبق، يتضح أن مصطلحى الشرق والغرب من المصطلحات التى كثر الحديث حولها ، ولكنهما – مع ذلك- يظلا كغيرهما من المصطلحات الشائكة التى تصعب على التحديد العلمى. فالشرق والغرب مصطلحان مطروحان بقوة فى الدراسات الأدبية والسياسية والتاريخية المعاصرة، وهما مفهومان يلتبس كل منهما من عصر إلى عصر آخر – توسعًا وانحسارًا- بتحديدات جغرافية وجيوسياسية وثقافية وعرقية وأيديولوجية واستعمارية، ومن ثم تعددت المشارق والمغارب فى الوعى الجمعى لشعوب هذا الثنائى (شرق/ غرب). ولم يعد هناك إلا شرق متخيل وغرب متخيل[٣٧].

ومن خلال عرض المفاهيم الثلاثة للشرق، وتطور النظرة إليه، انعكس الأمر بطبيعة الحال على تحديد هوية المستشرق كما سيتضح من خلال العرض التالى.

ب-مفهوم المستشرق

يمكن تناول مفهوم المستشرق من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية على النحو التالى:

١-المستشرق لغةً

فى اللغة، يعرف المستشرق كما ورد في موسوعة لاروس بأنه العالم المتخصص فى معرفة الشرق وثقافته وآدابه[٣٨].

٢-المستشرق اصطلاحًا

أما فى الاصطلاح، فالمستشرق هو أنثروبولوجى، أو مؤرخ أو عالم اجتماع أو عالم لغة والذى يدرس ويكتب ويقوم بأبحاث عن الشرق[٣٩]. فهو المتخصص فى علوم الشرق وحضارته وآثاره وفنونه، وأُطلقت كلمة مستشرق لأول مرة عام ١٦٣٠م على أحد أعضاء الكنيسة الشرقية، ثم أطلقت بعد ذلك على من عرف لغات الشرق[٤٠].

وفى القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين كان لمصطلح المستشرق معنيان اثنان: معنى ثقافى عام، وآخر بحثى. وكان يقصد بالمستشرقين الثقافيين أولئك الذين ألهمهم الشرق، بمن فيهم الرسامون والكتاب. فى حين كان يقصد بالمستشرقين

البحثيين المتخصصين باللغات والثقافات الشرقية تمييزًا لهم عن الدارسين الكلاسيكيين المتخصصين باللغات والثقافات الكلاسيكية اللاتينية واليونانية[٤١].

وبصفة عامة، فإن المستشرق يسعى إلى اختراق الأفق الفكرى الذى تفرضه البيئة حوله، بإلقاء نظرة على عالم الشرق، وهو يطبق على الإسلام وتاريخه، وعلى المؤلفات العربية التى يشتغل بها المعيار النقدى نفسه الذى يطبقه على تاريخ الفكر فى بلاده، وعلى مصادره هو، وهو يدخل على اللغة العربية بعد أن يكون قد تمكن من نحوها، وصرفها بقدر أو بآخر[٤٢].

كما تؤثر الأيديولوجيا العنصرية للمستشرق على إدراكه للشرق وتصويره للحياة الشرقية فى الخيال الغربى الذى يتخذ من الشرق موضوعًا له[٤٣]. فالمستشرقين هم الذين يتبعون الشرق المحدد مسبقاً فى العقل الغربى ويحاولوا معرفة المزيد عنه. ومن ثم، وبدلاً من أن يستكشف المستشرقون الشرق، فقد أصبحوا جزءًا من صانعيه ومختلقيه[٤٤].

وفى بعض الأحيان تم إدراج بعض المسلمين من غير العرب تحت مفهوم الاستشراق، فقد اعتبر ميشال جحا العالم المسلم محمد فؤاد سزكين من المستشرقين، لأنه يدرس التراث العربى بألمانيا، وهو غير عربى إلا أنه مسلم[٤٥]. والأمر ذاته ينطبق على بعض الدول، فاليابان على سبيل المثال من وجهة نظر اقتصادية، وسياسية، وعسكرية هى غربية، ولكن من وجهة نظر ثقافية فهى تنتمى لآسيا[٤٦]، ومن ثم فاليابانى الذى يكتب عن الشرق، ويتناول حضارته بالبحث والدراسة يصعب الجزم بكونه مستشرقاً أم لا. وكان ذلك نتيجة طبيعية لأنه لم يزل الغموض حتى الآن عن مفهوم الشرق، والذى سيلقى بظلاله كذلك على تحديد مفهوم الاستشراق.

مما سبق، يمكن تعريف المستشرق بأنه الغربى الذى يهتم بثقافة الشرق، وعقيدته، وحضارته وغير ذلك، بهدف التعرف عليه، ومن ثم القدرة على التعامل معه والاستفادة منه ومواجهته إذا لزم الأمر.

بعد العرض السابق لمفهومى الشرق والمستشرق وما صاحبهما من اختلاف للرؤى فى تعريفهما، بقى الوصول إلى تحديد مفهوم الاستشراق استنادًا وبناءً على المفاهيم السابقة لكل من الشرق والمستشرق، فى سبيل الخروج بمفهوم للاستشراق يتفق وهدف البحث.

ج-مفهوم الاستشراق

يمكن تناول هذا المفهوم من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية كما يلى:

١-الاستشراق لغةً

باستقراء معاجم اللغة العربية، نجد أن مصطلح الاستشراق لم يرد ذكره بها، لذا فقد استند الباحثون فى تعريفهم للاستشراق فى اللغة إلى مفهوم الشرق، ومن ثم يدل الاستشراق على جهة شروق الشمس، فهو مشتق من الفعل شَرُقَ، و شَرُقَ المكان أى أشرقت عليه الشمس(٤٧).

وفى اللغات الأجنبية يأتى كترجمة للمصطلح الإنجليزى orientalism ، والمصطلح الفرنسىorientalisme الذى يعنى: جميع المعارف عن الشعوب الشرقية، أفكارهم الفلسفية، أخلاقهم، لغاتهم، علومهم، آدابهم(٤٨).

ويعرفه قاموس أكسفورد بأنه: دراسة الشخصية الشرقية من ناحية الأسلوب والخواص والصفات وطرق التفكير والتعبير وأنواع الملابس إلى غير ذلك، كما أنه يعنى أيضاً دراسة العلوم الشرقية أو معرفة لغات الشرق(٤٩).

٢- الاستشراق اصطلاحًا

سبق تقسيم مفهوم الشرق وتناوله من ثلاث زوايا هى المفهوم الجغرافى والمعرفى والحضارى، وبناءً عليه سيتم تقسيم مفهوم الاستشراق إلى: المفهوم الجغرافى للاستشراق، والمفهوم المعرفى للاستشراق، والمفهوم الحضارى للاستشراق، وذلك على النحو التالى:

١/٢ التعريف الجغرافى للاستشراق

الاستشراق من الناحية الجغرافية يركز على التقابل بين العالمين وتناقضهما من حيث الموقع، كما حدث بالنسبة للمفهوم الجغرافى للشرق. وكان ذلك تعريف الاستشراق فى أبسط معانيه.

فقد تناول الاستشراق البحث فى الإنسان الشرقى، وجغرافية بلاده، وتاريخه وعقيدته، ودينه وقرآنه ونبيه محمد ﷺ، وعاداته، ولغته ولهجاته وتراثه، وآثاره، وأدبه، واقتصادياته، وسياسته، وإدارته، وكل مناحى حياته(٥٠).

كما يُعرف الاستشراق ليس فقط باعتباره فرع أكاديمي، ولكن أيضًا كاهتمام شعبي بالشرق، مستوحى بطريقة مباشرة وغير مباشرة وبتأييد الاستعمار والإمبريالية الأوروبية والأمريكية، ومن ثم تأكد الاستشراق كمبحث أكاديمى فى فترة الاستقلال التى أعقبت الحرب العالمية الثانية(٥١).

وفى نفس السياق يذهب البعض إلى أن الاستشراق هو الدراسة المتقصية المتنوعة المتعددة الأغراض التى مارسها الغربيون لمحاولة فهم الشرق والتعرف إلى كنوزه الحضارية، وعاداته وتقاليده وحضارته وديانته وكل منحى من مناحى حياته، مهما كان الغرض الدافع إلى هذه الدراسة، فالاستشراق لا يخرج عن كونه تلك الدراسات والمباحث التى قام بها الغربيون لمعرفة الشرق من جميع جوانبه(٥٢).

إنه توجه للشرق بكل ما يحوى، وخصوصًا الإسلام(٥٣)، فالاستشراق تيار فكرى اهتم بدراسة الإسلام وحضارته، وشريعته وآدابه، ولغته وثقافته، وثقافة متبعيه وأسلوب معاشهم وتفكيرهم، ومن ثم التصدى له والإساءة إليه(٥٤). فكلمة استشراق مشتقة من كلمة شرق، وكلمة شرق تعنى مشرق الشمس، وعلى هذا يكون الاستشراق هو علم الشرق، أو علم العالم الشرقى(٥٥).

وخلاصة القول، يشير الاستشراق إلى الدراسة العلمية للغات وثقافات الشرق، وهو منطقة غير واضحة وغير محددة جغرافيًا وتشمل شمال أفريقيا، أما فى الوقت

الحالى فهى تشمل الشرق الأوسط بدءًا من جنوب آسيا وامتدادًا حتى شرق اليابان. وفى القرن التاسع عشر، كان الاستشراق يشير أيضًا إلى نوع خاص من الفن الرومانسى والذى كان موضوعه الشرق الحسى والغريب والذى تم تجسيده بواسطة فنانين أوربيين مثل: جان أوغست دومينيك آنغر، جان ليون جيروم، جون فريدريك لويس، ولودفينغ دويتش(٥٦).

وهكذا، يبدو جليًا أن هذا الاتجاه لم يخرج فى تعريف الاستشراق عن كونه دراسة الغرب للشرق باختلاف مجالاته وقضاياه.

٢/٢ التعريف المعرفى للاستشراق

ينطلق هذا المفهوم فى تعريف الاستشراق من فكرة تفوق الحضارة الغربية وتميزها وتقدمها العلمى عن باقى الحضارات، وما تختص به من أساليب التقدم والحداثة التى تمنحها مركز الصدارة فى العالم.

وهكذا يعرف الاستشراق هنا بأنه: المساهمة فى الدراسة العلمية للمناطق والحضارات المجاورة؛ الهند، والصين، وماليزيا وغيرها(٥٧). وهنا إذن يتمثل الفرق بين المحاولات الرامية إلى جعل الاستشراق مجرد قطاع نظرى من بنية فوقية، مع التأكيد على طابعه الطبقى التاريخى، واللجوء إلى مفهوم الوعى المغلوط عند الحاجة، وبين المحاولات الجديدة الرامية إلى اعتباره تشكيلة خطابية تاريخية برزت على أرضيتها، من حيث هى تربة معرفية، ومواقف شتى تلتقى فى الأساس النظرى الواحد، وإن كانت تختلف فيما بينها كمواقف، أى أن الاستشراق استجاب للأساس النظرى للثقافة التى أنتجته، أكثر مما استجاب لإرادات الأفراد المفكرين ورغباتهم واختياراتهم الأيديولوجية المبيتة(٥٨).

ويوضح برنارد لويس (١٩٩٤م) مفهوم الاستشراق بقوله: استخدمت كلمة الاستشراق فى الماضى بمعنيين اثنين؛ المعنى الأول: كان يدل على مدرسة فى الفن

لمجموعة من الفنانين ترجع أصول معظمهم إلى أوروبا الغربية؛ يمثلون رحالة إلى الشرق، ويقيمون لفترة من الزمن فى الشرق الأوسط وأفريقيا الشمالية، ويرسمون ما يرونه أو ما يتخيلونه. وأما المعنى الثانى: فهو الأكثر شيوعًا ولا علاقة له بالأول؛ إنه يعنى اختصاصًا علميًا. ويعود هذا المعنى إلى عصر التوسع الكبير للعلم فى أوروبا الغربية منذ عصر النهضة(٥٩).

فالاستشراق هو حقل معرفى وإبداعى ضخم نشأ فى الغرب - أوروبا وأمريكا الشمالية- لدراسة الثقافات الشرقية - الآسيوية غالبًا- وتمثلها فى الفنون المختلفة. وتعتبر الجوانب العلمية والسياسية والدينية للاستشراق هى الأبرز بين جوانبه المختلفة، فقد كان الهاجس الرئيسى وراء نشوئه. غير أن الجوانب الأخرى، فى الفنون والآداب الغربية، ذات أهمية لمن يريد التعرف على ذلك الحقل فى مختلف جوانبه(٦٠).

ومن منظور آخر، فالاستشراق يعنى مجموعة جهود علمية للغربيين تهدف إلى التعرف على الدول والظروف الجغرافية، والمصادر، والمعادن، والتاريخ، والقوميات، واللغات، والآداب، والفنون، والتقاليد، والعادات، والثقافة، والمعتقدات، والأديان، والحضارات، والخصائص النفسية، والحساسيات الروحية، والأبعاد الخطيرة، ونقاط الضعف عند أهل المشرق من الشرق الأقصى حتى الشرق الأدنى، ومن شرق البحر الأبيض المتوسط حتى البلدان الإسلامية الأخرى الواقعة فى شمال أفريقيا ومناطق أخرى من العالم، وذلك بهدف الكشف عن الثروات المادية والمعنوية لديهم من أجل تأمين مصالح الغربيين(٦١).

أى أن الاستشراق يعنى جميع الإنتاجات الفنية والفكرية الأوروبية التى تتخذ الشرق موضوعًا للدراسة. فهو تيار متعدد التخصصات يضم الفن، والعلوم، والسياسة، وفيما يخص مجال الفنون - وخاصة الرسم- فالاستشراق ليس مدرسة ولكن تيار إلهام يشارك به الفنانون الأوروبيون، والكتاب، والرسام، والمصورون، أو المهندسون المعماريون والموسيقيون(٦٢).

كما يمثل ظاهرة ثقافية ومعرفية تغذيها عواطف اكتشاف ذلك المجهول الغامض المحاط بالرموز التى لا تُقرأ أحرفها بسهولة، والاستشراق مدرسة فكرية ذات خصائص ودوافع وغايات، وليس من اليسير على أى باحث أن يُحيط بأسرار هذه المدرسة وأن يستكشف كل خطواتها، وأن يُلم بأهدافها، فهو وليد صراع طويل بين الحضارتين الإسلامية والمسيحية، وهو نتاج تجربة حية من تناقض وتباين بين عقيدتين وثقافتين وحضارتين(٦٣).

٣/٢ التعريف الحضارى للاستشراق

لما كان مقياس تقدم الأمم يقاس بمقدار الازدهار الحضارى والثقافى الذى تحظى به، لذا ظهر المفهوم الحضارى للاستشراق الذى يرى سمو الحضارة الغربية وأحقيتها فى دراسة الآخر وتشكيله وفقاً لمعاييرها الثقافية والقيمية.

فالمفهوم الحضارى هنا يعنى تعريف الاستشراق انطلاقاً من الثقافة والسمات والعادات والتقاليد التى تميز الحضارتين الغربية والشرقية عن بعضهما البعض. وفى إطار ذلك عُرف الاستشراق بأنه: كلمة تاريخية استخدمت لوصف افتتان الغرب بالشرق، واستيعابه لأفكاره وأساليبه، فالاستشراق اختراع غربى(٦٤). وهو أيضًا ممارسة بالغة الجدية والأصالة للتحليل النقدى النصى من جهة أولى، وسلسلة تأملات إبستمولوجية معمقة حول محنة الثقافات بالعلاقة مع الأساليب العامة وإجراءات الخطاب الثقافى من جهة ثانية(٦٥).

فالاستشراق يتجسد كذلك فى الدراسات العابرة للثقافات والتى شهدت تحولاً كبيرًا فى تصويرها للشعوب الأخرى غير الغربية ما بين عامى ١٩٦٠ و١٩٧٠م. وقد كان ذلك بمثابة تحول ملحوظ ليس فقط فى إعادة تعريف الشرقيين ولكن أيضًا فى دراسة تطورهم فى ضوء السياقات بعد الاستعمارية والاقتصادية للعالم الثالث. كما أن نظرة

المستشرق للآخر تكون فى أنه غير قادر على تعريف نفسه ويحتاج للمساعدة من الغرب، مما يتيح الفرصة للغرب للتحكم، والاستعمار وتشويه صورة الآخر(٦٦).

كما يمثل الاستشراق أحد أهم مؤسسات الغرب العلمية، فهو نظام فكرى لتمثيل ثقافة الشرق ووضع آليات لكيفية التعامل معه(٦٧). فالاستشراق هو ذلك التيار الفكرى الذى تمثل فى الدراسات المختلفة عن الشرق الإسلامى والتى شملت حضاراته وأديانه وآدابه ولغاته وثقافته، فهو أسلوب من الفكر قام على تمييز وجودى(انطلوجى)، ومعرفى (ابستمولوجى) بين الشرق والغرب، ويستخدم دراسات أكاديمية يقوم بها علماء غربيون للإسلام والمسلمين من شتى الجوانب؛ عقيدة وشريعة وثقافة وحضارة وتاريخ ونظم وثروات وإمكانات سواء أكانت هذه الشعوب تقطن شرق البحر الأبيض أم الجانب الجنوبى منه، وسواء أكانت لغة هذه الشعوب العربية أم غير العربية كالتركية والفارسية والأوردية وغيرها من اللغات، لأهداف متنوعة ومقاصد مختلفة(٦٨).

وأورد إدوارد سعيد (٢٠٠٦م) فى كتابه الاستشراق عدة تعريفات لذاك المصطلح، مفادها: أن الاستشراق مبحث أكاديمى، وأسلوب للتفكير يقوم على التمييز الوجودى والمعرفى بين ما يسمى الشرق، وما يسمى الغرب. وأضاف فى سياق آخر معنى آخر للاستشراق، وهو معنى يستند فى تعريفه إلى عناصر تاريخية ومادية أكثر مما يستند المعنيان الآخران(٦٩).

فالاستشراق منساق، من منطلق الإحساس بالتفوق العرقى والحضارى، فالدارس (الفاعل) هو الرجل الأبيض، صاحب العقلية الحضارية بالفطرة، والمدروس(المفعول به) هو الشرقى، صاحب العقلية الأسطورية والخرافية بالفطرة، ولذلك فنظرته للآخر هى نظرة صاحب الحضارة المركزية للأطراف المتخلفة من العالم(٧٠). فهو يعنى تمثيل الأفكار عن الشرق والتى ترتكز ليس فقط على الخبرة الأوروبية والذاكرة ولكن على الخيال وأفكار مبلورة مسبقاً. فهو الطريقة التى يتخيل الغرب من خلالها الشرق.

وجدير بالذكر أن زهرة اللوتس المسماة زهرة الشرق هى نوع متواضع ومتدنى من الخضروات وهو البصل[٧١].

فالاستشراق يمكن تشبيهه بالرجل الذى يفرض كامل هيمنته الذكورية الغربية على الأنثى الضعيفة أى الشرق[٧٢]. فالاستشراق يستخدم بصفة عامة ليعنى ثلاثة مفاهيم متداخلة ومتمايزة عن بعضها البعض. يشير المعنى الأول إلى الاستشراق باعتباره تخصص أكاديمى مختص بدراسة لغات، وأديان، وثقافات المناطق الممتدة من شرق البحر الأبيض المتوسط وحتى الهند، أو على نطاق أوسع من الشرق الأدنى إلى الشرق الأقصى. أما المعنى الثانى، فيعرف الاستشراق فيه كأيديولوجية، أى باعتباره مجموعة من المعتقدات والأفكار المسبقة والتى تعزز الشعور الأوروبى بالتفوق على الشرق، مما يعنى بالتالى الامبريالية المشروعة والاستعمار ، إضافة إلى استغلال الشعوب المقهورة والتى تعتبر أدنى ثقافيًا وعرقيًا بالنسبة للثقافة السائدة سواء صراحة أو ضمنًا. والمعنى الثالث، يتم تعريف الاستشراق فيه بأنه موضوع متكرر فى الأدب والفنون البصرية[٧٣].

ويركز الاستشراق على النظرة الموضوعية للآخر الممثل فى ثقافات الشرق الأوسط وآسيا كوسيلة للمعرفة العلمية عن ذلك الآخر ومن ثم السيطرة عليه واستغلاله اجتماعيًا وسياسيًا[٧٤].

مما سبق، يتضح أنه لا يوجد تعريف شامل ونهائى للاستشراق؛ فمن ناحية لم يتم تحديد طبيعة الاستشراق فى حد ذاته سواء أكان علم أم ظاهرة أم حركة، ومن ناحية أخرى فإن كل باحث أو دارس عرفه حسب مفهومه له أو زاوية المعالجة التى يتناوله منها، وربما يعود ذلك لشمول الاستشراق لعدد كبير من العلوم الإنسانية: التاريخ، الاجتماع، الاقتصاد، الأنثروبولوجى وغيرها [٧٥].

ومن ثم تتبنى الدراسة تعريف صلاح الجابرى (٢٠٠٩م) والذى يعرف الاستشراق باعتباره **فكر غربى** يقوم بإعادة بناء الشرق بعيدًا عن واقعه، ووفق مسلمات

ذهنية غريبة عن ذلك الواقع، يراد لها أن تحتل موقع الحقيقة الواقعية، مستبعدة الواقع التاريخى والنفسى للأمم الشرقية، ومستبدلة إياه بصورة خيالية، ابتكرتها مخيلة الإنسان الغربى، ورسمتها ريشة قلمه، معيدًا بذلك ترتيب الوقائع والأحداث بالطريقة التى ترضى غروره وإحساسه بالفوقية، بتعبير آخر، إنها أسطرة للشرق من قبل **الفكر الغربى**. فهو تقييم ينسجم مع القناعات المسبقة للغربى بأن الشرق أدنى مستوى، من الناحية العرقية والثقافية، من الغرب. إن الشرق غير قادر على أن يحكم ذاته، أو يمثل ذاته، وبالتالى؛ فإنه يجب أن يكون محكومًا من ذات عليا هى الذات الغربية [٧٦].

وجدير بالذكر أن الاستشراق فى ضوء متغيرات العصر الحالى دخل فى مرحلة جديدة بدأت ترتسم معالمها وتتضح جليًا تحت مسمى الاستشراق الجديد.

د-الاستشراق الجديد (ما بعد الاستشراق)

هدف الاستشراق القديم إلى الدراسة النظرية للشرق بأدق تفاصيله وقضاياه ومكوناته والأنساق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لديه بغض النظر عن الهدف الحقيقى من وراء تلك الدراسة. إلا أنه مع التغيرات المحلية والعالمية، تطورت أهداف الغرب، ومن ثم أهداف الاستشراق، فظهر نتيجة لذلك ما يسمى بالاستشراق الجديد.

وظهور مصطلح الاستشراق الجديد (الاستشراق السياسى) لا يعنى بطبيعة الحال انتهاء الاستشراق القديم (الاستشراق الثقافى)، وإنما الاستشراق شأنه شأن الكثير من الظواهر التى تفقد بريقها بمرور الوقت، والتى تتطلب – نظرًا لمتغيرات العصر- تغييرًا فى حلتها بين حين وآخر، مع وحدة الهدف والمضمون فى بعض الأحيان. فقد ذهب الاسم فقط وبقى المسمى.

وقد ارتبط ظهور الاستشراق الجديد بانتهاء الحرب الباردة، وسيادة الأحادية القطبية بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية. فهو يتخذ عوالم العرب الروحية والاجتماعية والثقافية كمجالات اهتمام بالنسبة له ولكن باستخدام أدوات جديدة. فما يجمع بين الاستشراق القديم والاستشراق الجديد هو وحدة مجالهما الحيوى، فكلاهما

يقع فى صميم برامج السياسة الاستعمارية، إن عملهما ليس مقتصرًا على حقل الثقافة، بل وضع المقدمات الثقافية والنفسية والإعلامية لإفساح الطريق أمام برامج الاخضاع والهيمنة(٧٧). ومن ثم، تمثل الاختلاف بينهما فى الأدوات المستخدمة فى تحقيق الهدف.

وشجع على ظهور الاستشراق الجديد ضعف موقف الحضارة الإسلامية فى مجال القوة، إضافة إلى اتساع دائرة الاستشراق المكانية وشموله الاستشراق الأمريكى الذى يمثل طليعة الاستشراق فى شكله الجديد. أى أن الاستشراق قد اتسع فخرج عن إطار الجهد الفردى أو حتى عن إطار الجهد المؤسسى المحدود إلى إطار المشروع الواسع الشامل الذى يستهدف إعادة تشكيل الشرق الإسلامى ليصبح شرقًا غربيًا(٧٨).

فالاستشراق اليوم يبدأ مرحلة جديدة، لاسيما بعد التغيرات السياسية والثقافية الكبيرة التى شهدتها البلدان والدول الإسلامية. ومن ثم ظهر تيار استشراقى جديد يُعبر عنه بالاستشراق السياسى حيث يتكفل بدراسة الإسلام سياسيًا. ونظرًا لارتباطه المباشر بمراكز القرار السياسى والاستخبارات العالمية يكون فى الأغلب الأعم أبعد عن الموضوعية والحيادية نوعًا ما. وهذا التيار الاستشراقى الجديد لا يقل أهمية عن الاستشراق الثقافى؛ إذ ينعكس فى وسائل الإعلام ويخاطب شرائح المجتمع، ويترك آثاره عليهم لتمرير السياسات العالمية وتحديد مسار الفكر وصناعة العقول(٧٩).

ومن ثم، فالاستشراق الجديد يهتم بالواقع والميدان وليس مجرد الاهتمام بالجانب النظرى للقضايا الإسلامية كما كان يفعل الاستشراق القديم (الثقافى)، فظهرت الدراسات والقراءات الناقضة للقرآن والنبى والسيرة النبوية، بعد دراسات مماثلة عن السنة والتاريخ المبكر للدين الإسلامى. وقد عكست تلك القراءات نتائج الحرب الباردة فى السياسة كما فى الثقافة(٨٠). ويتمثل الاستشراق الجديد بوضوح فى دراسات المناطق والتى نشأت فى أمريكا خلال الحرب الباردة بهدف تدريس الطلاب مناطق جغرافية معينة فى مختلف التخصصات، من حيث: اللغة، والتاريخ، والأدب، والمجتمع، والسياسة،

والعلاقات الدولية وغيرها. وكان هدف هذه الدراسات تدريب المتخصصين فى البلدان والمناطق ذات الاهتمام الاستراتيجى الأمريكى للحصول على معلومات عن الآخر(٨١).

ويركز الاستشراق الجديد على البعد السياسى للاستشراق، على حساب أبعاد الاستشراق الأخرى، كالبعد الدينى والعلمى، مما أكسبه سمعة غير إيجابية بين المفكرين العرب والمسلمين وبين بعض المستشرقين الآخرين، ظهرت فى النبرة التى يواجه بها المنتقدون الاستشراق الجديد(٨٢).

فالمفهوم العام للاستشراق الجديد يشير إلى مجمل الإنتاج العلمى الغربى، الذى يعتمد مناهج وطرائق العلوم الإنسانية والاجتماعية الحديثة، فى دراسة شؤون الإسلام والمسلمين(٨٣)، مما يعنى أنه يمثل تجديدًا وإعادة هيكلة للأطروحات الاستشراقية الكلاسيكية فى سياق أيديولوجى متنامٍ للعلاقات بين دول الشرق والغرب، مما يدفع إلى إعادة قراءة لمكنون المجال الإسلامى(٨٤).

وإعادة الهيكلة تلك ليست فى المقام الأول مسئولية المتخصصين الجامعيين فى المجال الإسلامى. فهذا المصطلح يخص الكتاب، والصحفيين، وكتاب المقالات، والخبراء، والمدونيين، والنشطاء فى المجالات الفكرية والإعلامية والأمنية(٨٥).

كما يؤكد البعض على أن استشراق الغد أشد خطورة من استشراق الأمس، إنه الممسك بمقود الشرق، والوصى على حركته. والنظام العالمى الجديد سيلغى مفاهيم قديمة، وسيحدث مفاهيم جديدة، والاستشراق فى ظل النظام العالمى الجديد هو استشراق استكشاف وتوجيه ومواجهة لكل ما يتعلق بالإسلام؛ فالاستكشاف هو بحث عن القدرات والطاقات، ثم تبتدئ مرحلة المواجهة وهى حتمية ومتوقعة(٨٦).

فى المقابل، يرى البعض أن الاستشراق القديم والجديد يجمع بينهما:

- العلاقة الوثيقة مع الدوائر السياسية، وقوى الهيمنة العالمية.
- استمرارية تثبيت واستثمار الصور النمطية السلبية عن الشرق الإسلامى.
- استمرارية المصادرات الاستشراقية المتعلقة بالإسلام.(٨٧)

هـ- الاستغراب

بعد ما حظى به الاستشراق من اهتمام شديد، وما أحدثه من تأثيرات ثقافية وفكرية واسعة فى الشرق، لم يكن من سبيل إلى مواجهة ذاك الفكر والتعرف عليه سوى بدراسته ودراسة البيئة التى نشأ فيها، ومن ثم بدأت الدعوى لظهور الاستغراب.

وتمثلت المحاولات الأولى للاستغراب فى كتابات رفاعة الطهطاوى الذى جاء كمحاولة لاكتشاف الآخر الفرنسى، ولا شك أن كتاب الطهطاوى كان له - بما زخر به من مشاهدات وتحليلات بالغة الذكاء- دور أساسى فى تعريف النخبة المصرية بالمجتمع الفرنسى. وقد كانت رحلة الطهطاوى فى الواقع علامة على تجديد عملية اكتشاف الآخر فى العصر الحديث من قبل المسلمين والعرب، والذين جعلوا الغرب قبلة لهم، باعتبار أنه كان يمثل فى الواقع النموذج الحضارى المتكامل للتقدم(٨٨).

وبالتالى بدأ يتولد اتجاه يهدف إلى دراسة تاريخ الفكر فى العالم المسيحى الغربى وتحليله بطريقة علمية. ويمكن أن يطلق على مثل هذا الاتجاه فى البحث إن أُخذ مأخذ الجد وأرسيت له قواعده الثابتة بوصفه نظام علم الغرب أو باختصار الاستغراب. وقد دعا الدكتور محمد رحبار فى المؤتمر الإسلامى العالمى الذى انعقد فى لاهور فى ديسمبر ١٩٥٧م/ يناير ١٩٥٨م، بحماس إلى هدف من هذا القبيل، ولكنه لقى معارضة شديدة(٨٩).

والاستغراب يمكن تعريفه علميًا بأنه العلم الذى يهتم بدراسة الغرب من جميع النواحى العقدية والتشريعية والتاريخية والجغرافية والاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها. وهذا المجال لم يصبح بعد علمًا مستقلاً(٩٠).

ويرى حسن حنفى (١٩٩١م) أن مهمة علم الاستغراب هو القضاء على المركزية الأوروبية، وبيان كيف أخذ الوعى الأوروبى مركز الصدارة عبر التاريخ الحديث داخل بيئته الحضارية الخاصة. ومهمة هذا العلم الجديد رد ثقافة الغرب إلى حدوده

الطبيعية بعد أن انتشر خارج حدوده إبان عنفوانه الاستعمارى من خلال سيطرته على أجهزة الاعلام وهيمنته على وكالات الأنباء، ودور النشر الكبرى، ومراكز الأبحاث العلمية، والاستخبارات العامة. وأن مهمته القضاء على أسطورة الثقافة العالمية التى يتوحد بها الغرب، ويجعلها مرادفة لثقافته، وهى الثقافة التى على كل شعب أن يتبناها حتى ينتقل من التقليد إلى الحداثة[٩١].

ثانيًا- مراحل تطور الفكر الاستشراقى

تتضح أهم مراحل تطور الاستشراق، من خلال ما يلى:

أ- المرحلة الأولى

بدأت الإرهاصات الأولى لفكر الاستشراق فى العصور الوسطى الإسلامية، حينما كان العرب المسلمون يحكمون أرجاء كثيرة فى شبه جزيرة أيبريا (بلاد الأندلس)، وفى فرنسا وإيطاليا وصقلية وجزر البحر المتوسط. حيث أصبح العرب فيما بين منتصف القرن الثامن وأوائل القرن الثالث عشر الميلاديين حملة مشاعل الثقافة والحضارة فى ربوع العالم أجمع، وكانت الحضارة العربية هى أساس النهضة فى أوروبا. لذا، أقبل الأوربيون ينهلون من منابع الحضارة العربية، وقدم طلاب العلم من كل أرجاء أوروبا على بلاد الأندلس يدرسون فى جامعاتها ومعاهدها[٩٢]. وكنتيجة طبيعية لذلك التطور والتقدم، لفتت إضاءات الحضارة الإسلامية نظر الغرب، وانطلقت مجموعة من الرحلات إلى بلاد الأندلس فى محاولة للاستفادة والنهل من بحر المعرفة لديها.

فقد قصد بعض الرهبان الغربيين الأندلس فى إبان عظمتها ومجدها، وتثقفوا فى مدارسها، وترجموا القرآن والكتب العربية إلى لغاتهم، وتتلمذوا على يد علماء المسلمين فى مختلف العلوم وبخاصة فى الفلسفة والطب والرياضيات. ومن أوائل هؤلاء الرهبان: الراهب الفرنسى جربرت الذى أُنتخب بابا لكنيسة روما عام ٩٩٩م بعد تعلمه فى معاهد الأندلس وعودته إلى بلاده، وبطرس المحترم ١٠٩٢- ١١٥٦م، وجيراردى كريمون ١١١٤- ١١٨٧م. وبعد أن عاد هؤلاء الرهبان إلى بلادهم نشروا ثقافة العرب ومؤلفات أشهر

علمائهم، ثم أُسست المعاهد للدراسات العربية، مثل: مدرسة بادوى العربية، وأخذت الأديرة والمدارس العربية تدرس مؤلفات العرب المترجمة إلى اللاتينية – وهى لغة العلم فى جميع بلاد أوروبا آنذاك- واستمرت الجامعات الأوروبية تعتمد على كتب العرب وتعتبرها المراجع الأصلية للدراسة قرابة ستة قرون(٩٣).

ثم تطور الأمر، وبدأ إقبال الأوربيين على الاستفادة من الحضارة العربية يأخذ شكلاً علميًا منظمًا، فقد اهتمت الدول الأوروبية بإرسال بعثات علمية إلى بلاد الأندلس العربية لدراسة العلوم والفنون والصناعات فى معاهدها الكبرى(٩٤).

وهكذا، يُرجع بعض الباحثين بداية الاستشراق إلى إصدار المجمع الكنسى فى فيينا سنة ١٣١٢م قرارًا بانشاء كراس لدراسة اللغة العربية فى الجامعات الأوروبية، ويشير ذلك القرار إلى الاستشراق الرسمى الذى تبنته أوروبا آنذاك(٩٥).

كذلك، يشير الاستشراق فى تلك المرحلة إلى اللحظة الحاسمة فى خلق الدراسات الشرقية فى أوروبا، وذلك عن طريق الأنشطة التأسيسية لأشخاص؛ مثل إربينيوس، رايموندى، وبيدويل، من خلال أعمالهم وبحثهم عن نصوص جديدة تتيح لهم تعلم اللغات الشرقية. وقد أثبت هذا العلم الشرقى أو الاستشراق المبكر قدرته على خلق أدوات نقدية وتاريخية ولغوية أساسية، والتى كانت تمثل إشكالية لتلك النصوص الموجودة وكذلك السلطة الدينية(٩٦).

وبذلك نشأ الاستشراق كظاهرة ثقافية خلال ذلك التلاقى بين الحضارتين؛ الحضارة الإسلامية التى كانت تتلألأ فى أزهى عصورها، والحضارة الغربية المتدنية المتخلفة. ومن ثم، فإن هذه المرحلة تمثل الاتجاه العام لتلاقى الشرق والغرب على صعيد التعاون الثقافى، وتبرز خصوصية الاقتباس والاستفادة من الحضارة الإسلامية، كما كان الغرب يرى فى الإسلام صورة الحضارة وموطن العلم، واتجهت البعثات العلمية

إلى البلاد الإسلامية، ونظرت الكنيسة نظرة حذر وريبة فى هذا الاتجاه، وقاومته حتى أنها أقرت خطة إصلاحية يتم بموجبها:

- إسناد مهمة التدريس فى المدارس الأوروبية لأساتذة من العرب أو من الذين تعلموا فى المدارس العربية فى إسبانيا.
- إرسال بعثات من الطلاب الأوروبيين للدراسة فى الأندلس، على أيدى العلماء العرب.
- ترجمة أهم الكتب العربية إلى اللغة اللاتينية، وبخاصة فى ميادين العلوم والآداب والفنون والطب والفلسفة.(٩٧)

وتميزت تلك المرحلة من مراحل الاستشراق بسمات أساسية خاصة بها، أهمها ما يلى:

١- اتسمت تلك المرحلة بالصبغة العلمية التى تمثلت فى وفود الأوروبيين فى محاولة للاستفادة من الحضارة الإسلامية.

٢- نشطت عملية الترجمة والنقل للمؤلفات العربية على اختلاف أنواعها، كما كانت تتم الترجمة إلى لغات مختلفة مما ساعد فى رواج الثقافة والحضارة العربية، وتميزت عملية النقل والترجمة فى تلك المرحلة بالأمانة العلمية والدقة فى النقل والترجمة.

٣- بدأ علماء الاستشراق فى تلك المرحلة بدراسة القرآن لفهم الشعوب الإسلامية. وقد عزز ذلك من التركيز فى التقاليد الأوروبية للدراسة الشرقية فيما يخص التحليل اللغوى للكلمة القرآنية، وليس ذلك لأغراض دراسة الدين ولكن لتحليل سلوك المسلمين بغض النظر عن الزمان والمكان(٩٨).

وتعبر المرحلة الأولى عن التقدم العلمى وما شكّله من قوة جذب للدراسة والنقل عنه من قبل الغرب أو المستشرقين.

ب- المرحلة الثانية

يُؤرَخ لهذه المرحلة منذ قيام الحروب الصليبية التى شنتها العديد من الدول الأوروبية مجتمعة، والتى تسببت فى إيجاد فجوة نفسية بين الشرق والغرب امتدت آثارها ولا تزال حتى الآن بين الحضارتين، وتحول الاستشراق من مجرد عملية للتلاقح العلمى والفكرى بين الحضارتين فى سبيل رخاء الإنسانية وتقدمها إلى رغبة فى تحقيق أهداف أخرى.

فقد عمقت الحروب الصليبية الجذور التاريخية للخلاف بين الشرق والغرب، بإضافة الخلاف الدينى بين المسيحية والإسلام لهذا الصراع. فإذا كان الصراع بين الشرق والغرب هو صراع أناس وثقافات قبل العصور الوسطى، فإنه قد صار معها صراع أديان[٩٩]. وإذا كان الفكر الاستشراقى جسده فى البداية الهدف العلمى، فقد تحول بعد الحروب الصليبية ليكون الهاجس الأول للأوروبيين فى سعيهم لاستكشاف الحضارة الإسلامية ودراستها هو نقدها والخروج بنتائج ومسلمات تخص ديانة الإسلام.

كما تبلورت أبرز نتائج الحروب الصليبية وغزو أسبانيا فى تدفق المعرفة من المكتبات العربية فى قرطبة للغرب، ورغم الفشل العسكرى لتلك الحملات، إلا أنها كانت مصحوبة بالمبشرين وركزت بصورة رئيسة على جذب المسلمين تحت السيطرة المسيحية من خلال وسائل لإغراء المسلمين لاعتناق المسيحية دون اللجوء لاستخدام القوة عن طريق العقل الذى كان الوسيلة المتبعة لإغراء المسلمين لاعتناق المسيحية[١٠٠].

كذلك، شهد القرن الخامس الهجرى، الحادى عشر الميلادى حورًا حضاريًا فى جوهره، سياسيًا وعسكريًا فى مظهره، بين الشرق العربى الإسلامى والغرب الأوروبى الكاثوليكى. ونجح أبناء الغرب فى تأسيس كيانات استيطانية لهم على الأراضى العربية ممثلةً فى مملكة بيت المقدس، وإمارات أنطاكية والرها وطرابلس[١٠١]. وكانت الحروب الصليبية موجهة ضد هؤلاء الذين يُنظر إليهم على أنهم خصوم من الخارج أو الداخل

للمسيحية، وذلك لاسترداد الممتلكات المسيحية أو من أجل الدفاع عن الكنيسة أو الشعب المسيحي(١٠٢). وهكذا، ارتبط تأسيس الاستشراق بالكنيسة وتبشيرها.

وفى القرن الثامن عشر بدأ الغرب فى استعمار العالم الإسلامى والاستيلاء على ممتلكاته، فإذا بعدد من علماء الغرب ينبغون فى الاستشراق، ويصدرون لذلك المجلات فى جميع الدول الغربية، ويغيرون على المخطوطات العربية فى البلاد العربية والإسلامية، فيشترونها من أصحابها الجهلة، أو يسرقونها من المكتبات العامة التى كانت فى نهاية الفوضى، وينقلونها إلى بلادهم ومكتباتهم، وإذا بأعداد هائلة من نوادر المخطوطات العربية تنتقل إلى مكتبات أوروبا(١٠٣). وقد سمح الاستعمار للغرب فرصة تصدير قيمهم ونشرها في كل مكان تقريبا. فالتصنيفات الغربية للهوية والغيرية انتقلت من خلال المطالبات العالمية للدين والعلم وفرضت قسرًا من خلال الاستعمار، وهكذا تصبح وثيقة الصلة إلى أبعد الحدود من الغرب(١٠٤).

ورغم فشل الحملات الصليبية إلا أنها نجحت فى التعرف على تلك الشعوب ونقاط قوتها وضعفها، وثقافتهم وحضارتهم. إضافة لذلك تم إنشاء أول كرسى للغة العربية فى الكوليج دى فرانس فى باريس عام ١٥٣٩م، وشغل هذا الكرسى جيوم بوستل فى ١٥٨١م، الذى يعد أول المستشرقين الحقيقيين. وقد أسهم كثيرًا فى إثراء دراسة اللغات والشعوب الشرقية فى أوروبا وجمع فى الوقت نفسه وهو فى الشرق مجموعة هامة من المخطوطات، وتوالى بعد ذلك إنشاء غيرها من الكراسى فى جامعات أوروبا(١٠٥).

كذلك، كان من أبرز الحملات الاستعمارية فى تلك المرحلة، الحملة التى قادها الجنرال نابليون بونابرت على مصر(١٧٩٨م- ١٨٠١م) ، حيث كانت بمثابة بداية الاستشراق فى القرن التاسع عشر. وتشير حملة بونابرت على مصر إلى زيادة تنافس القوى الغربية على الشرق، وتشير كذلك إلى بداية الاستعمار الأوروبى فى سياق نزاع الشرق(١٠٦). وقد أشار المفكر إدوارد سعيد إلى أن احتلال نابليون لمصر آذن بدوران عجلة الروابط بين الشرق والغرب، وأنها أعدت الإطار الذى ازدهر فيه الاستشراق(١٠٧).

ولم يقتصر نابليون بونابرت فى حملته على مصر على اصطحاب جيش من الجنود، ولكن رافقه كذلك حاشية من العلماء، والكتاب، والفنانين وكان الغرض من اصطحاب هؤلاء العلماء هو أولاً؛ تحقيق التاريخ، والفن، والسياسة الخاصة بمصر ومن ثم تعريف أوروبا الغربية بتلك المنطقة من الشرق، وثانيًا؛ نشر الثقافة الفرنسية فى تلك البلاد الأقل تطورًا(١٠٨).

ومع جلاء الحملة الفرنسية عن مصر بدأ تنافس الدول الأوروبية يتجلى فى مواجهة الامبراطورية العثمانية الضعيفة خلال القرن التاسع عشر فى صورة حملات دبلوماسية وعسكرية فى البحر الأبيض المتوسط(١٠٩) وكانت كل تلك الحملات بطبيعة الحال مصحوبة بالعلماء والمستشرقين لدراسة تلك الشعوب من شتى النواحى، كوسيلة لتوطيد حكمهم فى تلك البلدان، الأمر الذى انعكس على الدول المستعمرة وزاد فى اهتمامها بهذا المجال الشيق وهو الاستشراق.

وهكذا، لم يظهر الاستشراق كعلم له أهميته العظمى، وتخصص ضرورى إلا عندما شعرت الحكومة الغربية بحاجتها إلى دراسة أحوال البلاد الشرقية التى استعمرتها، من حيث لغتها وديانتها واقتصادها وحضارتها، فأخذت هذه الحكومات تنفق الأموال الطائلة على أبحاث المستشرقين، وترصد الميزانيات للمنظمات والهيئات التى يعملون من خلالها، بغية الحصول على دراسات شاملة يمكن عن طريقها التكيف مع طبائع البلدان المستعمرة، وبالتالى تثبيت أقدام الاستعمار فى تلك المناطق، وتشير بعض المصادر التاريخية إلى وجود تعاون وثيق بين كبار المستشرقين والمسئولين فى وزارتى الخارجية والمستعمرات فى الكثير من البلدان الغربية(١١٠).

واتسمت تلك المرحلة بزيادة التبادل التجارى، والصراعات والتحالفات العسكرية المعقدة مع الامبراطورية العثمانية فى القرنين السادس عشر والسابع عشر، مما أدى إلى رحلات الأوروبيين، وتأليف المجلدات العلمية عن العالم الشرقى، مع التركيز

بشكل رئيسى على تركيا وبلاد فارس. كذلك شهد القرن الثامن عشر اتصالاً متناميًا مع المناطق الشرقية الأخرى، التى تجسدت فى صورة صراعات مع شمال أفريقيا والتى شملت المقاطعات البربرية من تونس والجزائر وطرابلس والمغرب، وكذلك التبادل التجارى مع المراكز التجارية المختلفة فى شبه القارة الهندية، إضافة إلى محاولات إقامة تبادلات تجارية وعلاقات دبلوماسية وتبشيرية مع الصين(١١١)، وكان الغرض الأساسى لتلك الرحلات هو نقل كل ما هو متاح عن الشرق من عادات وتقاليد وسمات وأخلاق العرب، والظروف الاجتماعية والأسرية المحيطة، إضافة للعوامل الاقتصادية والثقافية والسياسية الخاصة بهم.

ومن ثم، اتسمت تلك المرحلة بملامح أساسية هى:

١- بروز ظاهرة التعصب الدينى لدى المسيحيين بعد فشل الحملات الصليبية، وكان ذلك جليًا فى الكتابات الاستشراقية فى تلك المرحلة التى اتسمت بالهجوم الصريح المباشر على الإسلام.

٢- محاولة الاقتباس والاستفادة من حضارة الشرق، ومعرفة عاداتهم وتقاليدهم وثقافتهم.

٣- اتسمت الكتابات الاستشراقية فى تلك المرحلة بمحاولة تغريب العلوم الإسلامية والعربية بنسبها لغير أهلها، إضافة إلى محاولة لتشوية ذلك الموروث الثقافى.

ج- المرحلة الثالثة

يعد القرن التاسع عشر والقرن العشرون عصر ازدهار الحركة الاستشراقية، وبخاصة إثر إقدام حكومة الثورة فى فرنسا على إنشاء مدرسة اللغات الشرقية عام ١٧٩٥م، حيث بدأ الاستشراق يأخذ طابعًا علميًا على يد سيلفستر دى ساسى، الذى أصبح إمام المستشرقين فى عصره، ويرجع إليه الفضل فى جعل باريس مركزًا للدراسات العربية وقبلة للعلم والمعرفة أمَّها الطلاب والعلماء وتخرج على يديه صفوة من المستشرقين من

جنسيات متعددة، وأصبحت مدرسة اللغات فى عهده نموذج المؤسسة الاستشراقية فى الميدان العلمي(١١٢) .

في تلك المرحلة، وبعد ما مر به الاستشراق من إرهاصات أولية، بدأت عملية التنظيم الفعلى للاستشراق وصبغه بالصبغة العلمية، فقد ازداد اتساعًا، واتسع عدد رواده، وارتأى المستشرقون من مختلف الدول ضرورة وجود رابطة تجمعهم وتمثلهم، يعقدون من خلالها ندواتهم ومؤتمراتهم، ويتناقشون ويطورون مجال بحثهم عن طريقها. وكان ذلك التطور الطبيعى للمراحل السابقة، فبعد ما حققته الدول الأوروبية من مكاسب عن طريق الحملات الاستعمارية التى قادتها، كان لا بد له من المحافظة على ما جنته من مكاسب سياسية وثقافية وحضارية فى تلك الدول.

وهكذا مثل القرن التاسع عشر تغيرًا محوريًا فى الاستشراق؛ حيث بدأ الغرب يهتم عن كثب بالشرق وفى تلك اللحظة نشأت الحركة الاستشراقية، على الرغم من أنه كان هناك اهتمام وعلاقات متبادلة بين الغرب والشرق من قبل(١١٣).

وكان من صور النشاط الاستشراقى فى تلك المرحلة أن أُنشئت فى العواصم الكبرى بأوروبا وأمريكا مدارس للغات الشرقية يقصد إليها الغربيون وبعض المبعوثين من الشرق، ليتلقوا من المستشرقين دراسات فى الآداب الشرقية. ومن أشهر هذه المعاهد مدرسة اللغات الشرقية بكل من لندن وباريس وبرلين يضاف إليها معهد العالم العربى فى فرنسا(١١٤)، وفى عام ١٨٨٧م أنشأ الفرنسيون جمعية المستشرقين والمجلة الآسيوية، وفى عام ١٨٤٢م أنشأ الأمريكيون الجمعية الشرقية الأمريكية، وفى العام نفسه أصدر المستشرقون الألمان مجلة خاصة بهم، كذلك فعل المستشرقون فى النمسا، وايطاليا، وروسيا(١١٥).

وقد تجسدت أبرز ملامح تلك المرحلة فيما يلى:

١-إنفاق الأموال الهائلة على أبحاث المستشرقين، بدليل ظهور العديد من الكتب والموسوعات والمجلدات والأبحاث وصدور المجلات العلمية، إضافة إلى عقد المؤتمرات والندوات فى مختلف أرجاء العالم.

٢-اتسم منهج المستشرقين فى تلك المرحلة بالهجوم الخفى، فقد انتهج المستشرقون فى تلك المرحلة والتى ما زالت مستمرة حتى الآن منهج النقد والتشكيك فى كتاباتهم، بصورة تكاد تكون أقل حدة من المراحل السابقة.

٣-تخصيص أقسام متخصصة داخل الجامعات الغربية للاهتمام بهذا الفكر وتتبع نموه وتطوره ورصد لأهم إنجازاته.

د- المرحلة الرابعة

بعد ما حظى به الاستشراق من مكانة هامة سواء فى الشرق أو الغرب، ونظرًا لما اتسم به من نقد لاذع وهجوم على الشرق عامة والإسلام خاصة، بدأ الشرقيون ينفرون منه ويرفضونه بل ويهاجمونه. من هنا، شرع الاستشراق فى إحداث تغيير فى حلته، وإعادة الظهور بشكل جديد على الساحة العالمية، وبدأ بزوغ الاستشراق الجديد.

وهكذا، فقد انتهى الاستشراق حينما طالب فوكو بورديو ومجموعة من الباحثين فى مطلع عام ١٩٧٠م بالتخلص من الحركات الإنسانية القديمة والمتحجرة. ثم عُقد مؤتمر المستشرقين فى عام ١٩٧٣م، وذلك بعد مرور قرن على مؤتمر تأسيس الاستشراق، ودعا لنهاية الاستشراق واختفائه واستبداله بمجموعة من العلوم الإنسانية(١١٦). ومن ثم، دار نقاش بين المستشرقين على تغيير الاسم وتسمية الجمعية باسم جديد هو المؤتمر العالمى للدراسات الإنسانية حول آسيا وشمال أفريقيا(١١٧).

وكانت فترة منتصف القرن العشرين، هى الفترة التى شهدت التحول عن الاستشراق القديم على نطاق واسع، وانتشر فيها القول بنهاية الاستشراق، وتخلى فعلاً أكثر العاملين فى الحقل الاستشراقى عن لقب مستشرق، وازدهرت الدراسات الإنسانية

والاجتماعية لشؤون الشرق الأوسط، وكان هذا إعلانًا بالبداية الفعلية لما يطلق عليه الاستشراق الجديد أو المتجدد(١١٨). فالدوائر الغربية تغير الثوب والتسمية وتطلق تسميات بديلة عن الاستشراق، فقد تُطلق أسماء من مثل: معهد الدراسات العربية، ومعهد الدراسات الإسلامية، ومعهد دراسات الشرق الأوسط أو الشرق الأدنى، ومعهد الدراسات الشرقية، وأسماء أخرى لا تحمل اسم الاستشراق، لكنها لا تختلف عنه جوهرًا وروحًا، وأغراضًا وأهدافًا، بل وتخطيطًا ودهاءً(١١٩).

وعليه فإن بدايات الاستشراق الجديد كانت فى أواسط القرن العشرين، وهى مرحلة ارتفع فيها صوت الحياد، والنسبية، والموضوعية إلى حد ما، وواجهت فيها المضامين والمناهج والأدوات الاستشراقية الكلاسيكية هجومًا كبيرًا، ثم إنه مع سقوط الاتحاد السوفيتى ونهاية الحرب الباردة، ومع تصاعد وتيرة العداء والعنف ضد الغرب والولايات المتحدة. ولعوامل أخرى، أصبحت الأجواء مهيأة لبلورة صيغة متشددة للأطروحة الاستشراقية الجديدة، لإيجاد غطاء أكاديمى وإعلامى يوفر إنتاج علمى له المشروعية الثقافية بخصوص تدخلاته المستمرة فى الشرق الأوسط، ويقدم له المشورة للمساعدة فى استمرارية الهيمنة والسيطرة اللازمة للحفاظ على المصالح الغربية فى المنطقة(١٢٠).

ويتضح من المراحل السابقة لنشأة الاستشراق وتطوره أن الإسلام قد شكل تحديًا هائلاً للغرب منذ أيامه الأولى وبشكل مستمر.

ثالثًا- أهداف الفكر الاستشراقى

يمكن عرض أهداف الفكر الاستشراقى على النحو التالى:

أ- أهداف علمية

لما كانت بداية الاستشراق قد تمثلت فى انبهار الغرب بالحضارة العربية،

فإن الهدف الأول للاستشراق كان هدفًا علميًا، يسعى للاقتباس والأخذ من تلك الحضارة رغبة منه فى التقدم والرقى فى سباق الحياة الإنسانية.

وهو ما أشار إليه رودى بارت (٢٠١١م) بأن الاستشراق يسعى إلى اختراق الأفق الفكرى الذى تفرضه البيئة حولنا، وإلقاء نظرة على عالم الشرق، لكى نتعلم من الكيان الغريب علينا كيف نحسن فهم إمكانيات الوجود الإنسانى، وكيف نحسن بهذا فهم ذاتنا نحن فى نهاية المطاف(١٢١).

وما كان لذلك أن يتم دون حركة ناهضة، تُدرس من خلالها لغات هذا الشرق الساحر وآدابه وحضارته والحضارة الإسلامية على رأسها، حيث عاصر الدارسون والمهتمون هذه الحضارة وشاهدوا بأنفسهم مظاهر روعتها. الأمر الذى جعل الدين الإسلامى بكافة أبعاده موضع دراسة واهتمام الباحثيين الغربيين، فهم شهود عيان لآثاره، ومن ثم فاق اهتمام المستشرقين بالشرق الإسلامى العربى اهتمامهم بأى ظاهرة شرقية أخرى(١٢٢).

على أن الاستشراق لم يبق محصورًا فى دائرة الانتفاع بعلوم العرب ومدنية الشرق، وإنما خرج عنها إلى أغراض تجارية واستعمارية ودينية فأقبلت الأمم الأوروبية القوية بحكم هذه الدوافع تتنافس فى تَعَرُّف الشرق، وارتياد أقطاره، وكشف آثاره، وفتح كنوزه، وإحياء آدابه، وطبع كتبه، وإبراز فنه(١٢٣). وكان ذلك ممهدًا لظهور الأهداف الدينية للاستشراق.

ب- أهداف دينية

هناك إجماع بين الباحثين فى مجال الظاهرة الاستشراقية على أن الدافع الدينى هو أبرز وأهم أهداف نشأة الاستشراق، نظرًا لأنه نشأ فى بيئة مسيحية تسيطر عليها الكنيسة بالدرجة الأولى، وغنى عن القول مدى سيطرة الكنيسة ونفوذها فى العصور الوسطى.

كما يجمع جمهور الباحثين فى موضوع الاستشراق على أن الهدف الدينى لعب دورًا بارزًا فى توجيه الاستشراق لتحقيق أهداف بعينها. وقد ظهر هذا الهدف إثر شعور المسيحيين بالخطر نتيجة الانتشار السريع والواسع للإسلام، ثم ازداد هذا الشعور قوة إثر فشل الصليبيين فى حملاتهم العسكرية ضد المسلمين، الأمر الذى جعلهم يفكرون فى غزو من نوع آخر، يثأرون به لهزيمتهم العسكرية، ويحققون به سيطرة فكرية من شأنها أن تساعد فى وقف التيار الإسلامى، وذلك عن طريق إعطاء صورة خاطئة عن الإسلام تشكك المسلم فى دينه، وتبعد غير المسلم عن التفكير فى اعتناق الإسلام(١٢٤).

وقد كان قرار مجمع فيينا الكنسى فى عام ١٣١٢م، وقرار إنشاء كرسى اللغة العربية فى جامعة كمبردج بعد ذلك بأكثر من ثلاثة قرون، وتأسيس مجلة العالم الإسلامى The Muslim World عام ١٩١١م عن طريق صمويل زويمر رئيس المبشرين فى الشرق الأوسط، كانت هذه بعض الشواهد الظاهرة فى اتجاه خدمة الهدف الدينى والعمل من أجله فى محيط الاستشراق(١٢٥). كما يخدم فى نفس الاتجاه ما يقوم به المستشرقون من العمل على إيجاد حصيلة واسعة من مفاهيم الإسلام بدأت بترجمة القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف بهدف إحكام الرد على ما فى هذه من قضايا معارضة للمسيحية من ناحية أو معارضة للنفوذ الأجنبى من ناحية أخرى(١٢٦).

ج- أهداف سياسية

لم تنفصل الأهداف السياسية عما سبقها من أهداف علمية ودينية، فقد جاءت فى الواقع للعمل لصالح الغرب ومن أجل خدمته، والتى تجلت بصورة واضحة فى فترة الحملات الاستعمارية التى أعقبت سقوط الدولة العثمانية.

وتمثلت الأهداف السياسية فى الرغبة فى تأسيس مرجعية معرفية، لمحاصرة فعالية الإسلام وقدرته على التأثير فى الواقع، فأنتجوا مفهوم الأصولية للجماعات الكاثوليكية والأرثوذوكسية فى الغرب، والذى يساعد فى كراهية الرأى العام الغربى

للإسلام، وكذلك مفهوم الإرهاب لمحاربة الإسلام والحركات الإسلامية وعزل الإسلام عن الواقع، وكذلك أنتجوا مفهوم الخوف من الانتقام الإسلامى والذى يسمى اصطلاحًا الإسلام فوبيا، وكذلك مفهوم العلمانية والقومية والوطنية وغيرها من المفاهيم لعزل الإسلام. إضافة إلى تأسيس منهجية فكرية لدراسة الشرق كنموذج اختيارى لإجراء بحوث أكاديمية ومختبرية لتقديم أمثلة على نظريات اقتصادية واجتماعية فى التطور والثورة(١٢٧).

كما بدأ المستشرقون وخبراء السياسة والإستراتيجية ورجال الإعلام والاجتماع والأنثروبولوجيا والنفط والمخابرات يُعرِضون عن الدراسات الأكاديمية للإسلام وعن تحقيق نصوصه وترجمتها، ودراسة حضارته دراسة نظرية، وانشغلوا فى نوع من الدراسات الميدانية، أو ما أطلق عليه فى أمريكا: Area studies؛ فجاء المستشرقون لدراسة الواقع الإسلامى الراهن، والإحاطة بتفاصيله ميدانيًا لمساعدة صانعى القرار فى الغرب فى رسم الخطط الكفيلة بتحقيق المصالح الوطنية الحيوية لهم فى العالم العربى الإسلامى بأقصى عائد وأقل تكلفة(١٢٨).

ولعل من أهم الأسباب التى دفعت المستشرقين إلى دراسة الحضارة الإسلامية، هى محاولة استكشاف طبيعة هذه الحضارة وخصوصياتها؛ وذلك لتحقيق غايتين هما؛ الغاية الأولى: تفسيرية؛ للكشف عن مقومات الحضارة الإسلامية؛ من حيث قدرتها على التكوين الاجتماعى والسيطرة على مسار المجتمعات الإسلامية، وصياغة رؤية فكرية متميزة. الغاية الثانية: توجيهية؛ وذلك بغرض التحكم فى مسار الشعوب الإسلامية، عن طريق معرفة التناقضات القومية والطائفية والإقليمية، بحيث تكون المعرفة الناتجة عن الدراسات الاستشراقية أداة تحكمية توجه الأحداث، وترسم معالم الحركة المناسبة، وتحكم قبضتها على الشعوب الإسلامية من خلال إمساكها بمفاتيح الأسرار التى تفجر الأزمات فى الزمان والمكان الملائمين(١٢٩).

تلك كانت أبرز الأهداف التى ميزت الفكر الاستشراقى ومازالت تميزه، والفصل بين هذه الأهداف يعد فصلاً من أجل التصنيف اللازم للدراسة الحالية، إلا أن تلك الأهداف تتداخل فيما بينها لتؤكد على أهمية دراسة الاستشراق للشرق والغرب على السواء.

رابعًا- أهمية دراسة الفكر الاستشراقى

ليس هناك موضع جدال حول أهمية دراسة الاستشراق، بعدما تبين أنه الأداة الخفية التى يستخدمها الغرب لفرض سيطرته على الشرق بالأساليب الحديثة، فهو بمثابة أداة استعمارية ولكن فى ثوب جديد، بعد فشل الاستعمار العسكرى، خاصة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية. وتتجسد أهمية دراسة فكر الاستشراق فى مسارين؛ أولهما: أهميته بالنسبة للشرقيين (الشرق)، وثانيهما: أهميته بالنسبة للمستشرقين (الغرب)، وذلك كما يلى:

أ- بالنسبة للشرق

وتتبلور أهميته فيما يلى:

١- وجَّه الاستشراق أنظار المسلمين إلى مواطن الضعف والقصور فى حياتهم ومجتمعاتهم، من خلال الدراسات الاستشراقية التحليلية للمجتمعات الإسلامية، وللحركات الإسلامية الحديثة والمعاصرة، الأمر الذى دفع العلماء المسلمين إلى محاولة بلورة فكر إسلامى أصيل ومعاصر للرد على آراء المستشرقين ولعلاج مشاكل مجتمعاتهم المعاصرة(١٣٠).

٢- ما حققه المستشرقون من ترجمات وتحقيقات وفهرسة كتب التراث الإسلامى، وما أنتجوه من مؤلفات ضخمة أفادت المسلمين.

ب- بالنسبة للغرب

وتتمثل تلك الأهمية فى:

١- ساهم الاستشراق فى تكوين الرأى العام الغربى عن الشرق والإنسان الشرقي، وكان السبب فى تشكيل نظرة الغرب للشرق.

٢- لعب الاستشراق دورًا فى تطوير حضارة أوروبا من خلال مسارين: المسار الأول؛ يتمثل فى أن الشرق يعد بمثابة مرآة من خلالها يمكن للغرب أن يرى نفسه بصورة أكثر وضوحاً، ومن ثم صقل نفسه. أما المسار الثانى، فيتمثل فى الخطاب بشأن الآخر والذى أصبح تدريجيًا أداة لإعادة التوجيه والسيطرة على الشرق. وبالتالى أصبح الاستشراق أسلوب غربى للهيمنة وإعادة هيكلة وامتلاك السلطة على الشرق(١٣١).

٣- أمدَّ الاستشراق الغرب باعتباره المستعمر القديم بالمعرفة اللازمة لإحكام السيادة والسيطرة على العالم الإسلامى(١٣٢).

وهكذا، يتضح كيف اختلفت أهمية دراسة فكر الاستشراق باختلاف الفئة المستفيدة؛ فبالنسبة للشرقى فهو وسيلة لتقويم الذات ومحاسبتها وذلك فى سبيل تطويرها والرقى بها. أما بالنسبة للمستشرق فالأمر يختلف إذ يعتبر الاستشراق وسيلة لقبض سيطرته على العالم الإسلامى. ومن ثم، يأتى السؤال عن المنهجية التى استخدمها المستشرقون لتحقيق تلك السيطرة، وهو ما سيجيب عنه المحور التالى من الدراسة.

خامسًا- منهجية الفكر الاستشراقى

من المنطقى لمن أراد أن يفهم وجهة نظر غيره ويحاكمها، أن يكون على بصيرة بطبيعة المنهج الذى صدرت عنه، وإلا كان حكمه على تلك الأفكار حكمًا انفعاليًا ينقصه النضج والتمحيص. كما أن فهم مناهج الآخرين لا يُلزم بالسير عليها، والاحتكام إليها، إلا بمقدار اتفاقها مع منهجنا، بل إن فهم تلك المناهج يعين على معرفة المسلمات التى تمثل نقاط الالتقاء بيننا وبينهم(١٣٣).

وقد أوضح دى ساسى أن وسيلة العلماء لفهم الشرق تتمثل فى الفيلولوجيا(فقه اللغة)، والتحليل التاريخى، واللغات المقارن، وذلك من خلال دراسة النصوص المكتوبة، والتى كان يُعتقد أنها يمكن أن تسفر عن رؤى فريدة على الجوهر اللازمنى

لحضارة ما. كما أن تدريب العلماء المتخصصين فى الإسلام أعطى الصدارة لتعلم اللغة العربية، والفارسية، والتركية ولغات المنطقة الأخرى، وإلى امتلاك التقنيات اللازمة لاسترجاع وإعادة إحياء وتحليل وترجمة ونشر النصوص المكتوبة بتلك اللغات، فإن الأساليب التى صيغت من خلال إنشاء تخصصات جديدة منذ منتصف القرن التاسع عشر فصاعدًا والتى شملت الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد والتاريخ العلمى، غالبًا ما اُعتبرت بعيدة الصلة، بل وحتى مضللة عند تطبيقها على تلك الشريحة الإنسانية[١٣٤].

ولأن المستشرق ابن بيئته ومجتمعه الفكرى، يؤثر ويتأثر بالعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والنفسية فيه، فمن الطبيعى أن ينتهج المستشرقون مناهج غربية عامة فى دراساتهم حول الإسلام، وهذه المناهج لا تنفك عن العوامل التاريخية التى أوجدتها أو ساهمت فى تشكيلها، وتأصيلها فى الفكر الغربى[١٣٥]. لذا، سيتناول البحث ثلاثة مناهج رئيسية؛ هى: المنهج الفيلولوجى، والمنهج التاريخى، والمنهج المقارن. وهذه المناهج تم استنباطها من خلال أعمال المستشرقين التى أوضحت استعمال بعضهم لمنهج واحد أثناء البحث والدراسة، وآخرون استعملوا عدة مناهج فى سبيل الوصول إلى غاياتهم.

أ- المنهج الفيلولوجى

يمثل المنهج الفيلولوجى المنهج الرئيسى فى تناول المستشرقين للشرق، نظرًا لأن البدايات الأولى للاستشراق تمثلت فى عمليات نقل وترجمة ودراسة للنصوص المكتوبة. ومن ثم، كان المنهج االفيلولوجى أنسب تلك المناهج وأهمها؛ إذ موضوعه فقه اللغة philology الذى لا يختص بدراسة اللغات فقط، ولكن يجمع إلى جانب ذلك دراسات تشمل: الثقافة والتاريخ والتقاليد والنتاج الأدبى للغات موضوع الدراسة[١٣٦] .

وكان العلماء يهتمون بدراسة فقه اللغتين : اللاتينية واليونانية، ويبحثون فى أصل اللغة عمومًا، ويقوِّمون كل لغة بالنسبة إلى اللغات الأخرى، من جهات متعددة:

كجمال الأسلوب، والثروة الكلامية، وضخامة التراث القديم، وما إلى ذلك. ومعظم هذه البحوث هى بحوث فيما وراء الطبيعة، كما أن الأحكام الذاتية لا الموضوعية تلعب دورًا كبيرًا فيها(١٣٧).

وقد ظهرت مدرسة فقه اللغة فى الاسكندرية منذ القديم، وغالبًا ما تطلق هذه التسمية على الحركة العلمية التى بدأها فردريك أوجست ولف فى عام ١٧٧٧م، واستمرت حتى الآن. وقد اهتم علماء فقه اللغة بتصحيح النصوص المكتوبة وشرحها والتعليق عليها، واستخدموا أساليب النقد فى دراستهم. وكان الهدف من دراسة المسائل اللغوية هى مقارنة النصوص التى كُتبت فى فترات زمنية مختلفة، لمعرفة اللغة التى يختص بها كل مؤلف من مؤلفى هذه النصوص، ولحل رموز بعض اللغات القديمة الغامضة وتفسيرها(١٣٨).

والمستشرق الذى يستخدم المنهج الفيلولوجى عندما يتجه إلى الفلسفة الإسلامية بنظرته التجزيئية لا يعمل على رد أجزائها إلى أصول تقع داخلها، أو على الأقل مقروءة بتوجيه من همومها الخاصة، بل هو يجتهد كل الاجتهاد إلى رد تلك الأجزاء إلى أصول يونانية أى أوروبية، مما يعنى المساهمة ولو بطريقة غير مباشرة، فى خدمة الفكر الأوروبي الذي نبع أول مرة فى بلاد اليونان وظل يشق طريقه غربًا إلى أوروبا الحديثة(١٣٩).

ويُؤخذ على هذا المنهج رغم صحته من الناحية العملية؛ لأنه شديد الاحتياط لا يستسلم للتخمينات ولا للفرضيات، النظرة التجزيئية التى يعتمدها والتى تمارس عدوانًا خطيرًا على النصوص، وبالتالى على فكر صاحب النص، وذلك عندما تفتته وتنتزع منه ما تريد ثم تجنب الجزء الآخر. أما حرص هذا المنهج على رد كل فكرة إلى أصل سابق عليها فيعنى حكم عام مسبق قوامه إنكار قدرة المفكر على الإبداع؛ لأنه ما دام الإبداع لا يكون من الصفر فكل ما يعتبر جديدًا يمكن إرجاعه إلى أصول قديمة. فالمنهج الفيلولوجى يحصر نطاق بحثه داخل ثقافة معينة، كالثقافة الأوروبية مثلاً، مما يعنى

إنكار الإبداع ليس فقط على الأشخاص، بل أيضًا على الثقافة التى ينتمون إليها. وهكذا ينتهى المنهج الفيلولوجى إلى حكم عام أكثر تعسفًا وعدوانية من أى منهج آخر(١٤٠).

ب- المنهج التاريخى

منهج البحث التاريخى من ضمن المناهج التى يستخدمها المستشرقون فى دراستهم للشرق. ويمر منهج البحث التاريخى بمجموعة من المراحل التى يسير خلالها الباحث حتى يبلغ الحقيقة التاريخية بقدر المستطاع. وتتمثل هذه المراحل بإيجاز فى: تزويد الباحث نفسه بالثقافة اللازمة له، ثم اختيار موضوع البحث، وجمع الأصول والمصادر، وإثبات صحتها، وتعيين شخصية المؤلف وتحديد زمان التدوين ومكانه، وتحرى نصوص الأصول وتحديد العلاقة بينها، ونقدها نقدًا باطنيًا إيجابيًا وسلبيًا، وإثبات الحقائق التاريخية، وتنظيمها وتركيبها، والاجتهاد فيها، وتعليلها، وإنشاء الصيغة التاريخية، ثم عرضها عرضًا تاريخيًا معقولاً(١٤١).

وقد تمثلَّ تطبيق المستشرقين للمنهج التاريخى على الدراسات الإسلامية فى ترتيب وقائع تاريخية أو اجتماعية وغيرها، وتبويبها ثم الإخبار عنها، والتعريف بها باعتبارها الظاهرة الفكرية ذاتها. والتاريخ قد يكون عامًا بحيث يشمل دراسة كل الظواهر السياسية والاقتصادية والاجتماعية والقانونية لمجتمع من المجتمعات، وقد ينصب على النواحى السياسية دون غيرها كوصف نظم الحكم المختلفة والأسر الحاكمة والظواهر الاجتماعية التى رافقت هذه النظم السياسية. وقد يكون التاريخ منصبًا على سيرة العلماء والمفكرين من حيث تراجم حياتهم ومؤلفاتهم وآثارهم وما ساهموا به فى مجال الحياة الثقافية والفكرية(١٤٢).

كما يراقب المستشرق تطور الظاهرة، ويرسم خطها البيانى من حيث الاستعمال: قلة وكثرة، حياة وموتًا، ثم يحاول أن يتبين القوانين التى تحكم مسار الظاهرة، والعوامل اللفظية والحضارية التى قد أثرت فيها، أو تؤثر فيها، أو سوف تؤثر

فيها. وعلى هذا فإن المستشرق يعد نفسه مسئولاً عن الإجابة عن: تاريخ الظاهرة اللغوية: ما أصلها؟ وماذا أصبحت؟ ومتى؟ وإلى أين تتجه؟[١٤٣]. فهل أجاب عنها المستشرقون عند استخدامهم لهذا المنهج؟

ويؤخذ على المستشرقين عند استخدامهم للمنهج التاريخى وتطبيقه على الدراسات الإسلامية، أنهم نزعوا الثقافة الشرقية عمومًا والإسلامية خصوصًا من الإطار الثقافى الذى نشأت فيه، واعتبروها امتدادًا لثقافات أخرى. ومن هنا كان تصنيفهم للتاريخ الإسلامى ومفكريه على نمط العقلية الغربية؛ فهم إذا ما تحدثوا عن الرسول ﷺ قالوا: إنه كان تاجرًا ميسورًا، وعندما يتناولون دعوته يقولون: إنها جاءت للانقضاض على الإرستقراطية القرشية، وعندما يتحدثون عن نضاله وجهاده يقولون: إن لديه أغراضاً سياسية يرمى إلى تحقيقها بالقوة المسلحة للوصول إلى السلطة والهيمنة على الجزيرة العربية[١٤٤].

وكان هذا من أهم الأخطاء التى وقع فيها المستشرقون، إذ من غير العلمى أن يستطيع الباحث اجتزاء مرحلة زمنية تحددها الأيام والسنون ليقتصر على تحليلها وتشخيصها وتقويمها؛ فالزمان التاريخى هو بُعد تتوالى فيه الأحداث ومجريات الحياة فى تسلسل قد تتحرك فيه أوضاع المجتمع وأنساقه فى حركة بطيئة، قد لا يعدو أن يكون التغير فى حقبها الزمانية تغيرًا شكليًا، ويظل تواتر الأحداث والحياة اليومية ثابتًا نسبيًا، وإن تغيرت أشكالها وآلياتها وقوالبها. ومن ثم يصبح التغيير صورةً لا مضمونًا، حيث يقال إن ما يجرى لا يتعدى عملية صب نفس الزيت فى قنان جديدة[١٤٥].

يضاف لذلك انتقاد جوشالك للمنهج التاريخى والذى يقول فيه: لم يتذكر أولئك الذين شهدوا الماضى سوى جزء منه، ولم يسجلوا سوى جزء مما تذكروه، ولم يبق مع الزمن سوى جزء مما سجلوه ولم يسترع نظر المؤرخين سوى جزء مما تبقى مع الزمن، وجزء فقط مما يسترعى نظر المؤرخين يكون صادقًا، وما يمكن فهمه هو جزء فقط مما هو

صادق وجزء فقط مما يمكن فهمه يمكن تفسيره[١٤٦]. وهو ما لم يهتم به المستشرقون عند تطبيقهم لهذا المنهج بالدراسات الشرقية.

ج- المنهج المقارن

يُعد المنهج المقارن طريقة للمقارنة بين مجتمعات مختلفة، أو جماعات داخل المجتمع الواحد أو نظم اجتماعية للكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر الاجتماعية وإبراز أسبابها، وفقًا لبعض المحكات التى تجعل هذه الظواهر قابلة للمقارنة: كالنواحى التاريخية والإثنوجرافية والإحصائية. ويمكن الوصول عن طريق هذه الدراسة المقارنة إلى صياغة النظريات الاجتماعية[١٤٧].

كما يتناول منهج الدراسات المقارنة العناصر المشتركة أو الموازيات بين أدب وأدب، ولغة ولغة، ودين ودين، وعن أوجه الشبه موضوعًا وشكلاً وأسلوبًا ولقد تزامن هذا الاكتشاف تقريبا مع الإقبال المحموم على اللغات الشرقية، فكان بمثابة آلة البحث الدالة، التى أوصلتهم إلى جملة من الاستنتاجات الخطيرة[١٤٨].

ويركز المنهج المقارن على بحث الظاهرة اللغوية فى أكثر من لغة ، ويركز بشكل خاص على بحث الظاهرة فى اللغات التى تنتمى إلى أصل واحد كاللغات السامية أو الحامية أو الهندية الأوروبية، ويكون الهدف من ذلك التأصيل التاريخى. كأن يستدل على قدم الظاهرة بالتماسها فى أخواتها، أو حداثتها بتفرد اللغة المعنية بها من بين أخواتها، بحسب تاريخ حياة تلك اللغة. ومما أذكى الدراسات المقارنة بين اللغات أن واكبت تلك الدراسات موجة استقلال لكثير من العلوم الطبيعية والإنسانية. وهكذا فعل علماء اللغة، فقد بحثوا عن القوانين المطردة بالنسبة لكل لغة على حدة، ثم لكل مجموعة متجانسة من اللغات، ثم عن القوانين المشتركة بين اللغات بوجه عام[١٤٩].

مما سبق، يتبين من خلال عرض المناهج السابقة، فحوى تلك المناهج، وكيف استخدمها المستشرقون فى تناولهم للشرق والثقافة الإسلامية، فقد استخدموا مناهج

غربية على ثقافة شرقية، وهذا مقبول ولكن بشروط وقواعد فى الاستخدام، وهذا ما أشار إليه رودى بارت فقال: نحن المستشرقون نطبق فى الدراسات الاستشراقية على الإسلام وتاريخه، وعلى المؤلفات العربية التى نشتغل بها المعيار النقدى نفسه الذى نطبقه على تاريخ الفكر عندنا وعلى المصادر المدونة لعالمنا نحن[١٥٠]، هذا من جهة.

من جهة ثانية، يؤخذ على المناهج السابقة أنها تقوم على أسس مادية ترفض الميتافيزيقيا، وتأنس الأديان، أى تجعل الدين مجرد ظاهرة اجتماعية، أنتجها الإنسان بوصفها هروبًا نفسيًا لمواجهة الأخطار. بالإضافة إلى تأثرها العميق بظروف نشأتها، والتى ساهمت العوامل الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، فى التأسيس لها، ومع ذلك تدّعى العالمية، والشمول، فهذه المناهج إذا طبقت على بيئة مختلفة بشكل عميق عن البيئة الغربية، كالبيئة الإسلامية، وهى – إجمالاً- بيئة متدينة، تتكون من أنساق اجتماعية لها طابعها الخاص، وذاكرة جمعية مختلفة، وبنى ثقافية مغايرة، فإن النتائج فى معظم الأحيان تخرج مشوهة، وتفتقر للرصانة والموضوعية[١٥١].

وعلى الرغم من اتفاق المستشرقين فى منهجيتهم، إلا أنهم انقسموا إلى جماعات تمتاز كل منها بسمات خاصة، ومن ثم ظهرت مدارس الاستشراق.

سادسًا- مدارس الفكر الاستشراقى

اختفلت الآراء حول تصنيف مدارس الاستشراق، فهناك من صنفها وفقًا للاتجاهات الأخلاقية للمستشرقين كما فعل محمد الزيادى حين صنف المستشرقين إلى: صنف كتب فى علوم العرب والمسلمين بحقد وكراهية، وصنف كتب بروح علمية محاولاً إفادة قومه، وإن وقع في بعض الأخطاء، وصنف كتب بروح علمية صادقة حتى اهتدى للإسلام[١٥٢]. واتفق معه على الخربوطلى[١٥٣]. أما مالك بن نبى فقد قسم المستشرقين إلى نوعين: أولهما؛ من حيث الزمن: طبقة القدماء وطبقة المحدثين، ومن حيث الاتجاه العام نحو الإسلام والمسلمين: فهناك طبقة المادحين للحضارة الإسلامية وطبقة المنتقدين لها المشوهين لسمعتها[١٥٤] . وهناك من قسَّم المستشرقين طبقًا لوظائفهم إلى: مستشرقين

سياسيين، ومستشرقين جامعيين، ومستشرقين مجمعيين[١٥٥]. وهناك من تبنى تقسيم المستشرقين وفقاً للموقع الجغرافى كما فعل نجيب العقيقي[١٥٦]، وأنور زناتي[١٥٧]، وغيرهم، وهو الاتجاه السائد حتى الآن، انطلاقاً من فكرة أن البيئة المحيطة تؤثر فى المستشرق، وتصبغه بملامح معينة.

وجدير بالذكر، أنه يمكن حصر كثيرًا من خصائص المدارس الاستشراقية فى العصر الحديث فى ضوء الوقوف على مسيرة الخطين العريضين المتوازيين اللذين واكبا مسيرة الفكر الاستشراقى عبر تاريخها الطويل. الخط الذى يدعو إلى الحرب العسكرية ، والخط الذى يدعو إلى المقاومة الثقافية. وأما الخط الأول فيمثله الاستشراق الأسبانى والاستشراق الايطالى أكثر من سواهما، وأما الاستشراق البريطانى والفرنسى فقد تمثل فيهما أكثر من غيرهما خصائص الخطين العريضين[١٥٨].

لذا، كان لزامًا استقراء الأدبيات التي أكدت على أن بريطانيا وفرنسا كانتا الدولتين الرائدتين فى الدراسات الشرقية، وقد تحققت لهما تلك الريادة بفضل أعظم شبكتين استعماريتين فى تاريخ ما قبل القرن العشرين. هذا بالإضافة إلى جودة الكتابات البريطانية والفرنسية عن الشرق، واتساقها وضخامة حجمها، فالخطوات الكبرى فى الدراسات الشرقية قد اتخذت أول ما اتخذت إما فى بريطانيا أو فى فرنسا، ثم زاد عليها وطورها الألمان[١٥٩].

ومن ثم، سيتناول البحث المدرسة الاستشراقية البريطانية والفرنسية والألمانية للوقوف على أبرز سمات كل منهم، ومدى ما أسهموا به فى تقدم الدراسات الاستشراقية.

أ- المدرسة البريطانية

يعد الاستشراق البريطانى أول وأوثق وأوسع ما عرفته أوروبا من استشراق منذ اتصال بريطانيا بالشرقين الأوسط والأقصى، اتصالاً ثقافيًا وعسكريًا واقتصاديًا

واستعماريًا، فى كلٍ من: الأندلس، والقدس، والهند، والصين، والعراق، ومصر، وفلسطين. وخلال ذلك اتخذ طابعه العلمى الخالص عندما توفرت للمستشرقين أسبابه، وتنوعت أغراضه، وانقطعوا إليه، وأخلصوا فيه(١٦٠).

وقد بدأ الاهتمام بالدراسات الاستشراقية فى وقت مبكر فى بريطانيا، وذلك عندما أسس السير توماس آدمز كرسى الدراسات العربية فى جامعة كمبريدج عام ١٦٣٢م، وتلا ذلك تأسيس كرسى آخر للعربية بجامعة أكسفورد عام ١٦٣٦م. ثم ازدهرت الدراسات الاستشراقية بعد حملة نابليون على مصر عام ١٧٩٨م، وتخريج أعداد كبيرة من المستشرقين الإنجليز على يد المستشرق الفرنسى دى ساسى(١٦١).

أما أهداف الاستشراق البريطانى فقد كانت موجهة لتعلم اللغة العربية وأجزاء معينة من العلوم الدينية. ومن ثم قامت بريطانيا بسلسلة من الحملات التبشيرية الإنجيلية وهكذا ولد الاستشراق البريطانى فى البلاد الشرقية من خلال الأنشطة العسكرية لبريطانيا العظمى فى الشرق. ومن ثم سعى الاستشراق البريطانى لتحقيق هدفين رئيسيين هما: تنصير واستعمار الشرق. وكانت دراسات وأبحاث المستشرقين البريطانيين مركزة بصفة أساسية على اللغة العربية، والأدب، والنقد الأدبى وكل المسائل اللغوية المتعلقة باللغة العربية. ومن ثم أضحت جامعات كمبريدج وأكسفورد المراكز الأكثر أهمية لتطوير الاستشراق البريطانى. كما أصبح عدد من المستشرقين الإنجليز أعضاء نشيطين فى دوائر الأوساط المهتمة بدراسات اللغة العربية، ومن بينهم ديفيد صامويل مارجليوث، رنيولد نيكلسون وألفريد غوليوم كما تزايد فى نفس الوقت عدد المعاهد والمدارس المتخصصة فى اللغة العربية(١٦٢).

وقد تصاعدت أهمية الاستشراق البريطانى فى الربع الأول من القرن العشرين توازيًا مع زيادة أهمية النفوذ البريطانى الاستعمارى فى الشرق الأوسط، فقد احتاجت الإمبراطورية إلى التعرف على المنطقة التى صارت تنخرط فى كل زواياها، فجنَّدت خبراء فى كل المجالات لدراسة المنطقة وتقديم المشورة الضرورية(١٦٣).

وتتلخص الخصائص المميزة للدراسات الاستشراقية البريطانية فى شموليتها وتعددها، لأنها تناولت سائر الدراسات الشرقية من علم وفن وأدب وتاريخ وفلسفة وعمارة وآثار. كما أن هذه الدراسات لم تقتصر زمانًا على فترة تاريخية محددة ولكنها تناولت الشرق القديم والحديث. أما بالنسبة للمكان فإنها قد شملت الشرق بكامله ولم تقتصر على الشرق الأوسط فقط، والسبب فى ذلك يعود إلى اهتمام بريطانيا السياسى بالهند وجنوب شرق آسيا. غير أن مصالحها السياسية المتجددة دفعتها إلى التركيز على منطقة الشرق الأوسط إبان وبعد الحرب العالمية الأولى لأهمية قناة السويس الإستراتيجية، ولاكتشاف النفط بكميات ضخمة فى هذه المناطق، ولاتساع المبادلات التجارية بينها وبين أقطار الخليج والسعودية والهند(١٦٤).

ب- المدرسة الفرنسية

عند الحديث عن الاستشراق الفرنسى، ليس القصد التوزيع الجغرافى للاستشراق أو إلى إحداث تعددية إقليمية له، بقدر ما هو البحث عن الأصول التاريخية للاستشراق الفرنسى، وخصائصه، ومداه العلمى الخاص به، لإثبات أصالة المدرسة الاستشراقية الفرنسية وتفردها عن باقى المدارس الاستشراقية الأخرى(١٦٥).

فالاستشراق الفرنسى يمتاز بالتخصص، أى أن معظم أفراده تخصص كل منهم فى جانب معين من جوانب البحث والدراسة، وترك بصماته الواضحة على التعليم فى افريقيا وخاصة فى شمالها، وتم ذلك عن طريق ما أُتيح لأعضائه من فرص فى التدريس والتوجيه التربوى وتخطيط المناهج وغيرها. ويعتبر معهد اللغات الشرقية الذى أُسس عام ١٧٩٥م أهم مكان تربى وترعرع فيه الاستشراق الفرنسى، وتتركز دراساته حول ثلاثة محاور هى: المحور الدينى، والمحور السياسى، والمحور الاستعمارى(١٦٦).

وبميلاد القرن العشرين، ظهر تحول فى الاستشراق الفرنسى؛ فقد سمح إنشاء المدرسة العلمية التطبيقية للدراسات العليا فى باريس بتجديد المواد المتنوعة والمتخصصة،

لاسيما على صعيد الدراسات الاستشراقية. فنعمت الدراسات الاستشراقية فى ظل هذه المدرسة بالازدهار والتقدم، وأفادت من إنشاء عدة كراسى لتدريس العربية فى بعض الجامعات الفرنسية وغيرها. كما بدأت البحوث فى هذه الفترة تكتسب أبعادًا جديدة، ففى السابق كان العلماء يلجأون دومًا إلى نصوص أدبية زاخرة كثرت ترجماتها ، بينما أخذ العلماء فى هذه الفترة الحديثة يرجعون أكثر فأكثر إلى الوثائق، كما أخذوا يرجعون إلى مصادر تاريخية وأدبية ودينية متعددة، وإلى الكتابات وغيرها من مصادر(١٦٧).

وقد بدأ الاهتمام بالمؤلفات الشرقية واضحاً فى المصنف الشهير: وصف مصر description de l'Egypt، وهو جهد ضخم للعلماء المرافقين للحملة الفرنسية على مصر(١٦٨).

وبصفة عامة تميزت المدرسة الاستشراقية الفرنسية بتبنيها لمنهج يتناول أساسيات العمل الاستشراقى مما جعل من باريس قبلة لجميع المستشرقين الأوربيين، الأمر الذى أثر على مجمل المدارس الاستشراقية الأوروبية فى الطريقة والأسلوب، وفى المنهج والأهداف. ولذلك فإن أسلوب دى ساسى يُعمل به حتى الآن ويتبعه عدد كبير من المستشرقين(١٦٩).

ج- المدرسة الألمانية

على الرغم من اتصال ألمانيا بالشرق منذ الحروب الصليبية الأولى، وانشقاقها بعد ذلك عن الكنيسة الكاثوليكية إثر حركة مارتن لوثر عام ١٥٢٠م، فإن الدراسات الاستشراقية الألمانية لم تزدهر إلا فى القرن الثامن عشر متأخرةً فى ذلك عن بقية دول أوروبا. ولم يشارك العلماء الألمان فى الدراسات العربية اشتراكًا فعلياً إلا بعد أن توغل الأتراك فى قلب أوروبا، فبدأ الاهتمام بدراسة لغات العالم الإسلامى(١٧٠).

كذلك، لم يخضع معظم المستشرقين الألمانيين لغايات سياسية أو دينية استعمارية لعدم تورط ألمانيا فى الاستعمار. وقد تميز الاستشراق الألمانى بالاهتمام بالدراسات الشرقية القديمة، والاهتمام بالآثار والآداب والفنون، وهذا النوع من الدراسات

- عادة - يكون خاليًا من الأغراض السياسية، وكذلك غلُب على الاستشراق الألمانى الروح العلمية، والموضوعية والتجرد والإنصاف(١٧١).

كما اتصف المستشرقون الألمان بالتفانى فى العمل والصبر والمثابرة، فمنهم من فقد بصره مثل وستنفلد، ومنهم من أفنى عمره باحثًا ومنقبًا ودارسًا حتى أن يوهان رايسكه سمى بشهيد الأدب العربى(١٧٢).

وقدم الاستشراق الألمانى للعرب وللمسلمين خدمات واسعة، خاصةً فى ميدان نشر النصوص القديمة، والدليل على ذلك هو أن مجموع ما نشره الألمان وحدهم يفوق ما نشره المستشرقون الفرنسيون والإنجليز معًا. وقد ضرب بعض المستشرقين مثالاً نادرًا فى تحقيق النصوص من حيث: العدد والدقة والنشر، ما يعجز مجمع علمى عن نشره مثل وستنفلد. ولعل أعظم أثر فى هذا الميدان يعتبر فخرً للاستشراق الألمانى هو فهرس المخطوطات العربية فى مكتبة برلين الذى وُضع فى عشر مجلدات ضخمة، وُصف فيه ما يقرب من عشرة آلاف مخطوط(١٧٣).

وختامًا، يتضح أن جميع تلك المدارس لم تعمل مستقلة منفصلة عن بعضها البعض، وذلك لأن الاستشراق يشغل بال أوروبا بأسرها وليس بلد بعينه، لذا تجمعهم علاقات وروابط ويعقدون المؤتمرات بصفة مستمرة ليتعاونوا ويتشاركوا فيما بينهم. فمدارس الاستشراق وإن اختلفت التصنيفات، تبقى بمثابة أجهزة علمية غربية تدرس الشرق وترصده وتراقب وترصد حركاته فى سبيل تحقيق مصالح الغرب.

يتضح من خلال العرض السابق أن الاستشراق مرَّ بمراحل مختلفة بدأت بالاستفادة من الحضارة الإسلامية فى الأندلس، مرورًا بتعميق الخلاف الدينى الذى عززته الحروب الصليبية، وانتهاءً بالرغبة فى الهيمنة على الشرق، واتخاذ الدراسات الاستشراقية المدخل لذلك. واستخدم المستشرقون في سبيل دراسة تلك الظاهرة مناهج مختلفة، ولم تكن انتماءاتهم إلى مدرسة واحدة وإن كان يجمعهم علم واحد. واتضح

جليًا أن الاستشراق عنصر أساسي فى تشكيل الفكر الغربى وتكوين صورة الإسلام لدى الغرب. ولذا يختص المحور التالى برصد قضية اللغة العربية فى كتابات المستشرقين.

المحور الثانى- قضية اللغة العربية فى كتابات المستشرقين

فى ضوء ما توصل إليه البحث فى المحور السابق من تحديد الإطار المفاهيمى للاستشراق بأبعاده ومدارسه ومنهجيته وغير ذلك، ولما كان البحث فى هدفه العام يسعى إلى رصد التداعيات التربوية لقضية اللغة العربية التى تناولها المستشرقون، لذا، يختص هذا المحور بالتعرف على مفهوم القضية ومعايير اختيار البحث لقضية اللغة العربية، واستعراض قضية اللغة العربية فى كتابات المستشرقين وتداعياتها، مع تقديم رؤية نقدية للتداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية البحث.

أولاً- مفهوم القضية

تقتضى معالجة مفهوم القضية التعرف على دلالاتها اللغوية ومعناها الاصطلاحى والتطورات التى لحقت بالمفهوم فى بعض الميادين العلمية. ونظرًا لوجود بعض المصطلحات التى تتداخل مع مفهوم القضية مثل المشكلة، والإشكالية، والظاهرة، والمسألة، ولما كان المجال لا يتسع لمعالجة كل تلك المفاهيم، فإن هذا المحور من الدراسة سيعرض للمفاهيم المرتبطة بموضوع الدراسة، من أجل توضيح الاستخدامات السليمة لها، وللخروج بمفهوم للقضية تتبناه الدراسة فى عمليات التصنيف والاختيار للقضايا الإسلامية ورؤية المستشرقين لها، والتى تعبر عن الهدف العام للدراسة الحالية. ويتم معالجة تلك المفاهيم كما يلى:

أ- القضية لغةً

فى اللغة العربية، تعرف القضية بأنها: الحكم، وهى مسألة يتنازع فيها وتعرض على القاضى أو القضاة للبحث والفصل[١٧٤]. كما تعرف القضايا بأنها: موضوعات أو مشكلات محلية أو عالمية تنعكس علي واقع الحياة التي نعيشها. ومنها قضايا جدلية،

وقضايا ذات صلة بالعلم، وقضايا معاصرة تعبر عن مشكلات أخلاقية اجتماعية لها صفة الحداثة[١٧٥].

ب- القضية اصطلاحًا

القضية فى الاصطلاح هى اختبار صدق تعبير أفكار المفكر عن متطلبات المرحلة التاريخية، وما تطرحه من مهمات، وتقصى جدل مكونات وتأثير هذه الأفكار على سياق حركة الواقع عبر تحولاته[١٧٦].

فالقضية مشتقة من القضاء، والقضاء هو الحكم، ومن ثم فالقضية هى الجملة التامة الخبرية المشتملة على حكم موجب أو سالب، وكل قضية لا بد أن يتعلق الحكم فيها على بعض الأفراد، واحدًا فما فوق، معينًا أو غير معين، ولابد أيضًا أن تكون النسبة فيها موجبة أو سالبة[١٧٧]. ومن أنواع القضايا : الفروض والتعميمات الامبريقية والمسلَّمات والمقدمات والنتائج البرهانية [١٧٨]. كذلك، فالقضية محتملة الصدق والكذب، كما أنها لا تشير إلى شئ واقعى، واحتمالية صدقها ناتجة عن مدى إثارتها معنى ما فى الذهن[١٧٩].

ج- القضية فى المنطق

فى المنطق، تمثل القضية جملة خبرية تفيد قولاً يحتمل الصدق أو الكذب، أو هى حكم بوجود علاقة موجبة أو سالبة بين طرفين أو حدين تربط بينهما على نحو صادق أو كاذب. وتسمى الحالة التى توجد عليها القضية من حيث السلب والإيجاب كيف القضية، كما يحدد عدد المصادقات التى تصدق عليها القضية. وتسمى الألفاظ أو العلامات التى تضاف إليها لتحديد كيفها وكمها بالأسوار[١٨٠].

وتقسم القضايا إلى قضايا بسيطة أو مركبة. والقضية البسيطة تتكون من موضوع واحد ومحمول واحد، أما القضايا المركبة فهى قضايا تحتمل الصدق أو الكذب، أو درجات متفاوتة من المقبولية أو عدمها. وتوصف بالتركيب لأنها تتركب من قضايا

بسيطة وذلك باستخدام أدوات " كلمات أو حروف" تربط بين قضيتين بسيطتين أو أكثر(١٨١).

كذلك، تقسم القضية إلى قضية حملية: وهى ما حُكِم فيها بثبوت شيء لشيء أو نفيه عنه، مثل: الحديد معدن، الربا محرم، الصدق ممدوح. وقضية شرطية: وهى ما حُكِم فيها بوجود نسبة بين قضية وأخرى أو عدم وجودها، مثل: إذا أشرقت الشمس فالنهار موجود. ولكل قضية طرفان(١٨٢).

بتعبير آخر، إن كان المحكوم عليه والمحكوم به قضيتين عند التحليل أي عند حذف ما يدل على العلاقة بينهما من النسبة الحكمية سميت شرطية وإلا سميت حملية. فالقضايا قياساتها معها وهى ما يحكم العقل فيه بواسطة أمر لا يغيب عن الذهن عند تصور الطرفين، كقولنا الأربعة زوج بسبب وسط حاضر فى الذهن وهو الانقسام بمتساويين، فالذهن يرتب فى الحال أن الأربعة منقسمة بمتساويين، وكل ما كان كذلك فإنه زوج، فالأربعة زوج(١٨٣).

والقضية تحتمل الصدق أو الكذب لأنها أولاً: قول مركب لا مفرد، وثانيًا: مركب تام لا ناقص، وثالثًا: مركب تام خبرى لا إنشائى. فالقول المفرد، والقول المركب غير التام، والقول المركب التام الإنشائى، لا تحتمل الصدق والكذب. لذا يمكن تقسيم القضايا إلى:

- التقسيم باعتبار النسبة الحكمية (الرابطة).
- التقسيم باعتبار الموضوع.
- التقسيم باعتبار المحمول.
- التقسيم باعتبار السور.
- التقسيم باعتبار الجهة.(١٨٤)

والصدق فى التعريفات السابقة لا يعنى مطابقة القضية للواقع العينى الخارجى الموجود بالفعل فى الزمان الحاضر، بل ينبغى أن يُفهم بأن الصدق يعنى مطابقة القضية

لما تحكى عنه، ومن الواضح أن فاعلية الذهن ليست محدودة بالحكاية عن الأمور الخارجية الموجودة بالفعل فى الزمان الحاضر، بل تحكى أحياناً عن أمور ماضية وأخرى عن أمور مستقبلية، وتحكى أحيانًا عن مرتبة ذات وشأنية موضوع، وأحيانًا أخرى تحكى عن الحالة الذهنية لشىء ما، ويمكن أن تصدق القضية فى جميع هذه الموارد، يعنى أن تتطابق مع واقعها الذى هو عبارة عما تحكى عنه(١٨٥).

وعليه فإن القضية هى عملية التحليل العقلى أو الفكرى أو بتعبير أدق عملية البرهنة. والقضية نفسها يمكن تحليلها إلى الوحدات التى تتألف منها، وهذه الوحدات هى ما يسميه المنطقيون الحدود؛ وكل قضية تحتوى على حدين اثنين لا ثالث لهما، يربط بينهما الفصل، هذان الحدان هما: الموضوع ولا يكون إلا اسمًا، والمحمول الذى ينسب للموضوع صفة من الصفات أو خاصة من الخواص ويمكن أن يكون اسمًا أو فعلاً أو صفةً. والطريقة التى تصاغ بها عناصر القضية هى التى تحدد صورة القضية المنطقية، ويجب أن يتضمن تركيب القضية تقريرًا ثم حكماً وعلاقة ما. والقضايا المنطقية على نوعين: القضايا البسيطة والقضايا المركبة(١٨٦).

ومن المفاهيم التى تقترب فى المعنى من القضية أو تتشابه معها مفهوم المشكلة، لذا يجب توضيح دلالتها وعلاقتها بالقضية.

والمشكلة من شَكَّلَ الأمر يشكل شكلاً أى التبس(١٨٧). فهى المعضلة النظرية أو العملية التى لا يوصل فيها إلى حل يقينى. وهى مرادفة للمسألة التى يطلب حلها بإحدى الطرق العقلية أو العلمية، يقال: المشكلات الاقتصادية والمسائل الرياضية(١٨٨).

والمشكلة يكتنفها الغموض واللبس، تواجه الفرد أو الجماعة ويصعب حلها قبل معرفة أسبابها والظروف المحيطة بها وتحليلها للوصول إلى اتخاذ قرار بشأنها(١٨٩). فهى أية صعوبة محيرة، حقيقة كانت أم اصطناعية يتطلب حلها إعمال الفكر(١٩٠).

ومن ثم، فالمشكلة طلب نتيجة لموضوع من أجل تكيفه أو التحكم فى صيغته بالوقت نفسه من غير تأجيل له. وهى إحدى إبداعات المفكر، وهو تواجد أكثر من جواب صحيح للسؤال الواحد، والشىء الأهم أن معظم المشاكل لها أكثر من حل. فالمشكلة تمثل الفرق بين الحالة الحاضرة والحالة المستهدفة ويمكن أن تظهر من المعارف والمفاهيم والأفكار الجديدة(١٩١).

فمفهوم المشكلة ترجمة للمصطلح الانجليزى problem، وتكمن المشكلة فى التعارض بين خيارين ولكل خيار مبرراته، ولا بد من أدلة قوية للأخذ بأحد الخيارين(١٩٢).

ومن العرض السابق لمفهوم القضية والمشكلة، يتضح ما يلى:

١-تختلف القضية عن المشكلة فى نطاق كل منهما، فالقضية تمس أطرافًا عديدة، ودائرة البحث فيها ومجتمعها أكبر من المشكلة.

٢-تنتهى المشكلة بحلها، فهى وضع مؤقت على عكس القضية فهى وضع قائم موجود.

٣-تتباين الآراء حول القضية ما بين السلب والإيجاب، أما المشكلة فالرأى حولها واحد.

مما سبق، يمكن القول أن القضية هى موضوعات أصيلة فى المجتمع تتسم بالإيجاب أو السلب، كما أنها تحتاج للتفكير وإعمال العقل للمساهمة فى حلها.

ولأنه من الصعب حصر كل القضايا الإسلامية، لذا يقتصر البحث الحالى على اختيار قضية محددة فى ضوء معايير محددة وهو ما سيلى توضيحه.

ثانيًا- معايير اختيار القضية المنوطة بالبحث

نظرًا لتعدد القضايا وتنوعها بما يفوق إمكانات البحث الحالى، لذا يتم عرض مجموعة من المعايير التى على ضوئها تم اختيار قضية البحث (قضية اللغة العربية)، وهى كما يلى:

أ- من أكثر القضايا تداولاً وانتشارًا فى المشهد المحلى والدولى، وما تلعبه من دور هام فى الساحة العالمية، وما تثيره من جدل يمكن تلمسه فى الأحداث القائمة فى العالم

الغربى، والأوضاع التى يمر بها المسلمون كنتيجة طبيعية للصورة التى رسمها الغرب عن الإسلام والمسلمين فى الشرق.

ب- من أكثر القضايا تأثيرًا فى الفكر والثقافة العربية والأجنبية، على اعتبار ما حازت عليه من صدى وردود فعل فى الكتابات العربية وما أحدثته من تداعيات على الشرقيين أنفسهم، وما أسهمت به من تغييرات فى المجتمعات العربية والإسلامية.

د- ما تمثله تلك القضايا من أهمية كبرى لدى الشرق، فقضية اللغة العربية تمثل عصب الأمة، ومن الدعائم الأساسية لها، ومن ثم فإن إحداث أى بلبلة فيها سيكون له تداعيات خطيرة.

و- ركز البحث على اختيار أكثر القضايا التى تمس النظم والأفكار والأبعاد التربوية، أى القضايا المرتبطة بميدان التعليم وثقافة النشء.

لذا اقتصرت الدراسة على قضية واحدة فقط هى قضية اللغة العربية.

ثالثًا- قضية اللغة العربية

اللغة وسيلة للاتصال ومن خلالها يتم التفاعل بين البشر، كما أنها وسيلة أساسية لحفظ إنجازات الثقافة الإنسانية. وعلى الرغم من التاريخ الطويل للغة العربية وانتشارها الجغرافى الواسع، فقد احتفظت بأصالتها ومميزاتها البارزة. فهى تحافظ على مرونتها وقدرتها على التكيف للتعامل مع وتيرة التغيير، وخاصة فى المناطق ذات التنظيمات الاجتماعية المعقدة وفى التخصصات العلمية والتكنولوجية. فهى تحتوى على إرث ثقافى غنى هذا بالإضافة إلى قدرتها الممتازة على التعبير عن أفكار الإنسان بأسلوب واضح. وفى الوقت الحاضر، تعد اللغة العربية اللغة الرسمية لإحدى وعشرين دولة. كما أنها لغة الكتاب المقدس للمسلمين(١٩٣).

وقد احتلت قضية اللغة العربية مكانة متميزة فى كتابات المستشرقين، فالانتشار السريع الذى حظيت به، إضافة إلى استمراريتها، أثار شهية المستشرقين فى التعرف على تلك اللغة التى ظلت محفوظة ولم تندثر بمرور الزمن.

كما انفردت اللغة العربية بظاهرة الخلود التى لم تتوفر لغيرها من اللغات الإنسانية القديمة والحديثة، فلم تتعرض للشيخوخة والهرم اللذين يقودانها إلى الموت والفناء. لقد ضمن لها كتاب الله الخلود لقوله تعالى: ﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ (الحجر: الآية ٩) ، لقد ضمن القرآن الكريم للعربية الثبات والصيرورة بشقيها المنطوق المسموع، والمكتوب المقروء(١٩٤). من هنا كان اهتمام المستشرقين بدراسة اللغة العربية.

أ- مفهوم اللغة العربية وأهميتها

لفظ لغة مشتق من لغا يلغو لغوًا؛ أى تكلم، وأصلها لغوة فهى من الأسماء الناقصة(١٩٥). فهى أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم(١٩٦). أما ابن خلدون فيعرفها بقوله عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانى ناشئ عن القصد بإفادة الكلام(١٩٧).

ومن خلال المعنى اللغوى والاصطلاحى لكلمة لغة نجد أن المعنيين ينصان على أن اللغة مجموعة أصوات وُجدت للتفاهم بين أبناء المجتمعات، وأن تلك الأصوات مرتبطة بدلالات معينة، وأن الإنسان كائن اجتماعى لا بد أن يمارس اجتماعيته من خلال التفاهم مع الآخرين(١٩٨).

فاللغة خاصية إنسانية من خلالها يتم وصف وتوصيف الفكر الإنسانى، وإعادة إنتاج المعرفة العلمية بواسطة قوالب لغوية كائنة وممكنة. فمنذ القدم حاول العلماء وصف اللغة وإعطاءها تعاريف متعددة، وكذا بيان أصل وضعها وواضعها، ورصد مختلف مراحل تطورها، فتضاربت على أثرها الآراء واختلفت التصورات والمفاهيم(١٩٩).

كما تعد اللغات أصدق سجل لتاريخ الشعوب، فكلما اتسعت حضارة الأمة، وكثرت حاجاتها ومرافق حياتها، ورقى تفكيرها، وتهذبت اتجاهاتها النفسية، نهضت لغتها وسمت أساليبها، وتعددت فيها فنون القول، واللغة العربية أصدق شاهد على ذلك، فقد كان لانتقال العرب من همجية الجاهلية إلى حضارة الإسلام أجل أثر فى نهضة لغتهم ورقى أساليبهم، واتساعها لمختلف فنون الأدب وشتى مسائل العلوم(٢٠٠).

واللغة العربية الفصحى هى تلك اللغة الأدبية المشتركة بين مختلف القبائل العربية والتى سجل بها الشعراء خواطرهم ومظاهر الحياة حولهم، كما استخدمها الخطباء فى محافلهم وأسواقهم الأدبية، ثم توجها القرآن الكريم فأنزله الله تعالى بأعلى ما تصبو إليه هذه اللغة من مستوى(٢٠١).

وبعد ظهور الإسلام ونزول القرآن على محمد ﷺ، أضحت العربية لغة مرغوبًا فيها، لا لنفوذها السياسى، ولا لسبقها الحضارى، وإنما لمكانتها الدينية؛ إذ تسامى أهل البلاد المفتوحة إلى درس العربية، والعناية بها، من أجل تحقيق العبادة، ومن أجل تلاوة القرآن، ومن أجل فهم النصوص الشرعية، فكان من جراء ذلك نشأة علوم العربية من نحو وصرف، ولغة ومعجم، وأدب وبلاغة، كل ذلك وجد ليقوم عليه درس للعربية قوى(٢٠٢).

وهكذا، حظيت اللغة العربية بمكانة لم يسبق أن حظيت بها لغة أخرى، مما جعلها موضع اهتمام خاص من جانب المستشرقين.

ب- كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية

تنوعت آراء المستشرقين حول اللغة العربية، وتبلورت فى اتجاهين: تمثل **الاتجاه الأول** فى صعوبة اللغة العربية الفصحى وتعقيدها، وللتخلص من تلك الصعوبة فقد دعوا إلى إحلال العامية محل الفصحى.

وقد صرح ولهلم سبيت (١٩٨٠م) بأن كل من عاش فترة طويلة فى بلاد تتكلم العربية، يعرف إلى أى حد تتأثر كل نواحى النشاط فيها، بسبب الاختلاف الواسع بين

لغة الحديث ولغة الكتابة، ويتساءل قائلاً: كيف يمكن للمرء أن يحصل حتى على نصف معرفة بلغة صعبة جدًا كاللغة العربية الفصحى؟ ويضيف قائلاً: وطريقة الكتابة العقيمة يقع عليها بالطبع أكبر قسط من اللوم فى هذا(٢٠٣).

ولما كانت اللغة تلعب دورًا حيويًا فى أى مجتمع. فهى تعكس هوية المجتمع، كما أنها وسيلته لإظهار التضامن بين الأفراد والمجموعات فى ذات المجتمع(٢٠٤). فاللغة جزء أساسى من المعرفة الإنسانية. فهى تشمل كل جوانب حياة الإنسان: الفكرية والاجتماعية والثقافية(٢٠٥). فاللغة والفكر لا ينفصلان، فاللغة وعاء الفكر، وأداة التعبير التى يتم بها التفاهم والتواصل بين أبناء الأمة العربية، وهى مستودع كل ما للشعب من ذخائر الفكر والدين والفلسفة والتاريخ والأدب. فاللغة تختزن فى أعطافها تراث الأمة وبدائع عباقرتها على توالى العصور. فاللغة هى الدعامة التى يرتفع عليها صرح الأمة الثقافى والحضارى(٢٠٦).

وكنتيجة للتلازم الطبيعى بين اللغة والفكر وهوية الأمة وثقافتها، ظهر **الاتجاه الثانى** للمستشرقين والذى يقولون فيه أن صعوبة اللغة العربية قد أدى إلى عجز العربى، وعدم قدرته على إبداع فلسفة عربية. وبالتالى، جاءت آراؤهم بأنه لا توجد فلسفة عربية، بل ووصل الأمر إلى حد قول بعضهم أن العرب غير قادرين على تعلم الفلسفات الأخرى وتقليدها.

ومن ثم، ذهب بعض المستشرقين الأوروبيين، منذ القرن التاسع عشر، إلى نفى وجود متن فلسفى عربى أصيل أساساً(٢٠٧). وأن العرب لم يصنعوا غير انتحال مجموع الموسوعة اليونانية، وأنه من الالتباس الخلاب أن يطلق اسم الفلسفة العربية على مجموع من التصانيف التى وضعت عن رد فعل حيال العربية فى أبعد أقسام الإمبراطورية الإسلامية عن جزيرة العرب، كسمرقند وبخارى وقرطبة ومراكش، وقد كتبت هذه الفلسفة بالعربية لأن هذه اللغة غدت لسان العلم والدين فى جميع البلاد الإسلامية، وهذا كل ما فى الأمر(٢٠٨).

ويضيف ت.ج.ديبور (١٩٨١م) أن الفلسفة الإسلامية ظلت على الدوام فلسفة انتخابية عمادها الاقتباس مما ترجم من كتب الاغريق، ومجرى تاريخها أدنى أن يكون فهمًا وتشربًا لمعارف السابقين، لا ابتكارًا، ولم تتميز تميزًا يذكر عن الفلسفة التى سبقتها، لا بافتتاح مشكلات جديدة ، ولا هى استقلت بجديد فيما حاولته من معالجة المسائل القديمة، فلا نجد لها فى عالم الفكر خطوات جديدة تستحق أن تُسجل لها. وبالتالى ليس هناك فلسفة إسلامية بالمعنى الحقيقى لهذه العبارة، ولكن كان فى الإسلام رجال كثيرون لم يستطيعوا أن يردوا انفسهم عن التفلسف، وهم وإن اتسموا برداء اليونان، فإن رداء اليونان لا يُخف ملامحهم الخاصة[٢٠٩].

كما يدعى بعض المستشرقين أن لمجمل الفلسفى العظيم الذى جرت العادة على تسميته بالعربى، لأنه فقط قد كتب بالعربية، رغم أنه فى الحقيقة يونانى- ساسانى، والأقرب إلى الصواب أن نقول بأنه يونانى؛ لأن العنصر الخصب فى كل هذا كان قد جاء فى الحقيقة من اليونان. من هنا فإن تفوق سوريا وبغداد على الغرب اللاتينى جاء نتيجة لما كنا نلمسه لديهما فحسب من اقتراب شديد من التراث اليونانى. وعملت الترجمات العربية لكتب العلم والفلسفة اليونانية على أن تستقبل أوروبا خميرة التراث القديم الضرورى لتفتح عبقريتها بالفعل، عندما كان ابن رشد آخر فيلسوف عربى يحتضر فى المغرب بين الحزن والإهمال، كان العرب فى أقصى اليقظة[٢١٠].

إلا أن سحر اللغة العربية وروعتها، قد دفع بعض المستشرقين لإنصافها ومدحها، فها هو المستشرق الألماني أوجست فيشر (١٩٦٧م) يقول: إذا استثنينا الصين فلا يوجد شعب آخر يحق له الفخر بوفرة كتب علوم لغته، وبشعوره المبكر بحاجته إلى تنسيق مفرداتها، بحسب أصول وقواعد غير العرب[٢١١]. وقد أكد بعض المستشرقين فى أكثر من مناسبة بأن لشعوب الشرق تاريخ وتجربة إنسانية فريدة من نوعها فى العالم، وذلك ردًا على الفكر

الأوروبى القائل بأن شعوب الشرق لا تاريخ لها ولن يكون لها تاريخ بالمعنى المفهوم لذلك اللفظ فى أوروبا(٢١٢).

وتتعجب زيغريد هونكه (١٩٩٣م) متسائلة: كيف يستطيع الإنسان أن يُقاوم جمال هذه اللغة ومنطقَها السليم وسحرها الفريد؟ فجيران العرب أنفسهم في البلدان التي فتحوها سقطوا صرعى سحر تلك اللغة، فلقد اندفع الناس الذين بقوا على دينهم في هذا التيار يتكلمون اللغة العربية بشغفٍ، حتى إن اللغة القبطية مثلاً ماتت تمامًا، بل إن اللغة الآرامية لغة المسيح قد تخلت إلى الأبد عن مركزها لتحتل مكانها لغة محمدﷺ(٢١٣). كما أنه عندما أوحى الله رسالته إلى رسوله محمدﷺ أنزلها قرآنًا عربيًا والله يقول لنبيه: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْمًا لُّدًّا﴾ (مريم: الآية ٩٧) وما من لغة تستطيع أن تطاول اللغة العربية في شرفها(٢١٤).

وذهب البعض إلى أن اللغة العربية لم تصر حقًا عالميةً إلا بسبب القرآن والإسلام، وقد وضع علماء اللغة العربية باجتهادهم أبنية اللغة الكلاسيكية، وكذلك مفرداتها في حالة كمال تام، وتتميز اللغة العربية بوفرة مفرداتها رغم بساطة علاقات المعيشة لدى العرب إلا أنهم في داخل هذه الدائرة يرمزون للفرق الدقيق في المعنى بكلمة خاصة وبالتالى أضحت العربية لغة للدين والمنتديات وشؤون الحياة الرفيعة، وفي شوارع المدينة، ثم أصبحت لغة المعاملات والعلوم، كما أن كل مؤمن غالبًا ما يتلو يوميًا في الصلاة بعض أجزاء من القرآن، ومعظم المسلمين يفهمون بالطبع بعض ما يتلون أو يسمعون، وهكذا كان لا بد أن يكون لهذا الكتاب من التأثير على لغة المنطقة المتسعة ما لم يكن لأي كتابٍ سواه في العالم(٢١٥). فاللغة العربية هي اللغة العالمية في حضارات العصور الوسطى، وكانت رافدًا عظيمًا للإنجليزية في نهضتها، وكثيرٍمن الأوروبيات، وقد أورد قاموس Littre قوائم بما اقتبسته هذه اللغات من مفردات عربية، وكانت أولها الإسبانية، ثم الفرنسية، والإيطالية، واليونانية، والمجرية، وكذلك الأرمنية، والروسية وغيرها، ومجموعها سبع وعشرون لغة، وتقدر المفردات بالآلاف(٢١٦).

ومن ثم، كان لقضية اللغة العربية صدى واسع فى فكر المستشرقين، برز فى آرائهم التى اتفق أغلبها على صعوبة اللغة العربية وتعقيدها، وعلى ما بثه الإسلام فيها من مسلمات، تبناها المسلمون وصاروا ينتهجونها فى حياتهم.

ثالثًا- التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية

يختص هذا الجزء بعرض تداعيات كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية فكريًا وسياسيًا وثقافيًا وتأثيراتها فى مجال الممارسات التربوية.

أ- مفهوم التداعى

يتمثل مفهوم التداعى فيما يلى:

١- التداعى لغةً

التداعي فى اللغة أن يدعو القوم بعضهم بعضًا حتى يجتمعوا، ومنه المعنى المجازي: تداعى المبنى، أي آل إلى الانهيار، وكأن أجزاءه يدعوا بعضها بعضًا فتجتمع، أي تنهار، وتداعى الناس بالألقاب أى دعا بعضهم بعضًا بذلك(٢١٧). كما تمثل التداعيات الآثار المترتبة على حدث أو فعل أو قرار ما، ولاسيما الآثار غير المرغوبة والسيئة(٢١٨).

٢- التداعى اصطلاحًا

تداعى الأفكار هو وجود صلة بين فكرتين أو خبرتين فى ذهن الفرد وذاكرته، فإذا ما استعاد فكرة أعقبتها الفكرة الأخرى بعدها مباشرة(٢١٩). فهو نتيجة غير مباشرة أو عن بعد لحدث ما(٢٢٠). فالتداعى يمثل علاقة وظيفية تنشأ فى أثناء خبرة الفرد، تؤدى بطبيعتها إلى أن ظهور ظاهرة يستدعى ظهور الأخرى(٢٢١).

كما تناول الفلاسفة مصطلح التداعى منذ وضع أرسطو نظريته فى المعرفة. فقد كان أول من أشار إلى إمكانية أن يربط العقل بين مدركين أو أكثر مما تنقله إليه الحواس من مدركات وأحاسيس، أو بين فكرتين أو أكثر إذا استدعت إحداهما الأخرى بناء على خبرة أو تجربة سابقة تكون كامنة فى شكل ذكرى أو مفهوم أو خبرة مختزنة،

وقال أرسطو إن هذا التداعى العقلى يعكس ما يحدث فى العالم المادى الخارجى من تسلسل للتأثير، ويميز المفكرون المحدثون بين أربعة أنواع من التداعى: الأول بين الأفكار أو الخواطر، التى تثور بسبب ما تبتعثه الأشياء، وعادة ما يكون من خلال عادة أو معتقد عام أو خرافة ما، والثانى بين الأصوات (تداعى صوتى)، والثالث نصى بسبب ارتباط كلمة ما فى نص ما بمعان أو دلالات معينة مثل كلمات الكتب السماوية؛ ثم الرابع وهو التداعى الخاص، أو الشخصى الذى يرتبط بذكريات شخص بعينه أو تجاربه أو معلوماته[٢٢٢].

ويقترب مفهوم التداعى مع العديد من المفاهيم الأخرى كالتأثير والنتيجة، فالتأثير يدل على وجود أثر لا يظهر جليًا إلا إذا تعقبناه، وبذلك نسير فى سبيل الكشف عنه للتأكد من وجوده، بغض النظر عن وضوحه أو غموضه[٢٢٣]. والتأثير على أحد الأشخاص لا يعنى إكراهه عبر تقديم أو إظهار القوة لكى يستسلم، وإنما يعنى دفع المتأثر بلطف لكى يرى الأشياء بنفس منظار المؤثر. أى أن التأثير يعد بمثابة شكل خاص جدًا من السلطة يكمن مصدرها الرئيسى فى الاقناع[٢٢٤]. وقد يكون التأثير مباشر أو غير مباشر، إيجابى أو سلبى[٢٢٥].

أما النتيجة فهى ثمرة الشىء وما تفضى إليه مقدمات الحكم[٢٢٦]. فهى مترتبة على حدث أو موقف معين وغالبًا ما تكون سلبية وغير مرغوب فيها[٢٢٧].

مما سبق، يمكن استخلاص ما يلى:

١- يتجسد التأثير فى القدرة على اقناع الآخر بوجهة النظر الخاصة بالمؤثر عن طريق استخدام الوسائل المشروعة كالحجة والبرهان وبعيدًا عن اللجوء للقوة أو العنف.
٢- النتيجة رد فعل متوقع ومنتظر لحدث أو فعل ما، وهى تلى الحدث مباشرة.
٣- يأتى التداعى كنتيجة لحدث ما ويبقى تأثيره لفترة طويلة من الزمن كما أنه غير مباشر وغالبًا غير متوقع وغير مقصود.

وتشير هذه الدلالات إلى مساحة من التداخل بين هذه المصطلحات، ومن ثم يمكن تعريف التداعى بأنه رد فعل لحدث ما، قد يكون متوقع أو غير متوقع، يأتى فى أشكال غير

مباشرة ويستمر لمدة من الزمن مثل ما تحدثه الحروب من تداعيات طويلة الأجل، وهو التعريف الذى تتبناه الدراسة فى سبيل رصد تداعيات آراء المستشرقين حول قضايا الجهاد والمرأة واللغة العربية.

ولما كانت التربية تعد وسيلة المجتمع الفعالة التى يستطيع عن طريقها تحقيق أهدافه الفكرية، والسياسية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية. فالقاعدة الأساسية للتربية تتمثل فى الأسس الفكرية والثقافية والأطر الفلسفية المنبثقة من فلسفة المجتمع. فالتربية لا بد لها من إطار فكرى عام تصاغ برامجها المتعددة فى ضوئه(٢٢٨).

كذلك، تستند التربية إلى نظريات مستمدة من علم الاجتماع والنفس والأنثروبولوجيا والثقافة وغيرها من علوم اجتماعية، كما أنها تهتم بقضايا العلاقات القائمة بين الفرد والتربية من ناحية والتربية والمجتمع من ناحية اخرى، فتبحث الأسس الفردية أوالنفسية للتربية والأسس الاجتماعية للتربية، كما تبحث العلاقات بين التربية وحاجات المجتمع للنمو الاقتصادى والاجتماعى والسياسى. ومن ثم يمكن الحديث عن أصول فلسفية للتربية وأصول اقتصادية أو اجتماعية وأصول تاريخية أو ثقافية للتربية(٢٢٩).

وبالتالى، يمكن تعريف التداعى التربوى بأنه الآثار المترتبة على حدث، أو فعل، أو رأى ما على كافة المستويات الفكرية والسياسية والتشريعية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

ب- ماهية النقد

لقد استخدم مفهوم النقد منذ القدم فى مجالات متعددة كالفلسفة والأدب والفكر وغيرها من المجالات المختلفة. وخلال السنوات القليلة الماضية، ونظرًا لما أحدثه النقد من إثراء لحركة الفكر وتطورها، بدأت العلوم الإنسانية تستشعر أهمية النقد وبأنه

أضحى ضرورة ملحة، لذا بدأ الاتجاه نحو دراسة المدارس النقدية على اختلاف أنواعها ومن ثم ممارسة النقد فى مختلف القضايا.

ومن هنا كان لا بد من الوقوف للتعرف على مفهوم النقد ونشأته، وخصائص المنهج النقدى وأهدافه وخطواته، ومنطلقات ومعايير النقد، وإجراءات المنهج النقدى التى ستنطلق منها الدراسة الحالية.

١- النقد: المفهوم والنشأة

يمكن تناول مفهوم النقد كما يلى:

١/١النقد لغةً

النقد فى اللغة هو اختبار الشىء لتمييز جيده من رديئه، يقال نقدت الدراهم والدنانير أى ميزت جيدها من رديئها، فالنقد: فن تمييز الجيد من الردئ والصحيح من الفاسد[٢٣٠]. أى أن النقد يعنى القيام بفحص دقيق للموضوع بهدف تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف من خلال التحليل وإصدار الأحكام بالاستناد إلى المعايير المقبولة التى تتخذ أساسًا للنقد[٢٣١].

وفى موسوعة لاروس الفرنسية، يعرف النقد بأنه إبداء رأى أو إصدار حكم بشأن شىء ما، ويتم من خلاله فحص أو اختبار ذاك الشىء. وتتنوع أنواعه ما بين النقد الفلسفى، والاجتماعى، والأدبى وغيره من أنواع النقد[٢٣٢].

٢/١- النقد اصطلاحًا

إن جذور المفهوم الصحيح للنقد تمتد إلى فكرة " لا معصومية الإنسان عن الخطأ"، والتى تعنى أنه ليس باستطاعة أحد أن يبرهن على أن أفعاله سليمة، أو أن حلوله صائبة بشكل مؤكد، وإنما يمكن من خلال النقد أن نتبين أوجه الخطأ فيها، ومن ثم يمكن تعديلها أو ابدالها، وهذا هو الطريق إلى الاصلاح. فطالما أن الإنسان ذاته ليس كاملاً، فإن ما لديه هو معيار لعدم الكمال، فيستطيع أن يبرهن أن شيئًا ما زائف وكاذب

من خلال النقد الذى يعنى النظر إلى ما هو خطأ. فالنقد الشامل والمفتوح هو السبيل إلى الإصلاح: اصلاح أفكارنا، نظرياتنا، ممارساتنا، ومؤسساتنا[٢٣٣].

وتتجلى فائدة النقد فى التمييز الواعى بين الإيجابيات والسلبيات، فهو يفتح الآفاق أمام إصلاح المجتمع ليمضى فى طريق مستنير فى جميع مظاهر الحياة واتجاهاتها. فهو شامل لكل ما تتضمنه الحياة من نشاطات فكرية وخلقية وثقافية وسياسية واجتماعية وأدبية. من هنا، فإن الناقد هو العين البصيرة التى تحذر بالأخطار المحدقة بالمجتمع من قريب أو بعيد[٢٣٤]. فهو ليس مجرد مشروع فلسفى، إنما ممارسة ونشاط يهدف لتغيير الواقع والأفراد. كما أنه يكون موجه للسلوك البشرى والظروف التى من صنع الإنسان، ويؤمن بحتمية وضرورة ذلك التغيير وأن الوضع الراهن يتطلب ذلك التغيير[٢٣٥].

كما يقدم النقد أكثر من مجرد وصف البديل للبنى القائمة (البنى الفكرية، الاجتماعية، الأدبية)، وذلك بأن يوفر تمهيدًا فكريًا واجتماعيًا للأرضية المطلوبة لإقامة البنى البديلة. ولا يتم هذا إلا بعملية نقدية مباشرة للبنى التقليدية القائمة فى أنواعها كافة[٢٣٦]. فالنقد ببساطة يخبرنا بأن هذا له قيمة وهذا لا قيمة له[٢٣٧].

كذلك، فالنقد أسلوب معين فى التفكير والتحدث والفعل، كما أنه يرتبط بما هو كائن وموجود، وكذلك يرتبط بتصرفات الأفراد داخل المجتمع وعلاقتهم ببعضهم البعض وبالمجتمع والثقافة السائدة فيه[٢٣٨]. كما يعنى النقد إعادة البناء وليس الهدم ويحتوى إعادة البناء على عمليتى الهدم والبناء فى الوقت نفسه، فهو أداة التحول والانتقال من مرحلة تاريخية إلى أخرى[٢٣٩].

ويرتكز النقد أيضًا على سرد المحاسن والعيوب وذلك بلا جور ولا محاباة، وقد يقوم أيضًا بالتوفيق بين الآراء المختلفة. فهو الخطوة الأولى للعقل إزاء رفض شىء ما بهدف تعديله أو إلغائه[٢٤٠]. ولكن لا ينبغى أن يكون النقد موجهًا لأفكار المجتمع وإنما

يجب أن يكون ديناميكيًا موجهًا لنقد المجتمع ذاته. والناقد هو الشخص الذى يصدر الأحكام والذى يقرر إذا ما كان الشىء جيدًا أم سيئًا[٢٤١].

ومن ثم فإن أهمية النقد تتمثل فى تسليط الضوء على ما نحمله فى ثقافتنا من معارف ونظريات تسيطر على أفعالنا وتعاملنا مع الأشياء. أفكار كل همها أن تسأل لماذا تظهر نظرية معينة؟ ولماذا تسود فى الزمان والمكان؟ وما القوى المشايعة لها؟ فالنقد نشاط فكرى يضع المفاهيم والتصورات موضع مساءلة للكشف عن مضمونها الاجتماعى والأيديولوجى[٢٤٢].

كما تتمثل وظيفته فى تمحيص الأفكار والتدقيق فيها من خلال الملاحظة والاطلاع الشامل وإظهار التناقض الذى تحتويه فى كل جوانبها، وذلك من أجل إدراك الغامض من الأفكار[٢٤٣]، فهو يضع الضد فى مواجهة القائم ويؤلف بينهما فى جديد أعلى وأشمل وأكثر وعيًا وخصوبة[٢٤٤]. فالنقد باختصار طريقة فى التفكير ومحاولة لتحقيق فهم أفضل لمقصد المؤلف وغايته[٢٤٥].

ولكن ذلك لا يعنى أن يتحول النقد إلى إطناب يفيض به الناقد مدحًا أو ذمًا لعمل من الأعمال. بل هو ممارسة الناقد للكتابة فى سطور الآخر، ثم يخرج منها إلى نصوصه الخاصة، فالكتابة فى مواجهة الكتابة هى جوهر العملية النقدية[٢٤٦].

٢- نشأة المنهج النقدى

يمكن تتبع نشأة المنهج النقدى من خلال معالجة المصطلحات التى تناولت النقد، فهناك من يتناوله على أنه فلسفة ويطلق عليه فلسفة النقد. وهناك فريق آخر يصفه بالنظرية، ويرى هذا الفريق استخدام مصطلح النظرية النقدية. وثمة فريق ثالث يتناوله كمنهج، ويستخدم هذا الفريق مصطلح المنهج النقدى، وفريق رابع يطلق عليه الاتجاه النقدى[٢٤٧]. ولكل مصطلح دلالته الخاصة به.

فالفلسفة النقدية تقليد فلسفي ومنطقي قديم. وقد تبلورت المحاولات الأولى فى الفلسفة النقدية لدى أرسطو ومن قبله أفلاطون. وكذلك عند الفارابي وابن سينا

والغزالي وابن رشد وابن تيمية .أما في العصور الحديثة فإن المحاولات الأولى نجدها عند فرنسيس بيكون (١٦٢٦م) وديكارت(١٦٧٩م) وليبنز(١٧١٦م) وهيوم (١٧٧٦م) وكانط (١٨٠٤م) وهيجل (١٨٣١م) وفنجنشتين (١٩٥١م) ورسل (١٩٧١م) وكارل بوبر (١٩٩٤م) وماركيوز (١٩٩٧م)[٢٤٨].

أى أن الفلسفة النقدية تمثل نتاج رؤية وتصور معين أنتجه شخص ما وصار مدرسة لها أتباعها وأنصارها، كما فعل كانط فى فلسفته النقدية ونقده للمعرفة باعتبارها أحد مباحث الفلسفة الثلاثة.

أما النظرية النقدية فيؤرخ لها بعام ١٩٣٠م حينما أصبح ماكس هوركهايمر مدير معهد البحوث الاجتماعية فى فرانكوفورت، وقد ساد تلك الفترة حركة غير عادية من النشاط الفكرى، وظلت النظرية النقدية سائدة فى الفكر الأوروبى الفلسفى، والاجتماعى والسياسى طوال فترة الحرب الباردة[٢٤٩].

وقد تغذت النظرية النقدية ونمت على تراث الفلسفة المثالية الألمانية وخاصة لدى هيجل، والفلسفات الاجتماعية الألمانية وخاصة عند ماكس فيبر، وفلسفة التحليل النفسى عند فرويد[٢٥٠]. مما يعنى أن النظرية النقدية كان لها ظهير فلسفى فكرى.

وتركز النظرية النقدية على مواجهة سلسلة من الأسئلة المعرفية المتشككة مثل: هل الحقيقة والخير يرتبطان ببعضهما البعض، وإذا كان الأمر كذلك فكيف؟ وهل نتاج المعرفة يجسد الرغبة فى عمل أخلاقى أم لا؟ وإذا كانت معرفة الخير لا تقود بالضرورة للخير، فما هو الخير وما العلم كذلك؟[٢٥١] فهى تتناول مختلف نماذج الوعى النظرى والعملى وبالأخص للأيديولوجية الكونية الشمولية. فهى تغطى مجالاً واسعًا من النظريات العلمية التى تتناول منهجيات لدراسة العلاقات بين المكونات سواء كانت مكونات أدبية نصية أو مكونات اجتماعية أنثروبولوجية، وهى غالباً ما تُدرج ضمن نظريات ما بعد الحداثة[٢٥٢].

وتجسدت تلك النظرية في عدة ميادين ومجالات معرفية، كالفلسفة، والتربية، وعلم الاجتماع، والسياسة، والفن، والنقد الأدبي وغيرها من المجالات المختلفة[٢٥٣]. وهى لا تعترف بإجراءات التحقق، أو التكذيب المتبعة فى مناهج العلوم الطبيعية، لأنها لا تريد من الباحث فى العلوم الإنسانية مجرد الكشف عن المشكلات الحقيقية الموجودة فى الواقع، بل أن يعمل على تغيير العالم وتحريره[٢٥٤].

ومعنى ذلك أن النظرية النقدية عالمية لا تنتمي إلى وطن دون آخر أو إلى أمّة دون أخرى، فهى مجموع ما راكمته البشرية من اتجاهات في التنظير والتطبيق بدءًا من النقد اليوناني ومرورًا بالنقد العربي القديم، وانتهاءً بالنقد الحديث، التى أسهم فيها فرنسيون وبريطانيون وإيطاليون وروسيون وبلغاريون وسلافيون، وعرب، وهكذا دواليك[٢٥٥]. فهى تحافظ على تراث الفسفة برمتها ولا تنفصل عن المجهود التاريخى فى سبيل خلق عالم ملائم لحاجات الإنسان وملكاته. فالغاية القصوى للنظرية هى بناء نظام كونى للعلم، لا ينحصر فى مجال محدد بل يشمل جميع الموضوعات الممكنة[٢٥٦].

وتهدف النظرية النقدية كذلك إلى وضع أسس تواصلية تضع حلولاً عقلانية لمواجهة التحديات التى يواجهها المجتمع الحديث. كما تعلن عن سعيها الدءوب لدراسة الواقع الاجتماعى ونقده وسبل تغييره إلى جانب تحديد الفئات المقهورة والفئات المستفيدة من بقاء الأوضاع على ما هى عليه[٢٥٧]. فعلى خلاف النظرية التجريبية التى تعتمد على التوجه الأداتى، والنظرية الواقعية التى تتخذ من الوجود أساسًا لها، فإن النظرية النقدية تعتمد على التعامل مع الواقع بهدف تعزيز الوجود البشرى الاجتماعى والثقافى. فغاية النظرية النقدية التنوير والتحرر وتغيير واقع الفرد والمجتمع[٢٥٨] هذا من جهة.

من جهة ثانية، تؤكد النظرية النقدية على أهمية عدم الفصل بين العلم والفن ودراسة المجتمع الذى يقوم على التأمل للحقائق الواقعية، وهذا ما أغفلته النظريات الوضعية أو الوظيفية مما جعل نظرتها السوسيولوجية للمجتمع نظرة سطحية وغير واقعية. فالعلاقة بين الفرد والمجتمع ذات طبيعة مستقلة وغير خاضعة للأخرى[٢٥٩].

فغرض النظرية النقدية هو تحرير الجنس البشرى من الظروف التى تعوقهم، كما أنها لا تسعى فقط لتفسير وتوضيح تلك الظروف والواقع، وإنما تسعى لتعديله كذلك[٢٦٠]. أى أن النظرية النقدية ينبغى ألا تستهدف وحسب تحقيق فهم قويم، بل يجب أن تخلق ظروف اجتماعية وسياسية أكثر دعمًا لازدهار البشرية من الظروف الحالية. أى أن النظرية لها ضربان مختلفان من الأهداف المعيارية؛ أحدهما تشخيصى والآخر علاجى، ولم يكن هدف النظرية وحسب تحديد ما يعيب المجتمع المعاصر حاليًا، ولكن المساعدة أيضًا فى إحداث تحول فى المجتمع إلى الأفضل عن طريق تحديد الجوانب والنزعات التصاعدية له[٢٦١].

وتتمثل مهمة النظرية النقدية وفقاً لهوركهايمر فى سبر أغوار الظواهر والأشياء للكشف عن العلاقات الكامنة بين أفراد المجتمع، فمهمة النظرية النقدية عملية تتمثل فى إظهار المكنون البشرى للظواهر والأفراد[٢٦٢]. إضافة إلى حماية الإنسان من الوقوع فى براثن وأفكار جاهزة وسلوكيات تفرضها عليه مؤسسات[٢٦٣].

أما الاتجاه النقدى فهو المذهب فى التعبير، وهو يتميز بصفات خاصة، ويتجلى فيه مظهر التطور الفكرى، ويكون عادة وليد ما يضطرب فى عصر ما، فهو ثمرة لظروف ومقتضيات خاصة، وتتمثل أبرز الاتجاهات الفكرية فى عمليات النقد فيما يلى:

- الاتجاه الماركسى التقليدى.
- الاتجاه البنائى الوظيفى.
- الاتجاه الماركسى المحدث (ومحاولة التأليف بين الاتجاهين الماركسى التقليدى والبنائى الوظيفى).
- الاتجاه النقدى (ومحاولة تجاوز الاتجاهين الماركسى التقليدى والبنائى الوظيفى):

وقد فرض هذا الاتجاه نفسه بقوة على الساحة السوسيولوجية متخذاً صبغة أيديولوجية راديكالية واضحة تراوحت بين النقد السلمى والعنف الثورى، ويتجسد فى

أعمال رايت ميلز، والفن جولدنر، وجون ركس، وبوتومور وغيرهم. وقد ارتبط الاتجاه النقدى بمفهوم الأزمة؛ أزمة الواقع الاجتماعى وأزمة الفكر السوسيولوجى.

- الاتجاهات البديلة ومحاولة تجسيد التجاوز، والتى تمثلت فى:
- الاتجاه الأيثنوميثودولوجى (البديل الغربى).
- الاتجاه الإسلامى (البديل العربى الإسلامى).[٢٦٤]

ثم يأتى المنهج النقدى والذى يعد بمثابة الجزء بالنسبة للكل "النظرية النقدية". فالنظرية تعنى الارتكاز الفكرى الذى يتحرك فيه الناقد. فهى إذن فكر وواقع، وهى أشمل وأعم من المنهج، لأنها بمثابة بوتقة ينصهر فيها المنهج الذى يكون لبنات بنائه[٢٦٥].

فالناقد يقوم أولاً بتحديد مجموعة النظريات النقدية ومنطلقاتها الفلسفية والإبستيمولوجية كمسلمات، منتقلاً بعد ذلك إلى التأكد من تلك التصورات النظرية عن طريق التطبيق الإجرائى، مستخلصًا مجموعة من النتائج، فهو خطة واضحة الخطوات و المرامي تنطلق من مجموعة فرضيات وأهداف و يمر عبر سيرورة من الخطوات العلمية والإجرائية قصد الوصول إلى نتائج ملموسة و مضبوطة[٢٦٦].

وينطوى المنهج النقدى على دراسة متعمقة لكل مرحلة من مراحل عملية البحث فهو تدقيق شخصى فى عمل ما باستخدام إجراءات منهجية متوازنة وموضوعية بهدف تحديد جوانب القوة والضعف بهذا العمل تمهيداً لإصدار الحكم عليه[٢٦٧].

ويهدف المنهج النقدى إلى الكشف عن شبكة العلاقات والأسباب الكامنة خلف الظاهرة موضوع الدراسة حتى يمكن تفسير وجودها وذلك من خلال الحوار وإعادة بناء الحوار فى حركة جدلية لا تلتزم إلا بما يفيد تحرير الإنسان من كل ألوان السيطرة والهيمنة وتساعده فى تحقيق مجتمع أكثر حرية وأكثر عدلاً[٢٦٨].

كما أنه يحمل فى بنيته الداخلية عملية التغيير والتطوير، لا الثبات والجمود، فينتقل الناقد من التقبل إلى التخيل، ومن التسليم إلى الحوار، ومن الحل الوحيد إلى

إمكانية وجود البدائل، ومن الحقائق الثابتة المطلقة إلى المعرفة القابلة للتطوير، والنسبية فى علاقتها بغيرها من الحقائق ووجهات النظر. فهو طريقة للتحليل والتركيب فى آن واحد وتقوم على معايشة الناقد موضوع بحثه معايشة تعكس وعيه بعناصر الظاهرة التى يعنى بدراستها وبشبكة العلاقات التى تربطها بما يحيط بها[٢٦٩].

ومع نمو وتطور المنهج النقدى بدأت الأدبيات المعنية فى تحديد خصائصه وأهدافه وخطواته وذلك على النحو التالى:

٣- خصائص المنهج النقدى

تتمثل أبرز خصائص المنهج النقدى فيما يلى:

١/٣الشمول

بمعنى أن النقد لا يقف عند حدود المعانى الظاهرة ولا يتوقف عند حدود التعبير عن طبقة بعينها[٢٧٠]. فهو يحيط بالظاهرة من جميع جوانبها المكونة لها، إضافة إلى محاولة استكناه المعانى الظاهرة والخفية للظاهرة محل النقد، فى ماضيها وحاضرها ومستقبلها.

٢/٣التراكمية أو التاريخية

ويقصد بها الطريقة التى يتبعها الباحث للوصول إلى الحقيقة التاريخية وإعادة بناء الماضى بكل وقائعه وزواياه، وكما كان عليه فى زمانه ومكانه وبجميع تفاعلات الحياة فيه[٢٧١]، أى محاولة تصور ما وقع فى الماضى وتمثله من أجل النقد والتمحيص[٢٧٢]، والتتبع التاريخى لقضية يساعد على معرفة الظروف التى نشأت فيها مما يساعد على أن يكون النقد بنَّاءً.

٣/٣الواقعية

بمعنى تشخيص الواقع ومعطياته، أى تحديد ما هو كائن وصولاً إلى ما ينبغى أن يكون[٢٧٣]، مع مراعاة السياق الثقافى والحضارى الخاص بالقضية محل الدراسة،

فالمنهج النقدى يجب أن يعتمد على الأخذ من التراث والطبيعة والمفاهيم الخاصة بمجتمع الدراسة فلا تخضع لأية مفاهيم خارجية مستوردة[٢٧٤].

٣/٤المستقبلية

ويقصد بها النظرة الفاحصة المستوعبة للمستقبل، للتحرك نحوه على بصيرة وفى خطوات منهجية محسوبة، فيها نوع من التأمل والفهم والاستيعاب لمتغيراته[٢٧٥].

٣/٥التجديد

غاية النقد التجديد وعدم الجمود أو الركون إلى الوضع القائم، وأن الحياة تنطوى دائمًا على النقص، وأن الاكتمال فريضة مستحيلة فى الواقع. ومن ثم، فالنقد دعوة إلى ضرورة التغيير، والكشف عن الجمود والتخلف وكل ما يشوه هذا الواقع[٢٧٦]. كما أنه ينطوى على رغبة فى تجاوز الواقع، ويقوم على إيمان راسخ بأن التطور هو قانون الوجود الوحيد[٢٧٧]. فالإبداع سلاح الأمة وأداتها الرئيسة فى رفع معدلات التنمية وكسر طوق التبعية وتأصيل ذاتية ثقافية تقف مع دول الغرب فى مستوى الندية الحضارية[٢٧٨]، وهو أداة التغير، وسبيل الاكتشاف العلمى، ومادة العمل اليدوى والتِقَنى، وعدة الأديب والفنان والمفكر، ومحرك كل عمل إنسانى ذى شأن. إنه الوقدة الانفعالية التى تستخرج من الأشياء دوماً معانى جديدة وبنى جديدة[٢٧٩].

فالمنهج النقدى يهدف لإيجاد بديل عن الوضع القائم، والكشف عن الأسباب الكامنة وراء الشىء، فهو يجدد حركة الفكر فى المجتمع بما يحدثه من ثورة وتجديد فى تحليل الظواهر ونقدها. فغرض النقد الأساسى مواجهة الثبات والجمود الفكرى.

٤- أهداف المنهج النقدى وخطواته

تشيع فى المجتمعات المتقدمة ثقافة المراجعة، بمعنى إعادة النظر فى كل شىء من مراجعة للأفكار والممارسات والمؤسسات وغيرها، ولا يتم ذلك إلا من خلال النقد الذى هو السبيل إلى الإصلاح[٢٨٠]، وعليه يمكن تحديد أهداف النقد فيما يلى:

- إثراء حركة المعرفة الإنسانية وتطورها.

- تفسير الأسباب الكامنة وراء سيطرة أحداث وظواهر معينة فى فترات زمنية محددة.
- البحث عن المعنى الخفى أو الكامن أو غير الصريح وراء النص.
- لا ينفى الآخر ولا يرفضه، بل يقبله ويحاجه ويناقشه[٢٨١].
- تسليط الضوء على الإشكاليات الموجودة بالمجتمع كوسيلة للمراجعة والتصحيح الذاتى.
- توضيح الأيديولوجيات التى تحملها المعانى والأفكار والقيم.

ولكى يحقق النقد أهدافه، هناك مجموعة من الخطوات التى يجب مراعاتها عند القيام بعملية النقد وهى: التحليل، والتفسير، والتعليل، والتقويم، وتلك الخطوات أساسية ولا تغنى إحداها عن الأخرى، كما أنها متدرجة على هذا النسق، كى يتخذ النقد نهجًا واضحًا، مبنيًا على قواعد، جزئية أو عامة[٢٨٢]، وتجيب كل خطوة من تلك الخطوات على سؤال يلخص مضمونها وذلك كما يلى:

- **التحليل**

يعطى التحليل توضيحًا لأسباب حدوث القضية موضع النقد. ومن ثم، فهو يفترض الإجابة على سؤال: ما العناصر المكونة للقضية محل النقد؟

ووظيفة التحليل هى المساعدة على أن يكون هناك فهم كافٍ للمشكلة التى نبحث لها عن حل، الأمر الذى يتطلب معرفة بطبيعة النشاط التعليمى وفهمًا للسياق الذى تظهر فيه المشكلات، ووضوحًا للمفاهيم التى تُستخدم والأحكام التى يتم إصدارها والاختيارات التى يتم تداولها والمعايير التى يتم الاحتكام إليها والقرارات التى يتم الوصول إليها. ولا يعنى ذلك أن التحليل هو الدواء السحرى الذى يشفى من كل الأمراض، ولكنه السبيل إلى الفهم والتعبير بوضوح عما نقوم به حين نعلم والمستهدف منه. أى أن غاية التحليل هو التوضيح المنطقى للأفكار [٢٨٣].

- **التفسير**

يعطى توضيحاً لأسباب حدوث القضية محل النقد، وبيان جوانب الغموض بها.

- **التعليل**

يهدف التعليل للإجابة عن مبررات حودث القضية محل النقد. فالتعليل فى النقد يعنى قرع الحجة بالحجة، وتعويد الفرد على طرح أسئلة متى وكيف وأين ولماذا؟[٢٨٤]

- **التقويم**

تفترض تلك الخطوة التوصل لإجابة عن سؤال: ما جوانب القوة والضعف للقضية محل النقد؟ وما البدائل والحلول المقترحة؟

وحتى يتمكن الناقد من تلك الخطوات، يجب أن يتحلى ببعض السمات الخاصة التى تميزه عن غيره والتى تتمثل فى ضرورة تمتعه بالمهارة، والجدية، والموضوعية بقدر المستطاع. هذا بالإضافة إلى امتلاك مهارت البحث العلمى.

٥- منطلقات عامة للنقد

وهى منطلقات يجب أن يمتلكها أى ناقد لكى يستخدمها فى منهجية البحث فى أى موضوع، وهذه المنطلقات هى:

- للنقد صلة وثيقة بالعلوم الإنسانية التى تدرس نشاط الإنسان كالفلسفة بفروعها المختلفة، والتربية، والتاريخ، وعلوم اللغة، والاجتماع والنفس[٢٨٥].
- النقد لا يكون معزولاً عن التطورات المحيطة به فى المجتمع، كما يجب أن تكون لديه القدرة على قراءة أسئلة الواقع والعمل الفعَّال على طرح إجابات لها[٢٨٦].
- يجب أن يبتعد الناقد فى أحكامه عما يجره إلى التبعية التوفيقية. ولا مانع من أن يعلن الناقد عن منطلقاته وأيديولوجيته ومنهجه إذا صدر عن دراية وخبرة وفهم [٢٨٧]، فالناقد يحاول أن يحقق العدالة.

٦- معايير النقد

لما كان النقد منهجًا له خصائصه وخطواته، ومنها تبنى معايير يتم النقد فى ضوئها، فلا نقد بلا معيار يربط بين المنقود والناقد، بين القديم والجديد لتواصل الهدم والبناء إلى ما لا نهاية[٢٨٨]. لذا، تتمثل أبرز معايير النقد التى ستتبناها الدراسة فيما يلى:

- المضمون الاجتماعى والأيديولوجى للمجتمع. فكل فعل اجتماعى لا يتم إلا فى ثقافة معينة ولا تقره فحسب الظروف الموضوعية للموقف وإنما تقره كذلك أفكار الفرد عن هذا الموقف وعن نفسه[٢٨٩].
- البعد الزمانى والمكانى لكل قضية. فلكل قضية أسباب محددة لظهورها على ساحة الحوار فى فترات زمنية معينة.
- منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية السائدة فى مجتمع الدراسة.
- الاتفاق فى بنية النصوص، بمعنى مقدار تكامل الشىء موضع النقد وانسجامه وخلوه من التناقض والتنافر الذى يُفقده مشروعيته الحقيقية. فالتكامل يعد معيارًا حيويًا لمصداقية الشىء موضع النقد[٢٩٠].
- يرتبط ويتأثر بالسياق الاجتماعى والثقافى للناقد. فالنقد علم مرتبط بغيره، كما أنه متعلق بالسياقات الفكرية والسياسية، وهى أشد تعقيدًا وتنوعًا واختلاطًا، حيث تتوزعها اتجاهات متباينة ومختلفة[٢٩١].

٧- إجراءات المنهج النقدى

فى ضوء ما سبق عرضه، ولأن طبيعة الدراسة تقتضى استخدام المنهج التحليلى النقدى، فالتحليل خطوة سابقة على النقد لما يتضمنه من تقسيم للقضايا الكبيرة إلى قضايا جزئية صغيرة يتميز بعضها عن بعض، أى صياغة كل قضية جزئية على نحو أقل صعوبة وحيرة، ففيه تركيز للانتباه على أشياء يمكن ضياعها عند النظرة

الكلية لهذه الأشياء، فهو عملية لازمة للفكر الإنسانى، إذ عن طريقه يتحقق فهم أدق للمشكلات وبذلك يسهل تناولها واحدة بعد الأخرى(٢٩٢).

ومن ثم، فإن تطبيق فنيات المنهج التحليلى النقدى وإجراءاته ستكون على الصورة الآتية:

- التأصيل لحركة الاستشراق ومدارسه.
- الوقوف على الاتجاهات المختلفة التى تناولت الاستشراق فى الثقافة العربية.
- اختيار قضية البحث وهى اللغة العربية وفقاً لمعايير محددة.
- تحليل الأدبيات المتخصصة للتعرف على معالم رؤية المستشرقين لقضية البحث.
- محاولة الربط بين اتجاهات المستشرقين وما يناظرها من آراء فى الفكر الإسلامى.
- تتبع رؤية المستشرقين لقضية اللغة العربية فى مجال الفكر والمحافل الدولية والسياسية والتشريعية.
- الربط بين الفكرة الاستشراقية وما يناظرها من آراء فى الفكر الإسلامى.
- مراجعة التغيرات الحادثة فى السياسة التربوية التى يمكن ربطها بهذه الأفكار.
- الكشف عن السياق الفكرى الذى يحدد نمط العلاقة بين الممارسات المعاصرة تجاه الإسلام ومضمون الفكر الاستشراقى.
- رصد تأثير المؤسسات الدولية وجهودها فى دعم الممارسات المنبثقة من الفكر الغربى عمومًا والاستشراقى على وجه الخصوص.
- التعرف على أكثر الرؤى الاستشراقية تجاه القضية محل البحث تأثيرًا فى الفكر والثقافة العربية بشكل عام.
- رصد أهم التداعيات الفكرية والسياسية والتشريعية والثقافية والتربوية ذات الصلة بآراء المستشرقين لقضية البحث.
- اقتراح الآليات التربوية المناسبة للتعامل مع تداعيات الفكر الاستشراقى.

ج- تداعيات كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية

يعد النظام التربوى منظومة فرعية من نظام أكبر وهو البنية الاجتماعية العامة، ومن ثم فمن الطبيعى أن يتأثر ويتفاعل مع مختلف المتغيرات الحادثة على المسرح الاجتماعى، لذا ولكى يقوم البحث برصد التداعيات التربوية لكتابات المستشرقين، فإنه يلزم حتمًا أن تستقرئ فى نظرة بانورامية الخطوط الأساسية للمتغيرات والأبعاد الفكرية والسياسية والتشريعية والثقافية[٢٩٣] حول قضية البحث باعتبارها المدخل والظهير الذى سينطلق منه البحث لرصد التداعيات التربوية لآراء المستشرقين والتى تمثل الهدف الرئيسى للبحث الحالى.

خلص البحث إلى وجهتى نظر للمستشرقين حول قضية اللغة العربية: وجهة النظر الأولى؛ سجلت إعجابها وتقديرها للغة العربية الفصحى مدللة على ذلك بأن جيران العرب في البلدان التي فتحوها ذهلوا من سحر تلك اللغة، فاندفع الناس الذين بقوا على دينهم يتكلمون اللغة العربية بشغفٍ، لتحتلّ لغة محمد ﷺ المكانة الأولى فى العالم[٢٩٤]. وهو ما أقره الإسلام وجاء به فأكد على أن اللغة العربية إعجاز هز أركان الوجود البشرى بفصاحته وبلاغته وتركيبه وأساليبه، وقد وصلت لهذه الدرجة من التسامى العظيم الذى عز وجوده فى بقية لغات الأرض بفضل القرآن الكريم[٢٩٥]. أما وجهة النظر الثانية؛ فقد أشارت إلى أن السبب فى عدم وجود قوة الاختراع لدى العرب هو أنهم يؤلفون ويكتبون باللغة العربية الفصحى وأنهم لو ألفوا وكتبوا بالعامية لأعان ذلك على إيجاد ملكة الابتكار وتنميتها. لذا دعوا إلى إقصاء العربية الفصحى عن ميدان الكتابة والأدب وإحلال العامية الشائعة محله. وقد ذهب بعض المفكرين العرب إلى نفس المعنى، فذهبوا إلى أن اللغة العربية الفصحى لديها القدرة على غل وتقييد الفكر وشل التعبير الذاتى، كما أنها غير قادرة على التعبير العلمى، فهى لغة دفاعية تخشى التفاعل والحوار[٢٩٦].

وقد أدت وجهتى النظر حول اللغة العربية إلى حدوث انقسام حول درجة الاهتمام والأولوية بين العامية والفصحى، لتفرز العديد من **التداعيات** مثل ما أسفر عنه المؤتمر الأول للمجامع العلمية اللغوية والذى عُقد فى دمشق ١٩٥٦م وكان هدفه بحث شؤون اللغة العربية، لكن بعض أعضاء هذا المؤتمر دعوا إلى إحياء اللغة العامية وإلى تبديل الخط العربى وتغيير قواعد النحو والصرف والبلاغة، كما نبهت محاضر جلسات هذا المؤتمر إلى أهمية العامية وتخلف العربية الفصحى عن مسايرة الزمن، وضرورة تطوير الفصحى حتى تقترب من العامية إضافة إلى دراسة عاميات الأقطار[٢٩٧]. وبدلاً من أن يكون مؤتمر المجامع العلمية اللغوية داعمًا للغة العربية الفصحى، مدركاً لقيمتها، واضعًا آليات لتطويرها، إلا أنه أيد تمكين العامية على اللغة العربية الفصحى، هذا من جهة.

من جهة أخرى، تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) مشروع النهوض بالعربية وذلك تقديرًا منها للغة العربية الفصحى، وإدراكًا لما تمر به من أزمة، وسعيًا لأن تعود للغة العربية مكانتها. وقد تضمن هذا المشروع إنشاء عدة مراكز بحثية فى أقطار الوطن العربى، من أهمها: المركز العربى للتعريب والتأليف والترجمة والنشر بدمشق من منطلق أن التعريب رافد رئيسى من روافد الحفاظ على العربية واستمرارها[٢٩٨]، ومركز البحوث والدراسات العربية بالقاهرة، ومعهد المخطوطات العربية وكل تلك الجهود لتحقيق غاية واحدة هى النهوض باللغة العربية الفصحى واستردادها لقيمتها بين لغات العالم.

كذلك، فقد انعكست مشكلة اللغة العربية فى انتشار العامية والفرانكوارب كلغة تواصل فى جميع جوانب الحياة اليومية من وسائل إعلام، لافتات فى الشوارع والمحال التجارية، وسائل التواصل الاجتماعى، الفن، والأدب وغيرها من مختلف الجوانب، مما أدى لانتشار العامية وانزواء الفصحى وتهميشها فى التوظيف وسوق العمل.

وعلى مستوى التداول اللغوى على شبكة الإنترنت، تتصدر اللغة الإنجليزية اللغات الأخرى من حيث عدد الصفحات المنشورة على الإنترنت، حيث تشكل ما نسبته ٦٨,٤٪ من مجموع الصفحات المنشورة، تليها اللغة اليابانية، فالألمانية، فالصينية، فالفرنسية، فالأسبانية، فالروسية، فالإيطالية والبرتغالية والكورية، وبخصوص اللغة العربية فلا تعتبر ضمن اللغات العالمية العشر ذات المحتوى الأعلى على الإنترنت على الرغم من أنها تأتى عالميًا ضمن اللغات الست الأولى من حيث عدد الناطقين بها، فى حين لا تصل نسبة استخدام الانترنت باللغة العربية إلى الواحد بالمائة من مجموع مستخدمى الانترنت، كما أن المحتوى العربى المنشور على شبكة الإنترنت يتسم بالضعف والفقر، والمتوفر والمنشور منه قليل ومجزأ وغير منظم بالإضافة إلى أن طريقة تقديمه غير احترافية مع غياب وجود محرك بحث فعال فى اللغة العربية[٢٩٩].

أما بالنسبة **للتداعيات التربوية** التى تخص اللغة العربية، فقد تمثلت فيما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات بأن الطفل يبدأ باكتساب اللغة العامية التى يسمعها حوله فيتعامل بها ويتقنها وتمده بكل ما يحتاج إليه من كلمات وتعابير وعند دخوله إلى المدرسة يبدأ بتعلم العربية الفصحى غير المألوفة لسمعه وفهمه، فيجد فى تعلمها مشقة ويحس بأنه يتعلم لغة أجنبية بعيدة عما اكتسبه وألفه، مما يخلق لديه نفورًا من هذه اللغة التى تُفرض عليه فيجد صعوبة بالغة فى تعلمها، مما يوجب عليه أن يبذل مجهود فى تعلمها وإهدار وقت فى محاولة الترجمة بين الفصحى والعامية، ولا يمكنه إتقان الفصحى كما يجب لأنه يلجأ إلى مخزونه اللغوى من العامية فيستعين به عند الإجابة أو الكتابة[٣٠٠]. ومثل هذا الازدواج يخلف فيهم آثارًا نفسية خطيرة ويفضى إلى ضعف تحصيلهم اللغوى والثقافى كما تقتل الإبداع لديهم، فما بين عامية لا يحسنون التفكير عبرها لخلوها من الأنماط الفكرية الابداعية واقتصارها على تيسير الحياة

اليومية الاعتيادية والنشاط الذهنى العادى، وفصحى لم يتقنها ليقوى على التفكير من خلالها فيبدع فى مجاله الذى اختاره، أو وجد نفسه من خلاله(٣٠١).

ولم يقتصر الأمر على مستوى المدارس، وإنما أصبحت اللهجة العامية فى الجامعات هى لغة التحاضر والمناقشات العلمية والحلقات الدراسية والتعقيبات فى الندوات. وامتد ذلك إلى الأقسام الإنسانية كالتاريخ والاجتماع وغيرها حيث يتم استخدام مصطلحات عامية ليس لها صلة باللغة العربية الفصحى مما أدى إلى الاعتماد على اللهجات العامية فى نقل الأفكار والمعلومات إلى أذهان الطلبة، فاستساغوا التحدث والمحاورة بهذه اللغة، مما أضعف أداء الأقسام الإنسانية فى الجامعات(٣٠٢). ومن ثم أضحى التدريس بالعامية عملاً لا إراديًا، وهو يعكس الضعف اللغوى للمعلمين وخلفياتهم اللغوية السطحية وعدم إدراكهم لأثر هذا التحول اللغوى فى نفوس المتعلمين وتكوينهم اللغوى والمعرفى(٣٠٣). فتكونت بالتالى نظرة استخفافية من قبل الكثيرين نحو اللغة العربية الفصحى، فالمعلمون يشرحون ويناقشون ويحاورون بالعامية ما هو مدون باللغة الفصحى(٣٠٤).

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لحال اللغة العربية فى المدارس والجامعات إلا أن الأمر لم يتوقف عند هذا الحد بل أُضيف إليه ظهور إشكاليتى الازدواجية بين الفصحى والعامية والثنائية اللغوية بين الفصحى وغيرها من اللغات الأجنبية.

واللغات الأجنبية لا يُفترض أن تمثل مشكلة لأى أمة، كما أن الإسلام قد حث على تعلم لغات الغير، فقد جاء فى الأثر " من تعلم لغة قوم أمن مكرهم"، كما حث الرسول ﷺ على تعلم لغات الآخر، **ففى حديثه ﷺ لزيد بن ثابت: "أتحسن السريانية؟ إنها تأتى إلى كتب، قال: قلت: لا، قال: "فتعلمها" فتعلمتها فى سبعة عشر يومًا"** (٣٠٥). مما يبين حثه ﷺ على تعلم لغات الآخرين فى ميدان التفاعل بين الحضارات والأمم.

والدراسة هنا ليست من دعاة الامتناع عن تعلم اللغات الأجنبية، بل على العكس من ذلك فالعصر الحالى يستدعى ويتطلب تعليم بعض اللغات الأجنبية، ولكن

أمر تعليمها يحتاج إلى تقنين زمانى وكيفى وكمى، بحيث لا تكون سببًا فى التأثير السلبى فى اللغة العربية، فيصبح تعلمها عاملاً من عوامل الصراع اللغوى الداخلى. ولكن، بإلقاء نظرة سريعة فى الواقع العربى، سنجد أن تعلم اللغة الأجنبية أحدث صراعاً واضحًا مع اللغة العربية كتعليمها مثلاً فى المرحلة الابتدائية الذى كان على حساب مقررات اللغة العربية، مما أحدث عزوفًا لدى الأفراد عن اللغة العربية، بل واتخاذ مواقف سلبية تجاهها تمثل فى تضخيم حاجز الصعوبة فيها الذى بدوره أحدث عاملاً نفسيًا كان وراء ضعفهم فى العربية(٣٠٦). مما يدل على أن تعليم اللغات الأجنبية بداية من التعليم قبل المدرسة الابتدائية وأثنائها يحتاج إلى إعادة نظر وضبط فى ضوء المعايير العالمية فى هذا الشأن.

ويؤكد على ذلك أن كل دول العالم تحوى تنوعًا وتعددًا لغويًا وثقافيًا. لكن الاختلاف يكمن فى كيفية استفادة كل دولة من تعليم اللغات الأجنبية بها لتحقيق صالح الدولة ككل. ففى الولايات المتحدة على سبيل المثال، هناك ما يقارب من ٢٥٠-٣٠٠ مدرسة إسلامية، تهتم أمريكا بتلك المدارس وتعمل على تنمية قدرات الطلاب المسلمين الموهوبين بها، وذلك لأن البعض من هؤلاء الطلاب سيقودوا المجتمع الإسلامى بأمريكا لكى يقدموا فهم أفضل للقيم والتعاليم الإسلامية للاستفادة من المجتمع الإسلامى بأمريكا. فاهتمام أمريكا بهذا التنوع اللغوى والثقافى يعمل على تطوير مواهب وقدرات أى اقلية ثقافية مما يعمل بالضرورة على تعزيز وتقوية ثقافة المجتمع الأمريكى ككل(٣٠٧).

كذلك، فإن صدور قرارات إدخال تعليم اللغات الأجنبية فى المرحلة الابتدائية فى مختلف البلاد العربية يؤكد على ما أحدثته ظاهرة العولمة التى اجتاحت العالم والتى أدت – ليس فقط- لسرعة تدفق السلع ورؤوس الأموال والخدمات والبشر والأفكار بغير حدود ولا قيود فحسب، بل أدت كذلك لسرعة تدفق اللغة الأقوى التى تملك

مقومات القوة والهيمنة والسيطرة على اللغات الأخرى، خصوصًا لغات الأمم التى تعانى من مخلفات عهود الاستعمار، والتى تخضع لضغوط شتى ناتجة عن عدم انتظام أوضاعها الاقتصادية والتعليمية فى إطار سياسات وطنية قائمة على حسابات سليمة واختيارات قويمة(٣٠٨). وهكذا أفضت العولمة إلى سيادة لغة من لغات هذه الدول المهيمنة فى العلاقات التجارية والاقتصادية، وما يستتبع ذلك من سيادة ثقافتها وقيمها الخاصة. مما يعنى تهميش اللغات والثقافات القومية واحتواءها واستتباعها(٣٠٩).

وسبق العولمة النفوذ الاستعمارى لبعض الدول العريقة وما فرضته من قرارات أثرت بشكل مباشر على وضع اللغة العربية بين أهلها مثل:

القرارات السياسية بصورة واضحة فى عصر محمد على حيث كانت اللغة الفرنسية هى اللغة السائدة فى التعليم، ومع قدوم الاحتلال الانجليزى، عملت سلطات الاحتلال على إحلال الثقافة الإنجليزية محل النفوذ الثقافى الفرنسى فى المدارس الحكومية وذلك بإحلال اللغة الإنجليزية محل اللغة الفرنسية بزيادة عدد الحصص من ١٨ حصة أسبوعيًا إلى ٣٤ حصة على حساب حصص اللغة العربية التى نقصت فى التعليم الابتدائى من ٤٦ حصة أسبوعيًا إلى ٣٤ حصة، كما تم إنشاء مدارس إيطالية وألمانية ونمساوية ويونانية وآرمينية وروسية. وساهم فى تدعيم المدارس الأجنبية سلطات الاحتلال البريطانى والتيار الثقافى المنتمى إلى الغرب، وكانت أهدافها أبعد من لغة وثقافة أجنبية، ولم يكن لأحد من المصريين نفوذ عليها أو تدخل فى عملها، وأُتيحت لهذه المدارس فرص النمو والتقدم تحت مفهوم الحماية الأجنبية وحق الدفاع عن الأقليات وحماية مصالحها السياسية والثقافية والدينية وكانت مقررات تلك المدارس تعد وفقاً لأهداف ومحتوى ولغة أجنبية(٣١٠).

ومنذ ذلك الحين، بدأت عملية اقتباس النظام التربوى والتعليمى من الغرب منذ منتصف القرن التاسع عشر، ولم تكن هذه العملية نتيجة قرار حر اتخذته القيادات الثقافية أو السياسية فى الوطن العربى بمحض إرادتها، بل كان فى حقيقته نتاج أمر

واقع فرضته التطورات السياسية التى أعقبت الاحتلال الفرنسى والبريطانى لأجزاء مهمة من الوطن العربى. لذا كانت أقدم الجامعات التى تأسست فى الدول العربية والإسلامية هى جامعات أجنبية، وقد تمثلت فى جامعة القديس يوسف (الفرنسية) فى لبنان والتى تأسست عام ١٨٥٥م، وجامعة بيروت الأمريكية والتى ظهرت عام ١٨٦٥م، وجامعة الجزائر الفرنسية والتى أنشأت عام ١٨٧٩م، والجامعة الأمريكية فى القاهرة والتى تأسست عام ١٩١٩م. وقد كان واضحًا أن هذه الجامعات قد أنشئت لخدمة بعض الأغراض التبشيرية والسياسية للدول الاستعمارية بالدرجة الأولى(٣١١).

كذلك، فقد لعبت العلاقات الدولية فى الدولة العثمانية دورًا فى التأثير على أفضلية اللغات الأجنبية التى يتم تعليمها بالمدارس. فقوة العلاقات العثمانية- الفرنسية، ودعم الخبراء الفرنسيين للدولة العثمانية فى مختلف المجالات كان لها دور كبير فى تعميم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بالمدارس العثمانية. وبمرور الوقت، تطورت كذلك العلاقات العثمانية- الألمانية مما كان سببًا فى تفضيل اللغة الألمانية كلغة أجنبية اختيارية بالمدارس العثمانية بجانب الفرنسية كلغة أجنبية إلزامية(٣١٢).

وفى الجزائر، أصدر وزير الداخلية الفرنسى كامبل شوتو فو عام ١٩٣٦م قراراً بإسم الحكومة الفرنسية باعتبار العربية لغة أجنبية فى الجزائر ولا تعامل على قدم المساواة مع بقية اللغات الأجنبية كالألمانية والانجليزية والايطالية والأسبانية(٣١٣).

وبصفة عامة، يلاحظ أن التعليم الأجنبى ازداد وتوسع فى فترات الأزمات الاقتصادية التى مرت بها مصر، والتى ارتبطت مصالح الرأسمالية المصرية عمومًا بالسوق الرأسمالى العالمى وبآليات النظام الرأسمالى، ففى عهد الخديوى اسماعيل والرئيس الراحل أنور السادات دليل على ذلك، حيث تم الانفتاح على الغرب الرأسمالى وخصوصًا الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك خلال الثمانينات حيث ما تزال السياسة الاقتصادية المصرية تنتهج نفس أساليب السبعينات من الاعتماد على الغير فى إحداث تنمية أو

تحديث غربى من خلال الهبات والقروض والمنح وغيرها وحتى الآن ما تزال مصر تخضع للأزمات الاقتصادية فزاد توسع عدد المدارس اللغات(٣١٤).

كما تشير المعطيات الكمية فى العصر الحالى إلى تزايد انتشار اللغات الأجنبية فى الوطن العربى (الإنجليزية والفرنسية خاصة) وهى أمور كان للظروف التاريخية الدور الأكبر فيها، فاللغة الفرنسية على سبيل المثال هى السائدة فى الصحافة والمكتبات العامة والجامعية ولوحات الإعلانات وأسماء المحال التجارية فى المغرب العربى، بينما تجد اللغة الإنجليزية هى السائدة فى المشرق العربى، بمعنى أن انتشار لغة ما لم يكن نتيجة إرادة ذاتية وتخطيط متعمد فى الدولة العربية، بل هى نتيجة ظرف تاريخى، لكن بعض المثقفين العرب اعتقد أن اللغة الاجنبية الموروثة غنيمة حرب(٣١٥).

وفى تقرير لروبرت ساتلوف مدير قسم السياسة والتخطيط فى معهد واشنطن لسياسات الشرق قال: المدارس الأمريكية فى البلاد العربية والإسلامية ليست مجرد صروح تعليمية رفيعة المستوى بل هى السلاح السرى فى معركة أمريكا الأيديولوجية لأمركة المجتمعات الإسلامية. كما أن وزارة التربية والتعليم فى مصر لا تستطيع التدخل فى شؤون تلك المدارس من حيث المناهج أو تدريس اللغات وحتى الجوانب الثقافية التى تروج لها هذه المدارس، كما أنها لا تلتزم بتدريس اللغة العربية وفى أحيان كثيرة لا تقوم بتدريسها على الإطلاق، وتقوم بتدريس تاريخ الدولة صاحبة المدرسة وتحتفى برموزها فالتاريخ الانجليزى يحتل مركز الصدارة فى المدارس الانجليزية والأمر ذاته فى المدارس الفرنسية أو الألمانية أو الكندية(٣١٦).

وفى دراسة عن مخاطر التعليم الأجنبى فى مصر على الهوية الثقافية، أكدت النتائج على أن تلك المدارس تعمل بشكل منفصل تمامًا عن المجتمع المصرى ولا تقع تحت طائلة القانون وأن هذه المدارس تخضع لإشراف هيئات أمريكية تطبق عليها مقاييسها وأهدافها، كما أن تقييم كتب تلك المدارس هو تقييم ذاتى ولا تتم أى متابعة من قبل وزارة التربية والتعليم لمدى التزام هذه المدارس بما تم حذفه أو ما طلب من تغيير(٣١٧).

كما تعزز وسائل الإعلام سطوة اللغات الأجنبية فى الثقافة العربية المتداولة مما يساهم فى تعزيز الخلل فى بنية الوجدان الفردى ويعمق الانفصال بين الفرد وإرثه التاريخى. وتدل الأرقام الدولية على أن اللغة الإنجليزية هى السائدة بنسبة ٩٠٪ من المواقع على شبكة الانترنت، و ٨٥٪ من الاتصالات الدولية عبر الهاتف، و ٧٠٪ من الأفلام التيفزيونية والسينمائية، و ٦٥٪ من برامج الإذاعات فى العالم كله. أما فى مجال الأعمال، فالانجليزية شرط أساسى للحصول على عمل أو منصب مرموق(٣١٨).

يضاف لذلك، نتائج العديد من الدراسات التى أكدت على أن تعليم اللغة الأجنبية هو أحد الأبواب التى تؤثر فى الهوية، فعن طريقه تتسرب إلى عقلية العربى الجوانب الثقافية والاجتماعية الأجنبية، فتتكون لديه النظرة العالية للثقافة الأجنبية فى مقابل النظرة الدونية للعربية وتراثها بل وأهلها، فتظهر بوادر التقمص للشخصية الأجنبية لغة وسلوكًا ومظهرًا كتضمين كلامه كلمات من اللغة الأجنبية، والاستماع إلى الأغنيات الأجنبية وهو لا يعرفها، واتباعه لسلوكيات ومظاهر أجنبية من باب التقليد الناجم(٣١٩). فتعليم اللغة الأجنبية ليس خطأ فى حد ذاته، إنما الخطأ هو تعليمها دون اعتبار للضوابط الواجب مراعاتها كالسن، والزمان، والبيئة، والثقافة الحاكمة.

فى ذات السياق، أشارت الأبحاث النفسية واللغوية والتربوية إلى أن الولد الذى يزاول أكثر من لغته القومية وهو دون العاشرة تضعف طاقته الاستيعابية بين لغتين، واحدة يتكلمها بتلقائية وواحدة يتكلمها بجهد جهيد فى اللسان والفكر، مما يضيع عليه وقتًا كبيرًا ويجعله يتذبذب بينهما، بدلاً من أن يستقر بصورة نهائية فى مناخ لغته الأم، وهكذا يتوزع الولد بين أمتين وبين تاريخين ولا بد لإحدى اللغتين من أن تسيطر على الثانية كى تشغل الصفوف الأمامية ومكان الصدارة عند الطفل(٣٢٠).

وذهبت دراسة أخرى إلى ضرورة تأجيل سنة البدء فى تعلم اللغة الأجنبية إلى المرحلة التى يصبح فيها الطفل العربى متمكنًا تمكنًا كافيًا من لغته القومية وذلك

ضمن مخطط لغوى قومى مضبوط علميًا كفيل بأن يحل اللغة العربية محل اللغات الأجنبية لتكون العربية لغة العرب حقًا، ولتصبح اللغة الأجنبية لغة حوار العرب مع كل الحضارات الأخرى(٣٢١).

د- رؤية نقدية لتداعيات كتابات المستشرقين حول قضية اللغة العربية

تتمثل أبرز تداعيات آراء المستشرقين التى رصدتها الدراسة حول قضية اللغة العربية فى ظهور إشكاليتين للغة العربية الفصحى على مستوى الفكر هما: الازدواجية اللغوية بين اللغة العربية الفصحى والعامية والثنائية اللغوية بين اللغة العربية الفصحى واللغات الأجنبية فى مراحل التعليم المبكرة، مما مثل ذريعة لنشر العامية والفرانكوارب كلغة تواصل فى مختلف مناحى الحياة وعلى شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعى، وإدخال اللغات الأجنبية وانتشارها فى مدارس وجامعات المجتمعات العربية والإسلامية. مما يجعل من قضية اللغة العربية الفصحى إشكالية تمس وعاء الفكر من جهة وبُعد من أبعاد الهوية من جهة أخرى ومسئولية التعليم تجاه ذلك.

ولعل فى تجربة الغرب نفسه تجاه تعليم اللغة الوطنية ما يوضح ذلك، ففى المؤسسات التعليمية فى أوروبا تؤكد وثائق الاتحاد الأوروبى، ومجلس أوروبا على أهمية تعلم اللغة الوطنية فى وقت مبكر. وتقدم بعض تلك الدول دعمًا إضافيًا فى اللغة الوطنية لجميع الأطفال فى مستوى ما قبل التعليم الابتدائى تموله الدولة، ويوفر عدد قليل منها لغات أجنبية فى ذلك المستوى. أما فى التعليم الابتدائى، فتنص الوثائق على أنه من واجب كل الأطفال الأوروبيين تعلم لغتين بالإضافة للغة الوطنية للبلد الذى يسكنونه(٣٢٢) ، إلا أن الأمر يتفاوت فى تحديد سنة البدء فى تعلم اللغة الأجنبية، كما يترك للتلميذ أو ولى أمره أن يختار طواعية اللغة الأجنبية التى يريد تعلمها والتى غالبًا ما تبدأ من الصف الرابع الابتدائى. أما فى الصين، فإن اللغة الصينية توحد مدارس الامبراطورية الصينية التى تعج بلغات متعددة ولا تظهر اللغة الأجنبية الأولى إلا فى

الصف الرابع الابتدائى. وبصفة عامة، هناك اعتراف واسع بأهمية التعلم الجيد للغة الوطنية للتمكن من العمل بنجاح فى المجتمع ومن الاستفادة الكاملة من التعليم(٣٢٣).

أما فى الوقت الحالى، ونظرًا لما شهده العالم من بعض الأحداث كالحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١م، والتى لفتت الانتباه لمختلف الجاليات والأقليات المقيمة فى الغرب باختلاف لغاتها، فبدأت جميع الدول الأوروبية توفر تدريس اللغات الأجنبية فى كل مستويات التعليم الابتدائى والثانوى، لكن هناك فوارق فيما يتعلق بعدد اللغات المتوفرة، وما إذا كانت إجبارية أو اختيارية، وهل هناك رصد للمهارات اللغوية واستعمال تعليم اللغات عن طريق المحتوى *CLIL واستعمال الإطار الأوروبى المرجعى العام للغات لتقييم المستوى المحقق. كما أن تعليم اللغة الوطنية يأتى فى المقام الأول، يليها تعليم اللغات الأجنبية المتضمنة –فى المقام الأول- اللغات الإقليمية أو لغات الأقليات، ثم لغات المهاجرين أى اللغات التى يتحدث بها المهاجرون وسلالاتهم(٣٢٤).

وهكذا، يبدأ التعليم الإلزامى للغة الأجنبية الأولى فى معظم الدول الأوروبية بين سن الثامنة والحادية عشر وهو ما يقابل نهاية المرحلة الابتدائية. وتشذ خمس دول فقط عن هذا النمط وهى: أوكسمبورغ، والنرويج، والنمسا حيث يبدأ تدريس اللغة الأجنبية الأولى فى سن السادسة، أما فى إيطاليا فتبدأ فى سن السابعة، وبلجيكا تبدأ فى سن الثانية عشر(٣٢٥). مما يعكس اهتمام الدول الأوروبية بالمقام الأول باللغة الوطنية لأنها تعكس هوية الفرد وثقافته وفكره وتعزز انتماءه لوطنه.

مما يعنى أن إدخال تعليم لغات أجنبية فى المراحل التعليمية المختلفة، يكون لتحقيق أهداف معينة تخدم مصالح الدولة. ففى تقرير لتقديم تحليل إستراتيجى للاحتياجات اللغوية بالمملكة المتحدة على المدى الطويل تم إعداده وفقاً لمجموعة متنوعة من المؤشرات الاقتصادية، والجيوسياسية، والثقافية، والتعليمية، تم تحديد قائمة بعشر لغات والتى ستكون ذات أهمية حاسمة لتحقيق الازدهار والأمن فى المملكة المتحدة ،

وتوسيع نفوذها وتأثيرها فى العالم فى السنوات المقبلة، وهذه المؤشرات تشمل أولويات ثقافية، وتعليمية، واقتصادية. ونتج عن هذا التقرير قائمة باللغات العشر الأكثر أهمية لمستقبل المملكة المتحدة وهى: الأسبانية، العربية، الفرنسية، لغة الماندرين الصينية، الألمانية، البرتغالية، الايطالية، الروسية، التركية، اليابانية[٣٢٦]. مما يؤكد على أن إدخال اللغات الأجنبية فى مراحل التعليم لا يتم عبثًا، وإنما وفقاً لسياسة لغوية واضحة للدولة تخدم مصالحها.

ويؤكد على ذات الفكرة ما شهده الغرب وخاصة الولايات المتحدة من نقطة تحول فارقة بعد أحداث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١م، فزاد اهتمامها بالتالى بالعلاقات الدولية بصورة خاصة، مما فرض عليها أكثر من أى وقت مضى ضرورة تعليم شبابها دراسة الشؤون الخارجية للحكومات الأجنبية. وكانت الخطوة الأولى لتحقيق ذلك تدريس اللغات الأجنبية فى المؤسسات التعليمية[٣٢٧]. كوسيلة لتطوير قدرة الشعب الأمريكى على التواصل بشكل فعال مع الأفراد من جميع أنحاء العالم بما يحفظ للولايات المتحدة زعامتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية[٣٢٨]، وبما يعزز السلام العالمى والتفاهم المتبادل بين الثقافات فى عالم من التنوع والتباين الشديد[٣٢٩]

وقد أولت اليونسكو كذلك اهتمامها للغة الأم، حيث تؤكد على أهمية اللغة الأم للتعليم الجيد والتنوع اللغوى من أجل المضى قدمًا فى تنفيذ خطة التنمية المستدامة الجديدة لعام ٢٠٣٠م. لذا يجب الإقرار بهذه القوة الكامنة فى اللغة الأم وتعزيزها لكيلا يتخلف أحد عن الركب ومن أجل صنع مستقبل أكثر عدلاً واستدامة للجميع[٣٣٠].

هذا فيما يخص الشأن العالمى الذى يولى اهتمامه بالدرجة الأولى للغة الأم، وحتى عند إدخال تعليم لغات أجنبية فى مستويات التعليم تكون فى سن معين وبأهداف محددة ومحتوى دراسى مناسب وضمن إطار زمنى معين.

أما فى الشأن العربى والإسلامى، فيعتبر تعليم اللغة الأجنبية فى أسوأ أحواله. فأهدافه غير واضحة أو أنه بلا أهداف ترتقى إلى مستوى تحقيق غاية الاتصال بالعالم،

وهو يأتى من الطالب استجابة لمتطلبات أكاديمية ضيقة من أجل إكمال المنهج، هذا فضلاً عن ضعف المعلمين الظاهر وقلة التدريب وسوء التأطير[٣٣١]. كما يتم فرضه ابتداءً من الصف الأول الابتدائى وخلال السلم التعليمى بأكمله، مما يشير إلى أن الجهود التى تُبذل فى المؤسسات التعليمية بالدول العربية والإسلامية من أجل تعليم اللغات الأجنبية عشوائية ولا يتم التخطيط لها بصورة واضحة.

أما من حيث وضع اللغة العربية فى الدول الغربية، فإن الواقع يشير إلى اهتمام وعناية الدول الغربية فيتم إقرارها كلغة أجنبية أولى فى العديد من دول الغرب، ألا يشير ذلك إلى مكانة تلك اللغة وقيمتها وما تحمله من إرث ثقافى وحضارى؟ وماذا بخصوص إنشاء معاهد وأقسام تدريس اللغة العربية الفصحى فى مختلف جامعات العالم ؟

وعلى الرغم من الإقرار بأهمية وضرورة تعليم لغة أجنبية أو أكثر فى المؤسسات التعليمية، إلا أن السؤال يدور حول عدد تلك اللغات والقواعد المنظمة لذلك؟ وفى أى سن يتم فرضها وما المهارات والمناهج التى يتم تدريسها؟ وما الأهداف التى تسعى إلى تحقيقها؟

وإذا كان البحث قد حدد قضية اللغة العربية، ورصدت التداعيات التربوية لتلك القضية، فإنه ثمة تداعيات تشمل هذه القضية وتعبر عن الارتباط الوثيق بين ما ذهبت إليه كتابات المستشرقين وبين السياسات المعاصرة للغرب ولا تنفصل هذه السياسات عن الهيئات الدولية التى تجمع ظاهريًا بين الدعم المادى والمعرفى من جهة والسيطرة للقوى العالمية من جهة أخرى.

فقد استغلت قوى الغرب سيطرتها على المؤسسات الدولية ذات الاختصاص وتهديدها مثل: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) وحاولت التوغل فى منظمات إقليمية أخرى ذات طابع تربوى وثقافى مثل: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، وسعت كذلك إلى توجيه

نشاطات هيئات دولية أخرى ذات طابع اقتصادى مثل: صندوق النقد الدولى، والبنك الدولى لتكون أدوات سيطرة وهيمنة من خلال توجيه جهودها الخاصة إلى خدمة نمط معين من الفكر المعرفى والثقافى والتربوى والتعليمي لدول أخرى فى العالم، بل وصل الأمر إلى ربط إسناد القروض والهبات والمساعدات بتغيير السياسة التعليمية للدول المقترضة مقابل تعميم نموذج ثقافى حضارى مما يعد إحدى تجليات ما يسمى بالاستعمار الأجنبى الجديد(٣٣٢).

فى ذات السياق، فإن القروض التى يقدمها البنك الدولى والتى تتمثل فى واحدة من اثنتين. إما الاقراض لغرض الاستثمار، وإما الاقراض لأغراض التكيف. ولكن كيف يهدف البنك الدولى إلى تحسين نوعية التعليم وزيادة المعروض من الفرص التعليمية وغيرها، وهو المحدد لنوعية المشروعات التى يمولها، والذى يتدخل فى المستويات المختلفة لها بَدءًا بالإعداد حيث الخبراء الذين يقومون بزيارات ميدانية إلى الدول المقترضة لتقديم المساعدات الفنية، ومرورًا بالتنفيذ وانتهاءً بزيارات ذوى الخبرة فى القطاع التربوى لموقع المشروع لاستعراض التقدم المحرز فى تنفيذه، ورصد الالتزام بسياسات البنك الدولى(٣٣٣).

كما أن من شروط المنح ضرورة إصلاح السياسات الاجتماعية ومن بينها التعليم، ولكن أى اصلاح هل وفق أجندتنا، أو وفق الأجندة الخاصة بالدول والمؤسسات المانحة؟ إن انتهاج سياسات معنية لا يمكن أن يتم من خلال التنازل عن مثالبات فى الأدب التربوى بدعوى أن ظروف الواقع لا تسمح بتحقيقها(٣٣٤).

وقد ترتب على تلك القروض والمساعدات الأجنبية مجموعة من السلبيات فى المجال التعليمى، من أهمها:

- سعى الدول المانحة لإعادة صياغة العقل العربى بما يتفق وأهداف السياسة الخاصة بها، من خلال البحوث المشتركة وزيادة حجم التعليم الأجنبى فى صوره المختلفة.

- ارتباط الحصول على هذه المعونات بتنفيذ الدول الممنوحة لشروط معينة غالبًا ما لا تكون فى أفراد المجتمع، مثل: توصية البنك الدولى الخاصة بخفض أعداد المقبولين بالتعليم الثانوى العام، وخفض أعداد المقبولين بالتعليم الجامعى.
- تركيز معظم المعونات الأجنبية فى مجالات تعليمية غير مباشرة، مثل: تطوير المناهج، وإعادة تاهيل المعلمين وغيرها.[٣٣٥]

وزاد من وتيرة وحدة تلك التدخلات أحداث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١م، حيث أعلن الرئيس الأمريكى جورج بوش بعد أربعة أيام من التفجيرات قائلاً: " إننا فى حالة حرب"، وعنى بتلك الحرب لتشمل كل من يهدد أمريكا بالخطر من العالم الإسلامى، ولذا تم غزو أفغانستان والعراق وتهديد سوريا وإيران، وإطلاق يد الكيان الصهيونى فى فلسطين. كما اتخذت الحرب شكلاً فكريًا وثقافيًا وإعلاميًا ركز على الانتقال من الحرب ضد ما يسمونه (التطرف الإسلامى) إلى الحرب ضد تطرف الإسلام. أى التحول من مواجهة التطرف الإسلامى إلى اتهام الإسلام نفسه بالغلو ودعوة العالم من أجل مواجهة تطرف الإسلام. كما يتم حالياً التحول من مجرد المواجهة إلى حشد الخصوم وتشكيل رأى عام عالمى ضد الإسلام من خلال حملات منظمة ومخططة إعلاميًا وفكريًا وثقافيًا تصف الإسلام بالعموم بأنه دين التطرف، وأن أتباع الإسلام إما أنهم يعرفون الإسلام ويطبقونه وهم بذلك متطرفون، وإما أنهم لا يعرفون الإسلام ومن ثم لا بد من حمايتهم منه[٣٣٦]. فهل المنظومة التربوية فى دول الشرق الإسلامى تعى هذا؟ وكيف تتعامل معه؟

ويجب الإشارة إلى أن معظم خطاب الخارج بشأن برامج الإصلاح فى منطقة الشرق الأوسط، هو حديث حق يراد به باطل، وهو ما تأكده الأفعال الممارسة والنتائج المشاهدة، ومن ثم، يتضح أن الهدف الاستراتيجى لاستراتيجية قوى الخارج هو تفكيك

وإعادة هيكلة وتفريغ دول الارتكاز الرئيسة فى هذه المنطقة من مصادر قوتها فى جوانب حياتها المختلفة مع الإبقاء عليها واقفة[٣٣٧].

وهو ما ذكره المؤرخ رونالد ستيل (١٩٩٦م) فيقول: إننا ننشر ثقافة تقوم على تلبية رغبات الجماهير وتسليتها، ثقافة تبجل البحث عن اللذة والمنفعة، والمراكمة حتى عندما تتحدث عن الفردانية والوفرة. إن الرسائل الثقافية التى ننشرها عن طريق هوليود وماك دونالد، تنتشر فى العالم لاستهواء مجتمعات أخرى وتقويضها كذلك، إننا على عكس الغزاة التقليديين، لا نكتفى باستعباد الآخرين، بل نصر على كسب حبهم، وكل هذا بالطبع، لأجل مصلحتهم[٣٣٨].

ويتأكد هذا المعنى فيما ورد فى تقرير " أمة معرضة للخطر " الذى أصدرته السلطات الأمريكية فى أوائل الثمانينيات من أنه : إذا أردت أن تنزع سلاح أمة فانزع سلاح تعليمها، وإذا أرادت أمة أن تتدخل فى الشؤون التعليمية لأمة أخرى فيجب أن يعتبر ذلك بمثابة إعلان الحرب عليها[٣٣٩]. ورغم خطورة تلك التدخلات فإن النظم العربية والإسلامية تستجيب لها، بل وترحب بها فى بعض الأحيان بسبب ما تخضع له من هيمنة وتبعية وما تتلقاه من منح وقروض ومساعدات تفتح الباب لتلك التدخلات.

كما يعانى العالم العربى والإسلامى من تبعية فكرية للغرب خاصة فى ميدان الفكر التربوى، فلا يوجد فكر تربوى أصيل بل توجد آراء ونظريات تربوية غربية نقلت من أوطانها الأصلية وغرست فى البلاد العربية رغم الاختلاف الكبير بين البيئات العربية والغربية. وتلك الآراء والنظريات التربوية ما هى إلا مبادرات لملء الفراغ التربوى باستيراد مخططات ونظريات منزوعة من سياق اجتماعى وفكرى يبلغ حد التصادم مع الواقع والقيم والمعتقدات الإسلامية[٣٤٠].

ولما كانت كل أمة تتميز عن غيرها من الأمم بالمقومات الحضارية التى تشكل هويتها الثقافية وتصون خصوصيتها الوطنية، وتمنحها حق الاختلاف عن غيرها،

وتجعلها قادرة على التواصل بين بقية الشعوب الأخرى كشريك منتج له شخصيته الفردية، لا كتابع أو مروج لما ينتجه الآخرون[٣٤١]، وذلك بما لا يضر بالآخر أو يسئ إليه.

ولأنه ثمة إجماع بين الحضارات على أن التربية هى المحرك لنهضة الأمم، والتعليم هو الركيزة الأساسية فى بناء المستقبل، ومن ثم فإن بناء مجتمع المعرفة التربوية وإنتاجها قضية تربوية لأنه مجتمع يتطور ويتنامى مع تطور نمو المتعلمين فى إطار شجرة التعليم والبحث العلمى، وإن المعرفة بقدر ما هى عالمية التوجه فهى وطنية الأصل ووظيفية المنفعة[٣٤٢]. فالتربية لها وظيفة نقدية تقوم بدراسة الواقع وانعكاساته التربوية وفق نظرة تحليلية لجوانب القوة والضعف، كما يراد بالتربية تنمية مستمرة تبدأ من الميلاد وتلعب الخبرات المتراكمة فيها دورًا هامًا فى تشكيل الإنسان وتهذيبه فى تصوراته وتصرفاته، وتفكيره، وتدبيره، كما تكسبه قدرات جسمية ومهارات عقلية، وقيم روحية ونفسية[٣٤٣]

فهى عملية موجهة إلى أفراد المجتمع كله تتم عن طريق وسائل المجتمع جميعها وثقافته فى شتى أبعادها. وهى تهدف إلى تكوين إنسان لا إلى تكوين مجرد علامة يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل وعاطفة ضامرة وإحساس فنى متلبد وخلق مضطرب وقدرات مهنية وعملية مقتولة[٣٤٤]، إنسان قادر على الانفتاح على الآخر لا الذوبان، التفاعل لا الانحسار، والاحترام، والتعاطى الحضارى، إنسان مسلم عربى يعكس صورة حضارية مشرفة فى العالم أجمع.

وبالتالى، فإن تلك التربية يجب ألا تكون بالاستعارة من الآخر، أو الانحياز له، بل من داخل الثقافة التى ينتمى إليها الفرد. وفرق كبير بين الانفتاح على الآخر وحواره، وبين الانبهار به والاستسلام له. أى بين مفهوم الهوية وتطويره، ومفهوم الاغتراب أو الاستلاب[٣٤٥].

كل ذلك يفرض على الشرق بأجهزته الفكرية والسياسية والتربوية القيام بعملية نقد حضارى يمكنه من خلق وعى ذاتى مستقل واستعادة العقلانية الهادفة. فالنقد يساعد على خلخلة الفكر المهيمن وإقامة أسس وعى جديدة كشرط أساسى لأى مشروع نقدى يرمى إلى مجابهة الواقع الراهن مجابهة جدية، بتحديد الإشكاليات الحقيقية المنبثقة من الواقع الراهن، ومعالجتها بالأساليب والمقاربات التى يفرضها هذا الواقع[٣٤٦].

المحور الثالث- نتائج البحث وتوصياته

تمثلت إشكالية البحث الحالى فى استعراض كتابات المستشرقين، وما تحمله من رؤية فكرية تجاه قضية اللغة العربية، ووجهات نظرهم حولها كتمهيد لتحليلها واستخلاص التداعيات التربوية لتلك الكتابات، وأثرها فى ترسيخ الوعى وبناء الاتجاهات التى تعبر عن الوعى الجمعى الغربى تجاه تلك القضية، وكيفية التعامل معها فى الواقع التربوى. ومن ثم، يختص هذا المحور بعرض النتائج التى توصل إليها البحث، وانتهاءً باقتراح بعض الآليات التربوية للتعامل مع الفكر الاستشراقى، وذلك كما يلى:

أولاً- نتائج البحث

تتمثل أهم نتائج الدراسة فيما يلى:

أ- تصنف الآراء حول الاستشراق إلى وجهتى نظر تؤكد الأولى أنه يعكس الصراع بين الحضارات باعتبار أن الإسلام تحديًا حضاريًا للغرب، وأن الاستشراق يعد الأداة الخفية لخدمة الأطماع الاستعمارية بمفهومها التقليدى وهو الأسلوب الغربى للهيمنة بمفهومه الحديث على الشرق. أما وجهة النظر الثانية فترى الاستشراق نوعًا من أنواع التفاعل بين الحضارات، فقد حقق الغرب للشرق العديد من الإفادات فى حفظ ودراسة وتحقيق ونشر وترجمة التراث العربى.

ب- إن التطور التاريخى للاستشراق منذ نشأته وحتى الآن شهد تنوعًا وتفاوتًا فى مواطن التركيز الفكرية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية إلى الحد الذى يمكن وصفه فى العصر الراهن بالاستشراق السياسى لاهتمامه بإنتاج ما يخدم صناعة القرار السياسى فى دول الغرب وتوظيفه فى خدمة الميادين المؤثرة على واقع الشرق وعلى رأسها ميدان التربية والتعليم.

ج- مر الاستشراق بمراحل مختلفة توازت فى معظم الأحيان مع أحداث تاريخية كالحضارة الإسلامية فى الأندلس وما أعقبها من حملات صليبية ثم الحملات الاستعمارية على دول الشرق، بالإضافة لسقوط الاتحاد السوفيتى سابقًا، وزيادة أعداد المسلمين المهاجرين للغرب، وأحداث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١م وتنوعت أهدافه حسب طبيعة كل مرحلة.

د- استخدم المستشرقون فى دراستهم للشرق مناهج متنوعة من أهمها: المنهج الفيلولوجى، والمنهج التاريخى، والمنهج المقارن، بحيث جعلوا من الدين مجرد ظاهرة اجتماعية أنتجها الإنسان، دون مراعاة للسياق الاجتماعى والثقافى الحاضن لتلك المناهج، ودون مراعاة لحساسية وخصوصية القضايا الدينية.

هـ- تعد مدارس الاستشراق بمثابة كيانات علمية تعمل فى ضوء أهداف محددة، ورغم تنوع وتعدد تلك المدارس باختلاف المجتمعات الحاضنة لها إلا أنها تبقى مترابطة فهى بمثابة أجهزة علمية غربية تدرس الشرق وترصده وتراقب تفاعلاته وتحللها فى سبيل تحقيق مصالح الغرب.

و- أسفر استقراء كتابات المستشرقين عن اهتمامهم النوعى بقضية اللغة العربية وتفاصيلها مما أنتج كتابات بعضها يتماهى مع الفهم الإسلامى وبعضها يتناقض مع سياقاته وطبيعته ومقاصده.

ز- وجهت آراء المستشرقين ونظرتهم للإسلام فكر وممارسة الرأى العام الغربى، ومن ثم تصبح بشكل مباشر أو غير مباشر مسئولة عن مظاهر التشوه فى تعامل الذات مع الآخر، وتدنى الأساليب الحضارية فى التعامل بين شعوب العالمين الشرقى والغربى.

ح- تعددت وتنوعت تداعيات كتابات المستشرقين فى بيئة الشرق فكريًا وثقافيًا واجتماعيًا وسياسيًا وبالتالى تربويًا فى قضية اللغة العربية وذلك على النحو التالى:

١- فيما يخص اللغة العربية، وعلى الرغم من المؤشرات الدالة على تَردِّى حالتها منهجًا وتدريسًا، وإتقانًا ومهارات فى مراحل التعليم المختلفة، إلا أنه كان لنظرة المستشرقين للغة العربية صدى فى ميدان التربية، فقد زادت تداعيات آراء المستشرقين الجدل حول قضية اللغة العربية وصعوبتها وقدرتها كوعاء حضارى، وأضافت بعداً جديداً لمشكلة اللغة فى التعليم تمثل فى الازدواجية اللغوية بين اللغة العربية الفصحى واللغات الأجنبية.

٢- تشير التداعيات التربوية لآراء المستشرقين إلى مجموعة من التناقضات بين ما تنادى به من احترام الأديان والتعددية الثقافية وقبول الآخر المختلف، والإخاء والسلام من جهة وبين ثنائيات واضحة أبرزها ثنائية الأنا والآخر، فهى من جهة تدعو لقيم سامية كالحوار، والديمقراطية، واحترام الآخر، والسلام، والعدل، والإخاء، وتنادى بنشرها فى مختلف دول العالم، ومن جهة ثانية تسعى لفرض هيمنتها وتدخلاتها وسيطرتها الفكرية والسياسية والتربوية على دول الشرق. مما يؤكد على أن العلاقة بين الشرق والغرب بشقيها التعاطى والصراع قائمة ومستمرة.

ثانيًا- توصيات البحث

أوضح البحث الحالى تأثير كتابات المستشرقين على المجتمعات العربية والإسلامية فكرًا وممارسة، ومدى خطورة تلك التأثيرات وما تحدثه من تداعيات فكرية وسياسية وتشريعية وثقافية وتربوية مما ينعكس على وعى النشىء عن ذاته والآخر.

وحيث أن علاج أو مواجهة تداعيات كتابات المستشرقين تأتى على مستويين الأول؛ عام يحتاج لجهود ومساعى الأمة العربية والإسلامية بأكملها قبل أجهزتها السياسية والتشريعية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها

والمستوى الثانى؛ يمثل المستوى التربوى فى الأنظمة التربوية والمؤسسات التعليمية، وبالتالى فإن الدراسة الحالية تقترح بعض الآليات التربوية للتعامل مع الفكر الاستشراقى، وذلك كما يلى:

أ- ضرورة تضافر جهود المفكريين التربويين فى الشرق لبلورة فكر تربوى أصيل يعكس فلسفة المجتمع وأهدافه، ويكون بمثابة مرجعية فكرية لوضع إطار عام للتربية تصاغ فى ضوئه المبادئ الأساسية للتربية وبرامجها المتعددة، ويعبر عن مختلف قطاعات المجتمع وشرائحه.

ب- تَبِّنى واضعى السياسة التعليمية والمسئولين فى الدولة لتلك المرجعية الفكرية، وصياغة السياسات والأطر التشريعية الكفيلة بالحفاظ عليها، وبما يضمن أن تكون السياسة التعليمية للدولة نابعة من إرادة ورغبة المجتمع ومعبرة عن احتياجاته وطموحاته.

ج- مواجهة استعمال الكلمات الأجنبية أو الفرانكواربية فى لافتات مختلف المؤسسات عامة، والمؤسسات التربوية خاصة.

د- تركيز البرامج الثقافية والأنشطة الطلابية فى المدارس والجامعات لتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة المنتشرة بين الشباب.

هـ- تطوير محتوى اللغة العربية وأساليب تدريسها وما يرتبط بها من أنشطة بما يحقق اعتزاز الطلاب بلغتهم وارتباطهم بها والولاء لها.

و- إعادة النظر فى المكون الثقافى والتربوى فى برامج إعداد المعلم بحيث تسلحه بالإطار الفكرى الذى يمكنه من فهم السياق المجتمعى والعالمى والإطار الحضارى وما يحكمه من أنماط التفاعلات.

ثالثاً- أبحاث مقترحة

يقترح البحث الحالى مجموعة من الأفكار التى تصلح لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث الأخرى وهى ما يلى:

١- بحث صورة المسلمين فى المناهج الدراسية الغربية.

٢- رصد تداعيات آراء المستشرقين حول بعض القضايا الفكرية الهامة فى الشرق.

٣- استخلاص المضامين التربوية فى كتابات المستشرقين.

٤- اقتراح الخطط والبرامج المناسبة للتعامل مع تداعيات الفكر الاستشراقى.

الهوامش

١. عبد المنعم عبد المنعم نافع، محمود عطا مسيل: المضامين التربوية للحوار بين الذات والآخر: دراسة نقدية من منظور إسلامى، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٥٦)، مايو ٢٠٠٧م، ص١.

٢. ماجدة حمود: إشكالية الأنا والآخر: نماذج روائية عربية، سلسلة عالم المعرفة، العدد (٣٩٨)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس ٢٠١٣م ، ص٩.

٣. على بن إبراهيم النملة: الشرق والغرب: منطلقات العلاقة ومحدداتها، ط (٣)، مكتبة بيسان، بيروت، ٢٠١٠م ، ص٧.

٤. عبد المنعم النمر: الثقافة الإسلامية بين الغزو والاستغراب، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٣م ، ص١٤٧.

٥. أحمد شلبى: الاستشراق: تاريخه وأهدافه، مكتبة النهضة، القاهرة، ١٩٩٢م، ص٢٠.

٦. عبدالنبى اصطيف: الاستشراق: النشأة والدوافع، مجلة الاجتهاد، العدد (٩٨)، دار الاجتهاد للنشر والتوزيع، ١٤٠٠هـ، ص٨٩.

٧. على حسن الخربوطلى: المستشرقون والتاريخ الإسلامى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٨م ، ص ٣٠

٨. سهام ربيع عبدالله: الاستشراق، دار نهضة مصر، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص٢٢.

٩. إيناس محمد على البرمبالى: الإسلام والغرب: وفاق أم شقاق؟؟، مؤسسة شروق، المنصورة، ٢٠١١م ، ص ١٥٩.

١٠. Mackenzie, John M.; Orientalism: History, Theory, and the Arts, Manchester University Press Series, Manchester, 1995,Pp.xii-xiii.

١١. فريتس شتيبات: ملاحظات عن دور البحث العلمى فى حوار الأديان، ندوة الجمعية المصرية للدراسات التاريخية بالتعاون مع المجلس الأعلى للثقافة: الغرب والعالم الإسلامى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م ، ص ١٠.

١٢. عبدالرحمن أبو المجد صالح على: موقف المستشرق بروس لورنس من الفكر الإسلامى، رسالة ماجستير، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ٢٠١٥م.

١٣. مروة محمد محمود بسيونى: جمع القرآن للمستشرق جون جلكرايست: دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، ٢٠١٤م.

١٤. مصطفى فرج العمارى زايد: شبهات المستشرقين حول الفقه الإسلامى من خلال أحكام الأسرة، رسالة دكتوراة، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ٢٠١٢م.

١٥. رشا عبد الله الخطيب: الأدب الأندلسى فى الدراسات الاستشراقية البريطانية، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٩م.

١٦.سالم جاسر جيران النصافى: موقف المستشرقين من دعوة محمد صلى الله عليه وسلم: عرض ونقد، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بنها، ٢٠١٥م.

١٧.فريتس شتيبات: ملاحظات عن دور البحث العلمى فى حوار الأديان، مرجع سابق، ص ١٣.

١٨.بشرى جميل الراوي : دور مواقع التواصل الاجتماعي في التغيير: مدخل نظري، مجلة الباحث الإعلامي، العدد (١٨)، جامعة بغداد، العراق، ٢٠١٢م، ص٩٥ .

١٩.Abu Ziden, Azidah & Abdul Rahman, Muhammad; The Effectiveness of Web-Based Multimedia Applications Simulation in Teaching and Learning, International Journal of Instruction, Vol.6, No.2, July 2013, P.211.

٢٠.Nicoullaud, François; Islam et Occident: Où est le Conflit?, Conférence au Centre Français de Culture et de Coopération du Caire, le 12Mai 2008, P.1.

٢١.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية: مدرسة المستقبل، المجلة العربية للتربية، المجلد(٢٠)، العدد (٢)، ديسمبر ٢٠٠٠م، ص ص ٣٥- ٣٦.

٢٢.سعيد اسماعيل على: الفكر التربوي العربي الحديث، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١١٣)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٧م، ص٣٠٠.

٢٣.Devi, Laxmi; Encyclopedia of Social Change, J.L.Kumar for Anmol Publications Pvt Ltd., New Delhi, 1996, P.520.

٢٤.Larousse, Pierre; Grand Dictionnaire Universel du XIXe Siècle, Bibliothèque Nationale de France, Paris, 1867, P.1463.

٢٥.أحمد أمين: الشرق والغرب، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٥م ، ص ص ٧- ٨.

٢٦.عبد النبى أصطيف: نحو استشراق جديد، مجلة الاجتهاد، السنة (١٣)، العدد (٥٠-٥١)، دار الاجتهاد للأبحاث والترجمة والنشر، بيروت، صيف ٢٠٠١م.، ص ص٤٠- ٤١.

٢٧.Conceison , Claire; Significant Other: Staging the American in China,University of Hawaii Press, Honolulu, 2004, P.40.

٢٨.Varisco, Daniel Martin; Reading Orientalism: Said and the Unsaid, University of Washington Press, United States of America, 2007, P.60.

٢٩.رودى بارت: الدراسات العربية والإسلامية فى الجامعات الألمانية: المستشرقون الألمان منذ تيودور نولدكه، المركز القومى للترجمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١١م ، ص ص ١٧- ١٨.

٣٠.أحمد أمين: الشرق والغرب، مرجع سابق، ص ص ٨- ٩.

٣١.Nicoullaud, Francois; Islam et Occident: Où est le Conflit?, Op.Cit., P.3.

٣٢.زكى نجيب محمود: الشرق الفنان، دار القلم، دمشق، ١٩٨٥م ، ص ص١٣- ١٥.

٣٣.على حسن الخربوطلى: المستشرقون والتاريخ الإسلامى، مرجع سابق، ص ١٢، ص١٧، ص١٨.

٣٤.Abu-Lughod, Lila; Orientalism and Middle East Feminist Studies, Feminst Studies27, Inc, No.1, Spring 2001, P.106.

٣٥.على بن إبراهيم النملة: الشرق والغرب، مرجع سابق، ص ٨، ص ٤٥.

٣٦.أحمد بهاء الدين شعبان: مفهوم الشرق الحضارى فى منظور أنور عبد الملك، أوراق فلسفية، العدد (٣٧)، القاهرة، ٢٠١٣م، ص ص ٢٦٤- ٢٦٥.

٣٧. جمال مباركي: الشرق والغرب: المصطلح بين المفهوم والتكون، صحيفة دار العلوم للغة العربية وآدابها والدراسات الإسلامية، الإصدار (٤)، المجلد (١٥)، العدد (٣٠)، القاهرة، مايو ٢٠٠٨م، ص ص ٢٢١- ٢٢٢.

٣٨. Larousse, Pierre; Grand Dictionnaire Universel du XIX^{e} Siècle, Op. Cit., P.1460.

٣٩. Apić, Mina & Novi, Sad; Edward Said et L'Orientalisme, Annual Review of the Faculty of Philosophy, Vol. xxxv, 2010, P.95.

٤٠. محمد فاروق النبهان: الاستشراق: تعريفه، مدارسه، آثاره، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسسكو"، الرباط، ٢٠١٢م ، ص ١١.

٤١. عبد النبى أصطيف: نحو استشراق جديد ، مرجع سابق، ص ص ٣٩- ٤٠.

٤٢. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية: المنهج التاريخى، المنهج المقارن، المنهج الوضعى، المنهج الإحصائى، ط(٢)، دار حنين، الأردن، ١٩٩٢م، ص ص١٣- ١٤.

٤٣. Winegar, Astrid; Aspects of Orientalist in J.R.R.Tolkiens The Lord of the Rings, The Grey Book, Vol.1,2005, P.6.

٤٤. Khan, Pathan Wajed; The Oriental Issues and Postcolonial Theory, Lapis Lazuli An International Literary Journal, Vol.I, Issue.I, July 2011, P.3.

٤٥. ميشال جحا: عمر فروخ والاستشراق، مجلة الاجتهاد، العدد (٤٥)، دار الاجتهاد للنشر والتوزيع، ١٩٩٧م، ص٢٠.

٤٦. Beji, Melle Linda; L'Orientalisme Français et la Littérature Tunisienne Francophone : Relations et Influences, Docteur

Thèse, École Doctorale de Littératures Françaises et Comparée, Université Paris IV Sorbonne, 2009, P.5

٤٧. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ط(٤)، الجزء (١)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ٢٠٠٤م ، ص ٤٨٠

٤٨. Larousse, Pierre; Grand Dictionnaire Universel du XIX^{e} Siècle, Op. Cit., P.1466

٤٩. Hornby, A.S. & et.al; Oxford Advanced Learner's Dictionary Of Current English, 3rd (ed.), Oxford University Press, Oxford, 1974, P.200.

٥٠. على توفيق الحمد: نحن والمستشرقون مع دراسة تحليلية لأثر المستشرق دوزى فى المعجمة العربية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد (١٥)، كلية الآداب، جامعة اليرموك ، ٢٠٠١م ، ص٢.

٥١. Macfie, Alexander Lyon; Orientalism, Pearson Education, Great Britain, 2002, P.208.

٥٢. ساسى سالم الحاج: نقد الخطاب الاستشراقى: الظاهرة الاستشراقية وأثرها فى الدراسات الإسلامية، المجلد (١)، دار المدار الإسلامى، لبنان، ١٩٩٣م ، ص ص٢٠-٢٢.

٥٣. خالد إبراهيم المحجوبى: الاستشراق والاسلام: مطارحات نقدية للطروح الاستشراقية، دار الكتب الوطنية، بنغازى، ٢٠١٠م ، ص ص ١٦- ١٧.

٥٤. محمد نبيل النشواتى: الاسلام يتصدى للغرب الملحد، دار القلم، دمشق، ٢٠١٠م ، ص ٨٥.

٥٥. رودى بارت: الدراسات العربية والإسلامية فى الجامعات الألمانية، مرجع سابق، ص١٧.

٥٦. Teo, Hsu-Ming; Orientalism: An Overview, Australian Humanities Review54, 2013, P.2.

٥٧. Rageau, Christiane Pasquel; L'Ecole Française d'Extrême-Orient ou L'Orientalisme Vivant en France, Bulletin d'informations de l'Association des Bibliotéciares Français, Num.142, 1er Trimestre, 1989, P.10.

٥٨. سالم يفوت: حفريات الاستشراق: فى نقد العقل الاستشراقى، المركز الثقافى العربى، بيروت، ١٩٨٩م ، ص ١٢

٥٩. برنارد لويس: مسألة الاستشراق فى الاستشراق بين دعاته ومعارضيه، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقى، بيروت، ١٩٩٤م ، ص ١٦١

٦٠. مجموعة من العلماء والباحثين: الموسوعة العربية العالمية، ط (٢)، المجلد (١١)، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩٩م ، ص ٧١٢.

٦١. محمد حسن زمانى: الاستشراق والدراسات الإسلامية لدى الغربيين، ترجمة: محمد نورالدين عبدالمنعم، المركز القومى للترجمة، القاهرة، ٢٠١٠م ، ص ٤٨.

٦٢. Musée d'Art et d'Histoire du Judaisme; Les Juifs dans L'Orientalisme, Dossier Pédagogique, Paris', 2012, P 4.

٦٣. محمد فاروق النبهان: الاستشراق: تعريفه، مدارسه، آثاره ، مرجع سابق، ص ٧ ، ص١١.

٦٤. Martin, Richard & Harold, Koda; Orientalism: Visions of the East in Western Dress, The Metropolitan Museum of Art, New York, 1994, P.7& P.9.

٦٥. إدوارد سعيد: تعقيبات على الاستشراق، ترجمة وتحرير: صبحي حديدي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٩٦م، ص ٢٧.

٦٦. Bhatia, Sunil; Orientalism in Euro-American and Indian Psychology: Historical Representations of 'Natives' in Colonial and Postcolonial Contexts, History of Psychology, Vol.5, No.4, 2002, P. 387 & P.390.

٦٧. E.M.A.F.M, Radar; Putain de Colonie!, Anticolonialisme et Modernisme dans La Litteratur du Voyage en Indochine (1919-1939), University of Amsterdam, Amsterdam, 2008, P.140.

٦٨. أنور محمود زناتى: زيارة جديدة للاستشراق مع دراسة للرؤية الاستشراقية المنصفة للرسول محمد صلى الله عليه وسلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٦م ، ص ١١، ص٢١.

٦٩. إدوارد سعيد: الاستشراق: المفاهيم الغربية للشرق، ترجمة: محمد عنانى، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦م ، ص ص ٤٤- ٤٥.

٧٠. صلاح الجابرى: الاستشراق قراءة نقدية، دار الأوائل للنشر والتوزيع والخدمات الطباعية، دمشق، ٢٠٠٩م، ص ٩، ص ٨٦ (بتصرف).

٧١. Lozynsky, Artem; Orientalism and the Ballets Russes, Situations, Vol.1, Yonsei University, Fall2007, P.83&P.85.

٧٢. Hosford, Desmond& Chong J., Wojtkowski; French Orientalism: Culture, Politics, and the Imagined Other (eds), The Kelvingrove Review, Issue7, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2010, P.14.

٧٣. Kontje, Todd; Germany's Local Orientalisms, in James Hodkinson & John Walker (eds.); Deploying Orientalism in Culture and History: From Germany to Central and Eastern Europe, Camden House, Rochester, 2013, P.56.

٧٤. Laude, Patrick; The Orient Without Orientalism?, The WEI "West East Institute" International Academic Conference Proceedings, Bali, 2014, P.76.

٧٥. أحمد صلاح البهنسي: الاستشراق الإسرائيلي: الإشكالية والسمات والأهداف، مجلة الدراسات الشرقية، العدد (٣٨)، جمعية خريجى أقسام اللغات الشرقية بالجامعات المصرية، يناير ٢٠٠٧م، ص ٤٥٧.

٧٦. صلاح الجابرى: الاستشراق قراءة نقدية، مرجع سابق، ص ص ٢٥- ٢٦.

٧٧. يوسف مكى: ما بعد الاستشراق: الغزو الأمريكى للعراق وعودة الكولونياليات البيضاء، المجلة العربية لعلم الاجتماع (إضافات)، العدد (٥)، لبنان، ٢٠٠٩م، ص ص١٩٤- ١٩٦.

٧٨. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية، مرجع سابق، ص ص٥٦- ٥٨.

٧٩. هاشم الميلانى: افتتاحية العدد، مجلة دراسات استشراقية، السنة (١)، العدد (٢)، المركز الإسلامى للدراسات الاستراتيجية، خريف ٢٠١٤م ص ص ٥- ٦.

٨٠. رضوان السيد: نقد الاستشراق، مجلة الاجتهاد، العدد (٥٠- ٥١)، دار الاجتهاد للأبحاث والترجمة والنشر، لبنان، ربيع وصيف ٢٠٠١م، ص ص ٦- ٧.

٨١. Fonts, Carles Prado; Orientalism: Thirty Years on; Introduction, in Orientalism Dossier, Journal of the UOC's Humanities Department and Languages and Cultures Department, May 2008, P. 4.

٨٢. على بن إبراهيم النملة: نقد العقل المعاصر، صناعة الكراهية بين الثقافات وأثر الاستشراق فى افتعالها، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٨م ، ص ص ١٥- ١٦.

٨٣. عبدالله بن عبدالرحمن الوهيبى: حول الاستشراق الجديد، مقدمات أولية، مجلة البيان، الرياض، ١٤٣٥هـ ، ص ص ٨٦- ٨٨.

٨٤. Moos, Olivier; Lénine en djellaba: Néo-Orientalisme et Critique de L'Islam, Cahiers del'Institut Religioscope, Num.7, Août 2011, P.3.

٨٥. Ibid., P.3.

٨٦. محمد فاروق النبهان: الاستشراق: تعريفه، مدارسه، آثاره ، مرجع سابق، ص٣٤.

٨٧. المرجع السابق، ص٣٤.

٨٨. السيد يسين: الأنا والآخر: إشكاليات الموضوعية والنقد الذاتى، حوليات آداب عين شمس: الإسلام والغرب، مجلد (٣٠)، ابريل- يونيو ٢٠٠٢م، ص ص ٢٤- ٢٥.

٨٩. رودى بارت: الدراسات العربية والإسلامية فى الجامعات الألمانية، مرجع سابق، ص ص ١٩- ٢٠

٩٠. أنور محمود زناتى: زيارة جديدة للاستشراق، مرجع سابق، ص ٢٤.

٩١. حسن حنفى: مقدمة فى علم الاستغراب، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩١م ، ص٣٦.

٩٢. على حسن الخربوطلى: المستشرقون والتاريخ الإسلامى، مرجع سابق، ص ص ٢٧- ٢٨.

٩٣. مصطفى السباعى: الاستشراق والمستشرقون ما لهم وما عليهم، دار الوراق للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ص ١٧- ١٨.

٩٤.على حسن الخربوطلى: المستشرقون والتاريخ الإسلامى، مرجع سابق، ص ص ٢٨- ٢٩

.

٩٥.وليد محمد السراقبى: الاستشراق والموروث اللغوى كيس فرستيخ نموذجاً، المؤتمر النقدى الثانى عشر لقسم اللغة العربية، جامعة جرش، الأردن، ٢٠٠٩م، ص ٢٢٤.

٩٦.Arenal, Mercedes-Garcia & Fernando, Rodriguez Mediano; The Orient in Spain, Converted Muslims; The Forged Lead Books of Granada and the Rise of Orientallism, Translated from the Spanish by Consuelo López-Morillas, Brill, Leiden, 2010, P.9.

٩٧.محمد فاروق النبهان: الاستشراق: تعريفه، مدارسه، آثاره ، مرجع سابق ، ص ١٧.

٩٨.AbuKhalil, As'ad; Gender Boundaries and Sexual Categories in the Arab World, Feminist Issues 15(1-2), 1997, P.92.

٩٩.كلود كاهن: الشرق والغرب زمن الحروب الصليبية، ترجمة: أحمد الشيخ، سينا للنشر، القاهرة، ١٩٩٥م ، ص ص ٧- ٨.

١٠٠. Raju, C.K; Islam and Science, Indian Journal of Secularism 15 (2), 2011, P.20.

١٠١. على السيد على محمود: الحوار الحضارى بين المسلمين والفرنج عصر الحروب الصليبية، ندوة الجمعية المصرية للدراسات التاريخية بالتعاون مع المجلس الأعلى للثقافة: الغرب والعالم الإسلامى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م، ص ١٤٧.

١٠٢. Smith, Jonathan Riley; The Crusades: A History, 2nd(ed.), Yale University Press, London, 2005, P.xxxi.

١٠٣. مصطفى السباعى: الاستشراق والمستشرقون ما لهم وما عليهم، مرجع سابق، ص ص ١٨- ١٩.

١٠٤. Staszak, Jean-Francois; Other /Otherness: International Encyclopedia of Human Geography, Elsevier, 2008, P.3.

١٠٥. محمود حمدى زقزوق: الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضارى، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٧م، ص ٣٠.

١٠٦. Musée d'Art et d'histoire du Judaisme, Op. Cit., P.7.

١٠٧. إدوارد سعيد: الاستشراق: المفاهيم الغربية للشرق ،مرجع سابق، ص ١٠٠.

١٠٨. Eames, Clare; The Emperor's Cabinet, Metropolitan Museum of Art Bulletin, Netherland, December 1958, P.108.

١٠٩. Musée d'Art et d'histoire du Judaisme ,Op. Cit., Pp. 7-8.

١١٠. محمد فتح الله الزيادى: ظاهرة انتشار الإسلام وموقف بعض المستشرقين منها، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ١٩٨٣م ، ص ص ٦٩- ٧٠.

١١١. Teo, Hsu-Ming; Orientalism: An Overview, Op. Cit., P.3.

١١٢. منذر معاليقى: الاستشراق فى الميزان،المكتب الإسلامى، بيروت، ١٩٩٧م، ص ص ١١٨- ١١٩.

١١٣. Beji, Melle Linda; L'Orientalisme Français et la Littérature Tunisienne Francophone, Op.Cit., P.8.

١١٤. عبد المتعال محمد الجبرى: الاستشراق وجه للاستعمار الفكرى، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٩٥م ، ص ٢٥، ص٢٨.

١١٥. خالد إبراهيم المحجوبى: الاستشراق والاسلام: مطارحات نقدية للطروح الاستشراقية، مرجع سابق، ص ص ٢٠- ٢١.

١١٦. Rivet, Daniel; Le Couple Religion et Politique en Islam Méditerranéen au regard de L'Islamologie, Vingtième Siècle

"Revue d'histoire", Num. 82, Numéro spécial: Islam et Politique en Méditerranée au 20e siècle, Avril - Jun 2004, P.31.

١١٧. مازن مطبقانى: هل انتهى الاستشراق حقاً؟، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، السنة (١٥)، العدد (٤٣)، جامعة الكويت، ٢٠٠٠م، ص ص ٢٨٥- ٢٨٦.

١١٨. عبدالله بن عبدالرحمن الوهيبى: حول الاستشراق الجديد، مقدمات أولية، مرجع سابق، ص ٨٥.

١١٩. على توفيق الحمد: نحن والمستشرقون مع دراسة تحليلية لأثر المستشرق دوزى فى المعجمة العربية، مرجع سابق، ص ٤.

١٢٠. عبدالله بن عبدالرحمن الوهيبى: حول الاستشراق الجديد، مقدمات أولية، مرجع سابق ، ص ص٨٦- ٨٨.

١٢١. رودى بارت: الدراسات العربية والإسلامية فى الجامعات الألمانية، مرجع سابق، ص ١٩.

١٢٢. محمد جلاء إدريس: الاستشراق الإسرائيلى فى المصادر العبرية، العربى للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٥م ، ص ٣٢.

١٢٣. جابر قميحة: آثار التبشير والاستشراق على الشباب المسلم، سلسلة دعوة الحق، السنة (١٠)، العدد (١١٦)، رابطة العالم الإسلامى، مكة المكرمة، ١٩٩١م ، ص١٥.

١٢٤. محمد فتح الله الزيادى: ظاهرة انتشار الاسلام وموقف بعض المستشرقين منها، مرجع سابق، ص ٧٦.

١٢٥. محمود حمدى زقزوق: الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضارى، مرجع سابق، ص ٧٥.

١٢٦. يوسف موسى على عبدالله، وآخرون: أساليب الاستشراق وغاياته من دراسة الفكر الإسلامى من وجهة نظر محمد البهى ومحمد ياسين عريبى، مجلة بحوث إسلامية واجتماعية، العدد (١)، أكتوبر ٢٠١١م، ص ١٣٢.

١٢٧. قحطان حمدى محمد: أدوار المستشرقين فى تشويه معالم السنة النبوية، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، المجلد (٣)، العدد (١٠)، كلية التربية، جامعة تكريت، ٢٠١١م، ص ص ٢٦٠- ٢٦١.

١٢٨. محمد عبد الله الشرقاوى: الاستشراق والنقد الذاتى فى ضوء كتاب: An account of the Rise and Progress of Mahometanism، مجلة إسلامية المعرفة، السنة (٦)، العدد(٢٢)، خريف ٢٠٠٠م، ص ص ١٢٧- ١٢٨.

١٢٩. محمد فاروق النبهان: الاستشراق: تعريفه، مدارسه، آثاره، مرجع سابق، ص١٤.

١٣٠. محمد خليفة حسن أحمد: آثار الفكر الاستشراقى فى المجتمعات الإسلامية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية، القاهرة، ١٩٩٧م ، ص ١٣٨.

١٣١. Yang, Huang; Orientalism in the Ancient World: Greek and Roman Images of the Orient from Homer to Virgil, Institute for Mediterranean, Vol.5, Marche 2007, Pp. 115-116.

١٣٢. محمد خليفة حسن: المدرسة اليهودية فى الاستشراق، مجلة رسالة المشرق، المجلد (١٢)، العدد (١- ٤)، مركز الدراسات الشرقية بجامعة القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ٢٦.

١٣٣. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية مرجع سابق، ص ٧.

١٣٤. Lockman, Zachary; Contending Visions of The Middle East, The History and Politics of Orientalism, 2nd (ed.), Cambridge University Press, New York, 2010, P.68.

١٣٥. عمر بن مساعد مهنا: آراء المستشرقين حول العقوبات فى الاسلام من خلال دائرة المعارف، رسالة دكتوراة، كلية الدعوة، جامعة طيبة، ٢٠٠٤م، ص ٥٧.

١٣٦. ماريو باى: أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر، ط(٨)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨م ، ص ٣٥.

١٣٧. رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوى، ط (٣)، مكتبة الخانجى للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٧م ، ص ١٨١.

١٣٨. فردينان دى سوسور: علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، سلسلة كتب دار آفاق عربية(٣)، بغداد، ١٩٨٥م، ص ١٩.

١٣٩. محمد عابد الجابرى: الرؤية الاستشراقية فى الفلسفة الإسلامية، طبيعتها ومكوناتها الايديولوجية والمنهجية، الجزء (١)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٥م ، ص ٣٢٠.

١٤٠. المرجع السابق، ص ٣٢٥.

١٤١. حسن عثمان: منهج البحث التاريخى، ط(٨)، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤م ، ص ٢٠.

١٤٢. ساسى سالم الحاج: نقد الخطاب الاستشراقى،المجلد (١)، مرجع سابق، ص ص ١٦٦- ١٦٧.

١٤٣. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية، مرجع سابق، ص ٢٢.

١٤٤. المرجع السابق، ص ١٦٧.

١٤٥. حامد عمار: السياق التاريخى لتطوير التعليم المصرى: مشاهد من الماضى والحاضر والمستقبل، سلسلة دراسات فى التربية والثقافة، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ١٩.

١٤٦. رمزى أحمد عبد الحى: البحث العلمى فى الوطن العربى: ماهيته ومنهجيته، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠٩م ، ص ٢٢٧.

١٤٧. أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: انجليزي، فرنسي، عربي، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٢م ، ص ٧٥

١٤٨. عمر لطفى العالم: الألمان والقرآن، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، العدد (٤)، طرابلس، ١٩٨٧م، ص ١٩٨.

١٤٩. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية، مرجع سابق، ص ٤١، ص٤٥.

١٥٠. رودى بارت: الدراسات العربية والإسلامية فى الجامعات الألمانية، مرجع سابق ، ص ١٧٧، ص١٨٠.

١٥١. عبد الله بن عبد الرحمن الوهيبى: حول الاستشراق الجديد، مرجع سابق، ص ص ١٢٧- ١٧٢ (بتصرف).

١٥٢. محمد فتح الله الزيادى: ظاهرة انتشار الاسلام وموقف بعض المستشرقين منها، مرجع سابق، ص ١٠٢.

١٥٣. على حسن الخربوطلى: المستشرقون والتاريخ الاسلامى، مرجع سابق، ص ١٢١.

١٥٤. مالك بن نبى: إنتاج المستشرقين وأثره فى الفكر الإسلامى الحديث، مكتبة عمار للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٧٠م ، ص٧.

١٥٥. نذير حمدان: مستشرقون: سياسيون- جامعيون- مجمعيون، مكتبة الصديق للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٨م ، ص ص ٢٦٣- ٢٦٤.

١٥٦. نجيب العقيقى: المستشرقون، ط(٣)، الجزء (١)، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤م ، ص ١١٠.

١٥٧. أنور محمود زناتى: زيارة جديدة للاستشراق، مرجع سابق، ص ٨٩.

١٥٨. اسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون وتاريخ صلتهم بالعربية: بحث فى الجذور التاريخية للظاهرة الاستشراقية، دار حنين، الأردن ، ١٩٩٢م ، ص ص ٥٠- ٥١.

١٥٩. ادوارد سعيد :الاستشراق:المفاهيم الغربية للشرق، مرجع سابق، ص ٦٥.

١٦٠. نجيب العقيقى: المستشرقون، الجزء (١)، مرجع سابق، ص٧.

١٦١. ساسى سالم الحاج: نقد الخطاب الاستشراقى، المجلد (١)، مرجع سابق، ص ١٢٤.

١٦٢. Al-Ziyadi, Fathollah; Un Examen des Ecoles Orientalistes en Europe (premiere partie), Translated by: Hassan Hoseinzadeh-

Shanechi, The Magazines Portal Of the Islamic Propagation Office of Qom Seminary Schools, Vol.9 Janvier 2011, P.4

١٦٣. أنور محمود زناتى: زيارة جديدة للاستشراق، مرجع سابق، ص ١٠٠.

١٦٤. ساسى سالم الحاج: نقد الخطاب الاستشراقى، المجلد (١)، مرجع سابق، ص ١٢٨.

١٦٥. أحمد نصرى: آراء المستشرقين الفرنسيين فى القرآن الكريم: دراسة نقدية، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، ٢٠٠٩م ، ص ١٧.

١٦٦. محمد فتح الله الزيادى: مدارس الاستشراق، مجلة كلية الدعوة الاسلامية، العدد (٣)، كلية الدعوة الإسلامية، جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، طرابلس، ١٩٨٦م، ص٢٩٠.

١٦٧. روبير منتران: الاستشراق الفرنسى: أصوله، تطوره، آفاقه، ترجمة: يوسف حبى، سلسلة كتب الثقافة المقارنة "الاستشراق"، العدد (٢)، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٧م، ص ٣٥.

١٦٨. أنور محمود زناتى: زيارة جديدة للاستشراق، مرجع سابق، ص ٩١.

١٦٩. سلمى حسين علوان الموسوي: التطور التاريخى للاستشراق الفرنسى حتى القرن العشرين، مجلة الكلية الاسلامية الجامعة، السنة (٢)، العدد (٥)، النجف الأشرف ، ٢٠٠٨م ، ص ٢٠٦.

١٧٠. محمد عونى عبد الرؤوف: جهود المستشرقين فى التراث العربى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٤م ، ص ٢٣.

١٧١. رائد أمير عبد الله: المستشرقون الألمان وجهودهم تجاه المخطوطات العربية الإسلامية، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد (٨)، العدد (١٥/١)،جامعة الموصل، ٢٠١٤م، ص ٩.

١٧٢. محمد فتح الله الزيادى: مدارس الاستشراق، مرجع سابق، ص٢٨٥.

١٧٣. صلاح الدين المنجد: المستشرقون الألمان، تراجمهم وما أسهموا به فى الدراسات العربية، الجزء (١)، دار الكتاب الجديد، بيروت، ١٩٧٨م ،ص ٨، ص١٠.

١٧٤. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط،الجزء (١)، مرجع سابق، ص ٧٤٣.

١٧٥. أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٣م ، ص ص ٢٢٣- ٢٢٤.

١٧٦. عبد الرحمن أبو عوف: فصول فى النقد والأدب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٦م ، ص ٢٨.

١٧٧. عبد الرحمن حسن حنبكة الميدانى: ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة: صياغة للمنطق وأصول البحث متمشية مع الفكر الإسلامى، ط(٤)، دار القلم، دمشق، ١٩٩٣م ، ص ص ٦٨- ٦٩.

١٧٨. إبراهيم عبد الرحمن رجب : مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية السلوكية، دار عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٥م ، ص ١٤٢.

١٧٩. هنى محمد الجزر: القضية الحملية الأرسطية وموقف المنطق الرمزى منها: فريجة نموذجاً، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٣٠)، العدد (٣+٤)، ٢٠١٤م، ص ٤٤٥.

١٨٠. حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية: عربى- إنجليزى، إنجليزى- عربى، مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م ، ص ٢٣٩.

١٨١. عمرو صالح يس: التفكير النقدى: مدخل فى طبيعة المحاجة وأنواعها، تقديم: جاسم سلطان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ٢٠١٥م، ص٦١، ص٦٦، ص٦٧.

١٨٢. محمد رضا المظفر: المنطق، ط (٣)، دار التعارف للمطبوعات، لبنان، ٢٠٠٦م ، ص ص ١٣١- ١٣٢.

١٨٣. محمد على التهانوى: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٦م، ص ١٣٢٥.

١٨٤. مرتضى المطهري: مدخل إلى العلوم الإسلامية (١): المنطق- الفلسفة- الكلام- العرفان- الحكمة العملية- الأصول- الفقه، ترجمة: حسن على الهاشيمى، مراجعة: عبد الجبار الرفاعى، السيد على مطر، دار الكتاب الإسلامى، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ٣٩، ص ٤١.

١٨٥. مرتضى المطهرى: شرح المنظومة: محاضرات ألقيت على طلاب كلية الألهيات، ترجمة: السيد عمار أبو رغيف، ط(٢)، مؤسسة أم القرى للتحقيق والنشر،بيروت ، ٢٠٠٩م، ص١٨٦.

١٨٦. أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص٣٣٣.

١٨٧. بطرس البستانى: محيط المحيط، قاموس مطول للغة العربية، ط(٣)، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٣م ، ص ٤٧٧.

١٨٨. جميل صليبا: المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، الجزء(٢)، دار الكتاب اللبنانى، بيروت، ١٩٨٢م ، ص ٣٧٩.

١٨٩. أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص ٣٢٧.

١٩٠. حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص ٢٧٦.

١٩١. عيسى سعد العوفى، عبد الرحمن علوي الجميدي: القاموس العربى الأول لمصطلحات علوم التفكير، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، ٢٠١٠م ، ص٢٠٨.

١٩٢. على معمر عبد المؤمن: مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية: الأساسيات والتقنيات والأساليب، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ٢٠٠٨م ، ص ١١٩، ص ١٢٣.

١٩٣. Hasanuzzaman, Hazrat; Arabic Language: Characteristics and Importance, A journal of Humanities & Social Science, Vol.I, Issue. III, January 2013, P.11 &P.12.

١٩٤. كريم زكى حسام الدين: العربية تطور وتاريخ: دراسة تاريخية لنشأة العربية والخط وانتشارهما، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠٢م ، ص ص ٩- ١٠.

١٩٥. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الافريقى المصرى: معجم لسان العرب، ط (٤)، المجلد (١٤)، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٥م ، ص ٢٥٠.

١٩٦. ابن جنى: الخصائص، تحقيق: محمد على النجار، الجزء (١)، دار الكتب، القاهرة، ١٩٥٢م، ص ٣٣.

١٩٧. ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تحقيق: حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة، ٢٠٠٤م ، ص ٧٠٠.

١٩٨. حامد أشرف همداني: اللغة العربية وتحديات العولمة، جامعة بنجاب، لاهور، ١٩٩٧م ، ص ٧.

١٩٩. إبراهيم أشعيل: لغة التعريف وتعريف اللغة، ماستر التنمية اللغوية وقضايا المصطلح اللسانى والأدبى، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، ظهرالمهراز، فاس، ٢٠١٣م، ص ٦٣.

٢٠٠. على عبد الواحد وافى: اللغة والمجتمع، ط(٤)، مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، جدة، ١٩٨٣م ، ص ١٣.

٢٠١. رمضان عبدالتواب: بحوث ومقالات فى اللغة، مكتبة الخانجى للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٢م ، ص ١٤١.

٢٠٢. سليمان بن إبراهيم العايد: عناية المسلمين باللغة العربية خدمة للقرآن الكريم، ندوة: عناية المملكة العربية السعودية بالقرآن الكريم وعلومه، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، ٢٠٠٠م، ص ٥.

٢٠٣. محمود محمد شاكر: أباطيل وأسمار، ط(٣)، مكتبة الخانجى، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ١٣٢.

٢٠٤. Bani-Khaled, Turki; Standard Arabic and Diglossia: A Problem for Language Education in the Arab World, American International Journal of Contemporary Research, Vol.4, No.8, August 2014, P.180.

٢٠٥. Amer, Faten H. et.al; Arabic Diglossia: A Phonological Study, Argumentum7, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2011, P.19.

٢٠٦. شاكر الفحام: تعريب التعليم وأثره فى مستقبل اللغة العربية، المجلة العربية للثقافة، المجلد (١٢)، العدد (٢٢)، تونس، مارس ١٩٩٢م، ص٨.

٢٠٧. ألبرت حورانى: الإسلام فى الفكر الأوربى، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٤م ، ص ٤١.

٢٠٨. إرنست رينان: ابن رشد والرشدية، ترجمة: عادل زعيتر، ط(٢)، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة ، ١٩٥٧م ، ص ١٠، ص ١٠٧.

٢٠٩. ت.ج.ديبور: تاريخ الفلسفة فى الإسلام، ترجمة وتعليق: محمد عبد الهادى أبو ريده، ط(٤)، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة،١٩٨١م ، ص ص ٥٠ – ٥١.

٢١٠. ارنست رينان: الإسلام والعلم: مناظرة ارنست رينان وجمال الدين الأفغانى، ترجمة: مجدى عبد الحافظ، المركز القومى للترجمة، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ص ٣٩- ٤٠.

٢١١. أوغست فيشر: المعجم اللغوي التاريخي، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٦٧م ، ص ٧٧.

٢١٢. بشار قويدر: المستشرق بارتولد وجهوده فى كتابة تاريخ المشرق، مجلة دراسات وأبحاث،العدد (٨)، جامعة الجلفة بالجزائر، ٢٠١٢م،ص٥.

٢١٣. زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب: أثر الحضارة العربية فى أوروبة، ط(٨)، نقله عن الألمانية: فاروق بيضون، و كمال دسوقى، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٣م، ص ٨٥.

٢١٤. جوستاف جرونيباوم: حضارة الإسلام، ترجمة: عبد العزيز توفيق جاويد، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٩٧م ، ص ٩٨.

٢١٥. نذير حمدان: اللغة العربية، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة، ١٩٩٠م، ص ١٣٣.

٢١٦. إبراهيم بدوى الجيلانى: فنّ الترجمة وعلوم العربية، الهيئة العربية للكتاب، الرياض، ١٩٩٤م ، ص ١٧٨.

٢١٧. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الجزء (١)، مرجع سابق، ص ٢٨٦.

٢١٨. Thatcher , Virginia S. & Alexander, McQueen ; The New Webster Encyclopedic Dictionary of the English Language, Consolidated Book Publishers , Chicago, 1980, P.613.

٢١٩. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافى: معجم مصطلحات عصر العولمة، مصطلحات سياسية واقتصادية واجتماعية ونفسية وإعلامية، الدار الثقافية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ١٢٢.

٢٢٠. Derejezyk, Agnieszk Golda; The Surplus of Culture: Sense, Common-Sense, Non-Sense, in Ewa Borkowska & Burzynski

Tomasz (ed.), Unabridged edition, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2011, P.5.

٢٢١. أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص٣٨.

٢٢٢. سامى خشبة: مصطلحات الفكر الحديث، الجزء (١)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٦م ، ص ص ١٦٨- ١٧٠.

٢٢٣. صليحة بردى: مقاربة التأثير الأدبى فى الدراسات المقارنة: بحث فى المصطلح والمنهج، مجلة الممارسات اللغوية، العدد (١٧)، جامعة الشلف، ٢٠١٢م، ص١.

٢٢٤. ر. بودون وف. بوريلو: المعجم النقدى لعلم الاجتماع، ترجمة: سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨٦م ، ص ١١٦.

٢٢٥. خليل الموسى: مفهوم التأثير فى الأدب المقارن، مجلة الآداب العالمية، العدد (١٣٢)، اتحاد الكتاب العرب بدمشق، ٢٠٠٧م، ص ص ٥٠- ٦٠ (بتصرف).

٢٢٦. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الجزء (١)، مرجع سابق، ص ٨٩٩.

٢٢٧. Hobson , Archie ; The Oxford Dictionary of Difficult Words , Oxford University Press , Inc., New York, P.515.

٢٢٨. حسن الحياري: أصول التربية فى ضوء المدارس الفكرية إسلامياً وفكرياً، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، ١٩٩٣م ، ص ٢٢٤، ص٢٢٧، ص٢٢٩.

٢٢٩. محمد سيف الدين فهمى: النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠م ، ص ص١- ٢.

٢٣٠. مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م ، ص٦٢٩.

٢٣١. عيسى سعد العوفى، عبد الرحمن علوي الجميدي: القاموس العربى الأول لمصطلحات علوم التفكير، مرجع سابق،ص ٢٣٣.

٢٣٢. Larousse, Pierre; Grand Dictionnaire Universel du XIX^e Siècle, Op.Cit., P.1867

٢٣٣. هانى عبدالستار فرج: سقراط درس من تاريخ الفكر التربوى، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٤)، العدد (١٧) ، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٨٩م، ص ٢٥.

٢٣٤. حسين الحاج حسن: النقد الأدبى فى آثار أعلامه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٦م ، ص٢٥.

٢٣٥. Herzog, Benno; Discourse Analysis as Social Critique: Discursive and Non-Discursive Realities in Critical Social Research, Postdisciplinary Studies in Discourse Series, No.4, Palgrave Macmillan, United Kingdom, 2016, Pp. 5-6.

٢٣٦. هشام شرابي: النقد الحضاري للمجتمع العربي فى نهاية القرن العشرين، ط (٢)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٩م ، ص ٢٥.

٢٣٧. إنريك أندرسون إمبرت: مناهج النقد الأدبى، ترجمة: الطاهر أحمد مكى، مكتبة الآداب، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٣٤.

٢٣٨. Foucault, Michel; The Politics of Truth, Translated by Lysa Hochroth, Mit Press, New York, 2007, P.8.

٢٣٩. حسن حنفى: هل النقد وقف على الحضارة الغربية، الندوة الفلسفية الخامسة عشر: فلسفة النقد ونقد الفلسفة فى الفكر العربى والغربى، مركز دراسات الوحدة المعرفية بالتعاون مع الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة، ٢٠٠٣م ، ص ص ٢١- ٢٢.

٢٤٠. زكريا منشاوي الجالي: منهج البحث النقدى عند كارل بوبر، الندوة الفلسفية الخامسة عشرة: فلسفة النقد ونقد الفلسفة فى الفكر العربى والغربى، مركز

دراسات الوحدة المعرفية بالتعاون مع الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ١٨٥.

٢٤١. Dant, Tim; Critical Social Theory; Culture, Society and Critique, Sage Publications Ltd, New York, 2003, P.6 &P.10.

٢٤٢. شبل بدران: ديموقراطية التعليم فى الفكر التربوى النقدى، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ٢٠٠٦م ، ص ص ١٦- ١٨.

٢٤٣. حنان على عواضة: الفلسفة النقدية لكانط طبيعتها وتطبيقاتها، مجلة الأستاذ، العدد (٢٠٣)، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠١٢م، ص ٦٤٣.

٢٤٤. عبدالغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت: تمهيد وتعقيب نقدى، حوليات كلية الأداب، الحولية(١٣)، الرسالة (٨٨)، مجلس النشر العلمى، جامعة الكويت، ١٩٩٣م، ص ١٣.

٢٤٥. Jenner, Donald; What Critical Means in Critical Thinking, Borough of Manhattan Community College, The City University of New York, 1997, P.1.

٢٤٦. جان ايف تاديه: النقد الأدبى فى القرن العشرين، ترجمة: منذر عياشى، مركز الإنماء الحضارى، القاهرة، ١٩٩٤م ، ص ٧٠.

٢٤٧. عبد الفتاح تركى: المنهج النقدى والتربية، الندوة العلمية الخامسة لقسم أصول التربية: المنهج النقدى فى البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة طنطا فرع كفر الشيخ، ٢٥ مارس ٢٠٠٢م، ص ص ٥- ٧ (بتصرف).

٢٤٨. زكريا منشاوى الجالى: منهج البحث النقدى عند كارل بوبر، مرجع سابق، ص ١٨٦.

٢٤٩. Rush, Fred; The Cambridge Companion to Critical Theory, University of Notre Dame, Paris, 2004, P.1 & P.6

٢٥٠. عبدالغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص٢٣.

٢٥١. Payne, Michael; A Dictionary of Cultural and Critical Theory, 2nd (ed.), in: Michael Payne & Jessica Rae Barbera, Wiley-Blackwell, New Jersey, 2010, P.153.

٢٥٢. حبيب بوهرور: جدليات التنظير الفكرى والأدبى عند أقطاب مدرسة فرانكفورت: مقاربة تاريخية لبناء النظرية النقدية فى الفكر والأدب عند أقطاب المدرسة، هوركهايمر، ادورنو، إريك فروم، ماركوز، المجلة الثقافية، العدد (٧٩)، الأردن، يونيو ٢٠١١م، ص٣، ص١٠.

٢٥٣. توم بوتومور: مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، ط(٢)، دار أويا، طرابلس، ٢٠٠٤م ، ص١٣.

٢٥٤. أحمد عطية أحمد: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس: رؤية نقدية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٩م ، ص١١٤.

٢٥٥. بسام قطوس: دليل النظرية النقدية المعاصرة: مناهج وتيارات، دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠٠٤م، ص٦.

٢٥٦. ماكس هوركايمر: النظرية التقليدية والنظرية النقدية، ترجمة: مصطفى الناوى، مراجعة: مصطفى خياطى، عيون المقالات، الدار البيضاء، ١٩٩٠م ، ص ٦، ص٧٧.

٢٥٧. فهد بن سلطان السلطان: المنهج الإثنوغرافى: رؤية بحثية تجديدية لتطوير واقع العمل التربوى، مجلة رابطة التربية الحديثة، العدد (٤)، القاهرة ، ٢٠٠٨م، ص ٢١.

٢٥٨. Strydom, Piet; Contemporary Critical Theory and Methodology, Social Research Today, Routledge, NewYork, 2011, P.9.

٢٥٩. عبدالله محمد عبدالرحمن: النظرية فى علم الاجتماع، النظرية الكلاسيكية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ٢٠٠٨م ، ص ص ٤٢٩- ٤٣٠.

٢٦٠. Newby, Peter; Research Methods for Education, 2nd (ed.), Routledge, New York, 2014, P.43.

٢٦١. جيمس جوردن فينليسون: يورجن هابرماس: مقدمة قصيرة جداً، ترجمة: أحمد محمد الروبي، مراجعة: ضياء وراد، مؤسسة هنداوى للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٥م ، ص٢١.

٢٦٢. Horkheimer, Max; Critical Theory: Selected Essays, Translated by: Matthew J. O'Connell and Others, Continuum Publishing Company, New York, 2002, P.xiii.

٢٦٣. أحمد محمد بحري: مدرسة فرانكفورت فى علم الاجتماع: الاتجاهات الفكرية، النظرية النقدية، مجلة فكر وإبداع، المجلد (٥٨)، القاهرة، ابريل ٢٠١٠م، ص ٢٣٢.

٢٦٤. يعيش حرم خزار وسيلة: تدريس علم الاجتماع بين العلوم والايديولوجيا، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، ٢٠٠١م، ص ١٤٥، ص١٧٧.

٢٦٥. هند حسين طه: النظرية النقدية عند العرب حتى نهاية القرن الرابع الهجرى، دار الرشيد للنشر، بغداد، ١٩٨١م ، ص ٢٦٣.

٢٦٦. كاملة مولاى: المنهج النقدى عند محمد مفتاح بين التوفيق والتلفيق، أشغال الملتقى الوطنى الأول حول اللسانيات والرواية، مجلة الأثر، عدد خاص، جامعة أم البواقى بالجزائر، ٢٢- ٢٣ فبراير، ٢٠١٢م، ص ١٣٦.

٢٦٧. Coughlan, Michael et. al; Step-by-step Guide to Criting Research. Part1, Quantitative Research, British Journal of Nursing, Vol.16, No.11, 2007, Pp.662-663.

٢٦٨. حسن البيلاوى: الايديولوجية فى سياسة التعليم الفنى فى مصر والدول النامية: دراسة نقدية، المؤتمر الثانى عشر: السياسات التعليمية فى الوطن العربى، رابطة التربية الحديثة وكلية التربية بجامعة المنصورة ، المجلد(٢)، يوليه ١٩٩٢م، ص ٧١٧.

٢٦٩. محمد إبراهيم المنوفى، المنهج النقدى وأزمة البحث التربوى، مجلة عالم التربية، السنة (١)، العدد (٢)، رابطة التربية الحديثة ، أكتوبر ٢٠٠٠م، ص ١٠٧، ص١١٣، ص١١٤.

٢٧٠. وجيه يعقوب السيد: خصائص نظرية النقد الإسلامى، مؤتمر: الأدب الإسلامى فى خدمة الدعوة، رابطة الجامعات الإسلامية وكلية الشريعة والقانون، جامعة الأزهر، القاهرة، الجزء (١)، ١٩٩٩م، ص ٥.

٢٧١. رجاء وحيد دويدرى: البحث العلمى: أساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر المعاصر، بيروت، ٢٠٠٠م ، ص١٥١.

٢٧٢. عبدالله بوقرن: المنهج البنيوى النقدى فى فلسفة التاريخ، مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، المجلد (١٢)، العدد (١٢)، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٣م، ص٢٠.

٢٧٣. طه حميد حسن العنبكى، نرجس حسين زاير العقابى : أصول البحث العلمى فى العلوم السياسية، دار أوما، العراق، ٢٠١٥م ، ص٢٥.

٢٧٤. حسين الحاج حسن: النقد الأدبى فى آثار أعلامه، مرجع سابق، ص٧.

٢٧٥. سيف الإسلام على مطر، هانى عبدالستار فرج: خطايا السياسة التعليمية فى مصر: رؤية تحليلية ناقدة، المؤتمر العلمى الرابع لقسم أصول التربية: أنظمة التعليم فى الدول العربية: التجاوزات والأمل، المجلد (١)، كلية التربية بالزقازيق، ٢٠٠٩م، ص ٢٩٠.

٢٧٦. نادر بابكر الصديق: النقد محاولة لرد الاعتبار وقيم المعنى، الندوة الفلسفية الخامسة عشر: فلسفة النقد ونقد الفلسفة فى الفكر العربى والغربى، مركز دراسات الوحدة المعرفية بالتعاون مع الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ٣٢٨.

٢٧٧. حسن محمد حسن: النظرية النقدية عند هربرت ماركيوز، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٣م ، ص٢١٧.

٢٧٨. محمود مصطفى قمبر : تربية للابداع، حولية كلية التربية، السنة(١٠)، العدد (١٠)، قطر، ١٩٩٣م، ص١٥.

٢٧٩. عبدالله عبدالدائم: تطوير التربية العربية لمواجهة الصراع العربى الاسرائيلى، فلسفة التربية والتحدى الاسرائيلى، المؤتمر العلمى: الأبعاد التربوية للصراع العربى الاسرائيلى، كلية التربية، مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الكويت، مارس ١٩٨٥م، ص ٤١.

٢٨٠. هانى عبدالستار فرج: حال المعرفة التربوية: موقف فلسفى من الأطروحات العلمية فى ميدان أصول التربية، المؤتمر العلمى الثانى عشر: حال المعرفة التربوية المعاصرة: مصر نموذجاً، كلية التربية، جامعة طنطا بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، الجزء (٢)، ٢- ٣ نوفمبر ٢٠١٠م، ص١٠.

٢٨١. محمد حماسة عبداللطيف: المنهج النقدى للدكتور محمود الربيعى، مجلة فكر وإبداع، الجزء (٥٢)، القاهرة، مايو ٢٠٠٩م، ص ٢١.

٢٨٢. محمد كريم الكواز: البلاغة والنقد: المصطلح والنشأة والتجديد، مؤسسة الانتشار العربى، بيروت، ٢٠٠٦م ، ص ٥٠، ص ٥٤.

٢٨٣. هانئ عبدالستار فرج: فلسفة التربية: محاولة للتوضيح المنطقى، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٨)، الجزء (٥٨)، القاهرة، ١٩٩٣م، ص ص ٢٦٦- ٢٦٧.

٢٨٤. سيف الإسلام على مطر: الأبعاد الغائبة فى تنمية الشخصية المصرية، المؤتمر العلمى الدولى الأول: رؤية استشرافية لمستقبل التعليم فى مصر والعالم العربى فى ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، المجلد (١)، كلية التربية، جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية، فبراير ٢٠١٢م، ص ٦٤٢.

٢٨٥. محمد غنيمى هلال: النقد الأدبى الحديث، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٧م ، ص١١١.

٢٨٦. سيد البحراوي: البحث عن المنهج فى النقد العربي الحديث، دار شرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٣م ، ص ١١٤.

٢٨٧. فائق مصطفى، عبد الرضا على: فى النقد الأدبى الحديث: منطلقات وتطبيقات، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، ١٩٨٩م ، ص ٩٧، ص١٠١.

٢٨٨. حسن حنفى: هل النقد وقف على الحضارة الغربية، مرجع سابق، ص ٢٠.

٢٨٩. عبد المنعم عبد المنعم نافع: التعليم والتنمية المستدامة، مؤتمر: تحديات وإشكاليات التنمية الثقافية: دراسة ميدانية فى خصائص الوعى الثقافى للمعلم العربى، كلية التربية بالزقازيق، ١٠- ١١ مارس ٢٠٠٤م، ص٣٤.

٢٩٠. علـى أسـعد وطفـة، عيـسى محمـد الأنـصارى: الأهـداف التربويـة العربيـة: دراسـة تحليليـة نقديـة مقارنـة، مجلـة جامعـة دمـشق، المجلـد (١٢)، العـدد (١)، ٢٠٠٥م، ص ١٠٥.

٢٩١. سامى عبابنة: اتجاهات النقاد العرب فى قراءة النص الشعرى الحديث، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٤م ، ص أ.

٢٩٢. رشدى طعيمة: تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية: مفهومه- أسسه- مشكلاته، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب التاسع عشر، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص ص ٥٩- ٦٠ (بتصرف).

٢٩٣. سعيد اسماعيل على: الفكر التربوي العربي الحديث، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١١٣)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٧م ، ص٩.

٢٩٤. زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب، مرجع سابق ، ص ٨٥.

٢٩٥. إبـراهيم علـى: اللغـة العربيـة لغـة كـل العـصور، مجلـة البيـان، العـدد (٢٧٥)، لنـدن، يونيو- يوليو ٢٠١٠م،ص ٧٨.

٢٩٦. هشام شرابي: النقد الحضاري للمجتمع العربي فى نهاية القرن العشرين ، مرجع سابق، ص٢٠.

٢٩٧. علـى عبـدالحليم محمـود: التربيـة الإسـلامية بـين الغـزو الفكـرى والتيـارات المعاديـة، مجلة الدارة، المجلد (٣)، العدد (٢)، السعودية، يونيو ١٩٩٧م، ص ص ١٥٢- ١٥٣.

٢٩٨. عبـدالله حمـد محـارب: اللغـة العربيـة هويتنـا القوميـة، مجلـة التعريـب، السـنة (٢٦)، العـدد (٥٠)، المركـز العربـى للتعريـب والترجمـة والتـأليف والنـشر، المنظمـة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم، يونيو ٢٠١٦م، ص ص ٧- ٨.

٢٩٩. على عبدالرحمن عواض: اللغة العربية والاعلام تعدد الاستخدام بين المطبوع والمرئى والمسموع، مجلة شؤون اجتماعية، المجلد (٢٧)، العدد (١٠٦)، الامارات، ٢٠١٠م، ص ٩٥

٣٠٠. إبراهيم كايد محمود: العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية،المجلد (٣)، العدد (١)، مارس ٢٠٠٢م، ص ٧١.

٣٠١. عباس المصرى، عماد أبو حسن: الازدواجية اللغوية فى اللغة العربية، المجمع، العدد (٨)، ٢٠١٤م، ص ص٥٧- ٥٨.

٣٠٢. مفيد اليدى: المصطلح التاريخى بين اللغة والترجمة: الحديث والمعاصر نموذجاً، المجلة الثقافية، العدد (٤٣)، الأردن، مارس ١٩٩٨م، ص ٢٢٧.

٣٠٣. وليد العنانى: لغة التدريس بين الفصحى والعامية: اللغة العربية، مجلة رسالة المعلم، المجلد (٥١)، العدد (١)، الأردن، ٢٠١٣م، ص ١٨.

٣٠٤. عصوب خميس محمد عصوب: مشكلات اللغة العربية، مجلة التربية، العدد (٤٩)، قطر، نوفمبر ١٩٨١م، ص ٦٣.

٣٠٥. أبو عبدالله محمد النيسابورى: المستدرك على الصحيحين، كتاب معرفة الصحابة رضى الله تعالى عنهم، رقم الحديث ٢٣٤٦، دار المعرفة، لبنان، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

٣٠٦. إبراهيم بن على الدبيان: الصراع اللغوى، مؤتمر: علم اللغة الثالث: التعليم باللغات الأجنبية فى العالم العربى، كلية دار العلوم بالقاهرة،١٦- ١٤٢٧/١/١٧هـ، ص ٧،ص١٤.

٣٠٧. Hunsaker, Scott; Differentiation for the Gifted in American Islamic Schools, Journal for the Education of the Gifted, Vol.30, No.4, 2007, P.502.

٣٠٨. عبدالعزيز بن عثمان التويجرى: اللغة العربية والعولمة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، ٢٠٠٨م ، ص ص ٧- ٨.

٣٠٩. نبيل على: اللغة العربية وتحديات العولمة، الموسم الثقافى التاسع عشر لمجمع اللغة العربية الأردنى، الأردن، ٢٠٠١م، ص ٨٧.

٣١٠. محمد أحمد درويش: حالة التعليم فى مصر من عام ١٥١٧- ٢٠١٣م: مدخل نقدى تاريخى، الجزء (١)، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٣م ، ص٩٦، ص ١٤٨، ص١٤٩.

٣١١. هاشم يحيى الملاح: التعليم العالى فى الوطن العربى والتوجهات الديمقراطية، المؤتمر العربى الأول حول: استشراف مستقبل التعليم " التعليم العالى- التعليم العام- التعليم التقنى"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، شرم الشيخ، ١٧- ٢١ابريل ٢٠٠٥م، ص ٤٠.

٣١٢. Boyacioglu, Fuat; The Historical Development of the Foreign Language Education in Ottaman Empire, Procedia-Social and Behavioral Science 174,2015, Pp.655-656.

٣١٣. محمد عبدالشافى القوصى: عبقرية اللغة العربية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "الإيسسكو"، الرباط، ٢٠١٦م ، ص ١٧٨.

٣١٤. شبل بدران: التربية والتبعية فى مصر: دراسة فى التعليم الأجنبى، مجلة التربية المعاصرة، العدد (٣)، القاهرة، مايو ١٩٨٥م، ص ٥٩.

٣١٥. أحمد سعيد نوفل وآخرون: التداعيات الجيوستراتيجية للثورات العربية، المركز العربى للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ٢٠١٤م ، ص ٧٤.

٣١٦. عصام محمد عبدالشافى: الدور الغربى ومشاريع تطوير مناهج التعليم فى العالم العربى (مصر نموذجاً)، مرجع سابق، ص ص ٧٣- ٧٤.

٣١٧. بثينة عبدالرءوف رمضان: مخاطر التعليم الأجنبى فى مصر على هويتنا الثقافية، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ٢٠٥.

٣١٨. كمال بشر: اللغة العربية بين العوربة والعولمة، مجلة مجمع اللغة العربية، العدد (٩٦- ٩٨)، القاهرة، ٢٠٠٢م ، ص ٧

٣١٩. إبراهيم بن على الدبيان: الصراع اللغوى، مرجع سابق، ص ٧،ص١٤.

٣٢٠. أحمد بن نعمان: الازدواجية اللغوية فى البلاد العربية بين الضرورة الحضارية والخطورة المذهبية، مجلة المستقبل العربى، المجلد (١٢)، العدد (٣٠)، لبنان، ديسمبر ١٩٨٩م، ص٨٨.

٣٢١. محمد المعمورى وآخرون: تأثير تعليم اللغات الأجنبية فى تعلم اللغة العربية، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد (٤)، العدد (١)، تونس، يناير ١٩٩٤م، ص ص ١٠٨- ١٠٩.

٣٢٢. خوس إيكسترا، كوتلاي ياغمور: مجموع الإستنتاجات الرئيسية ومناقشتها، فى خوس إيكسترا، كوتلاي ياغمور (تحرير): أوروبا الغنية بلغاتها، توجهات فى السياسات والممارسات من أجل التعددية اللغوية فى أوروبا، مطابع جامعة كامبريدج، المجلس الثقافى البريطانى، نوفمبر ٢٠١٢م ، ص ص ٨- ٩.

٣٢٣. محمد سعيد صمدى: اللغة العربية ومسألة التعدد اللغوى، مجلة شؤن عربية،العدد (٧)، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ص ٤٣- ٤٤.

*هو اختصار ل Content and Language Integrated Learning بمعنى التعليم المتكامل للغة والمحتوى، وللمزيد من التفاصيل، راجع:

- Pavesi, Maria et. al; Teaching Through a Foreign Language: A guide for Teachers and Schools to Using Foreign Language in Content Teaching ,2001.

٣٢٤. خوس إيكسترا، كوتلاي ياغمور: مجموع الإستنتاجات الرئيسية ومناقشتها، مرجع سابق، ص ٩، ص ٢٠.

٣٢٥. Directorate-General for Education and Culture; Foreign Language Teaching in Schools in Europe, European Commission, Eurydice Studies, 2001, P.82.

٣٢٦. Tinsley, Teresa & Kathryn, Board; Languages for the Future, Which Languages the UK Needs Most and Why, British Council, Alcantara Communications, 2013, P.3.

٣٢٧. Cardinale, Vanessa; America's Need for a Foreign Language Requirement, The Review, Vol.6, Article 5, Fisher Digital Publications, 2003, P.12.

٣٢٨. Increasing Capacity for Language Teaching and Learning, Language Resource Centers, U.S. Department of Education Title VI, P.2.

٣٢٩. Sirjudeen, Adam & Adeisi, Abdulwahid; Teaching Arabic as a Second Language in Nigeria, the 8th International Language for Specific Purposes (LSP) Seminar, Aligning Theoretical Knowledge with Professional Practice, Procedia-Social and Behavioral Scoience 66, 2012, P.126.

٣٣٠. إيرينا بوكوفا: رسالة المديرة العامة لليونسكو بمناسبة اليوم الدولى للغة الأم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، باريس، ٢١ فبراير ٢٠١٦م ، ص ص ١- ٢.

٣٣١. مهدى بن على القرنى: الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة، مجلة كلية دار العلوم، ٢٠٠٤م، ص ٢٢.

٣٣٢. مؤتمر التعليم النوعى ودوره فى التنمية البشرية فى عصر العولمة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ١٢- ١٣ ابريل ٢٠٠٦م، ص ٢٩٥.

٣٣٣. سعاد محمد عيد: تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢١٠٣م ، ص ص ١٣٦- ١٣٧.

٣٣٤. سيف الإسلام على مطر، هانئ عبدالستار فرج: خطايا السياسة التعليمية فى مصر، مرجع سابق، ص ٤١.

٣٣٥. على صالح جوهر: التعليم، تخطيطه واقتصادياته، دار المهندس للطباعة والنشر، دمياط، ٢٠٠٤م، ص١٢٩.

٣٣٦. باسم خفاجى: الغرب والمواجهة الفكرية الشاملة مع الإسلام، مجلة البيان، العدد (٢٤٢)، لندن، أكتوبر ٢٠٠٧، ص ٥٣.

٣٣٧. محمد صبرى الحوت: إصلاح التعليم فى غيبة الرؤية الكلية، المؤتمر العلمى لقسم أصول التربية: الرؤية الكلية الإسلامية وانعكاساتها التربوية، كلية التربية بالزقازيق ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ٢٠٠٨م، ص ٢٦٣

٣٣٨. رشيد أبو ثور: العولمة وتداعياتها الاقتصادية والتربوية والثقافية، مجلة الرائد، العدد (٢٧٠)، ٢٠١٠م، ص ٨.

٣٣٩. عبدالرحمن عبد الرحمن النقيب: أزمة القيم فى المناهج التربوية على الصعيد العالمى وانعكاساتها على التربية فى العالم الإسلامى، الندوة الدولية فى موضوع القيم الإسلامية مناهج التربية والتعليم، المغرب، ٢١- ٢٣ نوفمبر ٢٠٠٥م، ص١٠.

٣٤٠. جمال على الدهشان: نحو رؤية نقدية للبحث التربوى العربى، مجلة نقد وتنوير: مقاربات نقدية فى التربية والمجتمع، العدد (١)، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، صيف/ مايو ٢٠١٥م، ص ٥٢، ص٥٤.

٣٤١. شريف على حماد: مستوى إدراك الشباب الجامعى الفلسطيني لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية الثقافية والانتماء، مؤتمر: الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٦- ١٧ ابريل ٢٠٠٥م، ص٩.

٣٤٢. صلاح الدين محمد توفيق، هانى محمد يونس موسى: اتجاهات الخطاب التربوى فى مجلة كلية التربية ببنها: دراسة فى سياق بناء وانتاج المعرفة التربوية، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (١٧)، العدد (٧١)، يوليو ٢٠٠٧م، ص ٦.

٣٤٣. لطيفة حسين الكندرى، بدر محمد ملك: تعليقة أصول التربية، ط(٣)، مكتبة الفلاح، الكويت، ٢٠٠٨م ، ص ٢٩، ص٣٦.

٣٤٤. عبدالله عبدالدائم: التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، ط(٥)، بيروت، ١٩٨٤م، ص٨، ص٥٠٥.

٣٤٥. وهب رومية: الشعر والناقد: من التشكيل إلى الرؤيا، سلسلة عالم المعرفة، العدد (٣٣١)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر ٢٠٠٦م، ص ٨.

٣٤٦. هشام شرابي: النقد الحضاري للمجتمع العربي فى نهاية القرن العشرين، مرجع سابق، ص١٠ ، ص١٦، ص٢٦.