مجلة جامعة حمص

سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 2

1443 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس التحرير
أ. د. درغام سلوم	رئيس التحرير

د.محمد فراس رمضان	عضو هيئة التحرير
د. مضر سعود	عضو هيئة التحرير
د. ممدوح عبارة	عضو هيئة التحرير
د. موفق تلاوي	عضو هيئة التحرير
د. طلال رزوق	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الجاعور	عضو هيئة التحرير
د. الياس خلف	عضو هيئة التحرير
د. روعة الفقس	عضو هيئة التحرير
د. محمد الجاسم	عضو هيئة التحرير
د. خليل الحسن	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. أحمد حاج موسى	عضو هيئة التحرير

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
Le rôle du poète dans le chemin de l'idéal chez Jean Aicard دور الشاعر في الوصول إلى المثل الأعلى "جان إيكارد أنموذجاً "	بلال دياب د. سامية كفا	34-11
تبادُل الأسْرىَ بين الدولة العربيّة الإسلاميّة والإمبراطورية البيزنطية (41 -363ه/ 661-937م)	رنيم ديب د. أحمد الدالي د.محسن محمد	66-35
إشكاليّة العلاقة بين السياسة والتربية	رهف السكري د. عماد شعيبي	110-67
تحليل الأخطاء التي يرتكبها طلاب السنة الثالثة في قسم اللغة الإنكليزية بجامعة حمص عند استخدام الأفعال المتعدية بحروف الجر	روان قدور د.أحمد حسن	148-111

Le rôle du poète dans le chemin de l'idéal chez Jean Aicard

دور الشاعر في الوصول إلى المثل الأعلى "جان إيكارد أنموذجاً "

Effectué par : Bilal Cheikh Diab

Sous la direction de : Dr. Samia Kafa.

Département de Français- Faculté des Lettres et Sciences humaines
Université d'Alep- Alep, Syrie

الباحث: بلال شيخ دياب

بإشراف: د. سامية كفا

قسم اللغة الفرنسية– كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة حلب– حلب، سورية

Résumé

Selon Jean Aicard, le poète a un grand rôle dans le chemin de l'idéal, et il en parle beaucoup dans ses poèmes, il considère que le sacrifice est la base de ce rôle, il utilise toujours des symboles pour l'exprimer comme le grillon, et il distingue entre le poète qui cherche l'idéal et les autres et il guide les gens pour appliquer les valeurs nécessaires et il cherche toujours la fraternité humaine, il s'intéresse à la souffrance des pauvres et il cherche des solutions pour finir leur misère. Et Aicard applique sa parole à travers son grand rôle pendant la guerre qui n'était pas seulement littéraire mais aussi économique et politique, il aide les soldats français et il les encourage toujours et il leur rédige des poèmes, mais aussi il participe à collecter de l'argent

pour les soutenir, et il a pu collecter une grande somme qui aide à réaliser la victoire de la France.

ملخص

حسب جان إيكارد، للشاعر دور عظيم في طريق المثل الأعلى، فقد تحدث عن ذلك كثيراً في قصائده، فهو يعتبر أن التضحية هي أساس هذا الدور ويستخدم دائماً رموزاً للتعبير عنه ويميز بين الشاعر الذي يبحث عن المثل الأعلى والآخرين ويوجه الناس لتطبيق القيم الضرورية ويبحث دائماً عن الأخوة الإنسانية ويهتم بالفقراء ومعاناتهم ويبحث عن حلول لإنهاء بؤسهم. وجان إيكارد يطبق هذا الكلام تطبيقاً عملياً وذلك من خلال دوره العظيم خلال الحرب فدوره فيها لم يكن أدبياً فقط بل كان سياسياً واقتصادياً حيث ساعد الجنود الفرنسيين وكان يشجعهم دائماً ويؤلف لهم القصائد وشارك أيضاً في جمع الأموال لدعمهم واستطاع جمع مبلغ كبير ما ساهم في تحقيق الانتصار لفرنسا.

Mots-clés : Jean Aicard- rôle du poète- Idéal- chemin- poésie.

الكلمات المفتاحية: جان إيكارد– دور الشاعر– المثل الأعلى– الطريق– الشعر.

D'abord, notre poète Jean Aicard est né à Toulon en 1848 et mort à Paris en 1921, poète, romancier et auteur dramatique français, il est élu à l'Académie Française en 1909[1], il a un grand rôle littéraire, économique et politique dans cette période pleine de guerres et de révolutions, son rêve principal est de réaliser une société idéale comme quelques-uns de ses ascendants comme Platon, Rousseau et Kant, et il est très influencé par les idées de la Révolution française et par celles de Victor Hugo qu'il a connu depuis son jeune âge. Mais c'est quoi l'idéal ? Et est-ce qu'on peut facilement l'atteindre ? «

[1] www.Jean-aicard.com/biographie.

L'idéal est un ensemble de valeurs intellectuelles, morales, esthétiques, politiques considéré comme conforme aux aspirations les plus élevées de quelqu'un, d'une collectivité et comme une fin qu'ils se proposent d'atteindre.[2] »

Aicard nous montre le chemin qu'on doit suivre pour pouvoir arriver à ce grand rêve à travers un vers important qui nous clarifie ce chemin « *Je vais à l'Idéal, dans un élan suprême !* [3] » c'est-à-dire, il est beaucoup enthousiaste pour suivre ce grand chemin. Et le rôle du poète est très grand dans ce chemin, il est le guide des gens et il s'intéresse à la souffrance des pauvres, c'est un grand rôle d'Aicard qui nous guide aussi pour connaître ces éléments et il nous donne beaucoup de détails pour qu'on puisse distinguer le vrai chemin qu'on doit suivre.

La problématique de cette recherche est est-ce qu'Aicard a un rôle dans le chemin de l'idéal ? Et est-ce qu'il arrivera à son rêve à travers ce chemin ? Cette recherche est importante parce qu'elle nous fait connaître un poète inconnu en Syrie bien qu'il ait un grand rôle dans la poésie idéale.

La méthodologie utilisée dans cette recherche est thématique.

Et voici le rôle du poète pendant tout ce chemin :

« *Je suis l'homme du sacrifice*.[4] » Il présente le grand rôle du poète et montre qu'on ne peut jamais arriver à notre rêve sans sacrifice, et c'est le cas des poètes. Ceux-ci qui passent toute leur vie en cherchant l'idéal, et font tout pour réaliser ce rêve pour que tous

[2] www.Larousse.fr/dictionnaires/français.
[3] AICARD, J., 1867 - **Les Jeunes Croyances**. Alphonse Lemerre, Paris, I, xi, pages 29-30. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56985783.
[4] *Ibid.* I, iii, pages 10-14.

les hommes vivent en paix et en liberté, ils se sacrifient pour le bien des autres.

Dans un râle je veux chanter les vers que j'aime ;

Je veux être de ceux que fait vivre leur mort. [5]

Il veut chanter dans un râle car il est beaucoup enthousiaste et il veut que tout le monde puisse écouter ses vers.

Ces deux vers nous montrent le rôle de la poésie et des poètes. Aicard même quand il meurt, il veut chanter ses vers, les vers dans lesquels il encourage les gens à défendre leur droit et réaliser leur rêve, ces vers resteront même après la mort d'Aicard car ils sont des mots de droit et ces mots ne finissent pas, les œuvres d'Aicard sont la mission qu'il a accomplie dans toute sa vie et il ne s'arrête pas jusqu'à sa mort et veut que les autres poètes accomplissent cette mission et prennent le relai après lui, et ces deux vers sont comme une invitation à ces poètes. Aicard veut être de ceux qui vivent encore même après leur mort à travers ses œuvres et cela qu'on voit maintenant jusqu'à nos jours, Aicard a vécu grâce à son grand rêve que tout le monde souhaite réaliser.

Et dans d'autres poèmes Aicard utilise des symboles pour présenter le rôle du poète comme le grillon dans le poème "A notre cri-cri mort", dans lequel, il nous parle du vrai rôle du poète.

Vraie image du vrai poète,

Tous les soirs, mon petit grillon,

Tu nous chantais ta chansonnette

[5] AICARD, *op.cit.* I, iv, pages 17-18.

Parmi les fleurs de ce balcon.

Tu voulais, pour parler, cette heure
Où l'homme se tait, où Dieu luit,
Car toute voix douce est meilleure
Quand on l'écoute dans la nuit.

J'emprisonnais ta fantaisie
Dans une cage, loin des champs ;
Il te restait la Poésie :
Ton bonheur était dans tes chants.[6]

Aicard nous parle dans ce poème du cas du grillon qui vit tout seul emprisonné loin de son lieu original "les champs", et il lui reste seulement son chant, il chante toute sa vie quand les hommes dorment, il chante toujours dans la nuit, c'est comme la plupart des poètes qui écrivent leur poésie dans la nuit, et ce grillon est seul et emprisonné comme Aicard, celui qui vivait dans cette période-là dans un internat[7], mais il n'arrête pas de faire son devoir, et il est très content de ce qu'il fait, son chant est doux comme la poésie d'Aicard qui écrit la poésie pour exprimer ses idées idéalistes, mais malgré tout cela ce grillon comme ce poète et après avoir tant chanté, ils meurent vaincus du sort. Mais il suffit qu'ils soient contents dans leur vie et ils font tout leur devoir.

[6] AICARD, *op.cit.* II, x, pages 61-62.
[7] **La famille de Jean Aicard**, https://babel.univ-tln.fr/wp-content/uploads/2-4.pdf. p. 2.

Mais un jour on brisa tes ailes,

Tes ailes où vibrait ta voix

Et pétillaient en étincelles

Tes vives gaîtés d'autrefois !...

Quand il n'a plus de tâche à faire,

Le poète, vaincu du sort,

Pour l'infini quitte la terre !...

Pauvre Cri-cri ! te voilà mort ![8]

C'est la fin du poète aussi, il meurt mais après avoir fini sa mission dans cette vie comme Aicard qui continue sa mission jusqu'à la fin de sa vie et enfin meurt mais après avoir atteint son rêve et sa mission. Et il quitte cette terre pour l'infini, c'est la fin de tous les poètes qui font leur devoir comme Aicard quand ils n'ont plus de tâche à faire.

Et Aicard nous parle dans un poème intitulé "Charité" de la différence entre le poète qui invite à l'idéal et sa place, et les autres poètes qui ne s'intéressent qu'à leur profit personnel, sans aucun doute, il y a une grande différence entre eux et cela qu'Aicard nous montre dans ce poème.

Détrompez-vous ! Sans fin je m'élève, je monte !

Pour vous voir par-dessus l'épaule, humiliés,

Moi, je n'ai pas besoin, comme vous, dans la honte,

[8] AICARD, *op.cit.* II, x, pages 61-62.

De me hisser, furtif, sur la pointe des pieds.

Je vais à l'Idéal, dans un élan suprême !

Mais vous êtes si bas, je vous en avertis,

Qu'on ne peut parmi vous rester, bien qu'on vous aime,

Ni, lorsqu'on se fait grand, vous faire moins petits.[9]

Aicard nous montre la cause de cette différence dans le premier vers de la deuxième strophe, il va à l'Idéal, c'est le rôle d'Aicard et les poètes qui y invitent, mais il ne va pas tout seul, mais il veut que tous les hommes aillent avec lui à ce grand rêve. L'antithèse qu'Aicard utilise beaucoup dans ses poèmes nous confirme l'idée qu'il nous montre dans le plus important vers sur le moyen de suivre le chemin de son rêve et le schéma rythmique.

Tous ceux qui ne veulent pas prendre ce chemin, ils restent toujours en bas et ne montent que ceux qui vont à l'idéal, une grande différence entre le bas et le haut.

Et Aicard nous parle du rôle de la jeunesse dans un poème célèbre sous le nom « La Jeunesse », où il nous clarifie le vrai rôle de la jeunesse « *combattante et fière qui veut établir un monde où règneraient le progrès, la justice, la compassion, la liberté et la Raison sous la conduite d'un « Poète du combat, combattant de la paix!* [10] *»* et surtout les poètes et leurs poésies pour atteindre l'idéal, il parle dans ce poème de tous les éléments nécessaires pour atteindre l'idéal, et ce que les jeunes doivent faire pour continuer ce chemin et leur rôle dans la société.

[9] AICARD. *op.cit.* I, xi, pages 29-30.
[10] AMANN, D, 2017 - **Aicardiana, 2e série, n° 21,** p 27.

Oui, nous sommes les fiers, nous sommes la jeunesse !

Le siècle nous a faits tristes, vaillants et forts ;
Condamnant sans pitié la peur et la faiblesse,
Nous plaignons les vivants sans gémir sur les morts.

Nous aimons la justice et la clémence sainte ;
Nous poursuivons le mal plus que le malfaiteur ;
Nous embrassons le pauvre en une ferme étreinte,
Afin qu'il sente un cœur de frère sur son cœur !

Alors, vous le savez, vous, soldat jeune encore,
Penseur au chant superbe et mâle travailleur,
Vous dont l'âme rayonne en attendant l'aurore
Qui doit illuminer notre nuit de malheur [11]!

Aicard décrit d'abord la souffrance des jeunes eux-mêmes dans cette époque et comment ils étaient tristes de cette souffrance mais malgré tout, ils doivent essayer de toute leur force changer cette situation et améliorer les conditions de leur vie et celle des autres et oublier la peur et la faiblesse; la jeunesse est la force et le courage, les jeunes peuvent faire ce que les vieux et les enfants ne peuvent faire ; et le changement de la vie triste est leur mission, ils doivent

[11] AICARD, *op.cit.* IV, i, pages 87-89

faire tout ce qu'ils peuvent, ils combattent de toutes sortes pour réaliser le rêve des pauvres et finir leur souffrance.

Les valeurs que les jeunes doivent suivre dans ce chemin sont la justice et la liberté, ils doivent s'intéresser aux pauvres, ces valeurs qu'Aicard leur conseille parce que sans elles, ils ne peuvent jamais atteindre leur rêve, c'est le vrai rôle du poète, et Aicard fait bien ce rôle, il guide les jeunes à traverser bien ce chemin.

Aicard dans la dernière strophe qu'on vient de citer donne de l'espoir à ces jeunes aussi pour les convaincre qu'ils peuvent arriver enfin à ce grand rêve, dans cette strophe il utilise les symboles qui sont « la nuit, l'aurore » ces deux mots sont la base de ce changement, Aicard dit aux jeunes que la nuit se terminera enfin et l'aurore viendra et l'idéal éclaire ce monde qui était plein de souffrance et d'obscurité.

Et dans un autre poème qui est intitulé « A un poète de combat » Aicard adresse sa parole à tous les poètes qui combattent pour la paix et leur parle du vrai chemin de l'idéal et qu'il veut rejoindre ses aînés qui font l'impossible pour l'atteindre, alors, Aicard veut continuer un chemin que ses aînés ont commencé et non pas un nouveau chemin.

Acceptez mon salut de frère,
Car je veux vous suivre au combat,
Et porter aussi la bannière
Qu'en vain la tyrannie abat.
Mes aînés, vous jouez un rôle
Aussi grand que je suis petit,
Mais sur la vôtre ma parole
S'aiguise, et le temps me grandit.

Hier j'ai dit : salut ! au poète
Qui nous guide vers l'avenir,
Et fait marcher à notre tête
Sa pure gloire de martyr.[12]

Aicard reconnaît le grand rôle de ses aînés et dit que son rôle n'est rien devant le leur « qui nous guide vers l'avenir », le poète est le guide de tous ceux qui veulent marcher dans ce chemin, il nous fait espérer dans un futur meilleur, il nous apprend les valeurs qu'on doit suivre pour bien marcher et pouvoir atteindre notre rêve, le poète nous donne la gloire dont on a besoin.

Et dès le début de ces vers Aicard cite l'idée de la fraternité des poètes, Aicard considère tous les poètes qui portent ces idées comme ses frères, il leur envoie un message fraternel, c'est la fraternité de tous ceux qui combattent pour la paix, et c'est aussi l'une des missions des poètes, car ils doivent inviter tous les gens à la fraternité pour pouvoir atteindre l'idéal qui ne peut être réalisé qu'après avoir suivi toutes ses valeurs dont la fraternité.

Et dans le même poème, Aicard parle aussi de l'espoir qui est la base de ce chemin et que tous les poètes nous conseillent, l'espoir est le plus important élément qui nous aide dans notre chemin et sans lui nous ne pouvons rien faire ou au moins nous ne pouvons continuer ce chemin qui est très difficile et plein d'obstacles et envisage de l'espoir et de la patience.

Puisque vous avez l'espérance
D'admirer un nouveau soleil
Qui ressuscite notre France,

[12] AICARD, *op.cit.* IV, ii, pages 90-92.

Ou l'illumine à son réveil [13];

Dans ces vers, Aicard utilise certains symboles pour exprimer l'idéal et l'espoir, il utilise le soleil, la lumière qui sont des symboles de l'idéal et surtout chez Aicard, le soleil qui illuminera la France est l'idéal, c'est l'espoir, et surtout quand les Français ont l'espérance.

Aujourd'hui : salut ! aux apôtres
Qui vont prêchant la liberté,
Tombant les uns après les autres,
Seuls prêtres de la charité !

Salut ! j'ai voulu vous connaître,
Et vous dévoiler mon amour,
Mes frères, car bientôt peut-être
Je vais me lever à mon tour.[14]

On voit dans ces vers comment Aicard nous parle davantage des valeurs de l'idéal comme la liberté et la charité, et nous montre son amour pour ces poètes qui portent ces valeurs, il les appelle « mes frères » car ils portent les mêmes valeurs qu'il porte, et nous déclare après tout cela qu'il est prêt maintenant à marcher au même chemin et connaître tous ces grands poètes.

[13] AICARD, *op.cit.* IV, ii, pages 90-92.
[14] *Ibid*.

La justice sociale et le poète :

Et l'une des plus importantes missions est de transmettre la souffrance du peuple et des pauvres, et découvrir des solutions pour finir leur souffrance, la base de la poésie est le peuple et sans lui il n'y a pas de poésie, on doit toujours s'intéresser aux intérêts de l'homme sous toutes ses formes, et cela qu'Aicard pose dans plusieurs poèmes, il connaît bien sa mission. Il s'intéresse aux questions des pauvres et c'est le cas d'Aicard qui nous parle de leur souffrance et il tente de trouver les solutions pour finir cette misère, il nous décrit cette situation d'une manière qui nous fait voir cette souffrance comme si nous souffrons pour nous inciter à finir cette misère.

Sans songer qu'il riait de la sorte pour vivre.
Et si vous avez vu, dites, qu'aimez-vous mieux
Du saltimbanque triste ou du public joyeux ?
Avez-vous traversé jamais de vieilles rues ?
Les femmes, en haillons, sur vos pas accourues,
Deux enfants sur les bras, vous ont-elles montré
Leur misère vivante, et là, le cœur navré,
Insulté des petits, heurté de quelque homme ivre,
Effrayé de la mort, pris du dégoût de vivre,
Pour moi j'ai contemplé ces choses. Par la ville
J'erre souvent. Je plains notre humanité vile,
Et je répète en moi que si l'homme ici-bas
N'est pas heureux, c'est que son prochain ne veut pas.
Le riche est lâche. Il faut qu'on jeûne quand il mange !
Et je contemple alors le ciel, … et c'est étrange !

Or, hier, j'ai voulu fuir l'homme et marcher vers Dieu ;[15]

Il nous parle dans ce poème de la misère de tout le monde, et surtout du saltimbanque dont il nous parle dans un poème complet, et aussi il nous parle de la souffrance des femmes et des enfants, et lui, il souffre de voir cette situation misérable et critique le riche qui voit ces gens souffrir et ne fait rien, et il décide enfin de s'orienter vers Dieu qui est juste et miséricordieux.

Et le rôle du poète apparaît clairement dans un poème intitulé "Solus Eris" qui parle de la souffrance d'un pauvre moribond que le solitaire "ici Aicard" lui apporte la compassion et l'amour que tous lui refusent. C'est le temps du poète et son rôle, et ici Aicard considère que cela est son devoir et il doit le faire. Il ne délaisse pas ce pauvre et reste chez lui jusqu'à sa mort. Le poète a de grandes missions dans tous les domaines, le poète n'écrit pas seulement, mais il fait tout ce qu'il peut pour encourager les gens, il peut dans ce cas leur convaincre car ils le voient faire cela et non pas à travers la parole comme le cas de plusieurs qui parlent sans rien faire.

Ainsi ceux qui l'ont vu jadis en sa jeunesse
Donner son temps à tous, et son âme et sa main,
Ceux qui l'ont vu livrer son cœur, seule richesse,
Aux pauvres en amour qu'il trouvait en chemin ;

Ainsi ceux qui l'ont vu, prodigue de lui-même,

[15] AICARD, *op.cit.* IV, vii, pages 107-110.

Naïf et généreux répandre ce trésor,
N'iront pas aujourd'hui lui dire : « Je vous aime, »
Et lui rendre ce qui leur reste de son or !

Soit. — Moi, je vais à lui. Par son nom je le nomme ;
Tranquille, j'accomplis un devoir : me voici !
Et vous, vous qui fuyez la douleur de cet homme,
Puissiez-vous, ô méchants, me laisser seul aussi ![16]

C'est une grande différence entre les pauvres et les autres, les pauvres dans leur jeunesse offrent tout à tous sans rien attendre d'eux, ils leur offrent même leur âme et leurs mains mais qu'est-ce que ces gens leur offrent à la fin de leur vie ? Rien.

« Non ! j'ai ma mission, car j'ai mon Évangile !
Si vous êtes l'airain, je ne suis pas l'argile ;
Je me sens frère aussi des puissants inventeurs !

« Eux seuls ils sont vraiment les citoyens du monde,
Mais vous laissez leurs noms dans une ombre profonde,
Et moi je les ferai briller dans tous les cœurs ! [17]»

Et dans ces deux strophes, on voit une grande mission du poète qui est de faire briller les noms des ouvriers que personne ne connaît, malgré toute leur souffrance et leur grand rôle dans la réalisation du

[16] AICARD, *op.cit.* I, x, pages 27-28.
[17] *Ibid.* IV, xi, pages 117-118.

bonheur du monde mais ils sont méconnus, et c'est la mission des poètes, Aicard considère ces gens comme les citoyens du monde et comme ses frères car ils ont la même mission, lui, il écrit, mais ils sont fatigués et travaillent tout le temps, mais leur chemin est le même et chacun a sa mission, c'est la coopération qui est un élément nécessaire pour atteindre l'idéal.

Et Aicard finit son recueil "*Les Jeunes Croyances*" par un poème qui résume sa mission dans cette vie, il veut travailler tout ce qu'il peut faire jusqu'à sa mort. C'est vrai, sa parole est vraie car on le voit dans la fin de sa vie, il travaille jusqu'à sa mort et il ne s'arrête jamais, c'est le poète idéal que rien ne le change, malgré toutes les circonstances et les difficultés, il fait son devoir, c'est le cas d'un poète qui veut une société idéale, il est patient et courageux.

J'ai, toute cette nuit, ferme et tête baissée,
Écrit, rêvé… c'est bien, et je vais m'endormir ;
Je suis content de moi ! La nuit s'est effacée :
C'est l'aurore ; mes yeux voient ma lampe pâlir.

Puissé-je ainsi, penché sur l'existence sombre,
Travailler, travailler tant que je serai fort,
Et puis, heureux, lassé de la vie et de l'ombre,
Voir naître longuement l'Aurore de la mort ![18]

Il veut bien travailler jusqu'à la réalisation de ce grand rêve et il est heureux de tout ce qu'il fait. Il voit que la mort est une bonne chose mais après avoir fait son devoir, la mort est un bonheur quand on meurt en faisant notre mission, et la mort nous prend à un lieu idéal, au ciel où le vrai bonheur est partout.

[18] AICARD, *op.cit.* IV, xviii, page 136.

Le rôle d'Aicard pendant la guerre :

Son rôle littéraire et politique :

Dans la première guerre mondiale, et dès son début, Jean Aicard nous montre pratiquement ce rôle, il a participé au combat malgré sa maladie, son âge avancé et la mort de sa sœur qu'il aime beaucoup, il ne s'arrête pas de faire tout si possible, il a commencé à écrire des poèmes dès le début de la guerre en 1914, c'est pour cela, il a été considéré parmi les premiers écrivains qui ont participé au combat, le vrai combat n'est pas toujours de porter les armes et combattre les ennemis mais c'est que chacun fait tout ce qu'il peut faire selon ses capacités physiques, sa santé et son âge. Que peut faire un vieux poète comme Jean Aicard à l'âge de 66 ans ? Il peut faire beaucoup et c'est ce qu'on voit dans les travaux qu'il a faits pendant les années de la guerre même après sa fin avec la victoire de la France et des alliés.

D'abord, on voit les poèmes qu'il a écrits dans cette période et leurs rôles dans la guerre, il a écrit 130 poèmes, en 1914 quarante poèmes, en 1915 vingt-sept poèmes, en 1916 six poèmes, en 1917 seize poèmes, en 1918 douze poèmes, en 1919 cinq poèmes et deux poèmes en 1920[19]. Dans ces poèmes, il a mis toutes ses forces et « *a nourri sa foi patriotique de sa foi chrétienne*[20] *»* et il était toujours sûr de la victoire du droit contre la force, de la civilisation de la France contre la barbarie de l'Allemagne, et du triomphe du vrai christianisme. Il a dans ces poèmes trois inspirations qui sont :

[19] AMANN, D, 2019**, poète du combat, combattant de la paix**, p. 8
[20] *Ibid.* p.9

« — l'inspiration patriotique : à l'heure où la Patrie court le plus grand danger, celui de son effondrement matériel et moral, chaque citoyen doit apporter toutes ses forces à sa défense ;

— l'inspiration politique : la Justice et le Droit doivent prévaloir sur la force brute et aveugle ;

— l'inspiration philosophique : le Bien triomphera sur le Mal.[21] »

On voit son vrai rôle pendant la guerre à travers ce qu'il fait dans cette guerre, dès son début, et malgré son âge avancé "soixante-six ans" mais il ne s'arrête jamais à y participer de toutes ses forces littéraires et intellectuelles, il commence au début à écrire des poèmes pour amuser et fortifier les soldats blessés aux hôpitaux de Toulon, et leur fait toujours espérer, ils étaient contents de ses poèmes, cela était avec l'aide du chanteur Mayol[22] qui chantait les poèmes qu'Aicard a écrits surtout pour cette fin.[23] Le rôle de ces deux ne s'arrête pas seulement dans ces poèmes, mais ils transformaient leurs maisons en hôpitaux pour accueillir les blessés et en même temps Mayol leur chantait des poèmes patriotiques de Jean Aicard[24].

L'activité et le rôle de Jean Aicard et de Félix Mayol ne s'arrête pas en France mais ils se sont répandus en Italie, et ils obtiennent les émotions des Italiens en réalisant un grand succès et c'est un rôle principal et très important, Mayol chantait toutes les chansons de Jean Aicard en Italie et cela a un grand rôle pour obtenir les émotions du peuple italien.[25]

Et on verra ce grand rôle dans ses poèmes comme "Le courage au logis" dans lequel Jean Aicard appelle tous les habitants de la France à espérer, au courage, à être forts, à éviter le désespoir et à être

[21] AMANN, **poète du combat, combattant de la paix,** *op.cit.* p.10
[22] **Félix Mayol:** (1872-1941) est un chanteur français connu, né à Toulon.
[23] AMANN, **poète du combat, combattant de la paix,** *op.cit.* p.58
[24] *Ibid.* p.55
[25] *Ibid.* p.78.

patients, cette force encourage les soldats, les fortifie et les calme, on doit toujours espérer à un bon futur, l'espoir est la cause principale de la victoire. Dans ce poème, on voit le vrai rôle du poète.

« Vivre pendant qu'on meurt est un rude devoir.

Oh ! rêver ces combats que l'on ne peut pas voir !

Rester ferme devant la nouvelle mauvaise,

Et savoir, au besoin, sourire à la française,

Tandis qu'on porte un cœur qui tremble à tout moment,

Et revivre et mourir cent fois, patiemment ![26] »

Et on voit aussi dans Noël 1914 que Jean Aicard a un grand rôle dans cet événement, ce rôle n'est pas seulement à travers les poèmes mais aussi à travers la collecte de l'argent pour soutenir les soldats dans la guerre. On a fondé un comité pour collecter de l'argent pour offrir des cadeaux aux soldats français, au jour de Noël, et c'est à travers d'envoyer un poème aux écoles pour appeler les enfants à donner quelques centimes aux soldats, et c'était le rôle de Jean Aicard d'envoyer deux poèmes, l'un est aux enfants et l'autre est Lettre des Enfants de France à tous les Soldats français, et cela a réalisé un grand succès et on peut collecter beaucoup d'argent[27].

[26] AMANN, **poète du combat, combattant de la paix,** p.19-20.
[27] *Ibid. op.cit.* p.79.

Appel à tous les Enfants de France

Nos soldats sauveront la France :
Les Germains auront le dessous…
Il faut payer cette espérance !
Combien, chers écoliers ? — Deux sous.

Mis en gros tas, vos dons minimes
Formeront un riche trésor,
Car beaucoup de fois dix centimes,
Cela fait des millions d'or !

La Patrie attend votre offrande
Qui deviendra, sur son autel,[28]

Ce poème est plein de phrases d'enthousiasme et d'encouragement, cela qui incite ces enfants à donner de l'argent aux soldats, et cela donne aussi l'impression de la fierté de ses enfants d'eux-mêmes car ils participent à défendre leur pays à travers cet argent, cette action avait un grand effet sur ces enfants qui aiment leur pays. C'est-à-dire, le rôle d'Aicard ne s'arrête pas chez les adultes mais arrive aussi chez ces enfants dont Aicard est fier et il croit qu'ils sont le futur de son pays.

[28] On trouve, dans le Fonds Jean Aicard des archives municipales de Toulon, carton 1 S 36, dossier « Ms XIV », un brouillon manuscrit autographe, 3 pages, daté à la fin « 10 nov. 1914 ». Cité par AMANN, **poète du combat**, p. 80-81.

Lettre des Enfants de France à tous les Soldats français

Nous, les enfants, les uns au logis maternel,
Les autres à l'école, où l'on est fier d'apprendre,
C'est nous qui vous offrons le cadeau rituel,
Frères, pères, qui vous battez pour nous défendre.

La France, en plein combat, sait garder un cœur tendre ;
Elle est le chevalier de l'amour éternel ;
C'est ce qu'au dur Germain feront, ce soir, entendre,
Sous le feu des canons, vos chansons de Noël.

Nous n'avons pas mis, nous, chers absents, cette année,
Notre petit sabot devant la cheminée…
Vous souffrez : c'est à nous de vous faire un cadeau.
Noël ! ce cri d'amour est un cri d'espérance :

Il faut vaincre ! Le monde a besoin d'une France,

Soldats ! — Donnez, pour nous, un baiser au drapeau.[29]

Ce poème a beaucoup d'objectifs, dans lequel Aicard veut encourager les enfants, et en même temps il veut encourager les soldats et leur faire savoir que tout le peuple est avec eux même les enfants qui leur donnent leur argent pour qu'ils puissent défendre leur pays et réaliser la victoire. Cela a un grand rôle dans l'encouragement des soldats pour défendre ces enfants qui ont délaissé leur argent pour réaliser leur rêve de la victoire de la France. Aicard a un grand rôle dans l'encouragement des enfants et des soldats et il a pu collecter beaucoup d'argent à travers le poème qu'il a écrit aux enfants.

Son rôle économique :

Et le rôle d'Aicard ne s'arrête pas pendant toute la guerre et dans tous les domaines, ce poète a un grand rôle économique et n'est pas seulement littéraire et cela est aussi apparu à travers le rappel de l'or, à cause du fardeau financier de la France pendant la guerre, on a formé un comité pour collecter de l'or des gens et la transformer en billets d'argent[30], et Jean Aicard a un grand rôle dans ce comité et il a pu collecter une grande somme et cela a un grand rôle dans la continuation de la France dans la guerre et dans la victoire.

Le rappel de l'or

Ceux qui mourront là-bas souffrent pour vous défendre,

[29] AMANN, **poète du combat, combattant de la paix,** *op.cit.* p.82-83.
[30] AMANN, **poète du combat, combattant de la paix,** *op.cit.* p.89.

Bourgeois, femmes et vieux, qui restez au logis.

Ceux qui veillent sur vous n'ont pas votre lit tendre ;

Ils meurent dans des trous que leur sang a rougis.

Et vous, les paysans, pour qui la vie est rude,

Vous peinez pourtant moins que nos soldats au front ;

La terre, que vous rend si douce l'habitude,

Ce sont des morts sanglants qui vous la garderont.

L'or est une arme, et c'est notre arme nécessaire

Pour traquer, pour frapper et chasser l'Allemand ;

Le cacher, c'est aider contre vous l'adversaire ;

En priver nos soldats, c'est trahir lâchement.[31]

Ce poème rejoint l'inspiration patriotique et il a eu aussi un grand rôle dans la collection de l'or, et le peuple offre son or contre

[31] Ce poème est publié selon l'impression faite par le comité de l'or du Var, de meilleure qualité que la version du Petit Journal. Cité par AMANN, **poète du combat**, p.91-92.

des billets et cela a beaucoup aidé la France pendant la guerre. Aicard a utilisé dans ce poème son talent pour convaincre le peuple d'échanger leur or. Il a joué sur les émotions des français et il leur parle de la souffrance des soldats qui meurent en défendant leur pays et il leur dit que chaque personne prive les soldats de cette arme « l'or » trahit sa patrie. Il a pu les convaincre avec son style magnifique.

« *Durant les années de guerre, la Banque de France récolta plus de sept cents tonnes d'or. À la fin du conflit, ses stocks étaient d'environ mille tonnes, soit à peu près leur niveau de 1914.*

Jean Aicard, de son côté, poursuivit, autant qu'il le put, sa croisade en faveur du dépôt de l'or des particuliers à la Banque de France.[32] »

À la fin, on peut conclure Aicard a un grand rôle dans toute la guerre, bien qu'il soit poète, il y participe dans quelques domaines et surtout dans la politique et l'économie, cela nous confirme que l'homme doit faire tout ce qu'il peut quand son pays a besoin de lui, on doit se sacrifier de tout pour atteindre la paix pour notre pays. Mais ce rôle est seulement pour les poètes ? Certainement pas, c'est le rôle de tout le peuple, et son rôle est aussi grand que les poètes. Et après tout cela on peut définitivement atteindre l'idéal avec cette coopération en appliquant les conseils que le poète nous donne. Et l'une des causes du rôle du poète d'encourager les gens pour atteindre l'idéal à travers cette citation *« Pour qu'il soit possible de transformer le monde, il faut qu'un grand nombre de personnes croient que cela est possible.*[33] *» (Loty, 2011)*, c'est pourquoi, Aicard guide toujours tout le monde pour participer dans ce chemin.

[32] AMANN, **poète du combat**, *op.cit.* p.93.
[33] HURIOT, J., 2012, **Utopie, égalité et liberté : l'impossible idéal**. Pourdeau lepage, p. 6.

Bibliographie :

- AICARD, J., 1867 - **Les Jeunes Croyances**, Alphonse Lemerre, Paris, 139 p.
- AMANN, D., 2017, **Aicardiana, 2e série, n° 21,** 243 p.
- AMANN, D., 2019**, poète du combat, combattant de la paix**, 149 p.
- HURIOT, J., 2012, **Utopie, égalité et liberté : l'impossible idéal**. Pourdeau lepage, 18 p.
- **La famille de Jean Aicard**, https://babel.univ-tln.fr/wp-content/uploads/2-4.pdf. 12 p.
- www.Jean-aicard.com/biographie.
- www.Larousse.fr/dictionnaires/français.

تبادُل الأَسْرىَ بين الدولة العربيّة الإسلاميّة والإمبراطورية البيزنطية

(٤١ –٣٦٣هـ/ ٦٦١–٩٣٧م)

طالبة ماجستير: رنيم محمد ديب

قسم: التاريخ_ كلية الآداب والعلوم الإنسانية_ جامعة حمص

إشراف: أ.م.د أحمد الدالي المشرف المشارك: د. محسن محمد

مُلخّص البحث

تعُد قضية الأسْرىَ من القضايا المهمَّة في الحروب العربيَّة الإسلاميَّة مع الإمبراطورية البيزنطية، وقد سعت الدولة العربيَّة الإسلاميَّة جاهدةً لتخليص الأسْرىَ من قيود الأسْر ومعاناتهِ، ونتيجةً لذلك كانت عملية تبادُل الأسْرىَ بين العرب المسلمين والبيزنطيين شرطاً أساسياً في حروبهم.

وقد تبادلَ الطرفان الأسْرىَ بهدف تهدئة الأحوال بينهما في العصر الأموي والعصر العباسي (٤١ _ ٣٦٣هـ/ ٦٦١_ ٩٣٧م) وذلك بالاتفاق على أماكن التبُادل ضمن شروط منظَّمَة.

الكلمات المفتاحية: الأسْرىَ، الحروب العربيّة الإسلاميّة، الإمبراطورية البيزنطية، قضية، تبادُل، قيود، العصر الأموي والعباسي.

Prisoner exchange between the Arab Islamic state and the Byzantine Empire (41_363AH/661_937AD)

Abstract

The issue of prisoners is one of the important issues in the Arab_ Islamic wars with the Byzantine Empire, the Arab_ Islamic state strove hard to rid the prisoners of the shackles and suffering of prisoners between the Muslim Arab and the Byzantines was a basic condition in their wars. The two sides exchanged prisoners with the aim of calming the situation between them. During the Umayyad and Abbasid ears (41_363AH / 661_937AD).

Key words: Prisoners, Arab_ Islamic wars, Byzantine Empire, issue, exchange, restrictions, Umayyad and Abbasid era.

مُقدَّمة:

اهتمت الدولة العربيَّة الإسلاميَّة بشكلٍ كبير بقضية تحرير الأسْرىَ في حروبهم مع الإمبراطورية البيزنطية في الفترة الممتدة ما بين عامي (٤١_٣٦٣هـ/ ٦٦١_٩٣٧م).

وقد كانت الحروب قائمة بين العرب المُسلمين والبيزنطيين مما أدى إلى وقوع أسْرىَ من الطرفين كنتيجة حتمية.

كما أبدى خلفاء الدولة الأموية والدولة العباسية اهتماماً بارزاً بتخليص أسراهم من قيود الأسْر، لذلك سارعوا إلى عقد الهدُّن والمعاهدات مع البيزنطيين إضافةٍ إلى أنَّ قوة الدولة العربيّة الإسلاميّة سياسياً وعسكرياً ساعدت على تحرير الأسْرىَ المُسلمين.

وكانت عملية فداء وتبادل الأسْرىَ أمراً ضرورياً لإنهاء وضع خاص بالأسْرىَ وبالتالي تهدئة الأوضاع بين الدولتين.

وكان يتُّم تبادُل الأسْرىَ بين الدولتين ضمن طريقة مُنظمة بالاتفاق بينهما على مكان التبادُل بحضور سفراء ورسل من الدولتين ليتوّلوا أمر الفداء، وكان كل شيء يجري طبقاً لقواعد مرسومة ونظم خاصة.

ومن أشهر هذه الأماكن وأهمها: نهر اللامس وغيرهُ من الأماكن التي تمّت فيها عمليات تبادُل الأسْرىَ، ولا بدّ من الإشارة إلى أنَّ العلاقات بين الدولة العربيّة الإسلاميّة والدولة البيزنطية لم تكن علاقات عدائية دائماً بل تخلّلت فترات سلمية بينهما بدليل تبادُل الطرفان الأسْرىَ.

إشكالية البحث:

يطرح البحث إشكاليات وفرضيات عدّة منها:

معرفة الأسباب التي دفعت الدولة العربيّة الإسلاميّة إلى الاهتمام بتحرير الأسْرىَ؟

هل هي أسباب سياسية أم عسكرية؟ وبالتالي الأسباب التي أدت إلى عقد الهدّن والمُعاهدات بين العرب المسلمين والبيزنطيين؟

أهمية البحث:

يعُّد البحث ذا أهمية بالنسبة للباحثين في حقل الدراسات التاريخية، إذ أنْ البحث بعنوانهِ الصريح وما يتضمنهُ من معلومات عن عملية تبادُل الأسْرىَ، يحملُ جوانب مهمة تتعلق

بالنواحي السياسية والعسكرية، ومن جهة أخرى يُسلّط الضوء على جانب من تاريخ الدولة العربيّة الإسلاميّة وهو جزء هام خلال فترة مليئة بالأحداث السياسية والعسكرية ولها دور في إرّساء قواعد الدولة العربيّة الإسلاميّة من خلال الغزوات والحروب مع البيزنطيين.

فرضيات البحث وحدودهِ:

تناول البحث فرضيات عدّة عن تبادُل الأسْرىَ في العصر الأموي والعباسي، وكيفية التبادُل بطريقة منظمّة بالاتفاق بين الدولة العربيّة الإسلاميّة والدولة البيزنطية على أماكن تبادُل الأسْرىَ.

حدود البحث:

تتمثل الحدود الزمانية للبحث بالحديث عن تبادُل الأسْرىَ بين الدولة العربيّة الإسلاميّة والدولة البيزنطية خلال الفترة الممتدة ما بين (٤١_ ٣٦٣هـ/ ٦٦١_ ٩٣٧م)، أمّا الحدود المكانية تتمثل بوصف عملية تبادُل الأسْرىَ بين الدولة العربيّة الإسلاميّة المتمثلة في بلاد الشام ومصر والدولة البيزنطية في مناطق الثغور شمال بلاد الشام وآسيا الصغرى.

منهج البحث:

للإلمام بجوانب البحث وفق دراسة منهجية وعلمية، تمّ الاعتماد على المنهج التاريخي (الاستقرائي) القائم على جمع المادة العلمية من المصادر والمراجع وتحليلها ونقدها، كما أنه اعتمدَ على المنهج الوصفي في بعض أماكن البحث.

عرض البحث والمناقشة والتحليل:

أولاً: تبادل الأسْرىَ بين الدولتين

الحقيقة أنْ استمرار الحروب بين الدولة العربية الإسلامية والإمبراطورية البيزنطية أدىَ إلى ظهور نوع من الاتصالات الدبلوماسية المُبكّرة، لذلك أصبح من الضرورة وجود سفراء بين الدولتين، حيثُ كانت تهدف سفاراتهم إلى حلّ المشاكل التي تطرأ بين الحين والآخر،

كان أبرزها عقد الهدّن بالإضافة إلى التفاهم على إنهاء وضع خاص بأسْرىَ الحرب أو القيام بفداء وتبادل الأسْرىَ[١].

١_ في العصر الأمويّ:

تُشير بعض المصادر إلى إنهُ لم تقمُ سفارات كبرى بين الدولتين الأمويّة والبيزنطية لتبادل الأسْرىَ رغم اتساع دائرة الحروب بينهم وما يتبع ذلك من ازدياد عدد الأسْرىَ الذين يسقطون من الطرفين، واقتصر الفداء على حالات فردية.

أ- خلافة معاوية بن أبي سفيان (٤١_٦٠هـ/٦٦٠_ ٦٨٠م):

وقعَ بعض المسلمين في أسْر الروم، وقامَ قائد من قوادهم بِلطم أحد الأسْرىَ، فقال المُسلم:

"وا إسلاماه. أين أنت يا معاوية؟ "، فبلغَ الأمر إلى معاوية فاجتهدَ في فدائهم حتى فكَّ الله أسرهم واحتال في خطف ذلك القائد الروميّ، فلّما اجتمع المسلم الذي كان أسيراً والقائد الرومي عند معاوية، قال معاوية للمسلم: " قم فالطمهُ كما لطمك ولا تزد، ثم أمَّر بإعادة الرومي إلى دياره، وقال له: " قلْ لملكك تركتَ مُلكَّ المسلمين يقتص ممن هو على بساطك ومن خواصك"[٢].

وهناك أيضاً رواية تدل على إنه حدثَ تبادل للأسْرىَ في عهد معاوية، فيذكر أنْ الإمبراطور البيزنطي أرسلَ إلى معاوية برجليّن من جيشهِ يزعم أنْ أحدهما أقوى الروم والآخر أطول الروم، وقال لمعاوية: " فانظر هل في قومك من يفوقهما في قوة هذا، وطول هذا، فإنّ كان في قومك من يفوقهما بعثتُ إليكَ من الأسْرىَ كذا وكذا ومن التحف كذا وكذا،

[١] العدوي، إبراهيم أحمد: الأمويون والبيزنطيون_ البحر الأبيض المتوسط بحيرة إسلامية، القاهرة، ١٩٥٣م، ص٢٨٠_٢٨١.

[٢] المالقي، أبو القاسم بن رضوان (ت٧٨٣هـ/١٣٨١م): الشهُب اللامعة في السياسة النافعة، تح: علي سامي النّشار، دار المدار الإسلامية، المغرب، د.ت، ص٤٨٩؛ الصلابي، علي محمد: الدولة الأموية_ عوامل الازدهار وتداعيات الانهيار، القاهرة، ٢٠٠٥م،ج١، ص٢٤١.

وإنّ لم يكن في قومك من هو أقوى وأطول منهما فهادنّي ثلاث سنين"، فلّما حضرا عند معاوية، قال من لهذا القوي، قالوا ماله إلّا أحد رجلين إمّا محمد بن الحنفية أو عبدالله بن الزبير، وتم اختيار محمد بن الحنفية للروميّ القوي فتمّكن منه محمد وهزمهُ، واختير قيس بن مسعد أكثر طولاً من الرومي، فاعترف الإمبراطور البيزنطي بالهزيمة، وأرسلَ إلى معاوية ما كان وعدهُ من إطلاق سراح الأسْرىَ والتحف والهدايا[١].

لا شك أنْ هذا يوضّح أنْ هناك أفديّة تمت في عهد معاوية، كما يوضّح أحد الأساليب التي كان يتم بها الفداء في تلك الآونة من العصر الأموي، وهي الفترة التي كانت فيها الدولة الإسلامية تُمثل مركز قوة وضغط على الدولة البيزنطية آنذاك.

وأشار الطبري إلى أحد الاتصالات الدبلوماسية، فذكر في حوادث عام (٩٠ه/٧٠٩م) في عهد الخليفة الوليد بن عبد الملك(٨٦_٩٦ه/٧٠٥_ ٧١٥م)، حيثُ أسرت الروم خالد بن كيسان[٢]، فذهبوا به إلى ملكهم فأهداه الإمبراطور البيزنطي إلى الوليد بن عبد الملك[٣]. ويبدو من خلال هذه الرواية كان هناك اتصالات دبلوماسية تمت بين الطرفين حتى يطلق البيزنطيون سراح بن كيسان، وهو من كبار رجال الدولة آنذاك.

ب- خلافة عمر بن عبد العزيز (٩٩_ ١٠١ه/ ٧١٧_ ٧٢٠مكان للخليفة عمر بن عبد العزيز رأي في الأسْرىَ. حيثُ كان يرىَ ضرورة فكّ أسْرىَ المسلمين مهما كلفَ ذلك مالاً، ويتضّح ذلك من رسائلهِ إلى عمالهِ التي كان يؤكد فيها ضرورة فداء الأسْرىَ[٤].

---

[١] ابن كثير، إسماعيل بن عمر (ت٧٧٤ه/ ١٣٧٣م): البداية والنهاية، تح: عبدالله بن عبد المحسن التركي، مطبعة السعادة، مصر، ط١، ١٩٣٢م، ج٨، ص٩٨.

[٢] لم يوجد له تعريف.

[٣] الطبري، محمد بن جرير(ت ٣١٠ه/ ٩٢٣م): تاريخ الأمم والملوك، تح: أبو صهيب الكرمي، دار الكتب العلمية، بيروت، ج٤، ص١٢٨٧.

[٤] الأصبهاني، أحمد بن عبد الله (ت ٤٣٠ه/ ١٠٣٨م): حليَّة الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الكتب العلمية، بيروت، ج٥، د.ت، ص٣١١_ ٣١٢؛ ابن الجوزي، سيرة ومناقب عمر بن عبد العزيز الخليفة الزاهد، تح: نعيم زرزور، بيروت، ١٩٨٣م، ص١٢٠.

كما قامت في عهد الخليفة عمر بن عبد العزيز أول عملية فداء مُنظمة وكبيرة بين المسلمين والبيزنطيين، تّم فيها تبادل الأسْرىَ مع البيزنطيين، حيثُ فوديّ فيها الأسير المسلم مقابل عشرة من أسْرىَ البيزنطيين[١].

ولا شك أنْ هذه الروايات تدل على أنْ عدد أسْرىَ الروم كان كبيراً، وتؤكد مكانة الأسير المسلم لدى الخليفة عمر بن عبد العزيز، الذي كان يشغلهُ بالدرجة الأولى أنْ يعود أسْرىَ المسلمين إلى بلادهم، يؤكد هذا أيضاً ما رواه ابن عبد الحكم عن بكر بن خنيس أنهُ قال: أنْ عمر بن عبد العزيز كتبَ إلى الأسْرىَ المسلمين بالقسطنطينية. يقول: " أمّا بعد فإنكم تعدّون أنفسكم أسْرىَ، ومعاذ الله بل أنتم الحُبساء في سبيل الله وأعلموا أني لستُ أقسم شيئاً بين رعيتي، إلّا خصصتُ أهليكم بأوفر نصيب وأطيبهُ، وأني قد بعثتُ إليكم بخمسة دنانير ولولا أني خشيتُ إنّ زدتكم أنْ يحبسهُ طاغية الروم عنكم لزدتكم، وقد بعثتُ إليكم فلان بن فلان يُفادي صغيركم وكبيركم، وذكركم وأنثاكم، بما سُئل به فأبشروا ثم أبشروا، والسلام عليكم"[٢].

وأشارَ ابن خياط إلى اهتمام عمر بن عبد العزيز بالأسْرىَ إذ "حملَ الطعام والدواب إلى مسلمة بن عبد الملك إلى بلاد الروم، وأمَّر من كان له هناك حميم أنْ يبعث معه بعثاً، فأغاثَ الناس وأذنَ لهم في القفول"[٣].

ومن الضرورة الإشارة إلى ما رواه ابن عبد الحكم على لسان أحد المسلمين في عهد عمر بن عبد العزيز أنه قال: " دخلتُ القسطنطينية تاجراً في عهد عمر بن عبد العزيز فأخذتُ أطوف في بعض سككها حتى انتهى بي المطاف إلى فناء واسع، رأيتُ رجلاً أعمى

---

[١] ابن سعد، محمد بن منيع الهاشمي (ت١٦٨هـ/ ٧٨٥م): الطبقات الكبرى، تح: إحسان عباس، بيروت، ١٩٦٨م، ج٥، ص٣٥٣_٣٥٤.

[٢] ابن عبد الحكم، عبد الرحمن بن عبد الله (ت٢١٤هـ/ ٨٢٩م): سيرة عمر بن عبد العزيز على ما رواه مالك بن أنس وأصحابهُ، تح: أحمد عبيد، مطبعة وهبة، القاهرة، ١٩٨٨م، ص١٤٠.

[٣] ابن خياط، خليفة (ت ٢٤٠هـ/ ٨٥٤م): تاريخ خليفة بن خياط، تح: أكرم ضياء العمري، دار القلم، دمشق، ط٢، ١٩٧٧م، ص٣٢٠.

يُدير الرّحىَ وهو يقرأ القرآن الكريم، فعجبتُ وقلت في نفسي: في القسطنطينية رجل أعمى يتكلم العربية ويُدير الرّحىَ، ويقرأ القرآن، إنّه لنّبأ.. فدنّوت منه وسلمتُ عليهِ بالعربية، فرد السلام، فقلتُ: من أنت يرحُمك الله، وما نبؤكَ؟ فقال: أسير من المسلمين. أسرني هذا الرومي، وعادَ بي إلى بلادهِ ففقأ عينيَّ، وجعلني هكذا أُدير الرّحىَ، حتى يأتي أمرُ الله. فسألتهُ عن اسمهِ، وبلدهِ وقبيلتهِ ونسبهِ. وما كان لي من عملٍ حينَ عدتُ قبل أنْ طرقتُ باب أمير المؤمنين وأخبرتهُ الخبر. فاحتقن وجهه، واحتدم غضباً، وكتبَ لملك الروم: قد بلغني من الآن كذا وكذا.. وأنكم بذلك قد نقضّتم ما بينكم وبيننا من عهدٍ " أنْ تُسلّموا كلُّ أسيراً من المسلمين".. فو الله الذي لا إله إلّا هو، لئِن لم تُرسل إليَّ بهذا الأسير، لأبعِثنَّ إليكَ بجنودٍ يكون أولها عندك، وآخرها عندي. ودعاَ برسول فسلّمهُ الكتاب، وأمره ألّا يُضيّع وقتاً في غير ضرورةٍ حتّى يصل، ودخلَ الرسول على الإمبراطور البيزنطي وسلّمهُ الكتاب.. فأصفر وجههُ وأقسم أنهُ ما عَلِمَ من أمر هذا الأسير شيئاً، وقالَ: لا تُكلّف الرجل الصالح عناء الحرب، ولكن نبعثُ له بأسيرهِ مُعززاً مُكرّماً. وقد كان[1].

والحقيقة أنّ هذه الروايات تؤكد حرص عمر بن عبد العزيز على فداء كل أسير سُلّمَ في أرض الروم، وإنّ الهِدنة التي عقدها مع الروم كانت من أجل إطلاق أسرى المسلمين، كما يتضّح منها أيضاً أنه لم يحدث فداء واحد فقط في عهد الخليفة عمر بن عبد العزيز، بل يبدو أنه قد حدثَ في عهده عدّة أفديّة، منها ما كان لإطلاق مئات الأسْرىَ، أو بعضها لإطلاق عشرات منهم، وحدث فداء لإطلاق أسير واحد فقط، كما هو واضح في رواية ابن عبد الحكم.

٢ـ في العصر العباسي:

لعبت الدولة العربية الإسلامية في العصر العباسي دوراً هاماً وبارزاً في تحرير الأسْرىَ المسلمين من الروم البيزنطيين، حيثُ كانت الحروب بين المسلمين والروم البيزنطيين على شكل غارات ومناورات، والحقيقة أنْ معظم عمليات الفداء وتبادل الأسْرىَ وقعت في العصر

[1] ابن عبد الحكم: سيرة عمر بن عبد العزيز على ما رواه مالك بن أنس وأصحابهِ، ص١٤٣_١٤٤.

العباسي بين الدولتين العربية الإسلامية والبيزنطية وكانت المُفاداة وتبادل الأسْرىَ تتم على وفق أصول وقواعد معينة يسبقهُا إجراء مفاوضات بين الطرفين عن طريق الرسل والسفارات التي كانت تتردد بينهما.

أ- خلافة أبي جعفر المنصور(١٣٦_١٥٨هـ/٧٥٧_٧٧٥م):

زادت وتيرة عمليات الفداء وتبادل الأسْرىَ بين المسلمين والبيزنطيين، وقد حدثَ أول فداء في عام(١٣٦هـ/٧٥٧م)[١] في عهد الخليفة أبي جعفر المنصور الذي قام بعدّة إجراءات هدفَ منها التصدي لأي هجوم من قبل البيزنطيين على الثغور الإسلامية، ومن تلك الإجراءات فتح باب لفداء الأسْرىَ عام(١٣٩هـ/ ٧٥٧م)، إذ فادى المنصور بمن كان حيَّاً من أسْرىَ أهل قاليقلا[٢]، وبنىَ قاليقلا وعمّرها ورَدّ من فادى به إليها وندبَ إليها جنداً من أهل الجزيرة وغيرهم[٣].

ولم يكن ذلك الفداء قاصراً على أهل قاليقلا كما ذكر البلاذري، بل شملَ معظم أسْرىَ المسلمين في أرض الروم. ويُسبه ذلك الفداء في شروطهِ الفداء الذي حدثَ في عهد الخليفة

---

[١] الطبري: تاريخ الأمم والملوك، حوادث١٣٩، ج٤، ص١٥٥٦.

[٢] قاليقلا: مدينة بأرمينية العظمى من نواحي خِلاط، أصبحت فيما بعد من نواحي ملاذ كرد، أُطلقَ عليها هذا الاسم نسبةٍ إلى امرأة ملكت أرمينية كانت تسمى قالي. فبُنيت هذه المدينة وأُطلقت عليها قالي قاله، يعني إحسان قالي، ثم صوّرت نفسها على أحد أبوابها فعرَّبتها العرب إلى قاليقلا، وعُرفت فيما بعد بأرزن الروم، وحديثاً " أرضروم" ويطلُق عليها الأرمن اسم كرين. الحموي، ياقوت بن عبدالله (ت ٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م): معجم البلدان، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٧٧م، ج٤، ص١٣؛ البغدادي، صفي الدين عبد المؤمن (ت ٧٣٩هـ/ ١٣٣٩م): مراصد الاطلاع في أسماء الأمكنة والبقاع، تح: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٩٩٢م، ج٣، ص١٠٥٩.

[٣] البلاذري، أحمد بن يحيى (ت ٢٧٩هـ/ ٨٩٢م): فتوح البلدان، تح: رضوان محمد رضوان، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٣م، ص٢٠٢.

عمر بن عبد العزيز، حيثُ اتبعَ فيه أبو جعفر المنصور خطة عمر بن عبد العزيز في الفداء، فقد كان يُفادي الرجل من المسلمين بعشرة من البيزنطيين[١].

وبذلك الفداء استنقذَ المنصور أسْرىَ المسلمين من البيزنطيين، وعادت مدن الثغور إلى الازدهار والانتعاش من جديد بعودة الأسْرىَ إلى أماكنهم في الثغور، فضلاً عن الإجراءات التي اتخذها من أجل تأمين البلاد في أيّ هجوم من البيزنطيين. ولا شك أنَّ أبا جعفر المنصور لجأَ إلى ذلك الفداء لتصفية الوضع على الحدود البيزنطية مؤقتاً، وحتى يتفرغ لمعالجة مشاكلهِ الداخلية ممثلةٍ في بعض الحركات المُعارضة للدولة العباسية.

ب- خلافة المأمون(١٩٨_٢١٨هـ/٨١٣_٨٣٣م):

اهتم الخليفة المأمون بتحرير الأسْرىَ وإطلاق سراحهم، فقد خَلِفَ والدهِ هارون الرشيد بالغزو والجهاد وتحصين الثغور الشَّامية والجزرية من الروم البيزنطيين[٢].

وقد وقعَ في هذه الفترة من حروبهِ مع الروم البيزنطيين وهي حوالي سبع سنين الكثير من المسلمين في الأسر. فراسلَ الخليفة المأمون الروم وطلبَ فداء الأسْرىَ من أيديهم[٣].

---

[١] ماجد، عبد المنعم عبد الجواد: العصـــر العباســـي الأول، مكتبة الأنجلو المصـــرية، ط١، ١٩٨٤م، ص١٤٧.

[٢] ابن سعد: الطبقات الكبرى، ج٢، ص١٠.

[٣] المقريزي، تقي الدين أحمد بن علي (ت ٨٤٥هـ/ ١٤٤٢م): المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، دار الكتب العلمية بيروت، ط١، ١٩٩٧م ج٢، ص٣٩٧.

وتمَّ فداء أسْرىَ المسلمين في سنة (٢٠١هـ/ ٨١٦م) وكان القائم على هذا الفداء هو ثابت بن نصر[١] أمير الثغور الشَّامية والجزرية واستنقذَ جميع الأسْرىَ المسلمين من الروم البيزنطيين[٢].

وكان للخليفة المأمون دور كبير بإطلاق سراح أسْرىَ المسلمين أمّا عن طريق السلم بالمعاهدات والاتفاقيات أو عن طريق القوة العسكرية وأخذ الأسْرىَ بالقوة.

وفي سنة(٢١٦هـ/٨٣١م) وقعَ تبادل الأسْرىَ بين الروم البيزنطيين والمسلمين عندما كتبَ الإمبراطور البيزنطي تيوفيل(٢١٤_ ٢٢٨هـ/ ٨٢٩ _ ٨٤٢م)إلى الخليفة المأمون كتاباً يطلب منه الصلح ووجّه خمسمائة

رجل من أسْرىَ المسلمين[٣].

ج- خلافة المعتصم بالله (٢١٨_ ٢٢٧هـ/٨٣٣_٨٤١م):

[١] ثابت بن نصـــر: هو ثابت بن نصـــر بن مالك بن الهيثم الخزاعي (ت ٢٠٨هـ/٨٢٣م)، تولّى الثغور الشَّامية سبع عشرة سنة، من أعمالهِ العمرانية يُنسب له حصن ثابت لن نصر وكان يُلَّقب بأمير الثغور، توفي في المصـــيصـــة. ابن خياط: تاريخ خليفة بن خياط، ج١، ص٤٧٣؛ ابن العديم، عمر بن أحمد (ت ٦٦٠هـ/ ١٢٦٢م): بغية الطلب في معرفة تاريخ حلب، تح: ســـهيل زكار، دمشق، ١٩٨٨م، ص٢٠٨.

[٢] المسـعودي، علي بن الحسـين (ت ٣٤٦هـ/ ٩٥٦م): التنبيه والإشـراف، تح: عبدالله إسـماعيل، مكتبة الشرق الإسلامية، القاهرة، ١٩٣٨م، ص١٦٦.

[٣] ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي (ت ٥٩٧هـ/ ١٢٠١م): المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الركن، ١٩٣٦م، ج١٠، ص٢٧٤.

تَّم في عهدهِ فتح مدينة عمّورية وهي أعظم الفتوحات الإسلامية، فتّم فيها إنقاذ الأسْرىَ المسلمين بالقوة العسكرية لذلك لم يحدث في عهدهِ فداء للأسْرىَ بالنفس أو المال[١].

د- خلافة الواثق بالله (٢٢٧_ ٢٣٢هـ/٨٤١_٨٤٦م):

وقعَ فداء شهير بين الروم البيزنطيين والمسلمين في عهدهِ ، فقد طلبَ الإمبراطور البيزنطي ميخائيل الثالث بن تيوفيل(٢٢٨_٢٥٣هـ/ ٨٤٢_٨٦٧م)[٢] من الخليفة الواثق إجراء عمليات الفداء وتبادل الأسْرىَ[٣].

وذلك عن طريق رسول ملك الروم البيزنطيين، وبذلك فقد وجهَ الخليفة الواثق خاقان

الخادم[٤]، فخرجَ ومن معه في فداء أسْرىَ المسلمين في آخر سنة (٢٣٠هـ/ ٨٤٤م) على موعد بين خاقان الخادم ورسول ملك الروم البيزنطيين للالتقاء وللفداء في يوم عاشوراء

---

[١] ابن الأثير، محمد بن عبد الكريم (ت ٦٣٠هـ/ ١٢٣٣م): الكامل في التاريخ، تح: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٧م، ج٦، ص٣٩.

[٢] ميخائيل الثالث بن تيوفيل: وهو الابن الوحيد للإمبراطور تيوفيل بالإضافة إلى خمس بنات وتوّج بعد والدهِ على عرش الإمبراطورية البيزنطية في سنة (٢٢٨_٢٥٣هـ/ ٨٤٢_٨٦٧م) وكان لا يزال قاصراً في السادسة عشر من عمرهِا ويُعرف بالسكير فتولّت أمهُ الوصاية عليه. محمود، سعيد عمران: الإمبراطورية البيزنطية وحضارتها، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠٢م، ص١٢٨.

[٣] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٦٢؛ ابن العديم: بغية الطلب في تاريخ حلب، ج٢، ص٧٥٨.

[٤] خاقان الخادم: الوزير الكبير أبو القاسم عبدالله، ابن الوزير أبي علي محمد، ابن الوزير أبي الحسن عبيد الله بن يحيى بن خاقان الخاقاني، من بيت وزارة. الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت ٧٤٨هـ/ ١٣٤٨م): سير أعلام النبلاء، تح: شعيب الأرناؤوط، طبعة مؤسسة الرسالة، د.ت، ج١٤، ص٤٧٤.

وذلك في العاشر من المحرم سنة (٢٣١هـ/ ٨٤٥م) وكان القائم على هذا الفداء أمير الثغور والعواصم أحمد بن سعيد[١].

وأمرَ الخليفة الواثق بامتحان الأسْرىَ بفتنة خلق القرآن الكريم. فمن يقول أنَّ القرآن مخلوق فوديَ به ومن أبىَ ذلك، تُركَ في أيدي الروم، وأمرَ الخليفة الواثق بخمسة آلاف درهم للأسْرىَ فمن يقول أنَّ القرآن مخلوق ممن فودي به يُعطى ديناراً لكل إنسان وكان مجموع من فوديَ به من أسْرىَ المسلمين الذين أُطلق سراحهم هو ثلاثة آلاف رجل وخمسمائة امرأة[٢].

وكان الفداء على نهر اللامس[٣]، فاجتمع المسلمون والروم للفداء حيثُ وقفَ المسلمون من جانب النهر الشرقي ووقفَ الروم من الجانب الغربي للنهر، فكان هؤلاء يرسلون من هاهنا رجلاً وهؤلاء من هاهنا رجلاً[٤] فيلتقيان في وسط النهر وبذلك يتمُ الفداء.

هـ- خلافة المتوكل على الله (٢٣٢_ ٢٤٧هـ/ ٨٤٦_ ٨٦١م):

في عهد الخليفة المتوكل على الله وقعَ فداء في سنة (٢٤١هـ/ ٨٥٥م) بين المسلمين والروم البيزنطيين على نهر اللامس، وكان ملك الروم ميخائيل بن تيوفيل حاضراً فيه، فيما

---

[١] أحمد بن سعيد: هو أحمد بن سعيد بن مسلم الباهلي الذي تولَّى الثغور والعواصم دون حلب وأعمالها من قبل الخليفة الواثق بالله الذي أمرهُ بحضور الفداء الذي وقعَ بين المسلمين والروم في سنة (٢٣١هـ/ ٨٤٥م). ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت ٨٠٨هـ/ ١٤٠٥م): العبر وديوان المبتدأ والخبر، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠٠م، ج٣، ص٣٤٠؛ ابن العديم: زبدة الحلب من تاريخ حلب، تح: سامي الدهان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٦م، ج١، ص٤٣.

[٢] ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ج٦، ص١٠١.

[٣] نهر اللامس: هو اسم النهر الموجود في قرية تقع على شط بحر الروم من ناحية ثغر طرسوس. الحموي: معجم البلدان، ج٥، ص٨.

[٤] القرطبي، عريب بن سعد (ت ٣٦٩هـ/ ٩٧٩م): صلة تاريخ الطبري، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت،١٨٩٧م، ج٩، ص١٤٤_١٤٥.

حضره عن الجانب الإسلامي شنيف الخادم[١]، وكان قد حضرَ هذا الفداء جعفر بن عبد الواحد الهاشمي القرشي القاضي[٢]، ممثلاً عن الخليفة المتوكل على الله الذي كان قد أمرهُ بحضور الفداء، وعلي بن يحيى الأرمني صاحب الثغور الشَّامية[٣].

وحدثَ هذا الفداء عندما بعثتَ تدورة[٤] ملكة الروم أم ميخائيل تطلب الفداء لمن في أيدي الروم من المسلمين وكان المسلمون الأسْرىَ قد قاربوا من عشرين ألفاً، فوجهَ الخليفة المتوكل على الله رسول إلى بلاد الروم ليعرف عدد المأسورين فأقامَ عندهم حومن الياناً ثم خرجَ فأمرت الملكة تدورة بعرض النصرانية على الأسْرىَ فمن تنصَّر منهم كان له منجزات أسوةٍ بالنصارى ومن أبىَ قتلتهُ، فقتلت من الأسْرىَ أثني عشر ألفاً ثم أمرت بالفداء ففودي من المسلمين سبعمائة وخمسة وسبعون رجلاً ومن النساء مائة وخمس وعشرون[٥].

---

[١] شنيف الخادم: مولاه الخليفة المتوكل على الله الذي كان القائم على فداء سنة (٢٤١ه/ ٨٥٥م). المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٦٢.

[٢] جعفر بن عبد الواحد الهاشمي القرشي القاضي: وهو والي دمشق في خلافة المتوكل على الله وبعد ذلك ولّاه الخليفة المتوكل منصب قاضي القضاة في سنة (٢٣٧ه/ ٨٥١م) وبقي قاضي القضاة إلى خلافة المستعين بالله إلى أنْ عزلهُ الخليفة المستعين ونفاه إلى البصرة، وتوفي فيها سنة (٢٥٨ه/ ٨٧١م). الصفدي، خليل بن أيبك بن عبد الله (ت٧٦٤ه/ ١٣٦٣م): الوافي بالوفيات، تح: أحمد الأرناؤوط، دار إحياء التراث، بيروت، ٢٠٠٠م، ج٥، ص٢٣٥.

[٣] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٦٢؛ ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ج١١، ص٢٨٤؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ج٦، ص١٥٠.

[٤] تدورة: كانت من أهل الشجاعة والبراعة التي تولّت أمر الوصايا على الإمبراطور ميخائيل الثالث لأنه كان صغير العمر يُعاونها مجلس مكون من شخصيات قوية ومنهم عم الملكة تدورة ووزير الخزانة في الإمبراطورية. محمود، سعيد عمران: الإمبراطورية البيزنطية وحضارتها، ص١٢٩_ ١٣٠.

[٥] ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ج١١، ص٢٨٤.

وكذلك سنة (٢٤١هـ/ ٨٥٥م) بعثَ الإمبراطور البيزنطي رسولاً إلى الخليفة المتوكل على الله يسأل المُفاداة بمن عندهُ من الأسْرىَ وعددهم سبعة وسبعون أسيراً من أسْرىَ المسلمين الذين أهداهم الملك ميخائيل بن تيوفيل إلى الخليفة المتوكل على الله.

أمّا في سنة (٢٤٦هـ/ ٨٦٠م) كان فداء بين المسلمين والروم في شهر صفر من هذه السنة على يد القائد علي بن يحيى الأرمني وكان جملة من فوديَ به من المسلمين وأطلقَ سراحهم هو ألفين وثلاثمائة وسبعة وستين مسلماً[١].

و- خلافة المعتز بالله (٢٥٢_ ٢٥٥هـ/ ٨٦٦_ ٨٦٨م):

تُشير المصادر التاريخية إلى أنه وقعَ فداء واحد في عهد الخليفة المعتز بالله في سنة (٢٥٣هـ/٨٦٧) بين المسلمين والروم البيزنطيين وكان القائم على هذا الفداء شنيف الخادم وفوديَ أعداد كبيرة من أسْرىَ المسلمين[٢].

ويُذكر أيضاً أنَّ عمليات الفداء وتبادل الأسْرىَ قد توقفت من سنة (٢٥٣هـ/ ٨٦٧م) مما يعني أنه لم تكن هناك أيّ عمليات فداء خلال فترة حكم الخليفة المهتدي بالله (٢٥٥_٢٥٦هـ/٨٦٨_٨٩٦م) والخليفة المعتمد على الله (٢٥٦_٢٧٩هـ/٨٦٩_ ٨٩٢م)، وعادت ثانيةٍ في سنة (٢٨٣هـ/٨٩٦م) بعد توقفها ثلاثين عاماً، ويبدو أنَّ خلال هذه الفترة الزمنية كان هناك عدد من الخلفاء العباسيون الضِعاف تولّوا دفة الحكم، فهيمنَ عليهم القادة الأتراك في الحكم فكانوا يقتلون من يريدون وينحُّون عن المناصب من لا يخضع لهم ويُخالفهم في آرائهم، فكانت أوضاع البلاد قلقة وغير مستقرة[٣].

ز- خلافة المعتضد بالله (٢٧٩_ ٢٨٩هـ/٨٩٢_ ٩٠١م):

---

[١] ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ج١١، ص٣٤٠؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ج٦، ص١٦٨.

[٢] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٦٣.

[٣] الخضري، محمد: محاضرات تاريخ الأمم الإسلامية_ الدولة العباسية، القاهرة، ط١٠، ص٤٥٥.

وقعَ فداء في خلافة المعتضد بالله بين المسلمين والروم البيزنطيين في سنة (٢٨٣هـ/ ٨٩٦م) على يد أحمد بن طغّان[١] على نهر اللامس وهو معسكر المسلمين ومعهُ راغب الخادم[٢] ومعهم الكثير من الناس والموالي والقادة فوقعَ الفداء بينهم الذي استمرَ اثنتي عشر يوماً وكان عدد الأسْرىَ المسلمين الذين أُطلقَ سراحهم من الرجال والنساء والصبيان ألفين وخمسمائة وأربعة أنفس[٣].

وفي السنة ذاتها وقعَ فداء بين المسلمين والروم البيزنطيين على يد رستم بن برد[٤] والي طرسوس والثغور الشَّامية، فكان جملة من فوديَ من أسْرىَ المسلمين في هذا الفداء هو ألفاً وما يُقارب مائتي نفس والعدد الباقي منهم عند الروم بعد غدرهم بهذا الفداء وعادَ المسلمين

---

[١] أحمد بن طغّان: وهو أحمد بن طغّان خان أبو نصر التركي، قائد من قوّاد خمارويه بن أحمد بن طولون، ولّيَ على طرسوس وعلى جميع الثغور الشَّامية سنة (٢٧٩هـ/ ٨٩٢م). المغّراوي، محمد بن عبد الرحمن: موسوعة مواقف السلف في العقيدة والمنهج والتربية، المكتبة الإسلامية للنشر، القاهرة، ج٦، ص٤٩.

[٢] راغب الخادم: هو راغب الخادم مولى الأمير الموفق أبي أحمد طلحة بن جعفر المتوكل، وكان راغب قائداً معروفاً فاضلاً فصيحاً حسن المُجالسة، وله مال وافر وغلمان ولما مات الأمير الموفق انتقل إلى ثغر طرسوس وأقامَ بها وابتنىَ بها دوراً ومساكن له ولمواليه وبعد فترة توجهَ راغب إلى مصر وذلك في سنة (٢٦٩هـ/ ٨٨٢م). ابن العديم: بغية الطلب في معرفة تاريخ حلب، ج٨، ص٣٥٥٣.

[٣] ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ج١٢، ص٣٦٠؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ج٦، ص٤٩١؛ ابن كثير: البداية والنهاية، ١١، ص٨٤.

[٤] رستم بن برد: وهو أحد الولاة المشهورين، تولّى مدينة طرسوس وأصبحَ والياً على الثغور الشَّامية، وقعَ على يديهِ الفداء بين المسلمين والروم سنة (٢٩٢هـ/ ٩٠٤م)، كان له عدة غزوات ضد الروم منها صائفة سنة (٢٩٩هـ/ ٩١١م). الطبري: تاريخ الرسل والملوك، ج٦، ص٢١٨٢.

إلى بلادهم ومعهم قسم كبير من أسْرىَ الروم وكان القائم على عقد هذا الفداء[١] هو أبي العشائر[٢].

ح- خلافة المكتفي بالله (٢٨٩_ ٢٩٥هـ/ ٩٠١_٩٠٧م):

في سنة (٢٩٢هـ/ ٩٠٤م) وقعَ فداء بين المسلمين والروم البيزنطيين في خلافة المكتفي بالله وكان القائم على عقد هذا الفداء رستم بن برد على نهر اللامس والملك على الروم أليون بن باسيل(٢٧٣_٣٠٠هـ/ ٨٨٦_ ٩١٢م) [٣] وكان عدد المسلمين الذين تمَّ فك أسرهم خلال أربعة أيام ألفاً وخمسة وخمسين من ذكر وأنثى ثم غدرَ الروم ببقية أسْرىَ المسلمين[٤].

وتُشير المصادر التاريخية إلى فداء سنة (٢٩٥هـ/ ٩٠٧م) الذي وقعَ في خلافة المكتفي بالله بين المسلمين والروم البيزنطيين عندما أرسلَ ملك الروم إلى الخليفة رسول يحمُل كتاب إلى الخليفة يسألهُ الفداء وأنْ يوجه الخليفة رسولاً إلى بلاد الروم البيزنطيين لكي يقوم بجمع أسْرىَ المسلمين في بلاد الروم البيزنطيين ولكي يتفقان الطرفان على موعد إجراء عمليات الفداء وتبادل الأسْرىَ وتمَّ الاتفاق على عقد الفداء في شهر ذي القعدة من السنة نفسها قبل

---

[١] القرطبي: صلة تاريخ الطبري، ج١٠، ص٤٦.

[٢] أبو العشائر: أحمد بن نصر أبو العشائر وهو من ولاّة الخليفة المكتفي بالله تولّى طرسوس والثغور الشَّامية في سنة (٢٩٢هـ/ ٩٠٤م)، له مآثر على الروم وكان له حضور في عقد الفداء مع الروم سنة (٢٩٢هـ/ ٩٠٤م)، وبعد مرور فترة عُزلَ عن الثغور، توفي وهو أسيراً في يد الروم بالقسطنطينية في سنة (٣٩٣هـ/ ١٠٠٢م). ابن العماد الحنبلي، حمد بن محمد (ت١٠٨٩هـ/ ١٦٨٧م): شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ١٩٨٦م، ج١، ص٨٦.

[٣] أليون بن باسيل: وهو ابن باسيل الأول الذي خلفَ الحكم بعد والدهِ وهو يعرف ب ليو السادس الذي توّجَ ملك الإمبراطورية البيزنطية في عام (٢٧٣_٣٠٠هـ/ ٨٨٦_ ٩١٢م). نورمان، بينز: الإمبراطورية البيزنطية، تعريب: د. حسين مؤنس، مطبعة لجنة التأليف، القاهرة، ط١، ١٩٥٠م، ص٦١.

[٤] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٦٣.

وفاة الخليفة المكتفي بقليل وكان القائم على الفداء مؤنس الخادم[١] وفوديَ من المسلمين ما يُقارب ثلاثة آلاف من الرجال والنساء[٢].

ط- خلافة المقتدر بالله (٢٩٥_٣٢٠هـ/٩٠٧_ ٩٣٢م):

وقعَ أول فداء في عهد الخليفة المقتدر بالله في سنة (٢٩٧هـ/ ٩٠٩م) بين المسلمين والروم وذلك عندما أرسلَ الإمبراطور البيزنطي رسولاً إلى الخليفة لطلب الفداء واتفق الطرفان على عقد الفداء في السنة ذاتها وكان القائم على عقد الفداء مؤنس الخادم الذي استطاع إطلاق مجموعة كبيرة من أسْرىَ المسلمين وفي المقابل أُطلقَ سراح أسْرىَ الروم[٣].

وفي سنة (٣٠٥هـ/ ٩١٧م) وقع فداء ثاني في خلافة الخليفة المقتدر بالله بين المسلمين والروم وذلك عندما أرسلَ الإمبراطور البيزنطي رسولين يحملان هدايا كثيرة يلتمسان الهدنة، ودخلاَ بغداد فانزلاَ في الدار المُخصص لهم وفرشَ لهم الدار وُوفرَ كل ما يحتاجان إليهِ من الآلات والأواني وجميع المتطلبات، ثم التمسا الوصول إلى الخليفة المقتدر بالله ليبلغاه الرسالة التي معهُما، فأعلما أنْ ذلك مُتعذرٌ وصعب لا يجوز إلّا بعدَ لقاء وزير الخليفة

[١] مؤنس الخادم: الملّقب بالمُظفر المعتضـــلي، أحد الخدام الذين بلغوا رتبة الملوك، وكان خادماً أبيض فارساً شجاعاً، سائساً داهية، ولّي دمشق للخليفة المقتدر بالله، واستمرَ أميراً ستين سنة، ورميَ أحد جند مؤنس الخليفة المقتدر بالله بحربتهِ فما اخطاه، ثم نصبَ مؤنس في الخلافة القاهر بالله فلّما تمكنَ الخليفة القاهر بالله قتلَ مؤنساً في سنة (٣٢١هـ/ ٩٣٣م). الذهبي: سير أعلام النبلاء، ج١٥، ص٥٦_٥٧.

[٢] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٦٣_١٦٤؛ ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ج١٣، ص٥٩.

[٣] ابن كثير: البداية والنهاية، ج١١، ص١٢٤.

ومخاطبتهُ فيما قصدَ إليهِ وتقرير الأمر معهُ والرغبة إليهِ في تسهيل الإذن على الخليفة والمشورة عليه بالإجابة إلى ما التمسا[١].

ومن مراسيم استقبال الرسل أنْ يكون الجيش مصّطفاً من الدار التي يسكنون فيها رسل الروم وأنْ يكون غلّمانهُ بدارهِ مُنتظمين من باب الدار إلى موضع مجلسهِ، فأجابَ الخليفة المقتدر بالله الرسل إلى ما طلبَ ملك الروم من الفداء وسيّرَ مؤنساً الخادم ليحضُر الفداء وجعلهُ أميراً على كل بلد يدخلهُ يتصرف فيهِ على ما يُريد إلى أنْ يخرج عنه، وسيّرَ معهُ جمعاً من الجنود وأطلقَ لهم أرزاقاً واسعة وانفذَ معهُ مائة ألف وعشرين ألف دينار لفداء أسْرىَ المسلمين وسارَ مؤنس الخادم والرسل وكان الفداء على يد مؤنس الخادم[٢].

وكان عدد من فوديَ من أسْرىَ المسلمين في هذا الفداء ثلاثة آلاف وثلاثمائة وستة وثلاثون نفس[٣].

وفي سنة (٣١٣هـ/ ٩٢٥م) حدثَ فداء آخر بين المسلمين والروم على نهر اللامس وكان عدد من فوديَ به من أسْرىَ المسلمين في هذا الفداء خلال تسعة عشر يوماً ثلاثة آلاف وتسعمائة وثلاثة وثمانون من ذكر وأنثى[٤].

ي- خلافة الراضي بالله (٣٢٢_ ٣٢٩هـ/ ٩٣٣_ ٩٤٠م):

تُشير المصادر التاريخية إلى أنه في خلافة الراضي بالله وقعَ فداء في سنة (٣٢٦هـ/ ٩٣٧م) بين المسلمين والروم البيزنطيين، وذلك عندما وردَ كتاب من الإمبراطور البيزنطي

[١] مسكويه، محمد بن يعقوب (ت ٤٢١هـ/ ١٠٣٠م): تجارب الأمم وتعاقب الهمم، تح: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧م ج٥، ص١٠٥_ ١٠٦؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ج٦، ص٦٥٣.

[٢] ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ج٦، ص٦٥٣؛ ابن خلدون: العبر وديوان المبتدأ والخبر، ج٣، ص٤٧٩.

[٣] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٦٤.

[٤] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٦٤.

إلى الخليفة وكان الكتاب مكتوب باللغة الرومية بالذهب والترجمة بالعربية بالفضة. يطلب فيه من الخليفة الهدنة والفداء وكان رسول الإمبراطور البيزنطي يحمل الكثير من الهدايا والجواهر والملابس الثمينة فكتبَ إليهم الخليفة الجواب بقبول الهدنة والإذن في أمر الفداء في السنة نفسها بين سيف الدولة الحمداني والروم وتسلّم سيف الدولة الروم[١].

وكان جملة من فوديَ به من أسْرىَ المسلمين في هذه السنة هو ستة آلاف أسير ما بين ذكر وأنثى على نهر البذندون[٢].

ك- خلافة المتقي بالله (٣٢٩هـ_ ٣٣٣هـ/ ٩٤٠_ ٩٤٤م):

وقعَ في سنة (٣٣٠هـ/ ٩٤١م) فداء بين المسلمين والروم وذلك عندما أرسلَ الإمبراطور البيزنطي رسولاً إلى الخليفة المتقي بالله يطلب منديلاً زعمَ أنه المسيح مسح بهِ وجهه فصارت صورة وجه المسيح فيه وأنْ أرسلهُ الخليفة فكَّ أسْرىَ المسلمين، فأحضرَ الخليفة القضاة والفقهاء واستفتاهم في ذلك فاختلفوا في ما بينهم، ولكن في نهاية المطاف اتفقَ الخليفة مع القضاة والفقهاء على تسليمهِ للروم وإطلاق سراح أسْرى المسلمين فأمرَ الخليفة المتقي بالله بإرسال رسول يتسلم أسْرىَ المسلمين[٣].

ل- خلافة المطيع لله (٣٣٤_ ٣٦٣هـ/ ٩٤٥_ ٩٧٣م):

حدثَ فداء في سنة (٣٣٥هـ/ ٩٤٦م) بين المسلمين والروم في عهد الخليفة المطيع لله على يد نصر الثملي أمير الثغور الشَّامية[٤]، وكان عدد أسْرىَ المسلمين الذين تمَّ فك أسرهم من يد الروم ألفين وأربعمائة واثنين وثمانين بين ذكر وأنثى[٥].

---

[١] ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ج١٣، ص٣٧٣؛ ج١٤، ص٧٥.

[٢] ابن كثير: البداية والنهاية، ج١١، ص٢١٣.

[٣] أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل (ت٧٣٢هـ/ ١٣٣١م): المختصر في أخبار البشر، المطبعة الحسينية المصرية، القاهرة، ج٢، ص٩٠_٩١؛ ابن كثير: البداية والنهاية، ج١١، ص٢٣٣.

[٤] ابن كثير: البداية والنهاية، ج١١، ص٢٤٤.

[٥] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٦٥.

وكان هذا الفداء على نهر اللامس وكان الإمبراطور البيزنطي قسطنطين حاضراً ، وكان عدد المسلمين الذين تمَّ إطلاق سراحهم في هذا الفداء هو ألفين وأربعمائة واثنين وثمانين من ذكر وأنثى، وبقي للروم على المسلمين مبلغ من المال هو مائتان وثلاثون ديناراً لكثرة من كان في أيدي الروم من الأسْرى المسلمين[١].

وفي سنة (٣٥٥هـ/ ٩٦٥م) في عهد الخليفة المطيع لله وقعَ فداء بين المسلمين والروم عندما قام سيف الدولة الحمداني بمُفاداة أسْرىَ المسلمين من يد الروم بنفسهِ فقد سار سيف الدولة ومعه بطارقة الروم والأسْرىَ البيزنطيين لكي يُفادي بهم الأسْرىَ المسلمين ففدى جميع أسْرىَ المسلمين ومن ضمنهم كباراً من دولتهِ[٢].

وقام سيف الدولة الحمداني بمُفاداة بقية أسْرىَ المسلمين بالمال الذي بحوزتهِ وبما أنَّ أعداد أسْرىَ المسلمين كان كثيراً اضطر سيف الدولة الحمداني أنْ يُرهن بدلتهِ التي عليه وهي من اللؤلؤ والجوهر ليس لها مثيل[٣].

وبذلك تمكنَ سيف الدولة الحمداني أنْ يستخلص من بقىَ في الأسْر من المسلمين وأُبرمت الهدنة بينهِ وبين الروم البيزنطيين على عدم تعدي أحدهما على الآخر، وكان الأمر الذي جعلهُ يعقد هدنة مع الروم البيزنطيين سوء حالتهُ الصحية التي لا تحملهُ إلى حروب أخرى والذي توفي بعدها بأشهر قليلة[٤].

---

[١] المسعودي: التنبيه، ص١٦٥.

[٢] ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ والأمم، ج١٤، ص١٧٥؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ ج٧، ص٢٦٥؛ أبو الفداء: المختصر في أخبار البشر، ج٢، ص١٠٦.

[٣] ابن الأثير:الكامل في التاريخ، ج٤، ص٤٠.

[٤] ابن خلّكان، محمد بن أبي بكر(ت ٦٨١هـ/ ١٢٨٢م): وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بير[٤] ابن الأثير:الكامل في التاريخ، ج٤، ص٤٠.
وت، ١٩٧٨م، ج٣، ص٤٠١؛ الذهبي: ســـير أعلام النبلاء، ج١٣، ص٤٨٢؛ الزركلي، خير الدين بن محمود (ت ١٣٩٦هـ/ ١٨٧٦م): الأعلام، دار العلم للملايين، ج٣، ص٣٤٨.

وتُشير المصادر التاريخية إلى أنَّ سيف الدولة الحمداني قد ضحّىَ في كل غالي ونفيس في سبيل إطلاق سراح الأسْرىَ المسلمين من يد الروم البيزنطيين، وقد أنفقَ على هذا الفداء المُعلن ثلاثمائة ألف دينار وخلّصَ من الأسْر ما بين أمير ورجُل ثلاثة آلاف ومائتين وسبعين أسيراً حتى لم يبقَ بأيدي الروم أسيراً واحداً يُفتدى به عند الروم[١].

ومن الضروري الإشارة إلى أنَّ أعداد الأسْرىَ المسلمين الذين تمَّ مُفاداتهم من قبل خلفاء العباسيين ما يُقارب خمسين ألف أسير ما بين ذكر وأنثى، وكانت عمليات الفداء تتم وفق نظام تقليدي حيثُ كان المسلمون يقفون على الضفة الشرقية لنهر اللامس ويقف الروم البيزنطيون على ضفتهِ الغربية[٢].

ثانياً: أشهر الأماكن التي تمَّ فيها تبادل الأسْرىَ:

لم يجرِ تبادل الأسْرىَ بين المسلمين والبيزنطيين في مكان واحد إنّما أشارت المصادر إلى أماكن متعددة، فبعد أن يتم الاتفاق على شروط وطريقة تبادل الأسْرىَ بين المسلمين والبيزنطيين يُحدد المكان الذي سوف يتمُ فيه عملية التبادل والتي غالباً ما تكون على الأنهار التي تفصل بين حدود الدولتين أو في مناطق الثغور والحصون.

وتُشير المصادر التاريخية إلى أنَّ أشهر الأماكن التي كان يتمُ فيها تبادل الأسْرىَ، هي:

١ـ نهر اللامس:

يتضّح من خلال استقراء مصادر التاريخ الإسلامي أنَّ الفداء وتبادل الأسْرىَ بين المسلمين والبيزنطيين كان يتمُ في معظم الأحوال على نهر اللامس، والآن يُسمى (

[١] المقريزي: المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، ج٢، ص٣٨٠.

[٢] مسكويه: تجارب الأمم، ج٤، ص٢٨٣؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ج٦، ص١٠١.

لامس صو)[١] على طريق أنطاكية[٢]، واللامس هي قرية على شط بحر الروم(المتوسط)[٣] القريب من مدينتي طرسوس العربية وسلوقية البيزنطية[٤]، ويفصل اللامس بين طرسوس وسلوقية المتصلتين من دار الإسلام على البحر الرومي إلى خليج القسطنطينية ويكون طولهما ثلاثمائة وخمسة وستين ميلاً، ويبعد اللامس عن طرسوس خمسة وثلاثون ميلاً[٥].

وتُشير المصادر التاريخية إلى أهمية هذه المنطقة في إنها شهدت معظم عمليات الفداء بين العرب المسلمين والروم البيزنطيين، فيقدم الروم في البحر والمسلمون في البر فيلتقيان وسط النهر فيتفادون، فيطلق المسلمون أسيراً من الروم البيزنطيين ويطلق هؤلاء أسيراً من العرب المسلمين[٦]، ويبلغ عدد الأفدية الرسمية المُقامة على اللامس اثني عشر فداء[٧].

ويرجع اختيار موضع اللامس مكاناً لعمليات تبادل وفداء الأسْرىَ إلى:

١_ إنهُ يُمثل حداً طبيعياً يفصل بين دولتي الخلافة العباسية والإمبراطورية البيزنطية، وهو مكان ملائم من بين الحدود الطبيعية الأخرى التي يُصعب إجراء التبادل بينهما.

٢_ يُسهل عملية تنظيم التبادل والفداء والسيطرة عليه بُمساندة القوة الحربية لعمليات الفداء لتأمين سيرهِ، ولكيلا يهرب أحد من الأسْرىَ إلى دولتهِ مما يؤدي إلى فشل عملية

---

[١] اللامس: لا يزال يُسمى الآن لامس صو في تركيا الحالية، ويقع اللامس بين عمّورية وأنطاكية، وأنَ عمليات الفداء لم تحدث إلّا على نهر اللامس. المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٧٦،١٣٧.

[٢] الحموي: معجم البلدان، ج١، ص٢٢٦.

[٣] الحموي: معجم البلدان، ج٥، ص٨.

[٤] سلوقية: مدينة وكورة ببلاد الروم وهي من ناحية الشام بعد طرسوس. الحموي: معجم البلدان، ج٣، ص٢٤٢.

[٥] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٦٧.

[٦] ابن حوقل، أبو القاسم البغدادي (ت ٣٩٧هـ/ ١٠٠٧م): صورة الأرض، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٧٩م، ص١٨٣؛ الحموي: معجم البلدان، ج٥، ص٨.

[٧] الطبري: تاريخ الرسل والملوك، ج١١، ص٢٠.

الفداء، لأن التبادل يتمُ نفراً بنفر مُتكافئين بالسن والمكانة[١]. فقد حدثَ اختلاف بين المسلمين والروم في فداء سنة (٢٣١هـ/ ٨٤٥م) فقال الروم: " لا نأخذ في الفداء امرأة عجوز ولا شيخ كبير ولا صبي"[٢]، فبقي الخلاف مستمراً بينهم أياماً حتى رضوا عن كل نفس بنفس، واضطر الخليفة الواثق إلى شراء من يُباع من الرقيق من مماليك فاشترىَ من قدر عليه، كما فعل ذلك سيف الدولة الحمداني في فداء سنة (٣٥٥هـ/ ٩٦٥م) فلّما لم يبقَ لديهِ من الروم من يُفادى به اشترىَ من الروم بقية أسْرىَ المسلمين وكان عددهم ثلاثة آلاف نفس بمئتي وأربعين ألف دينار رومية[٣].

٢_ البذندون:

وهي من مدن الثغور، بينها وبين طرسوس مسيرة يوم[٤]، وكان عليها نهر يُعرف بنهر البذندون.

ولقد أشارَ كل من الطبري وابن الأثير إلى البذندون في الفداء الذي تمَّ في عهد هارون الرشيد عام (١٩٢هـ/ ٨٠٨م) على يد ثابت بن نصر بن مالك[٥]. أمّا المسعودي فأشارَ إلى أنَ ذلك الفداء كان على اللامس[٦]، إلّا إنه أشارَ إلى فداء على البذندون تمَّ على عدة فترات في عهد الخليفة الراضي سنة (٣٢٦هـ/ ٩٤٧م)، وكان هذا استكمالاً للفداء الذي تمَّ على اللامس في نفس السنة، حيثُ يُشير إلى أنْ الروم عادوا ببقية أسْرىَ المسلمين من اللامس إلى القسطنطينية بسبب كثرة عددهم وعدم وجود ما يُقابلهم من أسْرىَ الروم. الأمر

---

[١] عبيد، طه خضر: مُعاملة الدولة البيزنطية للأسْرىَ العرب المسلمين، مجلة التربية والعلم، العدد ١٦، ١٩٩٤م، ص١١١.

[٢] الطبري: تاريخ الرسل، ج١١، ص١٩.

[٣] كانار، ماريوس: نُخب تاريخية وأدبية جامعة لأخبار الأمير سيف الدولة الحمداني، خزانة الكتب العربية، الجزائر، ١٩٣٤م، ص١٩٢.

[٤] الحموي: معجم البلدان، ج٢، ص٢٨٧.

[٥] ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ج٦، ص٢٠٨.

[٦] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٩٠.

الذي جعل المسلمين يجمعون الروم من مختلف البلدان الإسلامية حتى يُستكمل الفداء[١]، أمّا ابن الأثير فقد أشارَ إلى أنْ هذا الفداء تمَّ في سنة (٣٢٦هـ/ ٩٤٧م) كان على البذندون[٢].

٣_ حصن سنان:

وهو من الحصون التي تقع في أرض الروم. فتحها المسلمون في العصر الأموي على يد قائد حرب الروم عبدالله بن عبد الملك بن مروان[٣]، وقد حدثَ فداء في هذا الحصن في عهد الخليفة هارون الرشيد في عام (١٨٧هـ/ ٨٠٢م)، قام به القاسم بن هارون الرشيد وجعفر بن الأشعث[٤].

٤_ حصن كرّكرةَ:

يقع بين سميساط وحصن زياد[٥]، ذلك أنْ الروم أغارت على سميساط في عام (٢٤٥هـ/ ٨٥٩م). فرَّدَ على تلك الغارة أمير الثغور علي بن يحيى الأرمني، وتم القبض على بطريرك الروم في كرّكرةَ، وتمَّ فداؤه مُقابل إطلاق سراح ألف أسير من المسلمين[٦].

[١] المسعودي: التنبيه والإشراف، ص١٩٣_ ١٩٤.
[٢] ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ج٨، ص٣٥٢.
[٣] الحموي: معجم البلدان، ج٥، ص٧٧.
[٤] ابن خلدون: العِبر وديوان المبتدأ والخبر، ج٣، ص٧٢٤.
[٥] الحموي: معجم البلدان، ج٧، ص١٣١.
[٦] ابن خلدون: العِبر وديوان المبتدأ والخبر، ج٣، ص٧٢٤.

٥ـ ثغور فلسطين: غزة وميماس[١]، وعسقلان[٢]، وماحوز أزدود[٣]، وماحوز يبنا[٤]، ويافا[٥]، وأرسوف[٦].

حيثُ أشار المقدسي إلى أنْ الفداء كان يتمُ في هذه الثغور، فيقول: (تُقلع إليها شلنديات الروم وشوانيهم، معهم أسْرىَ المسلمون للبيع كل ثلاثة بمائة دينار. وفي كل رباط قوم يعرفون لسانهم ويذهبون إليهم في الرسالات ويُحمل إليهم أصناف الأطعمة. وقد ضجَّ بالنفير لمّا تراءت مراكبهم فإن كل ليل أوقدت منارة ذلك الرباط، وإن كان نهاراً دخلوا ومن كل رباط إلى القصبة عدّة مناير شاهقة، قد رتبَ فيها أقوام فتوقد المنارة التي للرباط ثم التي تليها، ثم الأخرىَ. فلا يكون ساعة إلّا وقد أُنفرَ بالقصبة، وضُربَ الطبل على المنارة، ونُوديَ إلى

---

[١] ميماس: مدينة صغيرة على البحر مُحصّنة ذات أسوار وأبراج وحصن كانت جبهة ل غزة، وهي تابعة لها. المقدسي، محمد بن أحمد (ت ٣٨٧هـ/ ٩٩٧م): أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط٣، ١٩٩١م، ص١٤٨.

[٢] عسقلان: مدينة بالشام من أعمال فلسطين على ساحل البحر بين غزة وبيت جبرين. الحموي: معجم البلدان، ج٦، ص٣٢٧.

[٣] أزدود: من رباطات الرملة، على نحو عشرة كيلو مترات شمالي عسقلان، وماحوز لفظ آرامي معناه الميناء. شعيرة، محمد عبد الهادي: الرملة ورباطاتها السبعة في القرن الرابع الهجري قبيل الحروب الصليبية نظام دفاعي دائري، بحث منشور بمجلة الجمعية المصرية للدراسات التاريخية، مجلد١٥، القاهرة، ١٩٦٩م، ص٤٢.

[٤] يبنا: وهي من رباطات الرملة وخطوطها الدفاعية، وكانت مدينة يبنا قريبة من الساحل ومحاوزها على البحر. شعيرة: الرملة ورباطاتها السبعة، ص٤٢.

[٥] يافا: مدينة على ساحل البحر المتوسط من أعمال فلسطين بين قيسارية وعكا. الحموي: معجم البلدان، ج٨، ص٤٩٣.

[٦] أرسوف: مدينة على ساحل البحر المتوسط بين قيسارية ويافا. الحموي: معجم البلدان، ج١، ص١٢٦.

ذلك الرباط وخرج الناس بالسلاح والقوة، ثم يكون الفداء، فرجل يشتري وآخر يطرح درهماً أو خاتماً حتى يشتري ما معهُ)[١].

يتضح مما سبق، أنَّ معظم الأفديّة المُنظمة التي كان يتولّى أمرُها السفراء من قبل الدولة لإجراء المفاوضات كانت تتم على اللامس، أمّا الأفديّة الأخرى والتي كانت تتم بعيداً عن اللامس فمعظمها كانت لا تتحدث فيها الدولة بصفة رسمية، ولكن كانت تتمُ بشكل فردي، أو يتحدث فيها أُناس كانوا يعيشون في الثغور لهم خبرة بالروم ولغتهم، وكانت تتمُ المُبادلة فيها، في غالب الأحيان بالمال كما حدثَ في ثغور فلسطين.

وما تجدر الإشارة إليه أنه كان يحدث شراء للأسْرىَ المسلمين في القسطنطينية نفسها، حيثُ كان المسلمون يذهبون إليها لفداء أسراهم بالمال، ويتضح ذلك من رواية المقدسي التي أشارَ فيها إلى سبب وصفهِ للقسطنطينية والطرق الموصلة إليها لحاجة المسلمين إلى ذلك وقصدهم في شراء الأسْرىَ[٢]

الخاتمة:

اهتمت الدولة العربية الإسلامية اهتماماً بارزاً بموضوع تحرير أسراها في حروبها مع الإمبراطورية اليزنطية، وتجلّى هذا الاهتمام في جهود متعددة، سواء كانت جهود سياسية أم جهود عسكرية . كلُّ هذا الاهتمام في سبيل تخليص الأسرى العرب المسلمين من قيود الأسر ومعاناتهِ. ومن هذا توصلنا لمجموعة من النتائج:

١_ إنَّ قوة الدولة العربية الإسلامية جعلت أعدائها يطلبون الوُد منهم من خلال إرسال الأسرى المسلمين الذين عندهم وذلك لمعرفتهم مدى مكانة الأسير المسلم وخاصة الخلفاء منهم.

[١] المقدسي: أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ص١٥١.

[٢] المقدسي: أحسن التقاسيم، ص١٣٠.

٢_ العلاقات بين الدولة العربية الإسلامية والدولة البيزنطية لم تكن عدائية دائماً بل تخلّل ذلك فترات سلمية تبادل فيها الطرفان الأسرى.

٣_ إصرار خلفاء الدولة العربية الإسلامية المتزايد على تحرير الأسرى وعدم بقاء أسير واحد في يد الأعداء.

٤_ تعّدد أماكن تبادل وفداء الأسرى بين الدولتين، والتزام كل من الدولتين بشروط مُفاوضات التبادل.

٥_ ومن الممكن أنَّ عمليات تبادل الأسرى وافتدائهم ساهمت بشكلٍ كبير في تهدئة الأوضاع بين الدولة العربية الإسلامية والدولة البيزنطية.

٦_ ولا يمكن أنْ نغفل دور الذين تولّوا أمور المفاوضات بشأن تبادل الأسرى والتزامهم بها، الذي أدى إلى نجاح هذه المفاوضات بهدف تحرير الأسرى .

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

١_ ابن الأثير، محمد بن عبد الكريم (ت ٦٣٠هـ/ ١٢٣٣م): الكامل في التاريخ، تح: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٧م.

٢_ الأصبهاني، أحمد بن عبد الله (ت ٤٣٠هـ/ ١٠٣٨م): حليَّة الأوفياء وطبقات الأصفياء، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

٣_ البغدادي، صفي الدين عبد المؤمن (ت ٧٣٩هـ/ ١٣٣٩م): مراصد الاطلاع في أسماء الأمكنة والبقاع، تح: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٩٩٢م.

٣_ البلاذري، أحمد بن يحيى (ت ٢٧٩هـ/ ١٨٩٢م): فتوح البلدان، تح: رضوان محمد رضوان، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٣م.

٤_ ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي (ت ٥٩٧هـ/ ١٢٠١م): المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الركن، ١٩٣٦م.

٥_ الحموي، ياقوت بن عبد الله (ت ٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م): معجم البلدان، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٧٧م.

٦_ ابن حوقل، أبو القاسم البغدادي (ت ٣٩٧هـ/ ٩٩٧م): صورة الأرض، مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٧٩م.

٧_ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت ٨٠٨هـ/ ١٤٠٥م): العِبر وديوان المبتدأ والخبر، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠٠م.

٨_ ابن خلّكان، محمد بن أبي بكر (ت ٦٨١هـ/ ١٢٨٢م): وفيَّات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ١٩٧٨م.

٩_ ابن خياط، خليفة (ت ٢٤٠هـ/ ٨٥٤م): تاريخ خليفة بن خياط، تح: أكرم ضياء العمري، دار القلم، ط٢، ١٩٧٧م.

١٠_ الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت ٧٤٨هـ/ ١٣٤٨م): سير أعلام النبلاء، تح: شعيب الأرناؤوط، طبعة مؤسسة الرسالة، د.ت.

١١_ الزركلي، خير الدين بن محمود (ت ١٣٩٦هـ/ ١٨٧٦م): الأعلام، دار العلم للملايين، د.ت.

١٢_ ابن سعد، محمد بن منيع الهاشمي (ت ١٦٨هـ/ ٧٨٥م): الطبقات الكبرى، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ١٩٦٨م.

١٣_ الصفدي، خليل بن أيبك بن عبد الله (ت ٧٦٤هـ/ ٣٦٣م): الوافي بالوفيات، تح: أحمد الأرناؤوط، دار إحياء التراث، بيروت، ٢٠٠٠م.

١٤_ الطبري، محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ/ ٩٢٣م): تاريخ الأمم والملوك، تح: أبو صهيب الكرمي، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

١٥_ ابن عبد الحكم، عبد الرحمن بن عبد الله (ت ٢١٤هـ/ ٨٢٩م): سيرة عمر بن عبد العزيز عبى ما رواه مالك بن أنس وأصحابهُ، تح: أحمد عبيد، مطبعة وهبة، القاهرة، ١٩٨٨م.

١٦_ ابن العديم، عمر بن أحمد (ت ٦٦٠هـ/ ١٢٦٢م): بغية الطلب في معرفة تاريخ حلب، تح: سهيل زكار، دمشق، ١٩٨٨م.

١٧_ ابن العديم، عمر بن أحمد (ت ٦٦٠هـ/ ١٢٦٢م): زبدة الحلب من تاريخ حلب، تح: سامي الدهان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٦م.

١٨_ ابن العماد الحنبلي، حمد بن محمد (ت ١٠٨٩هـ/ ١٦٨٧م): شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ١٩٨٦م.

١٩_ أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل (ت ٧٣٢هـ/ ١٣٣١م): المُختصر في أخبار البشر، المطبعة الحسينية المصرية، القاهرة، د.ت.

٢٠_ القرطبي، عريب بن سعد (ت ٣٦٩هـ/ ٩٧٩م): صلة تاريخ الطبري، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ١٨٩٧م.

٢١_ ابن كثير، إسماعيل بن عمر (ت ٧٧٤هـ/ ١٣٧٣م): البداية والنهاية، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مطبعة السعادة، مصر، ط١، ١٩٣٢م.

٢٢_ المالقي، أبو القاسم بن رضوان (ت ٧٨٣هـ/ ١٣٨١م): الشُّهب اللامعة في السياسة النافعة، تح: علي سامي النشّار، دار المدار الإسلامية، المغرب، د.ت.

٢٣_ المسعودي، علي بن الحسين (ت ٣٤٦هـ/ ٩٥٦م): التنبيه والإشراف، تح: عبد الله إسماعيل، مكتبة الشرق الإسلامية، القاهرة، ١٩٣٨م.

٢٤_ مسكويه، محمد بن يعقوب (ت ٤٢١هـ/ ١٠٣٠م): تجارب الأمم وتعاقب الهمم، تح: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧م.

٢٥_ المقدسي، محمد بن أحمد (ت ٣٨٧هـ/ ٩٩٧م): أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط٣، ١٩٩١م.

٢٦_ المقريزي، تقي الدين أحمد بن علي (ت ٨٤٥هـ/ ١٤٤٢م): المواعظ والاعتبار بِذكر الخطط والآثار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٧م.

ثانياً: قائمة المراجع:

١_ ماجد، عبد المنعم عبد الجواد: العصر العباسي الأول، مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، ١٩٨٤م.

٢_ محمود، سعيد عمران: الإمبراطورية البيزنطية وحضارتها، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠٢م.

٣_ الخضري، محمد: محاضرات تاريخ الأمم الإسلامية_ الدولة العباسية، القاهرة، د.ت.

٤_ العدوي، إبراهيم أحمد: الأمويون والبيزنطيون_ البحر الأبيض المتوسط بحيرة إسلامية، القاهرة، ١٩٥٣م.

٥_ المغرّواي، محمد بن عبد الرحمن: موسوعة مواقف السلف في العقيدة والمنهج والتربية، المكتبة الإسلامية للنشر، القاهرة، د.ت.

٦_ نورمان، بينز: الإمبراطورية البيزنطية، تعريب: د. حسين مؤنس، مطبعة لجنة التأليف، القاهرة، ط١، ١٩٥٠م.

ثالثاً: الدوريات:

١_ شعيرة، محمد عبد الهادي: الرملة ورِباطاتها السبعة في القرن الرابع الهجري قبيل الحروب الصليبية نظام دفاعي دائري، بحث منشور بمجلة الجمعية المصرية للدراسات التاريخية، مجلد١٥، القاهرة، ١٩٦٩م.

٢_ عبيد، طه خضر: مُعاملة الدولة البيزنطية للأسرى العرب المسلمين، مجلة التربية والعلم، العدد١٦، ١٩٩٤م.

عنوان البحث: إشكاليّة العلاقة بين السياسة والتربية

الاسم: رهفه محمود السكّري

إشراف: أ. د. عماد فوزي شعيبي

نوع الدراسة: نظريّة

الملخّص:

إنَ الفكر السياسي لا ينفصل عن الواقع الاجتماعي الذي نشأ فيه، فهناك دائمًا علاقة جدليّة بين المؤسسات السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة من ناحية، ونسق القيم السائدة في المجتمع من ناحية أخرى؛ فالتحوّلات السياسيّة يواكبها نظام اجتماعي واقتصادي معيّن، ويواكبها تحوّلات فكريّة ثقافيّة تتناسب مع هذا الفكر والنظام الحاكم، باستثناء حالات خاصّة يكون فيها عدد من المثقّفين أو المؤثّرين خارج هذه النظرية. ومن خلال هذه الدراسة سنحاول التعرّف على مصطلحي السياسة والتربية، وفلسفة التربية، ثم العلاقة بينهما تاريخيّاً في الفلسفة الشرقيّة والهنديّة والصينيّة، ثم عند الفراعنة واليونان.

ولأنَ التربية ميزة إنسانيّة وطبيعة ثانية لها، نسأل هنا: هل للطبيعة الإنسانيّة طابع فُطرت عليه من الخير أو الشرّ، وإلى أيّ درجة تستطيع التربية تغيير هذه الطبيعة الإنسانيّة؟ أم أنَ الوراثة هي الأساس والطبع يغلب التطبّع؟

ثمّ سنحاول أخيراً عرض أثر السياسة في التربية في العصر الحديث والعالم العربي المعاصر، وهل لازالت الحضارات تُبنى على التربية، بوصفها وسيلة مباشرة لزرع القيم الأخلاقيّة، ونشر الفضائل وتعليمها لمن أراد، أم أصبحت التربية سلاحاً بيد الدول القويّة لهدم قيم ومبادئ المجتمعات الأضعف؟!

الكلمات المفتاحيّة: السياسة– التربية– فلسفة التربية–الطبيعة البشريّة– الكونفوشيّة– السفسطائيّة.

The complex interplay between politics and Education

Abstract

Political ideology is inseparable from the social context in which it emerges. There exists a constant dialectical relationship between political, economic, and social institutions on one hand, and prevailing values of society on the other. Political transformations are typically accompanied by specific socioeconomic status, along with intellectual and cultural changes that align with the dominant ideology and governing system. However, there are exceptions

where certain intellectuals or influencers operate outside this framework.

Through this study, we will explore the concepts of politics and education, the philosophy of education, and hence their historical interrelationship—beginning with Eastern, Indian, and Chinese philosophies, and subsequently among the ancient Egyptians and Greeks.

Given that education is an intrinsic human attribute and an inherent part of human nature, we pose the question: Is human nature inherently inclined towards goodness or evil, and to what extent can education reshape such a disposition? Alternatively, does heredity serve as the dominant determinant, where inherent attributes ultimately prevail over nurture؟

Our final endeavor will be to explore the interplay between politics and education in the modern era with a special focus on the contemporary Arab World. Does education continue to serve as a foundation pillar of civilizations, as well as a direct tool for instilling moral values and teaching virtues to those who seek them? Or has it been weaponized by powerful nations to erode the values and principles of weaker societies؟

Politics- education- philosophy of education- nature of humanity- Confucianism- sophistry

مقدّمة البحث:

ارتبطت التربية بالسياسة عبر تاريخ الفكر الفلسفي من جهة، وتاريخ الإنسان من جهة أخرى؛ حيث كان الفكر التربوي في أغلب الأحيان جزءاً من الفكر الفلسفي السياسي، لأنه بالتربية يمكن تنشئة الأفراد ليكونوا مواطنين صالحين على أسس مناسبة لذلك المجتمع وقيمه. وحتّى في موضوع الإصلاحات السياسيّة تكون البداية دائماً بإصلاح المنظومة التربويّة، وكذلك الإصلاحات التربويّة في مختلف دول العالم الحديثة والمعاصرة تخضع في اتجاهها إلى غايات سياسيّة اجتماعية أكثر منها تربويّة، فالعلاقة متبادلة بين التربية والسياسة.

لم يكن الفكر التربوي عبر التاريخ مستقلّاً عن الفكر السياسي بل كان يتأسس عليه دائماً، حتّى الفلاسفة لم يهتمّوا بالجانب التربوي بوصفه غاية في ذاته، بل كان التفلسف في المجال التربوي والاهتمام بالتربية والتنشئة الصحيحة دائماً وسيلة لتبرير مشروع الفكر السياسي والفلسفة السياسيّة.

مشكلة البحث: هل تعد السياسة والسياسيون ونظامهم الحاكم هم من يضعون الأسس التربويّة للمجتمع، أم أنّ المفكرين والفلاسفة هم من يرسمون الواقع السياسي؟، أم أنّ السياسيين بفكرهم نتاج وسط اجتماعي ثقافي معيّن، وهل تختلف قيم المجتمع باختلاف الأنظمة السياسيّة، أم أنَ هذه الأخيرة وليدة هذه القيم، أو ثورة عليها؟؟

وهل تستطيع التربية أن تتغلّب على الوراثة والبيئة الاجتماعيّة وتؤثر بها، أم أنّ الطبع يغلب التطبّع؟ وإلى أيّ درجة أثَرت السياسات العالميّة في نمط التربية في العصر الحديث، ولاسيما في العالم العربي؟

سنحاول الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال البحث.

وعليه، ليس موضوعنا التربية السياسية، وكيف نخلق أو نربّي مواطنين سياسيين بالمعنى العام، إنما موضوعنا: كيف استغلّت السياسة علاقتها بالتربية "بوصفها أداة" لتسييس مشروعها وتبريره، وكيف انعكست الآراء والأوضاع السياسيّة على الطريقة التربويّة التي ترافقها في الحقبة نفسها، أم أنّ هناك نُظماً تربويّة نشأت لإصلاح الوضع السياسي والثورة عليه؟؟.

أهميّة البحث: تكمن أهمية البحث في عرض مختصر ومكثّف لطبيعة العلاقة بين السياسة بوصفها علماً والتربية بوصفها أداة ووسيلة لتبرير المشاريع السياسيّة، **ومحاولة الإجابة عن سؤالين:** هل التربية السائدة في مجتمع هي التي تُنتج سياسيين بمنهج وتفكير معين، أم أنّ السياسيين هم الذين يضعون الخطط ويرسمون ويؤثّرون في التربية والقيم السائدة في المجتمع، وهل تستطيع التربية التأثير في الطبيعة الإنسانية وتوجيهها نحو الخير أو الشر؟؟

٤- أهداف البحث:

- عرض لطبيعة العلاقة بين السياسة والتربية تاريخياً.

- ومحاولة الإجابة عن الأسئلة:

- هل التربية السائدة في مجتمع ما هي التي تنتج سياسة وسياسيين بمنهج وتفكير معيّن؟

- أم أنّ السياسيين هم الذين يضعون الخطط ويرسمون ويؤثّرون في التربية والقيم السائدة في المجتمع؟

– هل الطبيعة الإنسانيّة خيرة أو شريرة، وهل تستطيع التربية التأثير في الطبيعة الإنسانية وتوجيهها نحو الخير أو الشر؟

– محاولة عرض أثر السياسة في المجتمع العربي الحديث والمعاصر.

٥– فرضيات البحث: يحاول البحث التحقق من جملة الفرضيّات التالية، وهي:

–هناك علاقة جدليّة بين التربية والقيم السائدة في مجتمع ما، والسياسة في ذاك العصر.

–إن الطبيعة الإنسانيّة ربّما شريرة بالطبع، والتربية تؤثّر فيها بتوجيهها نحو الخير.

–التربية ليست المسؤولة تماماً عن خلق سياسيين جيّدين أو غير جيّدين، والسياسي يجب أن يكون ثوريّاً على الواقع الذي يعيشه.

–ربما تُغني نظريّات المفكّرين التربويين ونصائحهم في العصر الحديث السياسيين والتربويين بمناهج عمل حقيقيّة لبناء الإنسان الحديث، ولا سيما ما رافقها من تطور تكنولوجي وثورة المعلومات والتي أثرت في النظم التربويّة المعاصرة والعلاقات الأسريّة.

٦– **الدراسات السابقة:** إذا ما وضعنا عنوان بحثنا على الشابكة: "علاقة السياسة بالتربية" ستظهر لنا عدّة كتب تحمل نفس العنوان لكنّها بشكل تخصصي ودقيق مثال: علاقة

التربية بالسياسة عند أبي حامد الغزالي، أو عند الإمام حسن البنا، أو الفلسفة والتربية عند روسو، أو ديوي، لكن لم نجد مقالاً أو كتاباً يتضمّن المضمون بشكله العام كما سنتطرّق إليه في بحثنا، أو كتاب يحمل العنوان ذاته أو المضمون نفسه، وبذلك يكون بحثنا مسوّغاً للكتابة والبحث والنشر.

٧- **منهج البحث:** اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج التحليلي أساساً في تحليل الأفكار التربويّة عند مجموعة من المفكرين التربويين والسياسيين، كما اعتمدنا المنهج النقدي أحياناً لمناقشة تلك الأفكار والفرضيّات، إضافة إلى منهج المقارنة بين بعض آراء المفكّرين، واعتمدنا أيضاً المنهج التاريخي من حيث ترتيب المفكّرين وتسلسل العلاقة التاريخيّة بين السياسة والتربية وتطوّر العلاقة تاريخيّاً بينهما.

٨- **عرض البحث:**

أولاً: السياسة:

معنى السياسة لغةً: "**السياسة مصدر للفعل ساس، أي رأس وقاد، السياسة القيام على الشيء بما يصلحه والوالي يسوس رعيته، وسيست الرعية سياسة؛ أي ملكت أمرهم**"[١]، يقال ساس الأمر سياسة، بمعنى قام به ، وهو سائس من قوم ساسة وسوس، وسوّسه القوم ؛ جعلوه يسوسهم.

[١] - ابن منظور، لسان العرب، ج٢، ص٢٩٣.

"**والسوّس : الطبع والخلق ، فيقال الفصاحة من سوسه؛ أي من طبعه، فهذا أصل وضع السياسة في اللغة ثم رسمت بأنها القانون الموضوع لرعاية الآداب والمصالح وانتظام الأحوال** "[٢]. وهنا بعد ذكر التعريفين نجد أنهما لغة ومعنى يقتربان من معنى السياسة في الفلسفة اليونانيّة، والتي **تعود في أصلها إلى polis التي كانت تشير إلى المدينة** "[٣] . المشتق من مصطلح " **(politique)**".

وهذا ما يحدد طبيعة العلاقة بين أبناء المدينة بوصفهم مواطنين ورعايا، وحاكم المدينة أو رئيسها، وتحديد كيفية إدارة هذه المدينة وحكمها.

أما بالمعنى الاصطلاحي للسياسة، فقد أصبحت السياسة تعني كلّ ما يخصّ تدبير شؤون الدولة أو الحكومة ومعرفة مصالحها، وكيفيّة إدارتها بما يخدم مواطنيها، ولذلك نجد أنَّ هناك من يعرّفها بأنها "**فن الممكنات وتدبيرها حسب مصالح الجماعات ومتطلّبات العصر ومنافسات الأمم الأخرى**"[٤]، ثمّ تطوّر معنى السياسة فأصبح إدارة الدولة والحكومة وتحقيق مصالحها وتحديد أولويّاتها، منها الاستقرار والأمن والازدهار والتربية، والحرب والسلم والتوسع والكثير من المهمات، وهذا ما جعل السياسة تختصّ وتتداخل مع جميع الشؤون الأخلاقيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة وحتى الدينيّة، وذلك للحفاظ على دورها الأساسي في بناء المجتمع وتنظيمه وحمايته، وأصبح تعريف السياسة بصيغة النظام: " **سياسي بالمعنى الواسع كلَ ما يتّصل بالحياة العامة في جماعة بشريّة منظّمة** "[٥].

[٢] -أحمد بن علي المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، مكتبة المتنبي، بغداد، ١٩٦٥، ص٢٢٠.
[٣] - شوفالييه: تاريخ الفكر السياسي، ص١٥.
[٤] - خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات السياسية والدبلوماسية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٩٩، ص١١٢.
[٥] - لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، ص٩٩٣.

أما السياسة بالمعنى الديني الإسلامي: فهي ما وافق الشريعة الاسلاميّة "**لا سياسة إلا ما وافق الشرع فإن أردت لا سياسة إلا ما نطق به الشرع** "[٦] ، أي أن الحكم والسياسة بالمعنى الإسلامي مقيّدان بما أنزله الله؛ و الإسلام يعني التسليم بأوامر الله ونواهيه، والحاكم الحقيقي هو الله، لكنّه جعل الإنسان في الأرض خليفة، وإذا أراد أن يحكم يجب أن يحكم بالعدل، وإن اجتهد فله مصادر محددة حسب الشريعة (القرآن والسنّة والاجتهاد)، ولا نستغرب ذلك لأن الأديان غالباً ما تأتي بنفس الرسالة التي يحمّلونها معنًى سياسيّاً واجتماعيّاً وتربويّاً وأخلاقيّاً.

معنى التربية:

من الناحية اللغويّة تشير أغلب المعاجم العربية إلى معانٍ متقاربة، وتدلّ على مدلول التربية من فعل: "ربّا، يربو" بمعنى زاد ونما، وورد في معجم لسان العرب: "ربا الشيء يربو ربوا ورباء زاد ونما وأربيته نمّيته"[٧].

أما معنى التربية اصطلاحاً: يقدم **لالاند** في موسوعته الفلسفيّة مفهوم التربية بمعنييها **العام والخاص، وفي المعنى العام:** "يشير إلى أنّها تقوم على تطوير وظيفة أو عدّة وظائف تطويراً تدريجيّاً، عن طريق التجربة والتدريب وتظهر من عمل الفرد ذاته، فهي بهذه العمليّة متجددة. **أما المعنى الخاص:** فيتمثّل في عمليّات إجرائيّة يتمّ بها تدريب

[٦] - ابن قيم الجوزية، الطرق الحكيمة في السياسة الشرعية، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، ١٩٥٣، ص١٦.
[٧] - ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف مجلد٣، القاهرة، ص١٥٧٢.

الأفراد عن طريق إبراز ميولهم وتشـجيعهم على عمل عادات لمجتمعهم، كما تعني تهذيب الحواس لدى الفرد في تقبّل الإدراكات الحسـيّة الجديدة للتنظيم مع باقي الظواهر النفسـيّة لكلّ فرد"[٨].

يقصـد **لالاند** من خلال تعريفه للتربية في المعنى **العام** بأنّها عملية متجددة، وما تقوم به من تطوير مسـتمرّ للوظائف عبر مراحل تدريجيّة، أما في المعنى **الخاص** فيظهر لنا دور التربية بالمعنى السـياسـي، وهو ما يقوم به الفرد من عادات تعود بالنفع على المجتمع الذي يعيش فيه، عن طريق العمليّات الإجرائيّة التي يتم بها تدريب الأفراد من أجل إبراز ميولهم وتشـجيعهم، "**بهذا المعنى تنطلق التربية من العام إلى الخاص أي من المجتمع إلى الفرد، وتتجه نحو تهذيب الفرد، وتنمية وظائفه الحسيّة والعقلية والنفسية، وحتّى تؤدّي وظيفتها على أكمل وجه فتعتمد على التمرين، فتربية الولد مثلاً تتطلّب ترويض ملكاته وتهذيب سلوكه ليصبح صالحاً في المجتمع**"[٩]؛ ذلك أنّ المجتمعات تقوم على طبيعة العلاقات بين أفرادها ونوعها، و تتوقّف هذه العلاقات على طبائع الأشـخاص ومدى تهذيبهم وتربيتهم، ومن الخطأ الظنّ بأنّ التربية تقوم ضـمن المؤسـسـات التربويّة أو التعليميّة فقط؛ "**هي ليست حكراً على المؤسسات التعليميّة بل تشمل جهود المربّي من أعمال ومهن تمارس في الشـارع، وفي السـجون، وفي المؤسـسـات الاجتماعيّة وفي**

[٨] اندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ص١٣-٢٢.
[٩] - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، مرجع سابق، ص٢٦٦.

الروض التي تخصّ الأطفال والمراهقين وكلّ طبقات المجتمع، بما فيها ذوي الاحتياجات الخاصّة كالمعوقين والمتخلّفين ذهنياً"[١٠].

وبذلك نجد أنّ التربية هي عمليّة مستمرّة تشمل التعلّم في المدرسة والمنزل والمجتمع، وتهدف إلى تطوير الفرد من جميع جوانبه، سواء أكانت عقليّة، اجتماعيّة، أو عاطفيّة، من خلال مجموعة أنشطة وممارسات تهدف لنقل المعرفة والمهارات والقيم.

فلسفة التربية:

طالما ارتبطت التربية بالفلسفة، لكن يحكم هذه العلاقة المنطلقات النظريّة لكلّ مدرسة فلسفيّة وتربويّة عن الأخرى، لكن بصرف النظر عن هذا التفاوت، ثمّة وجهة نظر رئيسة تعبّر عن قوّة الصلة بين الفلسفة والتربية، تعتبر هذه النظرة "**أنّ التربية تابعة للفلسفة، تتلقّى منها الأفكار والنظريّات وتقوم بتطبيقها وتنفيذها، كما ترى أن الصلة بين الفلسفة والتربية قديمة وقويّة**"[١١]. فقد كان سقراط يقول: "**إنّ الفلسفة والتربية مظهران مختلفان لشيء واحد، يمثّل أحدهما فلسفة الحياة، ويمثّل الآخر طريقة تنفيذ هذه الفلسفة**"[١٢]؛ فإذا كانت الفلسفة تعطي النظريّات، فإن التربية هي الوسيلة الأمثل

[١٠] - وائل عبد الرحمن التل، أصول التربية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠٠٧، ص٣٩.
[١١] أحمد سعيد مرسي، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٦، ص٢٦-٢٩.
[١٢] - المرجع السابق نفسه، ص٦٣.

لتنفيذ تطبيق هذه النظريّات على أرض الواقع، وكأننا نقول: "**الفلسـفة تحدد غاية الحياة، والتربية تقترح الوسـائل الكفيلة بتحقيق هذه الغاية**"[١٣]، أي أنّ التربية هي ما يجعل الفلسفة واقعيّة، وينقلها من مجال النظريّات والتنظير إلى التطبيق والممارسة الحياتيّة.

أما **الفيلسـوف التربوي** فيعرَفه **جون ديوي**: "**فيلسـوف التربية هو ذلك المهندس الذي يخطط ويرسـم مخططاته انطلاقاً من حاجات المجتمع، واختلاف الرؤى الفلسـفيّة في نظره لا يؤدّي إلى اختلاف في التطبيق التربوي، ذلك أن حلول المشـكلات الواقعيّة تختلف من شخص لآخر**"[١٤]. إذن تستمد التربية رحابتها وأهميّتها من اعتماد العلوم عليها، مثل الفلسـفة والسـياسـة وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها، كوسـيلة عمليّة لنقل المعارف من المجال النظري إلى مجال التحقق الواقعي والفعلي المتمثّل بالسـلوك الإنسـاني والتأثير فيه لتحقيق أهداف هذه العلوم.

ومن ناحية أخرى نستطيع القول: **إن فلسـفة التربية** هي دراسـة الأسس الفلسـفيّة التي تقوم عليها التربيـة، حيث تتنـاول الأسـئلـة المتعلّقة بـالهدف من التربيـة ومحتواها وأسـاليبها، إذ تركّز فلسـفة التربية على القيم والمبادئ التي توجّه العمليّة التعليميّة وتسـاعد في تحديد الغايات المنشودة من التربية.

[١٣] - لطيفة حسن الكندي، تعليق أصول التربية، ط٣، مكتبة الفلاح، الكويت، ٢٠٠٥، ص٤٦.
[١٤] - جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ص٣٣٦.

ومن حيث علاقة **التربية وفلسـفة التربية** تتداخل التربية وفلسـفة التربية بشـكل كبير، حيث إنّ فلسفة التربية توجّه الممارسات التعليميّة وتحدد الأهداف والقيم التي ينبغي أن تسعى التربية لتحقيقها، على سبيل المثال: إذا كانت الفلسفة التربويّة تؤكّد على أهميّة التفكير النقدي، فسـوف يتمّ تصـميم المناهج والأنشـطة التعليميّة لتعزيز هذا النوع من التفكير.

في النهاية لابدّ من الإشارة والتأكيد على أنّه لا توجد فلسفة تربويّة واحدة ولا موحّدة، إنّما فلسفات تربويّة متنوّعة، تتعدد بناءً على السياقات الثقافيّة، الاجتماعيّة والسياسيّة المختلفة، منها التقليديّة، ومنها التقدميّة، ومنها المثاليّة، ومنها الواقعي والبراغماتي، ومنها النقدي والبنائي، من حيث أن الفلسـفة نظريّة عامة للتربية تتأثر بالتغيرات الاجتماعيّة والتكنولوجيّة، والتحديات التي تواجهها، وتختلف هذه الفلسفات باختلاف الأهداف، "**فلسفة التربية ليست ثابتة، بل تتطور باستمرار استجابة للأفكار الجديدة، والتحديات العالميّة، واحتياجات المجتمع**"[١٥]، والعصـر الذي طُرحت خلاله، والمفكرين الذين سـاهموا في طرحها، مثال: سـنرى أن فلسـفة التربية عند **روسـو** في كيفيّة تأثير آرائه الفلسـفية على ممارسـات التربية؛ إذ تقوم فلسـفته التربوية على أن الإنسـان ذو فطرة خيّرة وجيّدة، وأن المجتمع هو الذي يُفسـد هذه الفطرة، لذلك فإنّ التربية يجب أن تهدف إلى تنمية القيم

[١٥] - Biesta, G. "tHe beautiful Risk of education", west. Sussex: wiley-Blackwell,2015.p37.

الأخلاقيّة والطبيعيّة، مما يعبّر عن فلسفة روسو "**العودة إلى الطبيعة**" كوسيلة لتحقيق النمو البشري السليم.

ثانياً: علاقة السياسة بالتربية تاريخيّاً:

١- <u>السياسة والتربية في المرحلة اليونانيّة</u>:

نحن نعلم أن سقراط دفع حياته ثمناً لآرائه الفلسفيّة التي هزَت عرش السياسة آنذاك، من خلال ما كان يعلّمه لتلامذته وللناس في الشوارع، حيث اتخذ منهجين في فلسفته، **المنهج التوليدي:** عن طريق محاورة الآخرين لتوليد أفكار وحقائق جديدة، **والمنهج الثاني:** هو التربية الأخلاقيّة والتركيز على تعليم الفضائل ونشرها في المجتمع اليوناني، وكان أفلاطون يعبّر عن كثير من آرائه في محاوراته بشخصيّة سقراط وعلى لسان سقراط، فتميّزت التربية عنده بغايتها المثاليّة الكبرى "**وتبدأ بتهيئة الفرد لأن يصبح عضواً في المجتمع لتحقيق الغاية الكبرى وهي السعادة القصوى**"[١٦]، وهذه التهيئة والتنشئة لا تقوم إلا بالتربية، التي تقوم على إعداد الجسم والروح معاً لبلوغ الجمال والكمال وإدراك القيم، ولهذا الأساس ركّز أفلاطون "**على تنمية الذوق الجمالي لدى الطفل عن طريق التربية**

[١٦] - أحمد محمد الطيب، أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث، ط١، مصر، ب. ت، ص٢٨.

الموســـيقيّة، وتقوية الجانب البدني بالتركيز على التربية البدنيّة"[١٧]. وطبقاً لتقســـيم أفلاطون للنفس "الغضــبيّة والشــهوانيّة والعاقلة"، فإن التربية تقوم على مســاعدة الفرد بأن تتكامل قوى هذه النفوس الثلاثة " **فالنفس العاقلة ينبغي أن تكون لها الغلبة وتســـتعين بالقوى العصــبيّة من أجل إخضــاع القوى الشــهوانيّة وقهر رغباتها**"[١٨]، وهذا لا يتمّ إلا بالتربية.

وقد قسّـــم أفلاطون مراحل التربية والتعليم إلى "خمس مراحل يتدرّج فيها الدارس من الميلاد حتّى الخمسـين عاماً، ومن اجتاز هذه المراحل بنجاح اسـتطاع أن يكون فيلسـوفاً، يفهم الأسـرار والإرادة والمشـيئة الإلهيّة، وقادراً على نشـر العدالة والمسـاواة بكونه حاكماً عادلاً يستطيع أن يسعد شعبه"[١٩].

ويربط أفلاطون بين التربية والسـياسـة فيقرر أنّ هناك ترابطاً وثيقاً بين التربية والنظام الســياســـي واعتماد الثاني على الأول في قوّته وضـــعفه، حتّى عزا " **كلّ فســـاد النظام السياسي في عصره، إلى انحطاط التربية**"[٢٠].

[١٧] - المرجع السابق نفسه، ص٣٠.
[١٨] - عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، ط٥، بيروت، ١٩٨٤، ص٥٣.
[١٩] - سلطان، محمود السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، مصر، دار المعارف، ١٩٧٩، ص٤٥-٤٦.
[٢٠] - رضا محمد جواد، العرب والتربية والحضارة، الكويت، مكتبة المنهل، ب. ط، ب. ن، ص١٢٣.

أمّا أرسطو فقد "**عمل مربياً ومعلّماً للإسكندر المقدوني**"[٢١]، ولم يبتعد كثيراً عن آراء معلّمه أفلاطون في موضوع التربية، فقد جعل أرسطو الأسرة هي الخليّة السياسيّة الأولى لنشأة الدولة الصحيحة، "**إنّ الأسرة هي الروح الأخلاقيّة المباشرة أو الطبيعيّة وتزول هذه الوحدة الأُسريّة بالانقسام فتصير مجتمعاً مدنيّاً** "[٢٢]، وإنّ علاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض إنّما تقوم على أسس تربويّة، فإذا صلحت هذه الأسرة تصلح الدولة، وبفسادها تفسد الدولة.

ويتفق أرسطو مع أفلاطون بأنّ الفضيلة فطريّة من الطبع، لكنّ أرسطو يضيف على معلّمه بأن هناك فضائل يمكن أن تُكتسب بالتربية والتعلّم " **فضيلة مكتسبة وفضيلة طبيعيّة أو غريزيّة... ليستا متماثلتين لكنهما متشابهتان** "[٢٣]، ولكن هنا يشترط أرسطو للفضيلة المكتسبة أن يكون لدى الإنسان استعداد فطريّ لها.

لقد كان هدف التربية يختلف باختلاف الأنظمة الحاكمة للمدن، وحسب الحاجة والضرورة لهذه المجتمعات، ومن قراءة الفلسفة اليونانيّة وجدنا أن الهدف من التربية في أثينا كان إعداد الفرد لذاته ليصل إلى درجة الكمال، ويشمل ذلك القدرة على ضبط النفس والاعتدال في السلوك، واتزان القوى الجسميّة والعقليّة، وانسجام الخلق وجماله قولاً وعملاً،

[٢١] - جان جاك شوفالييه، تاريخ الفكر السياسي، ص٧٦
[٢٢] - عبد الرحمن بدوي، فلسفة السياسة والقانون عند هيجل، ص١٠٧؟
[٢٣] - أرسطو، الأخلاق إلى نيقوماخوس، ت ر: بارتلمي سانتهيلير، نقله للعربية: أحمد لطفي السيد، ص١٥٠.

أما في إســـبارطة فقد كان الغرض من التربيـة إعداد الرجل القوي والفارس في ميدان المعركة، والفصيح اللسان في المجالس، وكانت التربية حكراً على طبقة الأحرار فقط.

٢- علاقة السياسة بالتربية في الفلسفة الشرقيّة:

لقد كان الشـرق دائماً مهد الفكر والحضـارة ومركز الوحي والشـعر، ونشـأت فيه الحرف والعلوم كافة، من طبّ وفلك وهندسـة وموسـيقى وفلسـفة، وسـياسـة وأخلاق وتربية، وانتقلت هذه العلوم إلى العالم، واسـتفادت منها الحضـارات الأخرى. سـنحاول هنا التعرّف على علاقة السياسة بالتربية في بعض الحضارات الشرقيّة.

أ- الحضارة الهنديّة:

لقد اعتنت الحضـــارة الهنديّة منذ أقدم العصـــور بفكرة التربيـة، فالديانـات الوضـعيّة(الوثنيّة) في الشرق جاءت بمعنى التنوير؛ **فـــ"بوذا" نعني الحكيم أو المستنير والمتنور**[٢٤]، أي أن التربية على الخلق والقيم ليس بالضرورة أن تكون مستمدة من مصدر سماوي.

[٢٤] - ويكيبيديا: موقع الكتروني، ar.m.wikipedia.org.

وقد وجدنا أن المجتمع الهندي يتكون من أربع طبقات:" **البراهمانيين أو الكهّان: ومنها يظهر المعلّمون والمشـــرّعون، وطبقة الكشـــاتريا kashatrias أو المحاربين، وطبقة الفايزا vaisyas أو طبقة الصـنّاع، وطبقة السـودرا sudras أو العبيد، وكانت الأفكار الدينية تزيد هذا الضيق، وتحدّ بدورها من نشاط الفتى الهندي، فالله حاضر في كل مكان، وهو يبدو في ظواهر الأرض والسـماء، في الشـمس وفي الكواكب، وفي قمم الهملايا ووديان الغانج، وهو يتوغّل في كلّ شـيء، وما الأشياء المحسوسـة إلا الغطاء الحائل الزائل للذات الباقية. لذا كان هدف الهندي الأسمى وغاية كلّ تربية جديدة عنده أن يقتل المرء فكره و إرادته في التأمّل الصوفي، وأن يُخضع ميوله وشـهواته ويخلع كلّ فكرة أرضـــيّة كيما يتّحد بالذات الإلهيّة وينحلّ في مبدأ كلّ مبدأ**"[٢٥]، هذه الأمور تنطبق على جميع الأفراد من جميع الطبقات، لكن من يقوم بالتربية والتعليم والتوجيه هم طبقة البراهما، رجالاً فقط، "**أمّا المرأة التي كانت مرتبطة بالرجل ارتباطاً مطلقاً، فقد كانت محرومة من أيّ ثقافة، وأمّا الفتيان فيبدو أنه وجدت لهم مدارس ابتدائيّة في جميع العصور، أمّا الدراسات العالية فكانت وقفاً على طبقة الكهّان الذين يدرسون قبل العصر المسيحي بكثير الخطابة والمنطق والفلك والرياضيات**"[٢٦].

[٢٥] - عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،١٩٧٣، ص٢٦.
[٢٦] -المرجع السابق نفسه، ص٢٨-٢٩.

ويميز المجتمع الهندي صفتان: "**الروح الطبيعيّة من الوجهة الاجتماعيّة ومذهب الحلول من الوجهة الدينيّة**"[٢٧]. وقد كانت التربية في المجتمع الهندي تتلاءم مع النظام الاجتماعي السياسي الطبقي، ولا يجوز الثورة عليهما، أو الاجتهاد وتغيير هذه البنية، ومن المستحيل انتقال الإنسان من طبقة إلى طبقة أعلى منها مهما كان عالماً أو مثقّفاً.

ب- **التربية الصينيّة**:

يمكننا أن نعدّها النموذج الواضح للتربية الشرقيّة، فقد أخذت طابع الحكمة تعلوها مسحة من التعقّل والفلسفة البعيدة عن الدين، فقد انفصلت الأخلاق عن الدين لأوّل مرّة في الفكر الصيني، فاتخذت شكل عادات وسلوكيّات تربويّة، تتصف هذه التربية بروح المحافظة، وتهدف إلى تذكير الفرد بحياة الماضي وتمجيدها، "**أن تنشئه على عادات فكريّة وعمليّة كالعادات الماضية دون تقوية أيّ ملكَة، أو تغيير أيّ عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة... نرى الحياة الرتيبة والجمود والسكون المطلق هي صفات تميّز هذا الشعب منذ أكثر من ثلاثة آلاف سنة**"[٢٨].

كانت التربية في الصين القديمة تعتني بالجانب الأخلاقي وفقاً لتقاليد الديانة الكونفوشيوسيّة والطاويّة، وغيرها من المدارس، "**وعلى الرغم مما تعرّضت له البلاد من اضطراب وتمزّق، فقد ظهر آلاف الأساتذة والمدارس الفكريّة في القرن الخامس**

[٢٧] - عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، ص٢٥.
[٢٨] - المرجع السابق نفسه، ص٣٢.

والسادس قبل الميلاد، وسط الفوضى اللاأخلاقيّة وأخذوا يجوبون البلاد يعرضون خدماتهم على الحكّام، فظهرت النزعة المحافظة التي تناصر النظم القديمة، والتي تحتلّ في قلوب الناس مكانة كبيرة، وكان هناك تيّار آخر ينتقد هذه السنن، ويحاول إحلال سنن جديدة، فظهر "لاوتسو" مؤسس الطاويّة وكونفوشيوس مؤسس الكنفوشيّة"[٢٩].

وكلّما زاد العصر تخلّفاً واضطراباً ظهرت وزادت الحاجة إلى التعاليم والتربية الأخلاقيّة للإنسان، لأنّه ليس من المعقول أن نبحث عن الفضائل في مجتمع فاضل، فنحن نبحث عن الأشياء عندما نفتقد وجودها، وليس عندما تكون متوافرة تحت ناظرنا، لذلك عندما نقول: "**رغب كونفوشيوس بإحياء العصر القديم أو الذهبي ليس لأنّه رجعي النزعة، بل كان ثوريّاً مضاداً أدرك ضرورة التغيير والثورة من خلال هذا التراث وليس بعيداً عنه، وخير برهان لعدم قبوله للتراث هو ما حققه من تغيير ملحوظ داخل أقواله على المستوى العقائدي، وحتى على مستوى المفاهيم والتصوّرات**"[٣٠].

كان الهدف من مشروع كونفوشيوس التربوي ليس مجرّد مدرسة جديدة تناقض ما هو قائم، وليس فقط تعليم القيم والمثل العليا، بل هدفها الإصلاح الاجتماعي والأُسري، والقضاء على الفساد الأخلاقي الذي نتج عن ظروف سياسيّة واجتماعيّة، وتصدّع للعلاقات الأسريّة في مجتمعه آنذاك؛ فمن الخطأ النظر لتعاليم كونفوشيوس على أنّها

[٢٩] - هالة أبو الفتوح أحمد، فلسفة الأخلاق والسياسة، "المدينة الفاضلة عند كونفوشيوس"، دار قباء للطباعة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠، ص٢٤.
[٣٠] - المرجع السابق نفسه، ص١٣٠.

تعاليم دينية أسطوريّة، بل هي ثورة تربويّة لتحقيق نمط معيّن من أنماط الحياة السياسيّة، فالنسق التربوي برأي كونفوشيوس هو المدخل للتغيير والإصلاح السياسي.

ج- <u>الحضارة المصرية الفرعونية</u>:

لقد كان الهدف من التربية عند الفراعنة هو إعداد الطبقة الأرستقراطيّة الحاكمة، لتحكم وتسيد، "**حيث كان هناك اعتقاد أنّ "الملك الإله أو ابن الآلهة أو المخوّل منا" يحكم بوزرائه، وهم بدورهم يحكمون الحكّام المسؤولين عن الأقاليم ومسؤولي البلدان أو القرى وهؤلاء يحكمون الفلاحين، ومن الناحية الاجتماعيّة كان المجتمع المصري ينقسم إلى طبقات، على رأسها فرعون ومن ثمّ النبلاء ومن ثم خدّام الأرض، ومن الصعب جدّاً الانتقال من طبقة إلى أخرى في هذا النظام، ومن الناحية الدينيّة كان الملك صلة الوصل بين العالم الأرضي والناس وبين الإله الأعظم أو السماء ويعاونه في ذلك مجموعة من الكهنة الذين مركزهم فوق عامّة الشعب**"[٣١]، ونلاحظ أن التربية الأخلاقيّة عند الفراعنة كانت على شكل عقائد دينيّة، تدعو إلى سلوك طيّب للأفراد عامة والطبقة الحاكمة خاصة.

إنّ التربية ترفع من قيمة الشخص ووعيه، وذلك يشكّل خطراً على الطبقة الحاكمة التي تحتاج غالباً إلى عمال وفلاحين ومنتجين، أكثر من حاجتها لشعب واعٍ ومثقّف يدرك

[٣١] - بطرس غالي ومحمود خيري عيسى، مبادئ العلوم السياسية، مكتبة الانجلو المصرية، ط١، ١٩٦٢، ص٣٩-٤٠

حقوقه فيطالب بها، ولم يكن التعليم أو التربية أمراً متاحاً لعامّة الشـــعب، بل كان حكراً على الكهنة والقضاة والأطبّاء والمهندسين والكتّاب وجباة الضرائب، وممن يخدمون الطبقة الحاكمة كمسـؤولين في النظام، فالتربية فعلٌ تنويريّ يقضّ مضـاجع الحكّام الطغاة سـواء كانت تربية تعليميّة أم تربية سلوكية.

ثانياً: أثر التربية في الطبيعة الإنسانيّة:

تتكون الطبيعة الإنســانيّة من مكونين: روحيّ معنويّ، وجســم مادي، ولهذا نجد عند الإنسـان دوافع فطريّة، بعضـها مادي وبعضـها روحي معنوي، "**إن الإنسـان لا يتجزأ، شــديد التعقيد... إنه في آن واحد الجثّة التي يفحصــها علماء التشــريح، والذي يراقبه علماء النفس**"[٣٢]، وكثيراً ما تتنازع هذه الدوافع في الإنسـان، وفكرة أن الإنسـان مكوّن من مبدأين ثنائيين ليست تصوّراً حديثاً، بل هي معتقد سائد منذ بدايات الفكر اليوناني القديم.

إن لهذه النظريّة الثنائيّة للطبيعة الإنســانيّة من الناحية التربويّة آثار عديدة، فالتربية حســب الفكر اليوناني تتم للمكونين، كما ذكرنا أن التربية البدنيّة هي الاهتمام بالرياضـة والموسيقى وغيرها من الفنون الحركيّة، أما التربية الروحيّة والعقليّة فإنها تتم من الداخل، فـــ "**التربية هي عمليّة تنمية العقل وتدريبه حتّى يستطيع الوصول إلى الأفكار**

[٣٢] - محمد لبيب النجيحي، في الفكر التربوي، دار النهضة العربي، بيروت، ١٩٨١، ص٨٥.

القديمة التي كان يعرفها من قبل"[٣٣]. لقد انقسمت آراء الفلاسفة إلى اتجاهات عدّة حول حقيقة الطبيعة الإنسانيّة من حيث الخير والشرّ ودور التربية في تغييرها، فمنهم من ذهب رأيه إلى أنّ الطبيعة الإنسانيّة خيّرة بطبعها، وهناك من ذهب إلى أنَ الناس كلّهم أخيار بالطبع، ويصيرون أشراراً بمجالسة أهل الشرّ، أي إن الإنسان "**ذو طبيعة خيرة، وإن الشرّ طارئ عليه**"[٣٤]، ومن أصحاب هذا الاتجاه سقراط الذي أطلق شعار "**الفضيلة علم والرذيلة جهل**"، ومعناها أن العلم والسعي إليه عمل فاضل، ويعني أيضاً يكفي أن يعلم الإنسان الفضيلة حتى يعمل بها، فلا أحّد يريد الشرّ مختاراً، لذلك كان الاهتمام بالتربية أمراً ضرورياً لتنمية المعارف والفضائل في نفوس الأطفال.

وأيضاً من أنصار هذا الفكر الطيّب للطبيعة الإنسانيّة فيلسوف التربية "**روسو**" الذي يرى "**أن كلّ شيء يكون حسناً طالما كان في يد الطبيعة، وكلّ شيء يصبح دماراً حين تمسّه يد الإنسان**"[٣٥]؛ الطبيعة الأولى هي طبيعة خيّرة، لكنّ الشرّ يتم تعلّمه لاحقاً، ويعتقد أصحاب هذا الرأي أن الطبيعة الإنسانيّة تتكون من جسم قائم بذاته، وعقل وروح قائمة بذاتها، ووظيفة الروح التوصّل إلى المعرفة عن طريق التأمّل العقلي، أما الجانب العملي فهو مرتبة دنيا تعتمد على الجسد في المقام الأول "**وظيفة التربية هي تقوية**

[٣٣] - المرجع السابق نفسه، ص٨٧

[٣٤] - جوزيف عبود، اسس التربية وعلم النفس، مكتبة الشرق، حلب، ط٣، ١٩٦٣، ص٦٣.

[٣٥] - المرجع السابق، ص٧٦.

الجانب الروحي ليتغلّب الإنسان على شهواته الجسدية"[٣٦]. وهنا نلاحظ أهمية التربية في كبح الشهوات الجسديّة الفطريّة، التي هي من طبيعة الإنسان، وتحدث هذه الغلبة عند عدد كبير من الناس، ومن ثمَ فإن تنمية الروح الخيّرة في الإنسان وترويض رغباته هي وظيفة التربية.

لكن لدينا رأي آخر للطبيعة الإنسانيّة، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإنسان مطبوع على الشرّ منذ ولادته وخلقه الأول "**وارثاً الخطيئة التي اقترفها أبو البشريّة آدم عليه السلام**"[٣٧]، وإن أصحاب هذا الرأي يقولون إنَ الإنسان بما أنّه شرير سيرتاح عندما يفعل الشرّ، ولا تفيد معه التربية، لأن الطبع يغلب التطبّع، فأفعاله تنسجم مع ما خُلق وطبع عليه، ومن أصحاب هذا الرأي من يرى أن الطبيعة الإنسانية ليست خيّرة، والإنسان شرير وأناني بالفطرة، مثال: **فرويد** في علم النفس، **وهوبز وماكيافيلي** في السياسة، لذلك يجب التعامل بقسوة وأنانيّة، لأن الناس ليسوا طيّبين، ولا يخلصون إلا لمصالحهم، ومتى تحالفهم فرصة للانقلاب والفوضى سيفعلون كلّ شيء، فيجب دائماً وضع خطّة سياسيّة دائمة ومستمرّة ومنهجيّة للسيطرة الدائمة على أولئك الأشخاص، ويتمّ تنفيذ هذه الخطّة السياسيّة عن طريق التربية.

[٣٦] - محمد جلال، الطريق إلى مجتمع عصري، مكتبة الأمل، الكويت ب. ت. ط، ص٨٣.
[٣٧] - المرجع السابق نفسه، ص٨٩.

ولدينا رأي وسط يلتزم الحياديّة، ظهر هذا الرأي مع فيلسوف الوسط الذي حدد الفضيلة أنّها وسط بين رذيلتين، "**أرسطو**"، وتبعه في هذا الرأي لوك وكانط. يرى أرسطو أن الطبيعة الإنسانيّة حياديّة، وأن قضيّة توجّه الإنسان لفعل الخير أو الشر" **وجود استعدادات وقوى تساعده على اكتساب الفضيلة**"[٣٨]، وهذه الاستعدادات منها "**ماهو فطري، ومنها ماهو مكتسب**"[٣٩].

أما فكرة الطبيعة الإنسانيّة من **المنظور الإسلامي** فقد يختصرها الكثير بالفكرة التي يعبّر عنها النبي محمد (ص)، في الحديث: "**كلّ مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهوّدانه أو ينصرانه أو يمجسانه**"[٤٠]، والفطرة يفسّرها البعض بأنّها الإسلام، ويعني أنّه يولد على الفطرة الخيّرة والخلق الحسن. وقد وجدنا أن الغزالي لم يبتعد كثيراً عن رأي أرسطو، وربّما يفسر الحديث النبوي بطريقة فلسفيّة مختلفة، فذهب مع القول بأن الطبيعة الإنسانيّة محايدة ليست خيّرة ولا شريرة، فهي على استعداد لأن تكون خيّرة أو شريرة على حساب التربية، وظروف وبيئة الإنسان، ويعارض فكرة أن هناك إنساناً خيّراً بالفطرة وآخر شريراً بالفطرة، بل هي تربية الطفل التي تحدد ما ستصبح عليه طبيعته، "**وهذه من أوائل الأمور التي ينبغي أن تراعى، فالصبيّ بجوهره خلق قابل للخير والشر، وإنّما أبواه**

[٣٨] - عبد الله الرشدان، المدخل الى التربية والتعليم، دار الشرق، حلب، ط٢، ١٩٩٦، ص١٠٢
[٣٩] - انظر فقرة علاقة السياسة بالتربية في المرحلة اليونانية.
[٤٠] - صحيح البخاري، الصفحة ١٣٥٨، خلاصة حكم المحدث، مسلم: ٢٥٦٨.

يميلان به إلى أحّد الجانبين"[٤١]، وعلى هذا الأساس فإن الوسط الثقافي والأُسري الذي يعيش فيه الطفل يؤثّر في نشأة هذا الطفل وطبعه واستعداه نحو الخير والشر، وعن العلاقة بين التربية والبيئة في زرع الخير يقول الغزالي: "**إن النواة ليست بتفاح ولا نخل، إلا أنّها خلقت خلقة يمكن أن تصير نخلة إذا انضافت التربية إليها**"[٤٢]. وإنّ الطفل لا يملك ملكة العقل وحسن الاختيار إنّما" **الصبيّ قابل لكلّ ما ينقش عليه، ومائل إلى كلّ ما يمال به**"[٤٣]، وأفعاله تحدث بالتعوّد والاعتياد من والديه ووسطه، "**اعتياد الأفعال الجميلة ومصاحبة الأخيار، و إخوان الصلاح**"[٤٤].

<u>في العصر الحديث</u>:

يحدد **روسو** مصادر التربية: "**التربية تُستمدّ من ثلاثة مصادر: الطبيعة، الإنسان، والأشياء، وإذا لم تتلاءم التربية الصادرة عن تلك المصادر ساءت التربية والعكس صحيح**"[٤٥]، وربّما هذا ما يتّفق مع رأي الغزالي رغم اختلاف الأزمنة؛ فقد اهتمّ روسو بتربية الطفل، وأساس بناء شخصية الإنسان تبدأ بمرحلة الطفولة المبكّرة، ومن هذه النصائح: "**تجنّب كثرة الإرشاد فذلك مضرّ بالطفل، وأن الإفراط في الأوامر والنواهي يميت**

[٤١] - الغزالي، إحياء علوم الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ص١٢٥.
[٤٢] - المصدر نفسه، ص١٢٨.
[٤٣] علي عيسى، الإنسان عند الغزالي، تر: خيري حماد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ب. ط. ت، ص٩٥.
[٤٤] - المرجع السابق، ص٩٣.
[٤٥] - محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان، تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٨، ص٣١٥.

شـــعور الطفل وقوّة التفكير لديه، كأن يقال له: تعال هنا، اذهب هناك، قف، افعل هذا، ولا تفعل ذاك، ويقاد في كلّ عمل يريد الطفل أن يعمله، ولا يترك له فرصـــة التفكير"[٤٦]؛ أي ضـرورة ووجوب إعطاء الحريّة لتنمية المهارات والميول والملكات لدى الطفل. "**رفض روســو ذلك الاتجاه القديم في التربية الذي يرمي إلى معاملة الطفل كما يعامل البالغ... فلكلّ مرحلة لوناً خاصـاً من التربية**"[٤٧]، يختلف باختلاف الأطفال والبيئات، والأهداف من التربية.

أما **جون ديوي** فقد دعا لربط التربية بالمجتمع "**بشــكل يجعل من المدرســة أداة مهمّـة من أدوات المحـافظـة على نموّ المجتمع وتطويره من جهـة، وأن يهيئ المجتمع المجال للمدرســة أن تربّي الأجيال الجديدة بحيث يحققون للمجتمع الاســتقرار والتطور من جهة أخرى**"[٤٨]، وبناء عليه، تصـبح التربية أداة سـياسـيّة اجتماعيّة مسـؤولة عن تربية الطفل وتنشـئته منذ البداية على أسـس ومنهج معين، يوصـل هذه التربية إلى غاية محددة تحددها الجهة الناظمة للعمليّة التربويّة، أي إنّه أوضـح الغاية والهدف من التربية، والنتيجة المرجوّة منها، لذلك قيل: "**رفع ديوي لواء الفلســـفة البراغماتيّة**"[٤٩] في العمليّة التربويّة وبناء المجتمع.

---

[٤٦] - محمد عطية الابرشي، أصول التربية لجان جاك روسو، القاهرة، دار الكاتب العربي، ١٩٦٧، ص٤٧.
[٤٧] - المرجع السابق نفسه، ص٣١٩-٣٢٠.
[٤٨] - محمد ناصر، قراءات في الفكر التربوي، ج١، الكويت، وكالة المطبوعات، ط٢، ١٩٧٧، ص٤٤٩.
[٤٩] - المرجع السابق نفسه، ص٤٤٩.

أما فيما يخصّ البيئة وأثرها في تربية الطفل فيقول ديوي في "كتابه الخبرة والتربية": "**ليس يشكّ أحّد في أنّ الطفل في بيت حقير له خبرة مخالفة لخبرة الطفل في بيت مثقّف، وأن الصبي في الريف له نوع مختلف عن الصبي في المدينة، وأن الولد على شاطئ البحر له خبرة مغايرة عن الولد الذي ينشأ في البراري الداخليّة**"[٥٠]؛ حيث تختلف الخبرات والميول بحسب البيئة التي يعيشها الفرد، لكننا نرى أن هذه الفكرة ليست حقيقيّة بالمطلق، فكثير منّا لديه الفضول لمعرفة ما يجهل وما يختلف عنه، وما هو بعيدٌ عن بيئته.

أخيراً نجد أنّ كلّ ما سبق من الآراء هو صحيح بنسبة محددة؛ فليس كلّ البشر أخياراً، وليس كلّ البشر أشراراً، وهناك من يولد في بيئة متخلّفة ويبقى متخلّفاً، ومنهم من يولد في مثل هذه البيئة ويعلو عليها، ويسمو بنفسه وفعله، ليصبح إنساناً فاضلاً يشهد له من حوله. والإنسان ابن بيئته مقولة صحيحة، لكنها تدعو إلى التواكل وصرف الإنسان عن السعي ليصبح أفضل، وهذا ما نهانا عنه الدين، فربّما ليس دين الآباء هو دين الحقّ، وربّما أخلاقهم ليست الأفضل، كلّ إنسان ابن عصره وابن تجربته الشخصيّة " **أولادكم ليسوا لكم، أولادكم أبناء الحياة** "، وما تعلّمهم وتزوّدهم به الحياة من خبرة مختلف عن خبراتكم وتجاربكم، لذلك نجد بعض الأخوة يعيشون في منزل واحد وبيئة واحدة وتربية

[٥٠] - جون ديوي، الخبرة والتربية، تر: محمود البسيوني، يوسف الحمادي، مصر، دار المعارف، ١٩٥٤، ص٣٨.

واحدة ونسـل واحد، من أمّ وأب واحد، لكنّهم يختلفون كلّ الاختلاف، و كأنّ كلّاً منهم من زمان ومكان مختلف عن الآخر حسـب الميول والتوجّهات والتفاوت بمسـتوى الوعي والنضـوج، فمنها ما هو هبة إلهيّة، ومنها ما هو مكتسب. إن التربية الحقيقية هي ما يُربّي الإنسان نفسه عليها، هكذا يُخلق الأبطال والمفكّرون والقادة والفلاسفة، لا يشبهون واقعهم وكأنّهم خلقوا لإصلاحه وإعادة بنائه.

أثر السياسة في التربية في العصر الحديث، ولاسيما في العالم العربي:

في العصر الحديث:

يختصـر ديوي أثر السـياسـة في توجيه آراء الأفراد وأفكارهم، فحسـب التوجهات السياسية يكون توجه الأفراد: "**الديمقراطية خير النظم الاجتماعيّة كلّها، وربّما تمثّلنا هذه الفكرة مما يحيط بنا حتّى أصـبحت جزءاً عاديّاً في تكويننا العقلي والخلقي، لكن هناك بواعث مماثلة قد وصـلت بأشـخاص آخرين في أوسـاط مغايرة إلى نتائج مختلفة، إلى تفضيل الفاشيّة مثلاً، فالباعث على تفضيلنا لها شيء آخر، غير السبب الذي من أجله ينبغي أن نفضّلها**"[٥١]. هذا جوهر السياسة البراغماتيّة ولُبّها برأي ديوي، أن نفضّل الأمر فعلاً يختلف تماماً عمّا يجب أن نفضله، وتفرّق الفلسفة البراغماتيّة حقّ التفريق بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون.

[٥١] - المصدر السابق نفسه، ص٣٠

وهذا ما يختصـــر واقع التربية من حيث ماهي عليه، وما ينبغي أن تكون عليه، لذلك نجد أنّ الأهداف التربويّة تختلف باختلاف التوجهات السياسيّة للدول، فإذا كان توجّه الدولة اشتراكيّاً، كانت التربية تتجه اتجاهاً اجتماعيّاً، أما إذا كان توجّه الدولة ليبراليّاً فتتجه التربية اتجاهاً فرديّاً.

أثر السياسة في التربية في العالم العربي:

إنَ معاناة العالم العربي من غياب فلسفة سياسيّة موحّدة توجّه الواقع السياسي، واستبدالها بالكثير من الفلسفات السياسيّة المختلفة والمتناقضة أحياناً، والتي تختلف باختلاف الحلفاء واختلاف الأهداف، واختلاف الأوضاع الداخلية للدول، أدّى إلى غياب فلسفة تربويّة واحدة توجّه النظام التربوي ووجود كثير من الفلسفات التربويّة الأجنبيّة المستوردة، فكما أوضحت استراتيجيّة تطوّر التربية العربية:" **بأنّه يوجد لدينا فلسفات تربويّة توفيقيّة متعددة يمكن اعتبارها الأقرب إلى اتجاه الترقيع Batch up**"[٥٢]، وهذا ما أدى إلى التشتت والتناقض في الأنظمة التربويّة العربيّة عامة، "**فمنها ما مال نحو الغرب، ومنها ما مال نحو الشرق ومنها ما وقف موقفاً انتقائيّاً حائراً**"[٥٣].

[٥٢] - انور محمود علي، حوار التربية في التغيير الاجتماعي، ص٣٣.
[٥٣] - المرجع السابق نفسه، ص٣٧.

أكثر الأنظمة التربويّة في العالم العربي ليســـت إلا تجميعاً غير منسّـــق لأفكار وقضـــــايا تربويّة غربيّة، تمّ تبنّيها في معظم الأحيان دون تكييف ولا تنقية ولا مراعاة لخصوصيّة المجتمع الذي ستطبّق فيه هذه التجربة، وكأنّ كلّ ما يناسب الغرب يناسبنا، علماً أنّ الغرب له فلســفاته وتصــوّراته وســياســته وبيئته الخاصّــة، وتجربته التاريخيّة ومتطلّبات واقعه المختلفة،" **لقد كان له تجربة ســـيئة مع التربية الدينيّة الكنســـيّة في القرون الوســطى فحاول التحرر من ســيطرة الكنيســة**"[٥٤] ورجال الدين، فكانت التجربة التربويّة والسياسيّة الغربيّة هي البعد عن الدين وعزله ضمن مؤسسات خاصّة به، وهذا ما حاولت بعض ســياســات الدول العربيّة الأخذ به وتطبيقه في الدول العربيّة بناء على أنّ الدين سبب تخلّفنا ومصائبنا، و "**أنّ المجتمع المتديّن غارق في الأساطير ومكبّل بالرؤية اللاهوتيّة التي حاربت العقل**"[٥٥].

مما أنتج واقعاً تربويّاً مليئاً بالعيوب، منها:

-الافتقار للشـــموليّة والأهداف المحدودة والضـــيقة والناقصـــة، فهي تركّز على جوانب المعرفة النظريّة فقط، ولا تعير الجوانب التطبيقيّة أي اهتمام.

[٥٤] - عبد الرحمن بدوي، فلسفة العصور الوسطى، دار القلم لبنان، ط٣، ص٨٦.
[٥٥] - المرجع السابق نفسه، ص٩١.

-عدم تنمية التفكير الناقد، وعدم الاهتمام بالبحث والاكتشاف والإبداع عند أبنائنا بشكل كاف.

-إهمال التعليم الذاتي وتنمية القدرات والمواهب المنفردة، فالمتعلّم ليس محور العمليّة التربويّة.

-إهمال بناء الشخصيّة والثقة الكافية لدى الطفل العربي.

-الأهم من ذلك، إن العمليّة التربويّة في الأسرة وفي المدارس وحتى في الحياة العاديّة والمجتمع المحيط لا تُعطي الاهتمام الكافي للجوانب الإنسانيّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة، لاسيّما في ظلّ انتشار الأجهزة المحمولة، ومواقع السوشال ميديا التي اخترقت جميع المنازل بأنظمة تربويّة وقيم أخلاقيّة مختلفة ومتباينة عن المجتمعات الأصليّة.

-غياب هويّة تربويّة عربيّة، نتيجة للوضع العربي السياسي المجزّأ.

-هناك لغط كبير بين موضوع التربية وجوهرها، وربطه بالمستوى المدرسي وتطوّر مناهجه، وقد نجد مستوى التعليم عالياً جداً في بعض المدارس والجامعات العربيّة، ويحرز مراكز عالميّة من ناحية التطوّر والحداثة، لكن هل كان المستوى التربوي يتناسب مع هذا التطور المدرسي؟

ربّما كان جوهر التربية وأساسها هو طبيعة العلاقة التي تنشأ بداية في الأسرة، والتي تعتمد تكوين شخصيّة وهويّة للفرد تتمتع بمجموعة من القيم والمبادئ ضمن أسرته، ثم مجتمعه للوصول بالفرد إلى أن يكون مواطناً سياسيّاً يعي حقوقه وواجباته السياسيّة والاجتماعيّة، ويعرف كيفيّة بناء الدول وحضاراتها الإنسانيّة؛ وهذه العلاقة الأسريّة هي الهدف الأوّل للتدخّل السياسي عن بعد بأنظمة الدول العربيّة حديثاً.

إن ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات واتساع مجال التواصل الاجتماعي عالميّاً "**يفرض على الأسرة تحدّياً جديداً يظهر من خلال دورها في التأثير على الأبناء بالتوجيه والإرشاد، والتذكير بقيم المجتمع والالتزام بمعاييره الأساسيّة في طريقة التفكير والسلوك والعمل، التي تمثّل انعكاساً لمستوى الأسرة الاجتماعي، وطريقة تربيتها وتنشئتها لأبنائها من حيث الالتزام والطاعة، واحترام القوانين الاجتماعيّة والدينيّة، التي ينصّ عليها مجتمع ما**"[٥٦]، فشبكات الإنترنت اليوم صاحبة التأثير الأكبر لبناء شخصيّات الأفراد وتوجّهاتهم، لاسيما أن هذه الشبكات والمسؤولين عنها من الدول المتقدّمة والغربيّة، ويملكون سياسات خاصّة بهم، ليست ذاتها التي تروّج وتنشر على شبكات الإنترنت، وأهمّ ما في هذه الشبكات ومواقع التواصل الاجتماعي أنّها تعاني الكثير من العيوب بالرغم من تمتّعها بالكثير من المزايا، فهي سلاح ذو حدين. **فمن ميّزات وسائل التواصل:** سهولة

[٥٦] -محمود محمد سلمان، الطفل العراقي بين إشكالية التنشئة الاجتماعية والتغيير الاجتماعي، بحث مقدم ضمن محاضرات الموسم الثقافي الأول لمركز أبحاث الطفولة والأمومة، مطبعة القيس، بغداد، ٢٠٠٦، ١٥٨.

الاســـتخدام مع التوفير الاقتصـــادي والجهد والوقت والمال، وخدمة تكوين مجتمع جديد وأصــدقاء جدد خارج نطاق المجتمع، وإمكانيّة التفاعل معهم بالصــوت والصــورة والتأثّر والتأثير بهم، وميزة الملفّات الشخصيّة اسم وجنس وتاريخ ميلاد وبلاد، من خلال عرضهم لصور وفيديوهات ومنشورات من دون الحاجة للتواصل عن قرب، بدافع الفضول والاطّلاع فقط.

أما من مخاطر الأنترنت التي يمكن اســتغلالها في الســياســة أو لغزو المجتمعات ثقافيّاً وتربويّاً:

-"انتشــار الكذب والخداع والاحتيال، ونشــر الشــائعات والمعلومات المغلوطة على شــبكة الإنترنت، وإمكانيّة وسـهولة وسـرعة نشـر الأفكار المتطرّفة، وزعزعة الأمن والاسـتقرار من خلال نشر الفتن والأخبار المغلوطة واستغلال الأوضـاع المضـطربة في مكان ما، لإفشـاء الذعر وعدم الاستقرار لتلك المنطقة"[٥٧].

-"غزو النظام الاجتماعي الأُسري؛ إذ تسبب إحداث تفسّخ اجتماعي داخل الأسرة وداخل المجتمع ومن ثمّ انهيار للقيم والعادات الاجتماعيّة الســـائدة في المجتمع"[٥٨]، وانعدام الخصوصيّة أحياناً.

[٥٧] - هايل الدعجة التحصين الأمني للرأي العام ضد الشائعات، الرياض، ٢٠١٠، ص١٧١.
[٥٨] - ذياب البداينة، الظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ١٩٩٩، ص٢١١.

-**وفي المجال السياسي** وعن طريق الإنترنت تختفي الحدود الجغرافيّة والسياسيّة للدول التي تخترقها شبكات الاتصال والمعلومات فتشكّل تهديداً مباشراً وخطيراً للأمن الوطني وقوانين الدول، والأعراف والتقاليد لهذه المجتمعات، لاسيما في الدول الأقلّ حظّاً من التطوّر والنموّ بشكل عام، من خلال توظيف وسائل التواصل في خدمة رجال الأحزاب السياسيّة والمؤسسات السياسيّة الحاكمة في العالم، وحشد الرأي العام خلف قضايا معيّنة والتأثير في متخذي القرار والضغط على الحكومات والأنظمة السياسيّة كما حدث في الربيع العربي كما يسميه الغرب، وكأنّه أحّد أشكال الحرب الباردة أو الحرب الناعمة، ورفع مستوى الحشد والتحريض لتوجيههم إلى الطريق المخطط له مسبقاً كمسار للعمليّة الإعلامية كما أراد مروجو هذه الأفكار لها، وكلّنا شهدنا أثر مثل هذه السياسات ونتائجها واستغلالها لمواقع التواصل في الحرب على سوريا.

إنَ سيطرة دول معينة على شركات الإنترنت ومواقع التواصل يعني السيطرة على النظم التربويّة وعلى البنى الأساسيّة في بناء دول أخرى، وعلى عقول الشباب، وذلك يعني السيطرة على طبيعة القيم والعادات والمبادئ السائدة في المجتمع، ويعني السيطرة الكاملة على الإنسان، إذ تستطيع تشويه الماضي وكتابة تاريخ مزوّر ورسم مستقبل واهم، فالدول الطاغية أو الغازية لم تعد تحتاج لسلاح ولا لجنود، بقدر حاجتها للتطور العلمي والتكنولوجي، للسيطرة على موارد الدول الأقلّ منها تطوّراً، ونهب خيراتها ورسم سياساتها الداخلية والخارجية، وبناء إنسان بقيم معيّنة تناسب مصالح الدول المسيطرة.

باختصـــار، إنّ الواقع الســياســـي العربي بضـــعفه وتشـــتته، أدّى إلى واقع تربوي هزيل يعاني الكثير من الضـــعف والوهن لمواكبة التحدّيات المترتّبة عليه ومواجهتها المفروضـــة من الخارج، ولاســيّما الترويج للعنف واســتخدام الأســلحة، وعدم احترام الآخر، والمخدرات وغيرها من الأمور التي تلهي الشباب عن بناء أوطانهم.

<u>ويذلك نصل إلى النتائج الآتية:</u>

-هناك علاقة جدليّة بين التربية والقيم السـائدة في مجتمع ما، والسـياسـة في ذاك العصر.

-التربية ليست المسؤولة تماماً عن خلق سياسيين جيّدين أو غير جيّدين.

-في بعض المجتمعات يعكس السياسيون والطبقة الحاكمة أخلاقهم وقيمهم على المجتمع الذي يحكمونه.

-إن التربية عمليّة منهجيّة مسـتمرّة منذ بداية الخلق حتّى نهاية العالم، ولها أثرها في الإنسان.

-إن الطبيعة الإنســـانيّة مزيج معقّد من جميع الطبائع، فيها الخير وفيها الشـــر، والتربية والبيئة تتظافر مع الفطرة ليصبح الإنسان إنساناً.

-ثورة الاتصـــالات وتكنولوجيا المعلومات وما تحتويه شـــبكات الإنترنت ومواقع التواصـــل أصـــبحت عاملاً مؤثّراً في النظم التربويّة، تتنازع الســـيطرة عليها بين السياسيين والثوريين فكانت سـلاحاً ذا حدّين، هذه الثورة العلميّة المتقدّمة ضـربت نظريات ونصـــائح المفكّرين التربويين في العصـــر الحديث_ فيما يخصّ مناهج التربية وأثرها في بناء الجيل وزرع القيم_ عرض الحائط.

-وأخيراً نقول: إذا كانت الســـياســـة "**علم حكم الدولة**" فالتربية من أهم الأدوات لذلك الحكم.

١٠ مقترحات البحث: لمّا كانت العلاقة جدليّة ومتبادلة بين السـياسـة والتربية فإننا نوصي بعدّة مقترحات:

-على المستوى التعليمي: إعداد المعلّمين والمدرّسين بشكل أكثر منهجيّة ودقّة، وذلك لمســـؤوليتهم في تربية جيل الناشـــئين من مرحلة رياض الأطفال وحتّى الدراسات العليا، وتوافر عدّة خصال فيهم: منها الأخلاقيّة وحسّ المسؤوليّة وحبّ العمل، ومدى اقتناع هذا المربّي بالمنظومة الســياســيّة الموجودة لتســير العملية التربوية في ذات اتجاه العمليّة السـياسـيّة، وعدم وجود هفوات وتناقض في الرؤى بين الاتجاهين.

-معرفة المربّي بأهمية دوره، وإدراكه للمخاطر التي تتوقّف على حُســـن تربيته لأطفاله.

-تضـافر العمليّة الأخلاقيّة بين الأسرة والمدرسـة، والوسـط الاجتماعي والمنظومة السياسيّة، فتصلح إحداهما ما تفسده الأخرى.

-عدم ترك المنظومة السياسيّة العمليّة التعليميّة والتربويّة لجهات عدّة وتيارات متناقضة.

-الاهتمام بالتجارب الواردة من الغرب أو من مجتمعات مختلفة، فنأخذ ما يفيد أو ما نستطيع التكيّف معه، وما ينتفع به الفرد والمجتمع، وترك مالا ينفع، وهذا الأخذ أو الترك من اختصاص وعمل الجهات المؤثّرة في تربية الأبناء.

-أما من حيث أثر الشابكة والإنترنت على الجيل، فإننا نوصي الأهل والمدرسة بخلق بدائل أكثر متعة لهم من تنمية للميول، من موسيقى ورياضة وفن، ورحلات وحوارات وقراءة، وعدم ترك فراغ كبير لديهم وملئه بأشياء غير نافعة، وتضييع الوقت والجهد.

-لا ننكر أنّه يتوفر في الإنترنت كثير من الفائدة والنفع، ومتى ماعرفنا هذا الخير فإننا لا نحتاج لنصائح لكيفيّة استخدامه.

خاتمة: لم يكن الفكر التربوي عبر التاريخ مستقلاً عن الفكر السياسي، بل كانت العلاقة جدليّة متبادلة بين السياسة كعلم، والتربية كأداة فعّالة لنشر وترسيخ مبادئ السياسات التي تحكم الدول والأفراد، وقد كانت التربية في بعض البلدان أداة ثوريّة لتغيير الوضع المتردّي فيها، لتركّز على بناء الإنسان أولاً والذي سيبني وطنه لاحقاً، وينهض بمستقبله.

- أما من ناحية سؤال: هل الطبيعة البشريّة خيّرة أو شريرة؟ فإننا قد وجدنا تصوّراً أوّليّاً أن البشر أشرار بطبيعتهم، لكن الإنسان قادر على التعلّم وتغيير هذه الطبيعة، ويمكنه الاختيار بين المعصية، أو الطاعة والفضيلة أو الرذيلة، وهذا ما يميّز الإنسان، وكلّ ما ذكرناه من وجهات نظر المفكّرين والعلماء حول الطبيعة البشريّة التي أوردناها في البحث هي صادقة بنسبة معيّنة.

- أما العصـــر الحديث فقد كان العصـــر الذهبي لتطوير معنى التربية القديمة وتغييرها، وبناء تربية على أســـس علميّة نفســـيّة دقيقة، لكن مؤخراً ومع تطور التكنولوجيا والاتصـــالات والمعلوماتيّة، أصـــبح العالم قرية صـــغيرة، فهناك من اســـتفاد من هذا التطور، ومنهم من جعله أداة ووســـيلة لحرب جديدة (حرب المعلومات) بين دول غالبة ودول مغلوبة كعادة التاريخ: "**التاريخ ليس أكثر من صورة للجرائم والمحن الإنسانيّة**"[59].

١١- قائمة المصادر:

١. القرآن الكريم: سورة يوسف، الآية (٤٠).
٢. ابن قيم الجوزية، الطرق الحكيمة في السياسة الشرعية، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة،١٩٥٣.
٣. ابن منظور، لســـان العرب، ج٢، ص٢٩٣. ابن منظور، لســـان العرب، دار المعارف مجلد٣، القاهرة.
٤. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار الكتب العلمية، بيروت.
٥. أحمد بن علي المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، مكتبة المتنبي، بغداد، ١٩٦٥.
٦. أحمد سعيد مرسي، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة،١٩٨٦.
٧. أحمد محمد الطيب، أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث، ط١، مصر، ب. ت.
٨. ارسطو، الأخلاق إلى نيقوماخوس، ت ر: بارتلمي سانتهيلير، نقله للعربية: أحمد لطفي السيد،
٩. بطرس غالي ومحمود خيري عيســـى، مبادئ العلوم الســـياســـية، مكتبة الانجلو المصرية، ط١، ١٩٦٢.

[59] سميث، كيت: جرائم العنف ، ترجمة محمد بنيس، دار الموقف العربي، القاهرة، ٢٠٠١، ص٣١. -

١٠.جان جاك شوفالييه، تاريخ الفكر السياسي" من المدينة الدولة إلى الدولة القومية"، تر: محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط٢،١٩٩٣.

١١.جبران مسعود، الرائد معجم لغوي عصري، دار العلم للملايين، ط٧، ١٩٩٢.

١٢.جوزيف عبود، اسس التربية وعلم النفس، مكتبة الشرق، حلب، ط٣، ١٩٦٣.

١٣.جون ديوي، الخبرة والتربية، تر: محمود البسيوني، يوسف الحمادي، مصر، دار المعارف، ١٩٥٤.

١٤.ذياب البداينة، الظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ١٩٩٩.

١٥. رضا محمد جواد، العرب والتربية والحضارة، الكويت، مكتبة المنهل، ب. ط، ب. ن.

١٦. سلطان، محمود السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، مصر، دار المعارف، ١٩٧٩.

١٧.سميث، كيت: جرائم العنف، ترجمة محمد بنيس، دار الموقف العربي، القاهرة، ٢٠٠١.

١٨.صحيح البخاري، الصفحة ١٣٥٨، خلاصة حكم المحدث، مسلم، ٢٥٦٨.

١٩.عبد الرحمن بدوي، فلسفة العصور الوسطى، دار القلم لبنان، ط٣، ١٩٨٩.

٢٠.عبد الله الرشدان، المدخل الى التربية والتعليم، دار الشرق، حلب، ط٢، ١٩٩٦.

٢١.عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ١٩٧٣.

٢٢.علي عيسى، الإنسان عند الغزالي، تر: خيري حماد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ب. ط. ت.

٢٣. لطيفة حسن الكندي، تعليق أصول التربية، ط٣، مكتبة الفلاح، الكويت، ٢٠٠٥.

٢٤.محمد جلال، الطريق إلى مجتمع عصري، مكتبة الأمل، الكويت ب. ت. ط.

٢٥.محمد عطية الابرشـــي، أصـــول التربية لجان جاك روســـو، القاهرة، دار الكاتب العربي، ١٩٦٧.
٢٦.محمد لبيب النجيحي، في الفكر التربوي، دار النهضة العربي، بيروت، ١٩٨١
٢٧.محمد ناصـــر، قراءات في الفكر التربوي، ج١، الكويت، وكالة المطبوعات، ط٢، ١٩٧٧.
٢٨. محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان، تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٨.
٢٩. هالة أبو الفتوح أحمد، فلســـفة الأخلاق والســـياســـة، "المدينة الفاضـــلة عند كونفوشيوس"، دار قباء للطباعة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.
٣٠.وائل عبد الرحمن التل، أصول التربية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠٠٧.

المجلات والمعاجم والمواقع:

١. أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية.
٢. انور محمود علي، حوار التربية في التغيير الاجتماعي.
٣. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
٤. خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات السياسية والدبلوماسية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٩٩، ص١١٢.
٥. محمود محمد سلمان، الطفل العراقي بين إشكالية التنشئة الاجتماعية والتغيير الاجتماعي، بحث مقدم ضمن محاضرات الموسم الثقافي الأول لمركز أبحاث الطفولة والأمومة، مطبعة القيس، بغداد، ٢٠٠٦، ١٥٨
٦. هايل الدعجة التحصين الأمني للرأي العام ضد الشائعات، الرياض، ٢٠١٠، ص١٧١.
٧. ويكيبيديا: موقع الكتروني، .ar.m.wikipedia.org.

8. Biesta, G. "tHe beautiful Risk of education", west. Sussex: wiley-Blackwell,2015.

تحليل الأخطاء التي يرتكبها طلاب السنة الثالثة في قسم اللغة الإنكليزية بجامعة حمص عند استخدام الأفعال المتعدية بحروف الجر

طالـــبة الماجستير: روان قدور
الدكتور المشرف: أ.د. أحمد حسن

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - قسم اللغة الإنكليزية - جامعة حمص

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء التي يرتكبها طلاب السنة الثالثة في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة حمص عند استخدام الأفعال المتعدّية بحروف الجر؛ وذلك من خلال إدراك التحديات التي يواجهها المتحدثون غير الأصليين، وتحديد الأنواع الأكثر شيوعًا من الأخطاء، والعوامل الأساسيّة التي تسهم في هذه الأخطاء، والاستراتيجيات التربويّة؛ التي يمكن أن تساعد الطلاب في التغلّب على الصعوبات التي يواجهونها عند استخدام هذه الأفعال. أُجريت هذه الدراسة استناداً إلى نظريّة تحليل الأخطاء لكوردر (١٩٦٧)، وتعّد هذه الدراسة مهمّة لكلّ من المدرّسين والطّلاب في جامعة حمص؛ إذ إنّ تداول هذه الدراسة سيعزز الاستراتيجيّات التربويّة التي يتّبعها المدرسون، وسيساعد الطّلاب في تحسين كفاءاتهم في استخدام الأفعال المتعدّية بحروف الجر. وقد تمَّ جمع البيانات باستخدام البحث الكميّ للبيانات؛ من خلال اختبار يتكوَّن من ٤٠ عنصرًا، تُدار لعينة من ٥٠ طالباً في اللغة الإنجليزية في السنة الثالثة في جامعة حمص في سوريا، وتّم تحليل تلك البيانات اعتماداً على الأخطاء التي ارتكبها الطّلاب في أثناء الإجابة على أسئلة الاختبار. وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت النتائج أنّ معظم الطلاب قد ارتكبوا أخطاء في اختبار الأفعال المتعدّية بحروف الجر، وقد صنّف البحث هذه الأخطاء إلى فئات أربعة: **الفئة الأولى**: الأخطاء المعجميّة؛ والتي تبيّن أنّها من أكثر أنواع أخطاء

الطلاب شيوعاً. أمّا **الفئة الثانية:** سوء التشكيل؛ أمّا **الفئة الثالثة:** سوء الترتيب؛ والتي تتبع بدورها من العوامل ضمن اللغة الواحدة. أمّا **الفئة الرابعة:** كانت أخطاء في وضع حرف الجر. ومن المأمول أن تكون نتائج هذا البحث ذات نفع للمهتّمين بتعّلم أو تعليم اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: الأفعال المتعدية بحروف الجر، الأخطاء، نظرية تحليل الأخطاء، اختبار الأفعال المتعدية بحروف الجر.

Analyzing Errors Made by Third-Year Students of English at Homs University when Using Phrasal Verbs

Abstract

This paper aims to analyze errors made by third-year students of English at Homs University when using phrasal verbs. Recognizing the challenges faced by non-native speakers, the research identifies the most common types of errors, the underlying factors that contribute to these errors. The research is conducted on the basis of Error Analysis Theory by Corder (1967). A quantitative research approach was employed to collect data by means of a written test on phrasal verbs, consisting of 40 items given to a sample of 50 third-year students of English at Homs University in Syria, which would subsequently be analyzed

based on the errors made by the participants while responding to the phrasal verbs test tasks. It is hoped that educators and learners at Homs University will benefit from this study and enhance their teaching strategies which helps students improve their phrasal verbs usage. Upon analyzing the data statistically, it was found that the results demonstrate that a majority of the concerned students made errors in the phrasal verbs test. The results further indicate that the most common type of errors made by students were semantic complexity errors, followed by misformation errors as the second category. The third type was classified as misordering errors, and the final classification of errors was identified as errors in particle placement. It is hoped that the findings of this paper will be advantageous for those interested in the teaching and learning process of English in Syria.

Key Words: phrasal verbs, errors, Error Analysis Theory, phrasal verbs test.

1. Introduction

Phrasal verbs (henceforth PVs), as part of multi-word lexical verbs, make up a significant part of the English language. Ruth and Stuart (1986) suggest that they play an important role in enhancing

learners' vocabulary by creating or modifying new verbs that convey different meanings. PVs are a common feature of English proficiency, and their importance is highlighted by their frequent use in everyday informal conversations, as well as their widespread presence in both written and oral communication, which serves as one of the main reasons why mastering them is essential in the process of learning English. It is important to note that PVs exemplify the ambiguity that exists at the intersection of grammar and vocabulary. Moreover, PVs are notoriously difficult to master, causing ongoing confusion for those studying English as a foreign language (EFL) and English as a second language (ESL). This challenge is particularly pronounced for learners whose first language (henceforth L1) is non-Germanic, such as Arab-speaking learners. In this paper, the focus is on analyzing errors made by third-year students of English at Al-Baath University in using PVs.

1.2. Significance of the study

The present paper contributes to the advancement of grammatical competence and awareness among all individuals participating in the educational processes of English in Syria. This is achieved by providing them with a deeper comprehension of the errors they have

made when utilizing PVs to recognize prevalent patterns and the areas in which they encounter the most difficulties. Specifically, it provides a comprehensive analysis of the predominant categories of errors and the foundational elements that contribute to their occurrence, which can be exceedingly beneficial for learners.

1.3. Aim of the study

This study aims at analyzing errors made by third-year students of English at Homs University in Syria regarding their use of PVs, by addressing the subsequent research questions:

1) What are the most common types of errors made by third-year students of English at Homs University in using PVs?

2) What are the underlying factors that contribute to these errors?

2. Literature review

This section clarifies the Error Analysis Theory and emphasizes its significant contribution to providing a comprehensive understanding of the errors made by learners, along with its primary procedures. It wraps up with an overview of previous studies related to the analysis of errors in PVs committed by students.

2.1 Error Analysis Theory

Error Analysis (henceforth EA) was introduced by S.P. Corder in (1976). This method, embedded in the realm of applied linguistics, aims to elucidate the formal differentiation between the first language of learners and their target language, as well as to anticipate potential errors. Brown (2014) presents an alternative perspective on EA, asserting that EA is delineated as the systematic examination, scrutiny, and categorization of departures from the norms of the target language, followed by the elucidation of the underlying mechanisms employed by the language learner.

EA provides an in-depth examination of the errors produced by learners, moving away from reliance on the Contrastive Analysis (henceforth CA) approach that compares the learners' first language with the target language. The recognition of learning obstacles plays a crucial role in the development of specialized educational interventions as emphasized by Sharma (1980). Furthermore, he noted that the utilization of educational assessment can uncover both the advantages and drawbacks of the program. The examination of errors revealed that CA failed to accurately predict a significant portion of errors, as its primary emphasis was on investigating language transfer while neglecting

other error types. The objective of EA, as articulated by Corder (1975, p. 170), is indeed to ascertain the extent of the learner's knowledge and ignorance, and to "ultimately enable the teacher to supply him not just with the information that his hypothesis is wrong, but also, importantly, with the right sort of information or data for him to form a more adequate concept of a rule in the target language."

According to Khansir (2013), EA does not operate under the assumption that errors made by learners are solely attributed to interference from their L1. Instead, errors can also stem from universal strategies within a theoretical framework of EA in second language acquisition (henceforth SLA) as examined through CA.

2.2 Error Analysis Procedures

Corder (1975) posited that a considerable number of researchers engaged in EA during the 1970s continued to prioritize language instruction. Indeed, numerous scholars who sought to deepen their understanding of SLA perceived the study of errors as inherently driven by an aspiration to enhance pedagogical practices. Consequently, Corder (1975) proposed five steps in EA research to realize that objective.

The initial step in EA involves the collection of a sample of learners' language. As posited by Ellis (1997), various crucial factors play a significant role in shaping the data collected on learners' errors such as language, medium, genre, content, learner, level, mother tongue, and language learning experience. Ellis (1997) also accentuates the significance of these factors in the procurement of a precisely delineated sample of learner language, thereby facilitating the formulation of unambiguous assertions about the types of errors that learners generate and the specific circumstances under which these errors occur.

The second stage is error identification: According to Corder (1981, p.21) “every sentence is to be regarded as idiosyncratic until shown to be otherwise”. Corder (1981) introduced a framework for error identification, where he made a clear distinction between overt and covert errors. It was explained that overt errors occur when a sentence violates the rules of the target language, rendering it incorrect. Conversely, covert errors occur when a sentence appears grammatically correct on the surface but fails to convey the intended meaning to the learner. Furthermore, Corder (1978) emphasized the significance of interpreting the learner's

utterance to discern between the intended message of the learner and what is actually conveyed.

The third stage involves describing errors: Saville-Troike and Barto (2016) noted that errors can be classified by language levels, including phonological, morphological, or grammatical aspects. They may also fall into broader linguistic categories like negative reconstructions or auxiliary systems, or specific elements such as prepositions, PVs, and articles. Ellis (1997) identified five unique types of errors as the following:

- Omission is the exclusion of necessary elements for grammatical correctness (e.g., “He very angry”).

- Addition involves the unexpected inclusion of elements in a well-formed statement (e.g., “I have camed”).

- Misformation refers to using one grammatical structure instead of another (e.g., “It was the best gift in (of) his life”).

- Misordering is the incorrect arrangement of words in a sentence (e.g., “Soccer is the most popular sport international”).

- Blends indicate the improper combination of two different words or phrases (e.g., “The only one movie I see”).

The fourth stage focuses on explaining errors. This stage seeks to understand the root causes of identified errors. As noted by Ellis and Barkhuizen (2005), researchers must determine where the errors originated. Richards (2015) studied errors from learners of diverse non-English backgrounds. He found that these errors fall into two main categories:

1. Interlingual errors: Ellis (1997) described L1 transfer as the influence of the learner's L1 on learning an L2, noting it significantly causes errors. Interlingual errors, as proposed by Krashen (1981), may arise as a result of EFL inaccurately applying the conventions of their native, stemming from their struggle to grasp the principles of the second language.

2. Intralingual and developmental errors: They manifest during the acquisition of a second language, particularly at a stage where learners have not fully grasped the language. These errors can also be attributed to the inherent complexities and challenges of the language itself.

The last stage is error evaluation. Saville-Troike & Barto (2016) emphasized assessing the severity of errors and their effects on understanding. Corder (1975) suggested two criteria: linguistic and communicative.

The linguistic approach categorizes errors as global or local based on rule violations in terms of their nature and quantity. Burt and Kiparsky (1974) distinguished between global and local errors. Global errors disrupt sentence structure, thereby impeding comprehension. In contrast, local errors affect specific elements without obstructing overall understanding. Richards, et al. (1992, p. 123) provided illustrative instances of both global and local errors as follows:

Global error: *I like take taxi but my friend said so not that we should be late for school.

Local error: If I heard from him I will let you know.

The communicative approach uniquely addresses errors. Seedhouse (1992) indicates that in real communication, individuals frequently do not respond to local errors that do not impede comprehension. This reflects how language naturally flows, where slight grammatical mistakes are disregarded as long as the intended message is clear. However, global errors are critical as they disrupt communication. Such errors must be corrected to ensure understanding.

2.3 Previous studies

A study on the challenges in learners' use of PVs is that of Kamarudin (2014). It investigates the extent to which Malaysian

English learners comprehend and use PVs in the English language. Two distinct methodological approaches, namely survey and corpus analysis, are employed to address the research inquiries. This includes examining individuals' perspectives on the lexical material featured in educational textbooks. The results suggest that, along with the learners' level of competence and gender, the characteristics of PVs and cross-linguistic elements, specifically the learners' native language, significantly impact Malaysian students' comprehension and usage of PVs. The challenges they face with PVs are exacerbated by inadequate and unsuitable information provided in textbooks and dictionaries. The outcomes of the examination on PVs also demonstrated that, generally, the learners under scrutiny exhibit a moderate comprehension of PVs, with over half of them achieving scores ranging from 50% to 79% in the PVs assessment, signifying an average level of performance. The PVs evaluation that was carried out further exposed the ongoing challenge that learners face in grasping this particular linguistic structure. Furthermore, it was identified that learners display a more proficient comprehension of PVs with literal meanings when compared to those with metaphorical meanings. The discovery from the investigation also unveils the inclination of learners to view PVs not as a single

lexical entity, but rather as two distinct units. Essentially, this highlights a lack of recognition of the consistent patterns and a deficiency in emphasis on highly frequent instances.

Subsequent research conducted by Monica (2020) seeks to analyze the errors of PVs employed by fifth-semester students of the English study program at Iain Bengkulu. This research uses a descriptive qualitative approach. The sample for this study comprised 28 students from Class C of the English Education Study Program at IAIN Bengkulu. In this research, the investigator selected a test as a tool to determine the most prevalent types of errors that students commit when using PVs, an observation checklist to analyze how frequently these errors occur, and interviews to understand the reasons behind these errors in PV usage. The findings revealed that students exhibited four categories of errors. Firstly, errors of misformation emerged as the most frequent errors made by students when using PVs, accounting for 47.02%, followed by errors of misordering at 42.55%, and then errors of addition at 8.03%. Lastly, errors of omission were recorded at 2.38%. According to the data collected from the observation checklist, the primary reasons for students' errors in using PVs were attributed to their insufficient

understanding of PVs and a lack of attention to learning them. Furthermore, the interview results confirmed that limited knowledge of PVs was the main factor contributing to the high number of errors. The interviews also indicated that distractions and anxiety were significant contributors to these errors. Most students struggled to maintain focus, often forgetting how to correctly construct PVs and the associated rules.

Additionally, Abdulmehdi (2021) investigates the difference in errors made by Iraqi college students regarding the use of idiomatic and literal PVs. A 30-item test consisting of recognition and production parts was conducted on 150 students at the College of Education, English department, University of Diyala. The results showed that the number of recognition errors was similar to that in production, and students made more errors when using PVs with idiomatic meaning. Abdulmehdi (2021) commented that this occurrence could potentially be attributed to insufficient familiarity or erroneous interpretation of PVs by the student. The heightened level of idiomatic expressions is present in certain PVs. The inadequate attention paid to this particular aspect in the educational resources provided to the students. The research findings indicated that Iraqi college students encounter challenges

with EPVs. A considerable number of errors made by students involve PVs with figurative meanings. The educators within the English department lack a comprehensive understanding of the importance of such verbs. Insufficient emphasis is placed on the instruction and clarification of PVs included in the curriculum.

4. Methodology and data collection

This section outlines the methodology employed in this research by detailing the instrument, the sample, and the analysis of the data obtained from the PVs test.

4.1 The Instrument

The primary data collection instrument employed in this research was a test comprising three tasks. The test was developed in the form of closed-ended fill-in-the-gap, multiple-choice, and completion questions. The test is a beneficial instrument for collecting data by measuring many variables that an individual or a group of learners may possess, such as skills, intelligence, expertise, and competence (Brown, 2019).

4.2 The sample

The sample chosen for this study comprised fifty third-year students of English at Al-Baath University in Syria. The PVs test was administered to five third-year English students to identify any ambiguous words or questions. Error Analysis by Corder (1967) is used as a guide for data analysis. The analysis of the data was carried out by categorizing the errors of PVs based on the specific task in every part of the test, and determining how often they occurred in each section. The data was examined through the presentation of numerical and percentage details for every section. This is achieved by supplying the frequency of errors in each task along with the overall percentages of errors across all tasks.

4.3 Analysis of the data obtained from the PVs test

Data collection was succeeded by participant response analysis. The first three stages of EA were adhered to as outlined below, omitting the final stage of error evaluation.

4.3.1 Collection of the Learners' language

Table 1.

Factors	Description
A. Language	English
Medium	A written test
Genre	3 questions (fill-in-gaps, multiple choices, and completion task)
Content	A variety of subjects such as daily life, communication, and sports-related matters
B. Learner	
Level	Varies from intermediate to upper intermediate.
Mother Tongue	Arabic
Language Learning Experience	A hall in the university

Table 4.3.1 Factors to consider when collecting samples of learner language.

4.3.2 Identification of PVs errors

Tables 2, 3, and 4 systematically present the accurate and inaccurate answers of the three tasks within the test.

Table 2.

Phrasal Verbs	Correct		Incorrect	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Pick up	20	40%	30	60%
Give back	29	58%	21	42%
Take off	31	62%	19	38%
Get down	24	48%	26	52%
Bring in	8	16%	42	84%
Use up	27	54%	23	46%
Play on	8	16%	42	84%
Mess around	6	12%	44	88%
Think over	7	14%	43	86%
Cut off	3	6%	47	94%
Turn over	8	16%	42	84%
Let down	11	22%	39	78%
Give up	14	28%	36	72%
Put off	2	4%	48	96%
Look into	7	14%	43	86%

Table 2. displays the frequency of accurate and inaccurate answers in the fill-in-the-gaps task, where participants were required to insert the provided PVs into the blanks, fundamentally

relying on their understanding of the semantic meanings of the PVs. The collected data revealed that the participants provided 545 inaccurate responses despite being provided with recommended PVs. Conversely, merely 205 responses were deemed accurate. The findings suggested that students faced greater challenges with idiomatic PVs, as evidenced by 208 incorrect responses compared to only 42 correct responses. Additionally, in the case of aspectual PVs, students provided 199 incorrect answers and merely 51 correct ones, whereas they recorded 138 incorrect responses and only 112 correct ones for literal PVs.

Table 3

Phrasal Verbs	Correct		Incorrect	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Look after	36	72%	14	28%
Shut off	22	44%	28	56%
Told off	15	30%	35	70%
Look up	19	38%	31	62%
Ran into	26	52%	24	48%
Build up	29	58%	21	42%
Pointed out	18	36%	32	64%

Come from	28	56%	22	44%
Handed over	11	22%	39	78%
Searched for	20	40%	30	60%
Fade out	15	30%	35	70%
Call back	11	22%	39	78%
Pick up	13	26%	37	74%
Take off	11	22%	39	78%
Start over	12	24%	38	76%

Table 3. presents the occurrence of correct and incorrect responses in the multiple-choice task, in which participants had to select the appropriate answers that pertain to the syntactic features of PVs. The collected data revealed that participants encounter more obstacles when dealing with separable PVs, as demonstrated by 276 incorrect responses in contrast to merely 224 correct ones. Conversely, students experienced fewer difficulties in handling non-separable PVs, as evidenced by 110 correct responses and only 90 incorrect ones. Concerning the second part of this task, the results implied that students face a higher number of challenges with intransitive PVs, as shown by 112 inaccurate

responses in contrast to merely 38 accurate ones. Moreover, about transitive PVs, respondents provided 76 erroneous answers and only 24 correct ones.

Table 4

Phrasal Verbs	Correct		Incorrect	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Speed up	19	38%	31	62%
Figure out	21	42%	29	58%
Look forward	25	50%	25	50%
Pass away	23	46%	27	54%
Put on	15	30%	35	70%
Cheer up	17	34%	33	66%
Doze off	21	42%	29	58%
Tear down	29	58%	21	42%
Drop in	17	34%	33	66%
Bring back	32	64%	18	36%

Table 4. demonstrates the occurrence of correct and incorrect responses in the completion task where the participants were required to fill in the missing particles in the designated gaps. The collected data unveiled that individuals generated 281 incorrect answers as opposed to only 219 correct ones in the context of selecting the appropriate particles for the gaps.

4.3.3 Description of PVs errors

Based on the collected data, student errors during the test were classified into four main categories, which will be detailed below.

4.3.3.1 Errors of semantic complexity

The researcher found that semantic complexity errors were the most common among students, with 545 incorrect responses. These errors arise from misunderstandings of the complex meanings and structures of PVs in English. Many PVs have meanings that are not easily deduced from their constituents. This complexity often leads to confusion, especially for non-native speakers As shown in participants' responses in Task 1, idiomatic PVs are particularly challenging, with 208 incorrect responses exceeding correct ones by 42, due to their inclusion of

metaphorical meanings that differ from their literal translations. Such intricacy carries the risk of misinterpretations and erroneous usage of PVs based on their semantic nuances. Some examples provided by the respondents encompass the following:

- Following his retirement, Mr. Eblekji give back control of the company to his son.

- My parents are thinking over buying a new apartment.

In the first instance, the students opted to utilize the PV 'give back' in place of employing the PV 'turn over,' resulting in confusion and improper application. Several PVs possess idiomatic meanings that are not readily inferable from the constituent words, as some students use the PV 'thinking over' instead of 'looking into' which means to examine something or consider it carefully, yet the meaning is not obvious from the individual words.

4.3.3.2 Errors of misformation

Through analysis of the data obtained from the test, the second category of errors made by students was misformation, which occurred 281 times. Misformation, as described by Dulay (1982), involves using incorrect morphemes or structures. This error is common as learners often mistakenly swap particles in PVs. Each

PV requires specific particles to accurately convey its intended meaning. Some examples given by the participants include the following:

- If the driver doesn't **speed on**, they will never reach their destination early.

- Before heading to the party, Emmy **puts out** her new dress.

In these cases, misformation arises from students' uncertainty in choosing the right particle. As a result, they associate the particle 'on' with 'speed' instead of 'up'. The same error occurs in the next example, where 'out' is wrongly used instead of 'on' to create the PV 'put on' denoting the act of wearing clothing. Acquiring a comprehensive understanding of both the verb and the particle as a cohesive unit is imperative.

4.3.3.3 Errors of misordering

The researcher found misordering errors to be the third most common error type, with 276 occurrences. Dulay (1982) states that misordering errors occur when morphemes are placed incorrectly in phrases or sentences. This highlights the difficulties learners face in correctly arranging words in PVs due to their

separable or inseparable nature, as shown in the subsequent example:

- *Isabella looks her little sister after.

One frequent error lies in the separability of PVs, where certain PVs allow separation from their objects, whereas others do not as in the example above. It is a common challenge for students to discern which verbs are capable of separation or must remain inseparable, resulting in inaccuracies in their application.

4.3.3.4 Particle placement errors in transitive vs. intransitive PVs

The researcher identified particle placement errors in transitive and intransitive PVs as the fourth student error category, with 188 instances noted. Understanding particle placement in PVs is crucial for both native and non-native English speakers, as it greatly affects language clarity. Particle positioning varies based on whether the verb is transitive or intransitive. Non-native English speakers frequently make particle placement errors, leading to unnatural or inaccurate sentences.

Transitive PVs require a direct object to fully convey their intended meaning. When using transitive PVs, the particle can appear before or after the object. Errors can happen if learners place the particle incorrectly when the object is missing or when using a pronoun, which should follow the verb and pronoun, as shown in the subsequent example:

- *She picked up it.

In this instance, students encounter difficulties with this construction, especially when the object is a pronoun. They incorrectly place the particle ‘up’ between the verb and the object, instead of intervening the pronoun ‘it’ between the verb and the particle.

Intransitive PVs do not require a direct object, simplifying their use but possibly causing positioning errors. The particle always follows the verb and cannot be separated from it by an object. Errors can occur when learners try to position a particle where an object typically goes, as shown in the following example:

- *The plane off took.

In this specific case, students often struggle with positioning the particle ‘off’ in a position commonly designated for the object.

Intransitive PVs limit particle placement because there's no object to separate from the verb.

4.3.3 Explanation of PVs errors.

Upon identifying and analyzing the errors that the students exhibited in the test, it is essential to identify the factors influencing these errors in the PVs test. Various elements contribute to the difficulties faced by third-year English students at AL-Baath University regarding PVs as follows:

One significant factor contributing to students' errors is interlingual errors, which are indicative of negative transfer stemming from the learner's first language. This interference has the potential to hinder learners from comprehensively understanding the distinctive characteristics of the target language, resulting in an inadequate acquisition process. The structural disparities that exist between English and the learner's native language, specifically the Arabic language in the context of this study, may result in erroneous assumptions regarding the formation of PVs, particularly in selecting the appropriate particle to attach to the principal verb. For example, students frequently engage in errors within this task as they erroneously associate the verb ‘look’ with the particle ‘on’ to

signify the act of anticipating something with delight, thereby leading to grammatical errors. Additionally, in the context of the fill-in-the-gap task, students frequently commit errors since they tend to rely on direct translations from their L1, leading to the improper use of the PV ‘give back’ instead of the PV ‘turn over’ to convey the meaning of delivering business on behalf of another person.

Another factor leading to students' errors is insufficient familiarity and exposure. Learners frequently experience inadequate exposure to the English language, which may impede their capacity to acquire the full range of grammatical constructs and vocabulary. Numerous language learners experience difficulty with PVs due to the relatively infrequent emphasis placed on them in comparison to other grammatical constructs. They typically confront PVs at a more advanced phase of their learning process, which may lead to insufficient familiarity. This lack of familiarity can lead to inaccuracies, as learners might not have experienced adequate exposure to these constructions within contextual settings. The unpredictability associated with PVs can, in certain instances, stem from the employment of erroneous particles, whereby a learner

might articulate ‘speed away’ instead of the accurate ‘speed up’ thus indicating a misunderstanding of the specific particle that ought to follow the verb. Furthermore, insufficient exposure to authentic language utilization, such as engaging with reading materials and listening to native speakers, can impede students' capacity to internalize the appropriate application of PVs. In the absence of practical examples, learners may revert to incorrect forms that they have either memorized or are already acquainted with.

The concluding factor contributing to students' errors is intralingual factors, which arise from the inherent complexities present within the English language itself. Learners may misorder elements due to a lack of understanding of English syntax or the specific rules governing PVs. For example, students face challenges with separable and non-separable PVs as they erroneously classify the PV ‘come from’ as separable and ‘told off’ as non-separable. Furthermore, many students lack awareness of the correct placement of the particle when the direct object is a pronoun, which leads to them frequently placing it incorrectly before the pronoun, and as a result, they often struggle to use PVs accurately.

5. Conclusion

This section outlines the main conclusions of the study based on the collected

data, pedagogical implications, and recommendations for further research.

5.1 Main conclusions

The results derived from the PVs test unambiguously demonstrated that, in general, the participants involved in this research display a poor understanding of PVs, as evidenced by the fact that more than half of the answers were incorrect, with only 1102 and 648 being correct in the PVs test, thereby reflecting a subpar performance. On the one hand, it was clear that the most common errors observed in the PVs test were attributable to semantic complexity, manifesting in a frequency of 545 occurrences in contrast to a mere 205 correct responses. Therefore, it suggested that students continue to face challenges in comprehending this particular linguistic structure, particularly about the high-frequency PVs frequently encountered in everyday situations (e.g. 'take off', 'pick up', 'give up'). Moreover, the findings suggest that idiomatic PVs present a greater obstacle for learners than their literal

counterparts, which go in line with the findings of Kamarudin (2014) and Abdulmehdi (2021). Therefore, it is of utmost importance for learners to engage with a diverse range of PV meanings, encompassing both literal and idiomatic interpretations, which possess practical relevance for their learning.

It was apparent that the second most prevalent errors identified in the PVs test were instances of misformation, as they manifested 281 times in contrast to 219 accurate responses. The findings of the current research also suggested that students frequently produce PVs inaccurately by interchanging one particle for another, a phenomenon that necessitates more effective intervention within language pedagogy, highlighting the importance of teaching both the verb and the particle as a cohesive unit.

Furthermore, it was clear that the third most common errors noted in the PVs test were errors of misordering, as they appeared 276 times compared to 224 correct responses. The test clarified the challenges encountered by learners in the accurate arrangement of words within PVs due to their separable and inseparable nature.

The final category of errors identified during the PVs was related to misplacement of particles within both transitive and intransitive PVs, which manifested in 188 occurrences as opposed to only 62 correct responses. The findings of the current study also demonstrated that learners face difficulties in the positioning of the particle within both transitive and intransitive PVs. They erroneously situated the particle between the verb and the object pronoun, instead of correctly positioning the pronoun between the verb and the particle.

On the other hand, the underlying factors that contribute to these errors can be divided into three categories. Firstly, interlingual errors reflect negative transfer arising from the learner's L1. This interference can obstruct learners from fully grasping the unique features of the target language, leading to an inadequate learning process. Secondly, insufficient exposure and familiarity, as learners often encounter limited interaction with the English language, can hinder their ability to acquire the complete range of grammatical structures and vocabulary. This factor goes in line with the reasons for errors found in Kamarudin's (2014), Monica's (2020) and Abdulmehdi's (2021) studies. Thirdly, intralingual factors emerge from the intrinsic complexities found within the English language itself, as learners may misarrange components due to a lack of

comprehension of English syntax or the specific rules governing PVs.

5.2 Pedagogical implications

Students of English need to be skilled in understanding PVs. Therefore, specific teaching strategies can help improve learners' grasp of PVs. Indeed, this research holds considerable significance for both teachers and students English at Al-Baath University. On the one hand, reading this dissertation allows educators to gain a deeper understanding of how students deal with PVs and whether they encounter challenges in their usage. By concentrating on frequent errors and their underlying reasons, teachers can develop more efficient educational settings that address the unique requirements of their learners. Therefore, educators need to prioritize the teaching of both the grammatical and semantic features of PVs, as this emphasis considerably enhances students' academic performance relating to PVs. On the other hand, this study holds considerable importance for students, as it facilitates a more effective enhancement of their understanding of PVs. Students should be aware of the significance of PVs as a marker of language fluency, thereby enabling them to construct personalized study plans aimed at the mastery of PVs.

Furthermore, it is essential for them to systematically engage in the integration of PVs within their everyday conversations and academic contexts if they seek to sound more natural and spontaneous. All in all, teachers should help students master the syntactic and semantic aspects of PVs and teach them how to these constructions as a crucial component of both grammar and vocabulary.

5.3 **Recommendations for further research**

There are some limitations in this research concerning age, number, and gender. Concerning age, the study focused on the errors young individuals use in PVs without investigating the errors children or the elderly commit. Hence, Future research is required to investigate whether there is an influence of age on the way of using PVs. Furthermore, this research was conducted comprehensively without accounting for the gender of the

participants. Consequently, future research may incorporate gender as a factor and examine its potential influence on the utilization of PVs.

References:

- AbdulMehdi, A. (2021). Errors made by students of Iraqi college level in the area of phrasal verbs. *Al-Adab Journal*, (138), 1-14.
- Brown, H. D. (2019). Language assessment: Principles and classroom practices. *Perason Education*.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*. Pearson.
- Burt, M., & Kiparsky, C. (1974). Global and local mistakes. *New frontiers in second language learning*, 71-80.
- Corder, S. P. (1975). Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language teaching*, *8*(4), 201-218.

▪ Corder, S. P. (1978). 'Simple codes' and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis. *Studies in second language acquisition*, *1*(1), 1-10.

▪ Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

▪ Corder, S. P. (1976). Error analysis and interlanguage. *Applied Linguistics*, *2*.

▪ Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. Language teaching, 38(4), 165-187.

▪ Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

▪ Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). Second language acquisition. *The United States: Oxford*, *98*.

Ruth, G., & Stuart, R. (1986). Working with Words: A guide to teaching and learning vocabulary. *New York: Cambridge University Pers*.

Kamarudin, R. (2014). *A study on the use of phrasal verbs by Malaysian learners of English* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).

- Khansir, A. A. (2013). Error analysis: A perspective on second language acquisition. LAP Lambert Academic Publishing.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Monika, D. M. (2020). An Analysis of Phrasal Verb Errors Used by Fifth SemesterStudents of English Study Program of IAIN BENGKULU. *STATE INSTITUTE OF ISLAMIC STUDIES (IAIN) BENGKULU*.
- Richard, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). Dictionary of language teaching & applied linguistics. London: Longman.
- Richards, J. C. (2015). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. Routledge

▪ Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.

Sharma, S. K. (1980). Practical and theoretical consideration involved in error analysis. *Indian Journal of Applied Linguistics New Delhi*, *6*(2), 74-83.