



مؤسسة منارات الفكر الدولية
The International Foundation
of Beacons of Intellect



كتاب المؤتمر الدولي العلوم الإنسانية والشرعية قضايا ومناهج وآفاق

27-26 أكتوبر/تشرين الأول 2022 - إسطنبول، تركيا

إشراف وتنسيق
د. مصطفى بن أحمد الحكيم
د. خالد صلاح حنفي

منشورات مؤسسة منارات الفكر الدولية
الرقم الدولي المعياري: 9-6-9163760-1-978

حقوق النشر محفوظة © 2023

كتاب المؤتمر الدولي: العلوم الإنسانية

والشرعية: قضايا ومناهج وآفاق

26 - 27 أكتوبر | تشرين الأول 2022

إسطنبول | جمهورية تركيا





كتاب المؤتمر الدولي:

العلوم الإنسانية والشرعية: قضايا ومناهج وآفاق

26 - 27 أكتوبر – تشرين الأول 2022

مدينة إسطنبول – جمهورية تركيا

إشراف وتنسيق:

د. مصطفى بن أحمد الحكيم

د. خالد صلاح حنفي

الرقم الدولي المعياري

978-1-9163760-6-9



مؤسسة منارات الفكر الدولية
The International Foundation
of Beacons of Intellect



مؤسسة منارات الفكر الدولية
The International Foundation
of Beacons of Intellect

منشورات مؤسسة منارات الفكر الدولية

■ بيانات الفهرسة:

كتاب المؤتمر الدولي: العلوم الإنسانية والشرعية: قضايا ومناهج و آفاق

إشراف وتنسيق: د. مصطفى بن أحمد الحكيم د. خالد صلاح حنفي

الطبعة الأولى: أبريل 2023 – مؤسسة منارات الفكر الدولية

الرقم الدولي المعياري (ردمك): 978-1-9163760-6-9

ملحوظة: جميع الحقوق محفوظة لمؤسسة منارات الفكر الدولية، ويمنع نسخ أو إنتاج المواد الواردة في الكتاب كله أو بعضه بأية وسيلة تصويرية أو إلكترونية أو أية وسيلة أخرى من وسائل النشر إلا بموجب إذن كتابي من المؤسسة. وتبقى الأفكار والآراء المعبر عنها في الكتاب وجهة نظر لأصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن سياسة المؤسسة.

الموقع الرسمي للمؤسسة : [https:// manaratelfikr.org](https://manaratelfikr.org)

البريد الإلكتروني: info@manaratelfikr.org

**the world conference: Humanities and
religious Sciences: Issues, Curricula and
Future Horizons**

Istanbul, Turkey

26-27 July 2022

Proceedings Book

Edited by:

Dr. Mostafa Ahmed El -Hakim

Dr. Khaled Salah Hanafy Mahmoud

Published by

The International Foundation of Beacons of Intellect

ISBN: 978-1-9163760-6-9

Printed in: E.S.P

Copyright©2023



26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

الفهرس



9	كلمة الدكتور مصطفى بن أحمد الحكيم (رئيس المؤتمر ورئيس مؤسسة منارات الفكر الدولية)
10	كلمة الدكتور خالد صلاح حنفي (المنسق العام للمؤتمر والمدير الأكاديمي للمؤسسة)
12	أرضية المؤتمر (الإشكالية . الأهداف . المحاور)
16	أعضاء اللجنة العليا للمؤتمر
17	أعضاء اللجنة العلمية
	عنوان الورقة العلمية
	الباحث
19	التحديات التربوية أمام الأمن الأسري العربي في ظل جائحة كورونا: دراسة تحليلية
	الدكتور خالد صلاح حنفي محمود أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية - جامعة الإسكندرية مصر
49	منهج التفقه في الحديث النبوي الإمام ابن بطال أنموذجاً
	الباحث يوسف ابن يعيش جامعة سيدي محمد بن عبد الله - كلية الآداب فاس-سايس المغرب
68	أثر دلالات الألوان في القرآن
	الدكتور علي بن مناوور بن رده الجبني أستاذ مشارك في التفسير وعلوم القرآن الكلية الجامعية بالوجه جامعة تبوك المملكة العربية السعودية
86	الصفة الدرامية للحدث في القصة القصيرة
	الدكتور سلطان بن سعيد بن محمد الفزاري أستاذ الأدب والنقد المساعد جامعة التقنية والعلوم التطبيقية / كلية التربية بالرستاق سلطنة عمان
121	العلوم الإسلامية وسؤال التجديد: التطبيقات المعاصرة لنظم الزكاة " زكاة رواتب الموظفين والأجيرين "
	الدكتور أحمد محمود قعدان محاضر في أكاديمية القاسمي فلسطين
146	دور المرأة في الوقاية من التطرف
	الدكتورة أفنان بنت محمد الحسين محاضرة العلوم الإسلامية بكلية السنة التحضيرية-العلوم الأساسية- الإحساء السعودية
201	الحوار الديني بين المسلمين وأهل الكتاب وأثره في ترسيخ قيم التعايش والتعارف: نماذج ومناهج وقضايا
	الدكتور محسن اليرماني وزارة التربية الوطنية المغرب

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

230	الأستاذ الدكتور عمار ساسي جامعة علي لونيبي 2 الجزائر	أساسية الحوارية الوظيفية في تعليم العربية لغير الناطقين بها تجربة وآلية
261	الدكتور حنان بنت قاسم العززي أستاذ الدراسات الإسلامية المشارك جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز للعلوم الصحية - الرياض السعودية	القيم الأخلاقية و أثرها في تحقيق الأمن الأسري سورة لقمان نموذجا
280	الأستاذة الدكتورة الخامسة علاوي أستاذة محاضرة بقسم الآداب واللغة العربية كلية الآداب واللغات - جامعة قسنطينة 1- الجزائر	اللغة، الهوية والعولمة حفر في تجاعيد الذاكرة الاصطلاحية
306	الأستاذ الدكتور يوسف السيساوي جامعة القاضي عياض - مراكش المغرب	المقدس الديني اليوم
328	الأستاذ الدكتور وليد نهاد عباس قسم اللغة العربية الجامعة العراقية . كلية العلوم الإسلامية العراق	النطق بالعربية في القرآن الكريم تحت مجهر الكيفية والمصدر وعلم اللسان
344	الدكتور تركي عبد العزيز عبد الله الملحم أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها المشارك قسم إعداد وتدريب المعلمين، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة السعودية	استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية
404	الدكتور / عبد الله مساعد يوسف بوغيث وزارة العدل الكويت	مصالح العباد في الشريعة الإسلامية المصلحة المرسله أنموذجاً
428	الباحث عبد الوهاب بوشنتوف طالب بسلك الدكتوراه كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة محمد الأول ، وجدة المغرب	النظر المقاصدي في إدارة مخاطر الديون في ظل الأزمات الاقتصادية - دراسة حالة بنك الصفاء التشاركي المغربي-
449	الدكتور ساجية بوخالفي أستاذة اللسانيات العامة جامعة مولود معمري-تيزي وزو- الجزائر	الأسرة الجزائرية الحديثة ما بين الواقع التقليدي والمتندي التكنولوجي، ودور البرامج الترفيهية في نقل الثقافة الجماعية وأثرها على هوية الشباب الجزائري من خلال برنامج: "جمعة ماشي عادي مع سفيان": دراسة ميدانية

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

470	الدكتورة سهير تراب المعهد العالي للفنون والحرف بقابس تونس	العالم التكنولوجي والجدليات الزمكانية
485	الباحث أحمد سنان أوغلو باحث دكتوراة- جامعة محمد الفاتح تركيا	قاعدة الجزاء من جنس العمل: قراءة فقهية قانونية
509	الدكتور حياة خليفاتي جامعة مولود معمري، تيزي-وژو الجزائر	أهمية نظام التدرج في تعليم اللغة العربية لدى الأطفال في ظلّ مقارنة الكفاءات: دراسة وصفية تحليلية في المدرسة الجزائرية الابتدائية
530	الدكتور نبيل بن عبد اللطيف جامعة تونس تونس	مستقبل علم الكلام
548	الدكتور عبد العزيز لخفاوني أستاذ اللغة الإنجليزية المملكة المغربية	و اقع تدريس اللغة الإنجليزية بالسلك الثانوي في المغرب: تطوير جودة التعليم لتواصل فعال مع مختلف الثقافات
570	الباحثة هدى ريزقي طالبة باحثة بسلك الدكتوراه كلية الآداب والعلوم الإنسانية - المحمدية الأستاذة الدكتورة خلود السباعي أستاذ علم النفس الاجتماعي كلية الآداب والعلوم الإنسانية - المحمدية المغرب	دور الرياضة في تحقيق الاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة
587	الباحثة لطيفة منادي الكعي مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قطر قطر	أثر دلالة السياق في تشكيل مفهوم الفتنة في السياق السياسي: دراسة قرآنية تحليلية

كلمة الدكتور مصطفى بن أحمد الحكيم

رئيس المؤتمر

رئيس مؤسسة منارات الفكر الدولية

تمثل المؤتمرات العلمية فضاءات فسيحة للمذاكرة والمناظرة والمثاقفة الواعية، والنظر العميق، والاستشراف المُبَصِّر لواقع المجتمعات الإنسانية وآفاق تطورها، كما تشكل محطات لدراسة المشكلات، وحل المقفلات، وعرض الحلول والمخرجات ... وفي هذا السياق جاء تنظيم المؤتمر الدولي الموسوم بـ: "العلوم الإنسانية والشرعية: قضايا ومناهج وآفاق" هادفاً لبناء الجسور، وتقوية الصلات بين التخصصات، وتحقيق التكامل المعرفي، وتقوية الالتقاء بين العلوم بما يخدم قضايا الإنسان ويعزز وجوده، ويساهم في تعزيز أمنه وتقوية نسيجه الاجتماعي، وتوظيف العلوم الاجتماعية والإنسانية لخدمته، وحل مشكلاته وأزماته.. واستشراف آفاق التطور والتحديث.

ولا يفوتني أن أقدم الشكر الجميل والثناء العاطر للسادة عمداء الكليات والمؤسسات الشريكة على رعايتهم الكريمة للمؤتمر؛ وفي مقدمتهم سعادة النائب عبد الرحيم مراد رئيس الجامعة اللبنانية الدولية، وسعادة الدكتور أحمد فرج نائب رئيس الجامعة اللبنانية الدولية للشؤون الأكاديمية، وسعادة الأستاذة الدكتورة أسماء غالب القرشي نائب رئيس جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية باليمن، والأستاذ الدكتور فتح الرحمن الطاهر حمد عميد عمادة البحث العلمي والابتكار بجامعة البحر الأحمر، والشكر موصول لسعادة الدكتور خالد صلاح حنفي المنسق العام للمؤتمر وعضو مجلس إدارة مؤسسة منارات الفكر الدولية على جهوده الطيبة، وإسهامه المبارك في إدارة التحكيم وتنسيق وإخراج هذا الكتاب.

والشكر متوجب في حق المشاركين الذين شاركوا حضورياً وعبر منصة زووم، والشكر موصول للجنة العلمية التي قوّمت وحكّمت وراجعت الأوراق البحثية المقدمة.

كلمة الدكتور خالد صلاح حنفي

المنسق العام للمؤتمر

تمثل العلوم الإنسانية والاجتماعية مجموع العلوم التي تدرس الإنسان داخل المجتمع، فلا لا يمكن تصور إنساناً بمعزل عن البشر، ولا مجتمع من دون بشر؛ ومن ثم فإن العلاقة وثيقة بينهما. لذلك فإن الإنسان والمجتمع هما بؤرة تركيز تلك العلوم بفروعها المختلفة، كما إن التنمية تعد الهدف الأسى والغاية الكبرى التي تسعى لتحقيقها كل العلوم على مختلف الأصعدة الإنسانية.

ولا تزال هذه العلوم تشكل رصيماً معرفياً يساهم في بلورة المفاهيم والنظريات حول القضايا الإنسانية والاجتماعية التي تحتاج لتكاتف جميع الجهود لمعالجتها. وذلك لأن رقي الأمم وتطورها يتوقف على مساهمة الجامعات ومراكز البحث ومؤسساته في دراسة المشكلات التي تعاني منها المجتمعات في إطار إيجاد الحلول المناسبة للمعضلات البشرية كل على مستواه ومن منظوره، على أساس أن العلوم لا تتنافس فيما بينها بقدر ما هي تكمل بعضها البعض خدمة للبشرية والإنسانية جمعاء بدون النظر لاختلاف العرق، الدين، الجنس، الطبقة الاجتماعية، وذلك لفهم الماضي، والحاضر، واستشراف المستقبل، لبناء منجى إنساني في مجال تكامل العلوم لخدمة الإنسان.

ومن ها المنطلق، نظمت مؤسسة منارات الفكر مؤتمرها الدولي "العلوم الإنسانية والشرعية: قضايا وآفاق"، وقد انعقدت جلسات المؤتمرين على مدي يومين كاملين وهما يومي 26، و 27 شهر أكتوبر وذلك بولاية إسطنبول، وتضمنت الجلسات عروضاً تقديمية لعدد (30) ورقة بحثية لباحثين من (15) دولة هي: (تركيا، روسيا، المملكة العربية السعودية، قطر، سلطنة عمان، المملكة الأردنية، السودان، العراق، تونس، الجزائر، المغرب، مصر، اليمن، الكويت، فلسطين)

وقد تكونت اللجنة العلمية من (11) محكماً من مختلف تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية من دول (العراق، مصر، السعودية، الإمارات العربية المتحدة، سلطنة عمان، السودان، اليمن، المغرب). وانتهت اللجنة إلى قبول عدد (32) بحثاً بعد عمل التعديلات والتصويبات المطلوبة.

ختاماً ، فإنني أتقدم بالشكر للسيد الأستاذ الدكتور/ مصطفى بن أحمد الحكيم رئيس مؤسسة منارات الفكر على دقة اختيار موضوع المؤتمر، وإتاحة الفرصة للباحثين من مختلف البلاد العربية والإسلامية للتلاقي، وتبادل الأفكار والخبرات تجاه تلك القضايا المصيرية التي تواجه الأمة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر للسادة الزملاء أعضاء اللجنة التنظيمية على كل ما بذلوه من جهد متقن، وعمل دؤوب في الإعداد والتنظيم للمؤتمر واستقبال المشاركين، وأعضاء اللجنة العلمية الذين قاموا بالمشاركة في تحكيم الأوراق البحثية، وحرصهم على جودة الأوراق المنشورة، وذلك بصورة تطوعية إيماناً منهم بأهمية نقل العلم وتضافر الجهود والخبرات، وأهمية التكامل والتضامن، جزاهم الله جميعاً خير الجزاء، ووفقنا جميعاً لصالح بلادنا ورفعته.

وأخيراً، فالشكر موصول للسادة الباحثين المشاركين والذين تحملوا عناء السفر وإجراءاته، بغية طلب العلم ونشره، فكانوا خير ممثل لبلادهم وجامعاتهم، جزاهم الله خير الجزاء.

د. خالد صلاح حنفي

المنسق العام ورئيس اللجنة العلمية

أرضية المؤتمر

الإشكالية، الأهداف، المحاور:

تتميز ميادين العلوم الإنسانية والشرعية والاجتماعية بالثراء والارتباط بين كافة العلوم والتخصصات، وتتصل أغلب المعارف في هذه المجالات بكل ما يهم الإنسان في احتياجاته التربوية والنفسية والتاريخية والجغرافية والفلسفية والإعلامية... ولقد نال البحث في القضايا المرتبطة بالإنسان والمجتمع أهمية قصوى منذ قرون، وطُرحت إشكالاتٌ تبحث في تطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية بكل ما تحمله من تنوع وتداخل بين العلوم والمعارف، وظهرت نظرياتٌ ومقارباتٌ حاولت الوصف والتفسير بحثاً عن أجوبة وبدائل وحلول.

فقد صارت الحاجة ماسة في ظل المتغيرات والتحديات الراهنة من ثورة معرفية وتكنولوجيا، وثورة الانترنت، وتداعيات العولمة، وتعدد المشكلات الإنسانية والاجتماعية إلى استخدام مقاربة تكاملية في دراسة المشكلات، وطرح القضايا الإنسانية والاجتماعية في تخصصات متعددة وفق مقاربات وزوايا مختلفة، ومحاولة بناء جسر للتواصل المعرفي الجامع للعلوم؛ لتقريب الرؤية في معالجة قضايا الإنسان على اعتبار أن الهدف الأسى لكل تخصص أو معرفة هو خدمة الإنسان، وتنمية المجتمعات البشرية والارتقاء بها.

إن بؤرة تركيز مختلف العلوم هي الإنسان من زوايا متعددة، ففهم الإنسان بكل تعقيداته ليس بالأمر اليسير، لذلك اتجهت الدراسات والأبحاث دائماً نحو استقاء وتحليل سلوكياته المختلفة في محاولة لفهمه من حيث القدرات والمهارات والطاقات، وهو أمر يستدعي تداخل العلوم الإنسانية والاجتماعية والشرعية في محاولة لرصد ما يحدث داخل هذا الكائن الحي الذي يبقى قابلاً للدراسة في أي وقت، وفي أي مكان من خلال فهم الماضي، والحاضر، واستشراف المستقبل.

ومن أجل تأسيس التواصل والتفاعل بين الثقافات المختلفة وتشكيل مجتمع علمي يضم باحثين من المجالات والتخصصات المعرفية؛ إضافة لمعالجة المشاكل الحضارية المشتركة، فإنه يسعد مؤسسة منارات الفكر الدولية وشركاءها دعوة جمهور الباحثين والمهتمين والخبراء إلى المشاركة في المؤتمر الدولي: "العلوم الشرعية والإنسانية: قضايا ومناهج وآفاق".

ومن هذا المنطلق ندعو جميع المهتمين بحقول المعرفة الإنسانية والاجتماعية والشرعية للمساهمة في تخطيط رؤية مستقبلية لبناء منحنى إنساني في مجال تكامل العلوم لخدمة الإنسان والمجتمعات البشرية.

أهداف المؤتمر:

- رصد الإشكاليات التي تعاني منها العلوم الإنسانية والشرعية.
- استشراف مستقبل المجتمعات المسلمة في مختلف المجالات.
- طرح رؤى استشرافية مستقبلية تطويرية للعلوم الإنسانية والاجتماعية والشرعية.
- تبيان أهمية التكامل المعرفي بين التخصصات في سبيل الرقي بالإنسان .
- اقتراح البدائل والحلول للتعامل مع مختلف المشكلات الإنسانية والاجتماعية والشرعية.

محااور المؤتمر:

تشمل مجالات اهتمام هذا المؤتمر كافة القضايا المتصلة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والشرعية، ومنها - على سبيل المثال لا الحصر- المحاور الآتية:

المحور 1: العلوم الاجتماعية: قضايا ومناهج و آفاق

الاتجاهات المعاصرة في علم الاجتماع - قضايا الأسرة والتفكك الأسري والعنف الأسري - تحديات عصر ما بعد الحداثة وانعكاساته -أزمة العلوم الاجتماعية - واقع الشباب العربي والإسلامي ومشكلاته -الهوية والانتماء في عصر العولمة -الإعلام الجديد والمجتمعات الحديثة -قضايا المرأة...

المحور 2: العلوم الشرعية: قضايا ومناهج و اتجاهات

قضايا التجديد والاجتهاد -المقاصد الشرعية -مناهج تدريس العلوم الشرعية-قضايا الأقليات المسلمة - العلوم الإسلامية وسؤال التجديد....

المحور 3: العلوم النفسية: قضايا ومناهج و آفاق

علم النفس المعرفي -تنمية الموهبة والإبداع -التعامل مع مشكلات الشباب النفسية - المقاييس النفسية وتطبيقاتها...

المحور 4: واقع التعليم ومناهجه وقضاياها

اتجاهات تطوير التعليم الأساسي -تطوير التعليم الفني -إعداد المعلم وتنميته المهنية - المدرسة الذكية - نظم التقويم في التعليم -جودة التعليم -الإعلام التربوي والتعليمي...

✍ المحور 5: رعاية الطفولة: الاتجاهات والمناهج والقضايا

الألعاب الالكترونية والطفل - الآثار السلبية للأجهزة الذكية على الأطفال - حقوق الطفل - سياسات حماية الطفل على شبكة الانترنت - مشكلات الطفولة...

✍ المحور 6: اللغة العربية: اتجاهات ومناهج

اللغة والهوية والثقافة - اللغة العربية والمجتمع - مناهج اللغة العربية وتدرسيها - حوسبة اللغة العربية وتطبيقاتها - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها...

✍ المحور 7: القانون والمجتمع

حقوق الإنسان في المجتمعات المعاصرة - القضاء الدولي والمحكمة الجنائية الدولية - الجريمة الإلكترونية والمجتمع - التشريعات الاجتماعية والقانونية...

✍ المحور 8: التعليم العالي والبحث العلمي: القضايا والإشكالات

التصنيفات العالمية للجامعات - الجامعات البحثية ومراكز التميز البحثي - تدويل التعليم - إدارة الجودة الشاملة في التعليم - البحث العلمي والتنمية - الجامعة وسوق العمل - نظم تقييم الأداء...

✍ المحور 9: تاريخ الشعوب والحضارات والفلسفة الاجتماعية

فلسفة العلوم - الفلسفة ومناهجها - الأنثروبولوجيا - التاريخ القديم والحديث - تاريخ الحضارات...

✍ المحور 10: الأرطفونيا والتربية الخاصة

إعداد معلم التربية الخاصة - رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة - رعاية المسنين وكبار السن - الدمج الاجتماعي - سياسات وتشريعات ذوي الاحتياجات الخاصة - الاتجاهات المعاصرة في الصحة النفسية...

✍ المحور 11: الدراسات الفلسفية: قضايا ومناهج

فلسفة اللغة - فلسفة الأخلاق - التصوف والفلسفة - فلسفة المعرفة...

✍ المحور 12: الاقتصاد والمجتمع والتنمية

علاقة الثقافة بالاقتصاد والتنمية -الاقتصاد المعرفي والتنمية المستدامة -نظريات النمو والتنمية -
الاقتصاد البيئي والتنمية -التعليم والاقتصاد...

✍ المحور 13: وسائل وأساليب تعزيز الأمن الأسري

الإطار المفاهيمي للأمن الأسري - متطلبات الأمن الأسري - تحديات الأمن الأسري - وسائل وأساليب تعزيز
الأمن الأسري...

أعضاء اللجنة العليا للمؤتمر

د. مصطفى بن أحمد الحكيم

رئيس المؤتمر ورئيس مؤسسة منارات الفكر الدولية

د. وسيم أبو ياسين | رئيس اللجنة العلمية

د. خالد صلاح حنفي | المدير الأكاديمي للمؤسسة

د. نادية العشيري | مسؤول العلاقات مع المؤسسات الأكاديمية والعلمية

د. محمد البدوي | مسؤول لجنة تنسيق شؤون المؤتمرات

د. محمود عبد الله | مسؤول المشاريع والبرامج والبحوث العلمية

د. سعيد عثمانى | مسؤول الشؤون القانونية

د. أسماء غالب القرشي | مستشار أكاديمي بمؤسسة منارات الفكر الدولية

د. سهام موعد | مستشار أكاديمي بمؤسسة منارات الفكر الدولية

د. نزيهة زواني | مستشار أكاديمي بمؤسسة منارات الفكر الدولية

د. وداد يتكين | مستشار أكاديمي بمؤسسة منارات الفكر الدولية

أعضاء اللجنة العلمية الذين حَكَمُوا الملخصات والأوراق البحثية

الاسم	مؤسسة الانتساب	الدولة
أ.د. فريد شكري	جامعة الحسن الثاني -المحمدية	المغرب
أ.د. وليد عبود محمد الدليمي	جامعة بغداد	العراق
أ.د. أحمد صالح الصباري	رئيس المنظمة اليمنية لحوار الأديان والثقافات	اليمن
د. حنان خياطي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية - الجديدة	المغرب
د. خالد صلاح حنفي	كلية التربية جامعة الإسكندرية	مصر
د. حنان بنت قاسم العنزي	جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية	المملكة العربية السعودية
د. عصام أيوب	كلية التقنية العليا	الإمارات العربية المتحدة
د. سكيانة محمد الحسن	جامعة أم درمان الإسلامية	السودان
أ.د. سعاد هادي حسن الطائي	جامعة بغداد	العراق
د. هاجر عبد الرحمان حراثي	جامعة صحار	سلطنة عمان
د. علي بن فريح العقلاء	عميد كلية العلوم والآداب جامعة القصيم	المملكة العربية السعودية

الأوراق البحثية المحكمة

المؤتمر الدولي :
العلوم الإنسانية والشرعية قضايا ومناهج وآفاق
26 / 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022
إسطنبول - تركيا
بشراكة مع جامعات رسمية و مؤسسات علمية دولية


مؤسسة منارات الفكر الدولية
The International Foundation
of Beacons of Intellect



Fundación Internacional
Foro del Pensamiento
Granada, España



التحديات التربوية أمام الأمن الأسري العربي في ظل جائحة كورونا: دراسة تحليلية

الدكتور خالد صلاح حنفي محمود

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة الإسكندرية | مصر

Khaledsalah78@yahoo.com

ملخص البحث:

لا شك أن انتشار جائحة كورونا في معظم دول العالم قد أثر بشكل كبير على مختلف المستويات في كافة الدول، ونشر الذعر والهلع في قلوب البشر، بالإضافة إلى الإجراءات الاحترازية التي طبقتها دول العالم، كتعليق الدراسة، ومنع التجمعات، وفرض الحظر الجزئي أو الكلي، وغير ذلك من الإجراءات التي ألقت بتأثيراتها المختلفة على الأطفال، والمجتمعات، وانعكس بدوره على أمن الأسرة، ودرجة تماسكها، والتفاعل فيما بين أفرادها. وقد تسببت تلك الأزمة بقلق إزاء مستقبل التعليم، وأدت إلى إعادة التفكير في الممارسات التعليمية، وزاد من أهمية دور الأسرة في تعليم، وتوعية، وتدريب الأطفال بحيث تمثل الأسرة مصدر دعم ومساندة لأبنائها في تلك الظروف.

ومن ثم سعت الدراسة الراهنة من خلال استخدام المنهج الوصفي، وتحليل الدراسات والبحوث، إلى تحليل مفهوم الأمن الأسري ومقوماته، وأهميته، والتعرف على أبرز التحديات التربوية التي يفرضها انتشار جائحة كورونا على الأمن الأسري العربي، وعرض لبعض الخبرات العالمية في ذلك الصدد، ومن ثم تحديد أبرز آليات الحفاظ على الأمن الأسري في مواجهة تلك التحديات.

الكلمات المفتاحية: التحديات التربوية - الأمن الأسري - الأسرة العربية - جائحة كورونا - دراسة تحليلية

The Educational Challenges of Corona Pandemic that Facing the Security of Family: An Analytical Study

Prepared by: **Dr. Khaled Salah Hanafy Mahmoud**

Assistant Professor of Educational Foundations

Faculty of Education – Alexandria University

Abstract:

The unprecedented spread of Corona Pandemic all over the world has impacted in all countries at all levels; it has spread panic and terror among human beings. Moreover, the precautionary procedures applied as schools' lockdown, partial and total curfew and the other procedures that impact children as well as family. Hence, the society and family security has been negatively impacted the family's solidarity and the nature of the reactions among the family's individuals. This crisis has led to high concern about the future of education and how to prepare children for the future. There is rethinking about the educational practices. Thus, the importance of family's role in educating and training children increases. Family will be a source of support for their sons according to these challenges.

The present study investigated how to face the educational challenges of Corona virus using the descriptive method and the analysis of studies and reports to identify the family's security concept, its basics, importance and identifying the corona educational challenges. Some global experiences were analyzed. The results of the present study included the mechanisms and means of confronting these educational challenges of and how to face the expected difficulties of applying it.

Keywords: Family's security – Arab Family -Educational challenges –Corona Pandemic- An analytical study

مقدمة:

تغيرت حياة ملايين البشر على كوكب الأرض بين يوم وليلة، وتغير نمط معيشتهم بالكامل... فمع إعلان منظمة الصحة العالمية في الحادي عشر من شهر مارس من عام 2020 تحول فيروس كورونا المستجد إلى جائحة عالمية، وفرض أغلب الدول حظر التجول والغلق الكلي أو الجزئي لمؤسساتها، وإعلان حالة الطوارئ، وفرض كبرى الشركات العالمية مثل أمازون وجوجل على موظفيها البقاء والعمل من المنازل Working at Home، وإرغام ملايين البشر في وضع يشبه الإقامة الإلزامية... فلا يخرجون إلا بتصريح للذهاب لقضاء مصالحهم المحدودة.. كالذهاب لشراء الاحتياجات الأساسية، وغيرها من المشاغل اليومية.

لقد صدمت جائحة كورونا الحياة الإنسانية وهزّت أركانها في مختلف تكويناتها الوجودية، ويتجلى تأثير هذه الصدمة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية: في الأدب، والفلسفة، والتاريخ، والتربية، وفي مختلف العلوم والفنون، ولا ريب في أن الآثار المترتبة على هذه الجائحة قد أصبحت الشغل الشاغل للعلماء، وهاجس المفكرين والعلماء، مهما تنوّعت اختصاصاتهم والميادين المعرفية الإنسانية التي يهتمون بها. ومما لا شكّ فيه أنّ تأثير كورونا في التربية والتعليم كان كبيراً، إذ وضع الأنظمة التربوية والاجتماعية في العالم المعاصر على محك الصدمة، ورمّاها بين مخالب الأزمة الفريدة من نوعها في تاريخ التربية والتعليم. وقد جاء كورونا ليمزّ أوصال الأنظمة التربوية ويفجّر أطرها التقليدية ويضعنا على مسارات جديدة تهدّد الأنظمة التعليمية الحالية، وتعلن عن بداية سقوطها فالمدارس والمؤسسات التربوية، فهذه الجائحة قد فرضت إغلاقاً كاملاً على المدارس ورياض الأطفال والجامعات والمؤسسات التعليمية في مختلف أنحاء العالم، وانتقلت بالتعليم إلى حالة افتراضية موجّهة بمعطيات الثورة الصناعية الرابعة في مجال الاتصال والمعلوماتية.

إن تداعيات الظروف الحالية تضع الأسر في سائر أنحاء العالم أمام اختبار حقيقي، يقيسون به مدى صلابة علاقاتهم، ومدى نجاحهم في تكوين أسرة متماسكة ذات قيم أخلاقية متميزة، وتكشف لهم نقاط الضعف التي ينبغي لهم معالجتها في العلاقات المتنوعة داخل إطار الأسرة الواحدة.

لقد أطلقت المنظمات العالمية أجراس إنذار نتيجة تفاقم العنف المنزلي الذي اجتاحت بعض الأسر في أزمة كورونا، سواء كان عنفاً نفسياً أو لفظياً أو جسدياً، وما ترتب على ذلك من الإساءة إلى النساء والأطفال، وازدياد حالات الطلاق، وارتفاع معدل العنف المتبادل بين الأشقاء. وهذه الظاهرة تعكس مدى حاجة العالم إلى ترسيخ القيم الإنسانية الحقيقية التي تنفذ إلى جوهر الإنسان، وتذيب من أعماقه الترسبات الجليدية

الناشئة عن الأنانية والغلو في الحرية الفردية والإفراط في الاهتمام بالذات، والتي طمرت الرحمة والعطف والشفقة والإحساس بالآخر ومحبة الخير له لدى البعض. (الشحي، 2020)

مشكلة الدراسة وتساولاتها:

أدت جائحة كورونا إلى تغيير الحياة الإنسانية على كافة الأصعدة والمجالات، ولا سيما التعليم، فقد كان لإغلاق المدارس الأثر الأكبر على الأطفال، فحتى نهاية مارس الماضي كان 1.6 مليار طفل أي ما يعادل 80 في المئة من عدد طلاب العالم قد تم حرمانهم من المدارس نتيجة هذه الجائحة، وكانوا موزعين على 161 دولة، وبعد عدة أشهر ارتفع عدد هذه الدول إلى 191 أي أغلبية دول العالم، وترافق ذلك مع توقف النشاطات الرياضية والفعاليات الاجتماعية والاحتفالات التي كانت تتيح للأطفال اللقاء، والتعارف، والتنافس في مناخ سعيد وصحي. (اليونسكو، 2020)

وقد تسببت الأزمة بقلق إزاء مستقبل التعليم وكيفية تعليم الأطفال للمستقبل وأدت إلى إعادة التفكير في الممارسات التعليمية والنظر في نماذج تعليمية وتعلمية جديدة. وفيما بادرت اليونسكو الى إطلاق نقاشٍ عالمي حول السيناريوهات المتوقعة والممكنة والمحتملة والبديلة للمستقبل من خلال مبادرة "مستقبل التربية والتعليم: تعلم لتصبح الإنسان الذي تريد" التي أطلقتها في أيلول 2019، قدّمت أزمة كورونا قوة دفع جديدة لهذا النقاش. (جمال الدهشان، 2020)

وقد أشار تقرير منظمة الأمم المتحدة إلى تزايد نسب العنف الأسري، وتعرض نحو 243 مليون امرأة وفتاة تعرضن لأشكال من العنف الأسري والتحرش الجنسي والإساءة خلال عام 2020. وأوضح التقرير أن هذه الأشكال من العنف تضاعفت منذ بداية تفشي فيروس كورونا الجديد، وبدء الدول بتطبيق إجراءات الإغلاق والحجر الصحي المنزلي، خصوصا منذ منتصف شهر مارس الماضي. ووفقا لتقرير الأمم المتحدة حول العنف الأسري بعد تفشي فيروس كورونا، فقد سجلت زيادة كبيرة هذا النوع من العنف في العديد من الدول. ويبدو أن سبب ذلك يعود في الأساس إلى زيادة القلق والتوتر الناجم عن فقدان الأمن الوظيفي والاجتماعي والصحي، بالإضافة إلى خسارة الوظائف والأعمال بعد اتخاذ تدابير وإجراءات الإغلاق لمكافحة تفشي الوباء (UN Women, Women Count, 2021, 3).

كما رصد تقرير لمنظمة الصحة العالمية تزايد حالات العنف ضد المرأة في عام (2021) في الدول الأقل تقدماً بما تصل نسبته إلى (13%). (WHO, 2021)

ومن ناحية أخرى رصدت كثير من الدراسات ما أحدثته جائحة كورونا وتداعياتها من زيادة في نسب الطلاق، وتزايد حالات العنف الأسري، وخصوصاً ضد المرأة، وارتفاع حالات الاكتئاب، والتأثيرات النفسية والعقلية والاجتماعية لجائحة كورونا على كافة أفراد الأسرة، وكل ذلك يمثل في مجمله تحديات أمام أمن الأسرة العربية واستقرارها، بل المجتمعات العربية ككل.

ومن هنا سعت هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن مواجهة التحديات التربوية لأمن الأسرة العربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس كل من الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما التحديات التربوية لجائحة كورونا على أمن الأسرة العربية؟
- 2- ما خبرات بعض دول العالم في مواجهة التحديات التربوية لجائحة كورونا؟
- 3- ما آليات مواجهة التحديات التربوية لجائحة كورونا على أمن الأسرة العربية؟

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على مفهوم الأمن الأسري ومقوماته.
- 2- تحليل أبرز التحديات التربوية لأمن الأسرة العربية في ظل جائحة كورونا.
- 3- عرض بعض الخبرات العالمية في مواجهة انعكاسات جائحة كورونا.
- 4- تحديد آليات مواجهة الأسرة العربية للتحديات التربوية لجائحة كورونا.

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية للدراسة ترجع إلى ما يمكن أن تضيفه إلى المكتبة العربية من تحليل لأبرز التحديات التربوية والتعليمية لجائحة كورونا على أمن الأسرة العربية، وعرض الخبرات العالمية في ذلك الميدان، والدروس المستفادة في ذلك الميدان.
- الأهمية العملية للدراسة تعود لما يمكن أن تطرحه الدراسة من حلول لكيفية مواجهة التحديات التربوية لأمن الأسرة العربية، والذي قد يمثل فائدة للمخططين التربويين ومسؤولي وزارات التربية والتعليم في البلدان العربية.

منهج الدراسة وإجراءاته:

سعت الدراسة الراهنة من خلال استخدام المنهج الوصفي، وتحليل الدراسات والبحوث، إلى تحليل مفهوم الأمن الأسري ومقوماته، وأهميته، والتعرف على أبرز التحديات التربوية التي يفرضها انتشار جائحة كورونا على الأسرة، وعرض لبعض الخبرات العالمية في ذلك الصدد، ومن ثم طرح تصور لكيفية الحفاظ على الأمن الأسري في مواجهة تلك التحديات، ويشمل ذلك التصور وأدوار كل من الدولة والأسرة في التعامل مع جائحة كورونا، وآليات ووسائل تحقيق التصور المقترح، والصعوبات المتوقعة وطرق التعامل معها.

مصطلحات الدراسة:

الأمن الأسري:

الأمن لغة ضد الخوف، وهذا يعني أن الدلالة اللغوية للمفهوم تدل على أن الأمن هو عدم الخوف أو زوال الخوف (الفيروزآبادي، 1991، 281)، والأصل هو الاطمئنان. أما الأمن في الاصطلاح فهو "عدم توقع مكروه في الزمن الآتي" (الحنفي، 2009، 42)، وعرفه الشطي على إنه "اطمئنان الفرد والأسرة والمجتمع على أن يحيوا حياة طيبة في الدنيا، ولا يخافون على أموالهم ودينهم ونسلهم من التعدي عليها دون وجه حق". (الشطي، 2009، 29)

الأمن الأسري: شعور أفراد الأسرة بالأمان والاطمئنان والحماية، وتمكينهم من ممارسة حقوقهم السياسية والاقتصادية والاجتماعية بأمان، بما يحقق لهم مكانة ودور فيه.

الإطار النظري

أولاً: الأمن الأسري ومقوماته

أ- مفهوم الأمن الأسري:

الأسرة هي جماعة صغيرة ذات أدوار ومراكز اجتماعية مثل الزوج والزوج والأب والأم والابن والابنة يربطها رباط الدم، وتشترك في سكن واحد وتتعاون اقتصادياً، وتمثل الأسرة اللبنة الأولى في بناء الإنسان والمجتمع، لما تقوم به من دور محوري في تكوين شخصية الفرد، وفي تشكيل سلوكه في مختلف مراحل حياته، كما أنها المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي. (الهلول، 2015، 111)، وتعد من أكثر المؤسسات الاجتماعية تأثيراً في حياة الأفراد والجماعات؛ فهي التي تقوم بمراقبة أفرادها وتضبط تصرفاتهم وسلوكياتهم، ومن خلالها يتعلم الأفراد مبادئ السلوك وكيفية التعامل مع الآخرين، وإكسابهم القيم، والعادات، والمعايير السلوكية، وتقوم بتأهيل أفرادها ليصبحوا ذوي مواهب وطاقات خلاقة في المجتمع. (دوام، وحرورية، 2014، 47) فللسنوات الأولى في حياة الطفل أهمية كبرى في تشكيل شخصيته نظراً لأن التأثيرات المترتبة على الرعاية والاهتمام اللذان يلقيهما الطفل في هذه المرحلة تستمر طوال حياته، خاصة وأن التعلم لا يقتصر على سن معينة أو على بيئة دراسية رسمية، فقدرة الطفل على التعلم تبدأ لحظة ولادته، وتستمر في النمو في مرحلة الطفولة من خلال أنشطة التعليم المبكر.

فالأسرة ليست مسؤولة عن تأمين الحاجات الفسيولوجية فحسب، إنما يقع على عاتقها تأمين الحاجات النفسية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية من خلال التواصل الإنساني مع أفراد الأسرة، وليس من خلال الشتم والتحقير، والإهمال، والعزلة، مما يتسبب بالعديد من المشكلات للأبناء. (العلي، 2014، 88)

والأسرة تلعب دوراً محورياً وأساسياً في تحقيق الاستقرار والطمأنينة لأفرادها، ومن ثم تحقيق الاستقرار والأمان في المجتمع، والذي يكون بدوره عاملاً هاماً في الصمود والتصدي لكافة التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه مجتمعاتنا العربية.

وأمن الفرد هو جزء من أمن الأسرة لأن الأسرة تتكون من أفراد، فإذا أمن أفراد الأسرة من أى خوف يحصل لهم، فإن ذلك يعد أمناً للأسرة، والأسرة التي لا يتمتع أفرادها بالأمن قد لا تستطيع مواجهة الأخطار التي تهددها، بل إنه سيؤثر على حياة الأسرة، لذا فإن الأمن من أهم العناصر الأساسية في حياة الفرد والأسرة. (الحسني، 2016، 169) فأمن الفرد والأسرة متلازمان ولا يمكن الفصل بينهما.

والأمن الأسري كمصطلح يقصد به توفير الأمن بكل معانيه وأبعاده، بمعنى حماية الأسرة من أى اعتداء على حياة أفرادها وممتلكاتها من أى أخطار تهددها، وأن يشعر أفراد الأسرة بالأطمئنان، فيكون لهم دور ومكانة فى المجتمع.

ب- مقومات الأمن الأسري:

يقوم الأمن الأسري على جانبين هما: الأمن الداخلي المتمثل في البيئة الداخلية للأسرة، والأمن الخارجي المتمثل في البيئة الخارجية المحيطة بالأسرة، وأمن الأسرة لا يتحقق إلا من خلال المحافظة على حياة أفراد الأسرة وممتلكاتها، والأمن الأسري هو جزء من الأمن الاجتماعي ويؤثر ويتأثر به بشكل عام، أو فروعته بشكل خاص، لا سيما في أفراده كالأمن الاقتصادي، والأمن الصحي، والأمن السياسي، والأمن الثقافي... إلخ. ويعتمد تحقيق الأمن الأسري على توافر مجموعة من المقومات المادية والمعنوية التي تحافظ على الأمن الأسري واستمراره، وعدم تعرضه لأي خلل داخلي أو خارجي.

لذا يمكن القول إن مقومات الأمن الأسري تنقسم إلى:

1- المقومات الداخلية:

تتضمن المقومات الداخلية في محيط الأسرة الداخلي: قيادة الأسرة، والتوافق والانسجام بين الزوجين، وكذا بين أفراد الأسرة، وتوافر الاحتياجات الأساسية للأسرى، والشورى بين أفرادها، والضبط الأسري والاجتماعي، والتزام الأسرة بالمعايير والقوانين والأنظمة السائدة في المجتمع، والاستقرار السياسي والاجتماعي، وتوافر الخدمات العامة، والتكيف مع البيئة الاجتماعية. (الحسني، 2016، 172) وهذه المقومات تشكل منظومة متكاملة تؤثر وتتأثر فيما بينها. وذلك على النحو الآتي:

- قيادة الأسرة: تشكل الأسرة مجتمعًا صغيرًا، وهذا المجتمع لا بد من وجود قائد له، وإلا سادت الفوضى، والخلل، وتختلف قيادة الأسرة من مجتمع إلى آخر، ففي المجتمعات الإسلامية تسند وظيفة قيادة الأسرة إلى الزوج دون انتقاص من شخصية المرأة المدنية، أو انتقاص لحقوقها في التملك، أو الحقوق المدنية، وبأهليتها في تحمل الالتزامات، وإجراء مختلف العقود مستقلة عن غيرها.

- تكيف أفراد الأسرة: يعد تكيف أفراد الأسرة من مقومات الأمن الأسري، فتكيف الزوجين له انعكاسات إيجابية على الأبناء وتكيف الأبناء مع المجتمع ككل، ومتغيراته الاقتصادية والاجتماعية، والسياسية، ويؤدي التكيف البناء إلى أمن الأسرة واستقرارها.

- تربية الأولاد التربية السليمة قائمة على الانضباط: فلا بد أن تركز الأسرة على غرس الأسس والمبادئ وأخلاقيات المجتمع، وأن تكون العلاقات قائمة على احترام القوانين، والأعراف والأخلاق عموماً.

- توفير الاحتياجات الأساسية لأفراد الأسرة: وتشمل الغذاء، والملبس، والسكن، والأثاث، والأدوات المنزلية الأساسية.

- الوضع الاقتصادي: يؤثر الوضع الاقتصادي للأسرة على مختلف جوانب حياة الأسرة، والمستوى التعليمي، والصحي.... كما أن الاكتفاء الاقتصادي يحقق الاستقرار الاقتصادي.

- سيادة قيم العدل والمساواة: فسيادة العدل و المساواة بين أفراد الأسرة من أهم مقومات الأمن الأسري، سواء من قبل الوالدين تجاه الأبناء، وكذلك الأبناء فيما بينهم البعض، مما يؤدي إلى تحقيق الإخاء والترابط والتماسك بين أفراد الأسرة، والحماية من الصراع، والتفكك الأسري.

- التماسك والترابط بين أفراد الأسرة: فتهيئة المناخ الأسري العاطفي بين أفراد الأسرة يؤدي إلى الترابط والتماسك فيما بينها، وتحقيق التعاطف، والتودد، والتراحم يؤدي بدوره إلى تحقيق مناخ المودة، والتماسك، وتنتقل بدورها إلى باقي المجتمع.

- توفير الحماية لأفراد الأسرة: فالأسرة مسؤولة عن توفير الحماية لأفرادها من جميع النواحي (الجسدية، والصحية، والوقائية، والنفسية، والاقتصادية ... إلخ) والدفاع عن حرية أفرادها، ومواجهة مختلف المشكلات، والأحداث اليومية التي تصيب أفرادها.

- المقومات الخارجية:

وتتمثل هذه المقومات في البيئة الخارجية للأسرة وتشمل:

- الوضع الاقتصادي للمجتمع: فكلما ارتفع المستوى الاقتصادي للمجتمع كلما انعكس ذلك إيجاباً على الحياة المعيشية للأسرة والمجتمع، ووجود أي خلل في الجانب الاقتصادي للمجتمع يؤثر سلباً على الأمن المعيشي للأسرة وحياتها.

- المشاركة والتفاعل بين الأسرة والمجتمع: التفاعل الاجتماعي عملية يرتبط بها أفراد المجتمع ببعضهم البعض ارتباطاً وثيقاً لذا فالأسرة لا بد أن يكون لها دور في المجتمع، وأن تتفاعل مع كل أفراد المجتمع في مختلف جوانبه، وكذلك على المجتمع أن يشارك ويتفاعل مع الأسرة بما يحافظ على الحياة الاجتماعية واستقرارها.

- الاستقرار السياسي: والذي يتضمن تحقيق السلام الاجتماعي بين أفراد المجتمع، واتباع القوانين والأنظمة، والإدراك الواعي للحقوق والواجبات بين أفراد المجتمع، واستقرار الحياة السياسية ككل بما يهيئ المناخ الملائم لتحقيق التنمية.
- الاستقرار الاجتماعي: ويقصد به استقرار الأنماط الاجتماعية والثقافية، واستقرار الحياة الاجتماعية اليومية دون أى اضطرابات أو خلل، وذلك بشعور أفراد المجتمع بسيادة العدالة الاجتماعية في المجتمع، وتوافر سبل الحياة المعيشية الكريمة، وتوافر الاحتياجات الأساسية.
- توافر الخدمات العامة: من تعليم وصحة واتصال ووسائل نقل ومواصلات، بما يحقق الاستقرار النفسي والاجتماعي للأفراد والأسر.
- تحقق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع: وتعد العدالة الاجتماعية من أهم مبادئ المساواة بين أفراد المجتمع، وتؤدي إلى تدعيم المبادئ الأخلاقية بين أفراد المجتمع، بما يعمق التفاعلات والعلاقات بين أفراد المجتمع في مختلف مجالات الحياة، ويحقق الأمن للفرد والأسرة والمجتمع.
- توفر الأمن داخل المجتمع: فالأسرة ما هي إلا أحد مكونات المجتمع، وبالتالي فإن وجود أى خلل أمني يؤدي إلى عدم الاستقرار، والإخلال بالأمن الأسري.
- الضبط الاجتماعي: لأن الضبط الاجتماعي يؤدي إلى تحقيق الانضباط المجتمعي ومن خلالها يتعيش المجتمع في سعادة وأمن وسلام.

ج- أهمية الأمن الأسري:

- يعد الأمن ضرورة لحياة الإنسان وكل كائن حي، فمن دون الأمن لا يستطيع الإنسان أن يبدع أو يفكر أو يساهم في التنمية أياً كان نوعها، بل إنه يشعر بالإحباط لأن كل همه وتفكيره متركز في كيف يحقق الأمن لنفسه أو لماله أو عرضه .. فالأمن له أهميته في تحقيق الحياة الكريمة للفرد وللأسرة.
- للأمن الأسري أهمية لكل من الأسرة والمجتمع وذلك على النحو الآتي:
- أهمية الأمن على مستوى الأسرة:

إن للأمن الأسري أهميته في الحفاظ على الأسرة وأفرادها من التفكك، لذا فإن الأمن الأسري ضرورة اجتماعية فهو مسؤولية مشتركة بين جميع أفراد الأسرة، كما أن التفكك الأسري يؤدي إلى اختلاف الأدوار

وصراع المراكز، وضعف الروابط، وفقدان الاحترام المتبادل، ويؤدي التفكك الأسري إلى انهيار القيم السائدة في المجتمع، مما يعرض البنيان الأسري إلى التفكك والانهيار. (سعيد، والحرفش، 2010، 22)

- أهمية الأمن على مستوى المجتمع:

وللأمن الأسري أهميته الخاصة، لأنه يمثل المقوم الأساسي للأمن الاجتماعي، لذا فإن الاهتمام بالأمن الأسري يعد اهتماماً بالأمن الاجتماعي للمجتمع ككل، وباستقرار الأمن الأسري يستقر الأمن الاجتماعي، لارتباط كل منهما بالآخر، والعكس صحيح لأن الأسرة هي الخلية أو النواة الأولى للمجتمع، لذلك فإن الأمن الأسري من مقومات الأمن الاجتماعي.

د- خصائص الأمن الأسري:

يتميز الأمن الأسري بالخصائص الآتية:

- 1- إنه أمن شامل لجميع نواحي حياة الأسرة وأفرادها، ويشكل منظومة متكاملة لجميع الجوانب الحياتية، والنفسية، والصحية... إلخ، وهو كل يتجزأ.
- 2- يُعد مقومًا من مقومات حياة الأسرة وأفرادها، بل مقوم من مقومات الأمن الاجتماعي للمجتمع الأكبر، لأن الأسرة هي النواة الأولى للمجتمع.
- 3- في وجود الأمن الأسري يستطيع جميع أفراد الأسرة ممارسة كل حقوقهم ومشاركة أفراد المجتمع في التنمية أيًا كان نوعها، وإظهار قدراتهم ومهاراتهم وإبداعاتهم العلمية والفكرية، والعملية.
- 4- يحافظ الأمن الأسري على كيان الأسرة وتوازنها من الخلل، والعكس من ذلك في حالة وجود أي خلل في أحد عناصره ومقوماته يؤدي إلى وجود انعكاسات سلبية على أمن الأسرة.
- 5- يحقق الأمن الأسري التفاعلات والعلاقات القوية بين أفراد الأسرة والمجتمع، والترابط والتكامل والتعاون والتماسك سواء بين أفراد الأسرة أو بين أفراد المجتمع.
- 6- يتأثر الأمن بالمتغيرات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية التي تحصل في المجتمع سلبًا وإيجابًا.
- 7- الأمن الأسري عملية ديناميكية مستمرة ومتطورة بتطور المجتمع اقتصادياً، واجتماعياً، وثقافياً .. إلخ وهذه العملية لا تتم إلا من خلال الالتزام بالقيم، والمعايير، والقواعد، والأنظمة السائدة في المجتمع.

8- الأمن الأسري متغير ونسبي، كما إنه لا يمكن أن يتحقق بشكل كامل نظرًا لتأثره بالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وغيرها في المجتمع، وباختلاف الزمان والمكان واختلاف أوضاع وأحوال كل أسرة ، بل وكل مجتمع.

ثانياً: التحديات التربوية الناجمة عن جائحة كورونا أمام الأمن الأسري العربي:

على الرغم من معاناة الكثير من البشر في أنحاء العالم نتيجة الظروف الراهنة، من قيود على الحركة والتنقل والسفر، وأثار اقتصادية نتيجة ظروف الغلق والحظر التي فرضتها الدول، وأثار سياسية وثقافية واجتماعية، وتوقف العديد من الأنشطة والفاعليات، والآثار النفسية لما تروجه وسائل الإعلام حول المرض، وأرقام الإصابات والوفيات، إلا أنه على الرغم من ذلك هناك فوائد أيضاً لا يمكن إنكارها، كتزايد التقارب الأسري نتيجة إجراء الحجر المنزلي، والتفاف أفراد الأسرة معاً، وعلى المستوى العالمي زاد الشعور بالحاجة إلى التضامن بين البشر في مواجهة ذلك العدو الشرس فقد سقطت مقولة الخلاص الفردي.

ومن أبرز تأثيرات جائحة كورونا أنها جعلت العالم كله في نفس الموقف، وتأثرت غالبية القطاعات بالفيروس، فوفقاً لمنظمة اليونسكو هناك (100) دولة أغلقت مدارسها ومؤسساتها التعليمية، وأجبر (862) مليون طالب على مستوى العالم على البقاء في منازلهم. (اليونسكو، 2020)

وتتمثل التحديات التربوية لأزمة كورونا على الأمن الأسري العربي في النقاط الآتية:

1- التأثيرات النفسية والعقلية لإجراءات مواجهة كورونا على أفراد الأسرة:

لجأت الكثير من دول العالم إلى ما أطلق عليه الإجراءات الاحترازية في مواجهة جائحة كورونا، وسلالاتها المتحورة، والتي شملت الحجر المنزلي Staying at home كأفضل إجراء في مواجهة انتشار الفيروس السريع، وذلك وفقاً لدراسات وتقارير منظمة الصحة العالمية والجهات الصحية في دول العالم، وممارسة التباعد الاجتماعي Social Distancing، وغسل اليدين بالصابون والمعقمات بصورة مستمرة. (منظمة الصحة العالمية، 2018)

ويعرف قاموس "ويبستر" التباعد الاجتماعي على أنه ممارسة تهدف للحفاظ على مسافة جسدية أكبر من المعتاد عن الأشخاص الآخرين، أو تجنب الاتصال المباشر بالأشخاص أو الأشياء في الأماكن العامة أثناء تفشي مرض معد، من أجل تقليل الإصابة به أو انتقال العدوى.

وتؤكد إيلسا إبل، الأستاذة ونائبة الرئيس في قسم الطب النفسي بجامعة كاليفورنيا في سان فرانسيسكو إن التباعد الاجتماعي "يساعدنا على التأقلم والتكيف معاً من أجل إبطاء انتشار الفيروس، خاصة إذا تمكنا من إدارته بشكل جيد، وضرورة أن نركز على أفضل ما لدينا وأن نكثف الحديث عن الأشياء الإيجابية والهادفة التي تحدث الآن." وتؤكد إبل أن التباعد الاجتماعي "يشكل فرصة للتفرد بالذات ومنحها قسطاً من الراحة وممارسة الأنشطة المنزلية التي كان الإنسان يتوق لها خلال انشغالاته اليومية العادية"، وفق ما ذكر موقع "يو إس نيوز" الأميركي. (سكاى نيوز، 2020)

لا تقتصر آثار "كوفيد-19" على الجانب النفسي، إذ تمتد إلى الجانبين العقلي والجسدي. وهناك العديد من التقارير والدراسات التي أشارت إلى وجود مشكلات صحية وبدنية مترتبة على إغلاق المدارس وتقييد الحركة ونمط الحياة المستقرة؛ فقد أكدت تقارير منظمة اليونيسيف عن رصد زيادة في عدد حوادث العنف الاجتماعي ضمن الأسرة والتي عادة ما يكون أغلب ضحاياها من النساء والأطفال في عدد كبير من دول العالم؛ كما انخفض بشكل كبير عدد الأطفال الذين حصلوا على تطعيماتهم نتيجة ما فرضه الوباء من إغلاق وحجر مما قد يعرض الأطفال لخطر الإصابة بأمراض أكثر خطورة من كورونا.

وتؤكد شيلبا أورلسكار رئيس الجمعية الهندية لطب الأطفال تزايد مشكلات زيادة الوزن بسبب قلة ممارسة الرياضة، ونمط الحياة المستقرة، كما زادت حالات الأمراض المرتبطة بالسمنة وأنماط الشراهة غير الطبيعية بين الأطفال، وأن أكثر من نصف عدد الحالات اليومية تأتي كنتيجة مباشرة لإجراءات التباعد الاجتماعي، فضلاً عن المشكلات الناجمة عن الاستخدام المفرط للهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر والألعاب الإلكترونية. وأوضح الدكتور كومار سالفى، رئيس قسم طب الأطفال في مستشفى "فورتيس هيرانانداني" الهندية، أن أبرز مشكلات الأطفال الصحية تتمثل في نقص فيتامين (د) الحاد نظراً للجلوس في المنزل والتعرض المحدود للشمس، إذ يحتاج الطفل إلى 800 إلى 1000 وحدة منه يومياً في العموم. (رقية عنتر، 2020)

كما شهدت عمليات التحرش بالأطفال عبر الإنترنت ارتفاعاً كبيراً، ففي الدانمارك مثلاً تضاعفت محاولات الدخول إلى مواقع التحرش بالأطفال ثلاث مرات، ويعزى ذلك إلى انخفاض في إغلاق المواقع المسيئة نتيجة تراجع عدد الموظفين العاملين في "الخطوط الساخنة" لشركات الإنترنت نتيجة كورونا، ولأن الأطفال أصبحوا يقضون وقتاً أطول على الإنترنت.

وقد رصد تقرير مركز مكافحي الأمراض والوقاية منها (CDC) بالولايات المتحدة، زيادة أعداد الأطفال الذين يعانون من مشكلات نفسية عنيفة إلى الحد الذي يضطر فيه الآباء إلى اصطحابهم إلى غرفة الطوارئ في المستشفيات، وذلك في الفئة العمرية لطلبة المدارس تحت عمر 18 عاماً. وشمل التقرير 47 ولاية؛ بما يماثل 3 أرباع غرف الطوارئ في الولايات المتحدة كلها، وأن أجواء الإجراءات الاحترازية كالغلق والتباعد الاجتماعي، أدت إلى تغير نمط حياة الأطفال مما أثر سلباً على نفسية الأطفال بدرجة كبيرة. (هاني رمزي، 2020)

ويرى الخبراء والأطباء النفسيين أن الضغوط العصبية والنفسية الناجمة عن حالة الطوارئ الصحية المعلنة وكذا الحجر المنزلي، وهو الوضع الذي نعيشه حالياً، يمكن أن يتولد عند الأطفال ردود فعل بطرق مختلفة:

- 1- قد يصير الأطفال شديدي التعلق بآبائهم.
 - 2- قد يميلون إلى الانطواء على الذات والعزلة.
 - 3- قد يصبحون سريع الانفعال أو تظهر عليهم إشارات القلق والتوتر.
 - 4- قد ينتكس الأطفال ويمارسوا أفعال توقفوا عنها مثل التبول اللاإرادي.
- 2- الآثار المترتبة على اللجوء إلى التعلم عن بعد:

في ظلّ الظروف الطارئة التي مرت ولا زالت تمرّ بها دول العالم ومن بينها الدول العربية بسبب انتشار مرض كوفيد-19 (فيروس كورونا)، والذي أدّى إلى إغلاق المدارس في معظم الدول العربية، تعطلّت الدروس بصفة كليّة أو جزئية في عدد منها كالمملكة العربيّة السعوديّة، دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، الجمهوريّة اللبنانيّة، دولة الكويت، ودولة البحرين، ومصر... وغيرها؛ ولم يكن أمام تلك الدول بدا من الاعتماد على التعليم عن بُعد وعبر الإنترنت لضمان توفير التعليم خلال فترة إغلاق المدارس، في ظل وجود 826 مليون تلميذ (50 في المائة) من الذين لا يزالون خارج المدرسة بسبب أزمة تفشي فيروس كورونا لا يمكنهم الوصول إلى كمبيوتر، و706 مليون طفل (43 في المائة) يفتقرون إلى اتصال بالإنترنت و56 مليون طفل يعيشون في مناطق لا تغطيها شبكات المحمول.

واضطّر المسؤولون في وزارات التربية والجامعات الى قبول التعليم عن بعد كجزء من عمليات التعليم والتعلم، والتفكير والنظر في أي جزء من المنهج التعليمي ، سيتم تقديمه عبر المحاضرات الصفية وأي جزء سيتم تقديمه عبر الإنترنت ، سيحدث هذا بالرغم من معارضة كثير من الطلبة لهذا النوع من التعليم، وبالرغم من ضعف معارف أطراف العملية التعليمية حول اساليبه وطرق استخداماته ، وقلة خبرتهم بالتدريس عبر الانترنت، ولأن الحاجة أم الاختراع، فقد بدأت إعلانات الدورات التدريبية لمنصات التعليم عن بعد تغرق مواقع التواصل الاجتماعي داعية تلك الاطراف للمشاركة وتعلم هذه التكنولوجيا الجديدة.

لكن رغم الحاجة الماسة إلى التعليم عن بعد في زمن كورونا، إلا أن هناك انتقادات مطوّلة من خبراء في التربية لهذه التقنيات، بل إن دراسة لمركز السياسات الوطنية التعليمية في الولايات المتحدة أوصت عام 2019 بوقف أو تقليل المدارس الرقمية فيها حتى يتم التأكد من أسباب ضعف مردودها الذي ظهر جلياً في خلاصات الدراسة، مقارنة بالمدارس التقليدية.

ان نقل التعليم الصفّي او الجامعي الى تعليم الكتروني او تعليم عن بعد ، لا يكون بضغطة زر متى نشاء واين نشاء ، وانما يجب الاستعداد المسبق لمثل هذه النقلة النوعية والتي لا يمكن ان تتم بين ليلة وضحاها. فالأبحاث والدراسات تشير الى ان تحويل ساعة صفية واحدة من النظام التقليدي الى النظام الالكتروني تستغرق من الوقت ما يزيد عن عشرات الساعات الفعلية يقوم بها المعلم ، لذلك فان الحديث عن إن هناك خطة بديلة لنقل التعليم الصفّي الى التعليم عن بعد في حال انتشار وباء فيروس كورونا ، يستلزم من صانعي القرار الخاص بذلك الوعي بمدخل ومخارج التعليم الالكتروني والمتطلبات اللازمة لنجاحه وتحقيق اهدافه، اعتمادا على النظريات الحديثة في تصميم المواد للتعليم الالكتروني .

كما أشارت تلك الدراسات الى ان التعليم الالكتروني ليس فقط إتاحة المادة العلمية (بصيغة ملف نصي أو كتاب إلكتروني) في روابط وإدراجها على المواقع الالكترونية، ثم يطلب من الطلاب القراءة فحسب ، وانما اعقد من ذلك بكثير ، بما يساعد في إطلاق العنان للطلاب لكي يفكر ويتفاعل ويشارك في تصميم معرفته الخاصة ، فكانت الحاجة ملحة جداً لاتباع نظريات التعليم الحديثة لتصميم المواد للتعليم الالكتروني. (الدهشان، 2020)

والواقع أن الاعتماد على التعلم عن بعد والتعليم الهجين قد شابه العديد من التحديات والتي تتمثل فيما يلي :

1/ القصور الواضح في الوفاء بمتطلبات التحول من التعليم التقليدي الى التعليم عن بعد:

يحتاج التعلم عن بعد إلى بنية تحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأنظمتها، بما في ذلك البرامج والأجهزة وتأمين الشبكات والمواقع وغيرها، وهو ما تفتقده العديد من المؤسسات التعليمية في الوطن العربي خاصةً غير النفطية ، فالمؤسسات التعليمية التي ليست لديها هذه البنية القوية لا يمكنها التحول الفجائي إلى نظام التعلم عن بعد.

فعلى الرغم من أن التعلم عن بعد الناجح في العالم أتى بعد تراكم تجارب على مدار سنوات، وتطور في فكرته ، فقد جاءت جائحة كورونا لتجبر بعض البلدان العربية على انتقال مفاجئ نحو التعليم عن بعد ، وحاولت الوزارات المعنية تسهيل العملية بخلق منصات للتعليم الإلكتروني، إلا ان العديد من الدول لم تختبر سابقاً التقنيات التي يتيحها التعليم الإلكتروني، ولا تزال التجارب العربية متواضعة جداً، ولا تتركز الناجحة منها جزئياً إلا في بعض الدول النفطية الغنية، بل لم تستطع دول عربية كثيرة حتى إدخال التعليم عن بعد في النظام الجامعي، إضافة الى ضعف إعداد وتدريب أعضاء الهيئة التعليمية للتعليم عن بعد، حتى التدريب الذي تم لهم جاء شكلياً ، إذ ينحصر جلّ التدريب على التعامل داخل الفصل الدراسي التقليدي، وجلّ المبادرات الرقمية التي كانت تتم بين المدرسين والتلاميذ كانت تطوعية، وهناك تحدٍ آخر يخصّ الثقافة الرقمية للتلاميذ، فغالباً ما تركز المناهج التقليدية على برامج بسيطة مثل برامج المجموعة المكتبية Office مقارنة مع مناهج دول متقدمة تتيح للتلاميذ دروساً متقدمة في المجال الرقمي.

2/ التعلم عن بعد نخبوى : فبسبب ضعف الأوضاع المعيشية لجزء كبير من السكان وعدم وصول تغطية الانترنت إلى كل المناطق في البلاد ، الامر الذي يمكن ان يؤدي الى تقوية التفاوت الطبقي بين السكان، فأبناء الطبقة الغنية يتوفرون على التجهيزات المطلوبة، وباستطاعتهم حتى الاستفادة من دروس خصوصية داخل منازلهم في أوقات الحجر الصحي (رغم محاولة عدة بلدان منع هذه الدروس خلال هذه الفترة)، وهو ما يُحرّم منه أبناء الطبقة الفقيرة الذين لا يجدون سوى المدارس العمومية لأجل التعلّم.

3/ التحول إلى التعليم عبر الإنترنت يزيد من حدة عدم المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية في المنطقة العربية: تسبب التحول الأخير نحو التعليم عبر الإنترنت، بسبب انتشار وباء كورونا المستجد، في زيادة عدم المساواة في الوصول إلى التعليم بين التلاميذ في المنطقة في ظل تباين واقع انتشار وسرعة شبكة الإنترنت لكل دولة، إضافة إلى إمكانية امتلاك حواسيب شخصية وهواتف ذكية، وهو ما سبب في زيادة حدة الفجوة الرقمية وانعدام المساواة في إمكانيات الاتصال بالإنترنت وتداعياتها: حيث يفتقر 3.7 مليار شخص إلى الاتصال بالإنترنت، ويعيش أغلبهم في البلدان الأكثر فقراً التي تزيد فيها الحاجة إلى نشر معلومات صحيحة حول فيروس كورونا المستجد.

يمكن أن يساهم التعليم عن بعد في تقوية التفاوت الطبقي بين السكان، فأبناء الطبقة الغنية يتوفرون على التجهيزات المطلوبة، وباستطاعتهم حتى الاستفادة من دروس خصوصية داخل منازلهم في أوقات الحجر الصحي (رغم محاولة عدة بلدان منع هذه الدروس خلال هذه الفترة)، وهو ما يحرم منه أبناء الطبقة الفقيرة الذين لا يجدون سوى المدارس العمومية لأجل التعلم، كما توجد إشكالية أخرى تتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ إذ لم يتم بعد توفير حل تقني يتيح لهم كذلك الاستفادة من التعليم عن بعد، وإن كانت مشكلة التجهيزات وولوج الانترنت مطروحاً في المدن، فهو يزداد حدة في الأرياف، خاصة أنها لا تتوفر على شبكة اتصال قوية بالإنترنت.

4/ افتقاد التفاعلية في التعليم: يمكن أن تكون التفاعلية بعداً غائباً وتحدياً في حال الأخذ بنظام التعليم عن بعد فافتقار النواحي الواقعية في عملية التعليم يعد أهم عيوب هذا الأسلوب في التعليم، الذي يحتاج في بعض الأحيان إلى اللمسات الإنسانية بين المعلم والمتعلم، فمن الصعب إيصال الأحاسيس عبر الوسائط النصية الفورية كالغضب مثلاً، ولكن ليست مستحيلة، ففي التعليم التقليدي (وجهها لوجه) يرى الطلاب بعضهم لبعض، ويعرف بعضهم البعض معرفة جيدة، ويتفاعلون مع المعلم خلال العملية التعليمية، وفي التعليم التقليدي يعتبر وجود الطالب في قاعة الدرس حضوراً حتى لو كان صامتاً، أما في التعليم الإلكتروني فإن الطالب الذي يحضر ولا يشارك فكأنه غير حاضر ولكن السؤال كيف نجعل كل هذا التعارف والتفاعل يحدث عندما يكون الاتصال مقتصر على النص أو الصوت عبر شاشة الحاسب فقط؟، إن التفاعل بين الطلبة والمشرفين عليهم في فضاء جامعي حقيقي صغير، يمكن ان يتم بصورة طبيعية من خلال الاعتماد على العديد من قنوات .

5/ الخلل في بنية نظم التعليم في غالبية الدول العربية: فكثير من دول العالم العربي تعاني من جمود نظمها التعليمية، ومعاناتها عدة مشاكل منها التركيز على الشهادات أكثر من المهارات، والحرص الزائد على الانضباط، بما يؤدي إلى "التحفيظ والتعلم السلبي من طرف المعلم دون مشاركة فعالة من جانب الطلاب ، كما ان الهيكل التنظيمي لمؤسساتنا التعليمية لا يساعد على تحقيق هذا التغيير في طرق التعليم والتعلم ، حيث انه تاريخيا يعتبر الهيكل التنظيمي الهرمي من بين أكبر العوائق التي تحول دون تغيير هادف ، هذا هو الحال بالتأكيد لما نشهده اليوم مع "نظام المقررات المبني على الوحدات" والذي تحول الى نظام الكورسات الفصلي بسبب الحواجز الاكاديمية والوظيفية بين الكليات والأقسام، وبين هيئة التدريس والإدارة، وفرضه بالقوة وبدون تجربته ، كما كان مقرر له في السابق ، كما ان هناك حواجز أخرى يمكنها ان تكون حجر عثرة أمام خلق التآزر اللازم لإنجاح نظام متداخل وفعال من التعليم الصفي والتعليم الالكتروني.

إضافة الى غياب التشريعات الداعمة للتعليم الالكتروني ، ففي معظم دول المنطقة، لا يجيز قانون التعليم التعليم عن بعد أو تقييم مثل هذا التعلم ، ففي خضم الأزمة الراهنة، يتم التغاضي من قبل الحكومات عن هذه القضايا القانونية للسماح للجامعات باستمرار برامج التدريس الخاصة بها عبر الإنترنت.

6/ تحدى التقويم والامتحانات، حيث تعتبر الامتحانات مسألة شائكة من اكثر التحديات التي ستواجه التعليم في ظل كورونا وما بعدها ، إذ ألغت العديد من الدول بالفعل الامتحانات النهائية في الجامعات ومددت تعليق الأنشطة التعليمية على الصعيد المحلي، على سبيل المثال، قرر المجلس الأعلى للجامعات في مصر الاستعاضة عن الامتحانات الشخصية بورقة بحثية أو امتحانات عبر الإنترنت خاصة في السنوات غير النهائية في العام الدراسي 2019/2018، حيث اتجه الأساتذة إلى استخدام المشاريع المشتركة والامتحانات الشفوية والأوراق البحثية لتقييم الطلاب نظراً لعدم القدرة على إجراء امتحانات تقليدية بسبب وباء فيروس كورونا المستجد.

والواقع انه اذا كان التعليم عبر الإنترنت مختلف عن التعليم التقليدي من ثم يجب أن تختلف تبعاً لذلك عملية التقويم والامتحانات الخاصة به، من حيث التركيز على وسائل التفكير المنطقي وليس الحفظ ، ومحاولة وضع ضوابط صارمة لضمان أن يتم ذلك بطريقة صحيحة، والتأكد أن من أدى متطلبات تلك الامتحانات هو الطالب نفسه وليس أي شخص آخر، كما أن شبكة الإنترنت تكتظ بالبحوث والأوراق الجاهزة "للنسخ واللصق" وهي بأعداد لا حدود لها وتشكل نسبة كبيرة من المواد المنشورة على الشبكة بأسرها، وعلى

هذا الأساس يستطيع الطلاب الغش وانتحال بحوثهم من الإنترنت بحيث تبدو سليمة من الناحية الأكاديمية تماماً كأي بحث يتم إعداده بكل إتقان.

كما ان تقييم الجوانب العملية والشفوية في المقررات وتقييم المهارات الخاصة بها ، يعد أخطر التحديات التي تواجه التقييم عن بعد ، فبالرغم من التطور الواضح في التقييم الإلكتروني وميكنة التقييم ووجود برمجيات عديدة تتعلق بالامتحانات الالكترونية وبنوك الاسئلة ، إلا ان تقييم الجانب العملي لازال يشكل تحديا يواجه الدول العربية في هذا الصدد ، وهو ما دعا الكثير من الدول الى تاجيل تقويم هذا الجانب الى نهاية العام الدراسي أملا في تحسن الظروف في مواجهة تلك الجائحة .

أن تقييم تعلم الطلاب صار من أبرز التحديات الواجب التغلب عليها ، حيث يواجه المعلمون في جميع أنحاء المنطقة العربية تحدياً جديداً يتمثل في كيفية إجراء امتحانات لتقييم ما تعلمه الطلاب بعد التحول نحو التعليم الإلكتروني في أعقاب إغلاق جميع الجامعات تقريباً بهدف وقف انتشار فيروس كورونا الجديد.

7/ صعوبة ضبط عملية التعليم عبر الانترنت على مستوى واسع في ظل الأعداد الكبيرة ، فبالنظر إلى عدد التلاميذ ومدى التزام أوليائهم بمتابعتهم في هذه المرحلة ، خاصة أننا نتحدث عن بيوت لكل واحد منها ظروفه وإمكانياته ، وهذا فعلا سيخلق نوعا من البلبلة ويحتاج إلى دراسة مركزة تنظر في التعليم الرقمي عن بعد ، وكشف آثاره وإيجابياته وسلبياته قبل إطلاقه ، لكن كما ظهور الفيروس بصورة مفاجأة ، انتشاره بسرعة فائقة ، دفع بسرعة البحث عن مخرج لتجنب آثاره ، وتوفير بديل عن الحرمان من التعليم بسبب إغلاق المدارس ، وضياح سنة دراسية بأكملها.

8/ نقص الوعي والتصور المتكامل عن التعليم عن بعد لدى كل أطراف العملية التعليمية، تكمن غالبية التحديات التي يواجهها تطبيق أنظمة التعليم عن بعد في العالم العربي غياب الوعي الكامل أو الجزئي عن ماهية التعليم عن بعد ، فالتعليم لا يعتمد فقد على وجود مدرسة أو صفوف دراسية تقليدية، ولكنه عملية ممتدة ويمكن - وخصوصا في ظل الأزمة - أن يكون للبيت والأهل دور فعال في تعليم أبنائهم من خلال إتاحة الفرصة للتطبيق العملي والحياتي لما تعلموه في مدارسهم، وتعلم مهارات ومعارف جديدة.

وتزداد حدة هذه المشكلة مع انخفاض مستوى الوعي المعلومات وانتشار ما يسمى بالأمية المعلوماتية في المجتمعات العربية ، يعد من أبرز التحديات التي يمكن أن تواجه نجاح التعليم عن بعد ،

فنقص المهارات المعلوماتية مثل اللغوية والإلكترونية والتنظيمية والتحليلية والتقييمية والاختيارية للمعلومات ومصادرها المختلفة عند أطراف العملية التعليمية هي أحد أهم أسباب الأمية المعلوماتية.

9/ ضعف التزام الطلاب وأولياء أمورهم بمتابعة برامج التعليم عن بعد: يعتبر هذا من أكبر التحديات لأنه من غير المنطقي توقع أن الأبناء سوف يتقبلون بسهولة فكرة "البقاء في المنزل" في بيوتهم، فقد كانت المدرسة في النهاية متنفس للتعرف على الأقران وقضاء الوقت الممتع معهم، وبالتالي لا بد من توقع المقاومة - العنيفة - من قبل الأبناء لهذا التحول.

ومع ذلك فإن التعليم عن بعد يمكن أن ينجح أكثر ويحقق أهدافه في ظل أزمة كورونا "لو توفرت الشروط لإنجاحه، ومنها توفر تكوين مسبق لدى أطراف العملية التعليمية في مجال التعليم عن بعد، وكذا استعداداتهم، وتجهيزهم لمثل هذا النوع من التعلم، وتوفير البنية التحتية والرقمية اللازمة لإنجاحه، وإعادة النظر في كل جوانب النظام التعليمي العربي ليتواءم مع متطلبات ذلك النوع من التعليم .

الخبرات العربية والعالمية لمواجهة التحديات التربوية لجائحة كورونا:

اضطرت دول العالم إلى تبني نظم التعليم عن بعد، والتعلم الهجين أو المدمج كنتيجة لغلق المدارس والجامعات كلياً أو جزئياً لضمان استمرار العملية التعليمية، وقد تباينت نتائج التطبيق؛ ففي دراسة أمريكية حديثة، تضمّنت تحليلاً لطبيعة تحولات نظام التعليم في 213 مؤسسة تعليمية، تبين أن التعليم المدمج صار الأسلوب السائد في هذه المؤسسات، كونه فعالاً، ويفضله أغلب الطلاب، كطريقة تعليم مُحفّزة. وأوضح تقرير الرابطة الأوروبية للتعليم الإلكتروني EADTU حول مستقبل التعليم في أوروبا وجود زيادة كبيرة في عدد المؤسسات التعليمية التي اعتمدت على نموذج التعليم المدمج بجميع مراحل التعليم؛ ويرجع ذلك إلى فاعلية هذا النموذج في رفع مستوى مهارات الطلاب أو المُعلّمين، وقدرته على مواجهة أعداد الطلبة المتزايدة، كما أنه يزيد مستوى جودة العملية التعليمية. وقد أكدت اليونسكو أهمية التعليم المدمج، باعتباره نهجاً يعزّز التعلّم، ويدفع نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المُستدامة الوارد في التقرير الأممي المعروف باسم Education 2030.

وقد تزايد الاتجاه نحو تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي، من أجل تعزيز التعليم عبر الإنترنت، وبرمجيات التعلّم التكيفية، وأدوات البحث التي تُتيح للطلاب سرعة التفاعل، والاستفادة من المعلومات، واكتساب المهارات، واستخدام الروبوتات في التدريس بصورة متزايدة خاصة بعد نجاح تجربة الروبوتات التي

تقوم بتدريس اللغات، وتدرّس المواد الأساسية في الصين، وبعض البلدان الإسكندنافية. وتؤكد الدراسات أن استخدام تلك التقنيات يفيد تقدّم الطالب في مساره التعليمي، ويساعد الطلاب المتعثّرين، إلا أن الدمج الفعّال لهذه التقنيات الجديدة، في المناهج الدراسية، يتطلّب التخطيط الجيّد، وتوفير الموارد اللازمة.

وقد تنوعت جهود الدول في إعادة فتح مدارس التعليم الأساسي عقب انحسار الجائحة، فمثلاً قرّرت الحكومة الدانماركية فتح المدارس الابتدائية أمام التلاميذ منذ شهر مايو 2020 ووضعت نظاماً جديداً للدوام الدراسي، يقوم على قواعد رئيسة، أبرزها:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، فلا يزيد عددهم في كلّ مجموعة على (12) تلميذاً، وهو العدد المناسب لمساحة حُجرة الدراسة، في إطار قواعد التباعد الاجتماعي، بحيث يقضي التلاميذ وقتهم في المدرسة، في ما يُشبه الشرائق الافتراضية من دون أن يكونوا عرضة للآخرين.
- دخول المجموعات الصغيرة من التلاميذ إلى المدارس في أوقات مُختلفة من الصباح. وتناولهم الغداء مُنفصلين، بحيث لا يُفارقون المناطق المحددة لمجموعتهم، وتلقّى كل مجموعة دروسها على يد معلم واحد.
- تطبيق بعض المدارس، التي ليس لديها فصول كافية نظام الفترتين (فترة صباحية، وفترة بعد الظهر).
- الاهتمام الشديد بالنظافة وتخصيص فُسحة من الوقت، كلّ فترة، من أجل غسل الأيدي مع حِفْظ المسافات بين التلاميذ، في مجموعات مُنعزلة.
- قيام المُعلّم الذي لديه مُشكلة صحيّة، أو لدى أحد من أفراد أسرته، بالتدريس باستخدام الإنترنت من المنزل.

وقامت ألمانيا بإعادة فتح المؤسسات التعليمية للطلبة الكبار مع تطبيق قواعد التباعد الاجتماعي بشكل أكثر صرامة، والتشديد على لبس قناع الوجه، فهناك مكان مُخصّص لكلّ طالب، والتفتيش الصحي مُستمر على مدار ساعات الدوام، فإن تبَيّن وجود طالب مصاب بالفيروس، تم الإسراع بعزله، ومعرفة من كان يجلس قريباً منه، لاتخاذ التدابير المُناسبة، وإجراء عمليات المسح. وقد جُعِلت الممرات في المدارس بنظام الاتجاه الواحد، للحد من الاحتكاك بين الطلاب، وتوزيع وقت الراحة، بطريقة التناوب بين المجموعات الطلابية. ويتسم اليوم الدراسي بالقصر، كما أن التدريس خليط في الفصول التقليدية، وعبر الإنترنت، وكلّ مجموعة دراسية تتألف من 10 طلاب، ولا يُسمَح بأكثر من ذلك.

وقد أدت جائحة كورونا في العالم العربي مع بداية مارس 2020م إلى إغلاق المدارس والجامعات، وتعليق الدروس حضورياً، ونتج عنها انقطاع حوالي 86 مليون متعلّم عربي عن الدراسة. وإزاء هذا الواقع، وجدت

الدول العربية نفسها أمام خيارين لا ثالث لهما، إما التعليم عن بعد، أو لا تعليم. فكانت النتيجة، توجه الدول العربية نحو التعليم عن بعد، وتنوّعت التقنيّات والوسائل المعتمدة من قبل وزارات التربية لضمان استمرار عمليّة التعليم التي تمّ تعليقها حضورياً، وتمّ الدمج بين مختلف أشكال التعليم من خلال منصّات وتطبيقات الكترونيّة كالتيّمز والبلاكورد وسكايب والزوم ومودل وادمودو وفصول جوجل الالكترونية، فضلاً عن استخدام البث التلفزيوني والإذاعي، كما شكّلت وسائل التواصل الاجتماعي (الفيسبوك، والواتس أب، والتليجرام) مساحة واسعة من الوسائل التي تم اعتمادها في العملية التعليميّة، وأبقت بعض الدول على تقديم المواد والمحتوى التعليمي بشكل ورقيّ وخاصة للمتعلّمين الذين يعانون من مشاكل تقنيّة.

وأطلقت المملكة العربية السعودية قنوات عين للدروس التعليمية لتواكب ما فرضه الواقع من تحديات، ودُشنت منصة التعليم التفاعلي " منصة مدرستي"، التي تتضمّن منذ انطلاقتها الأولى أكثر من 45 ألف محتوى تعليمي متنوّع، وأكثر من 450 ألف خطة درس إلكتروني بمشاركة المعلمين، وتمثل هذه المنصة التفاعلية محاكاةً افتراضية للواقع التعليمي، حيث يبدأ اليوم الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الساعة الثالثة عصرًا، ولطلّبة المرحلتين المتوسّطة والثانوية في تمام الساعة التاسعة صباحاً. وعقب تسجيل الدخول، يؤدّي النشيد الوطني، ثم تمارين رياضية، بعد ذلك يُعرض الجدول الدراسي، والانتقال إلى الاستماع لشرح الدرس المُجدول، وأداء المهام والتكليفات المُقدّمة من قبل المُعلّم. وقد استُحدثت وزارة التربية إدارة عامة للتعليم الإلكتروني، لتكون المظلة الرسمية لمنظومة التعليم الإلكتروني الموحد، الذي يستفيد منه المُعلّم، وينمو دوره في التوجيه والإشراف على تعلّم الطلاب، ويشارك الطالب بفاعلية أكبر معتمداً على ذاته في الحصول على المعلومات، وتنمية مواهبه، مستفيداً من الأنشطة التعليمية المُختلفة. ويُتاح لولي الأمر المُتابعة بشكل مستمر للمُسوى الدراسي لابنه، ويصبح مؤثراً في رسم خارطة جودة التعليم، من خلال مشاركاته في الاستبيانات والنقاشات، فالتغذية الراجعة من الآباء والأمهات يُعتدّ بها لتحسين الأداء والجودة. وقد كانت دولة الإمارات سبّاقة في اتخاذ إجراءات سريعة لمنع تفشي "كوفيد-19"، فقد علقت الدولة الدراسة في المدارس والجامعات لمنع تجمعات الطلاب، ونظمت برنامجاً لتعقيم المدارس والجامعات ووسائل نقل الطلاب، وأعلنت عن بدء مرحلة التعليم عن بعد للطلاب بعد انتهاء إجازة الربيع لمتابعة العام الدراسي. كما أطلقت هيئة المعرفة والتنمية البشرية منصة «دبي صف واحد» لتكون مصدراً يدعم الحصول على أقصى فائدة من التعليم عبر الإنترنت والتعليم عن بعد.

ختامًا؛ إن الظروف الراهنة أثبتت بما لا يدع مجالاً للشك أن التعلم عن بعد هو السبيل الوحيد أمام النظم التعليمية في ظل استمرارية جائحة كورونا، وما تفرضه طبيعة العصر من ثقافة رقمية يلزم كل إنسان معرفة مفرداتها والتعامل معها، فهي الحاضر والمستقبل. لذلك فعلى واضعي السياسات ومخططيها تبني التعلم عن بعد، وتوفير متطلباته، واستثمار التجربة الراهنة ونتائجها في إجراء تطوير شامل للتعليم ومدخلاته وعملياته ومخرجاته، وذلك حتى تتحول محنة كورونا إلى منحة، وحتى تسهم كورونا في التحول نحو الانتفاع بالتعلم عن بعد.

آليات مواجهة التحديات التربوية والتعليمية لأمن الأسرة العربية:

إن جائحة كورونا وتداعياتها تمثل خطرًا كبيرًا على الأمن الأسري العربي، في ظل ما أدت إليه من تأثيرات نفسية واجتماعية وصحية كنتيجة لإجراءات مواجهة أزمة كورونا، وما رصدته التقارير والأبحاث من ارتفاع لمعدلات جرائم العنف الأسري، وزيادة معدلات الطلاق، وزيادة في الاضطرابات النفسية من ناحية فضلاً عن انقطاع ملايين الطلبة العرب عن التعليم، فضلاً عن التداعيات السلبية لتطبيق نظم التعلم عن بعد، والتعليم الإلكتروني، ونموذج التعليم الهجين في ظل نقص الإمكانيات وضعف البنية التحتية التكنولوجية في عديد من الدول العربية، وقلة أعداد المعلمين المدربين على استخدام التكنولوجيا في التدريس، وجمود المناهج، وعدم قدرة كثير من الآباء على متابعة تعليم أبنائهم وغير ذلك من التحديات.

وإذا أضفنا ما سبق إلى ما يعانيه الأمن الأسري العربي من تحديات جمة نتيجة متغيرات العصر، وآثار سلبية للعولمة، أدت إلى ارتفاع نسب التفكك الأسري والطلاق، وما تعانيه الأسر العربية من تحديات مرتبطة بالأخطار المترتبة على استخدام الإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي، والألعاب الإلكترونية، وما رصدته الدراسات من آثار خطيرة ومدمرة لاستقرار الأسرة كانتشار النرجسية، والاكتئاب، والإدمان الرقمي، وما يتعرض له أفراد الأسر من مضايقات ومحاولات التعدي على الخصوصية، وجرائم إلكترونية.

لذلك هناك حاجة ماسة إلى تبني العديد من الآليات لمواجهة التحديات التربوية لجائحة كورونا على أمن الأسرة العربية والتي تتمثل في:

أولاً- دور الدولة في التصدي للتحديات التربوية:

يجب على الأنظمة التعليمية مثلما تفكر في التصدي لهذه الأزمة، أن تفكر أيضاً في كيفية الخروج منها وهي أقوى من ذي قبل، وبشعور متجدد بالمسؤولية من جانب جميع الأطراف الفاعلة فيها، وبإدراك

واضح لمدى إلحاح الحاجة إلى سد الفجوات في فرص التعليم، وضمان حصول جميع الأطفال على فرص تعليم جيد متساوية. ومن بين الوسائل والآليات التي يمكن اللجوء إليها على سبيل المثال لا الحصر:

1- تنمية المهارات الرقمية لدى المعلمين والمعلمات، مما يعنيه ذلك من تطوير برامج إعداد المعلمين والمعلمات بمؤسسات إعداد المعلم، وكذلك إتاحة برامج للتنمية المهنية الرقمية للمعلمين أثناء الخدمة.

2- التوسع في استخدام القنوات والفضائيات التعليمية من خلال محطات الإذاعة والتلفزيون لمساندة الأهداف التعليمية الوطنية - ومن ثم الدفع كما هو مأمول باتجاه تحسين جودة برامجها، مع استيعابها لما يناط بها من مسؤولية اجتماعية كبيرة.

3- تبني برامج التربية الوالدية لتدريب الآباء والأمهات على كيفية التعامل مع أبنائهم في المراحل العمرية المختلفة، والتعامل مع المشكلات السلوكية، والنفسية والاجتماعية، ورفع درجة وعيهم بها.

4- تبني وزارات التعليم رؤى وحلول للفجوات والتحديات القائمة (إتاحة إمكانيات الاتصال بشبكة الانترنت في المؤسسات التعليمية، وإتاحة المعدات، ودمج الأدوات الرقمية في المناهج الدراسية، ورفع درجة جاهزية المعلمين) وذلك لاستخدام التكنولوجيا بفعالية، وتبني الخطط والاستراتيجيات وإجراءاتها حيال ذلك مما يعزز منظومة التعليم المستقبلية .

5- تطوير مناهج ومقررات التكنولوجيا الرقمية بداية من المراحل الأولى للتعليم لإسكاب المتعلم مهارات التعامل مع التكنولوجيا.

6- إتاحة الدورات التدريبية لمهارات تكنولوجيا المجتمع لكل أفراد المجتمع، بما يساهم في مواجهة الأمية المعلوماتية والتكنولوجية، ودعمها من قبل الدولة ووزارات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات إما مجانية أو بصور مخفضة لكل شرائح المجتمع العمرية.

7- إتاحة خدمات الاستشارات والدعم النفسي للأسرة من خلال نظام التأمين الصحي وبصورة مباشرة في المدارس والجامعات للتعامل مع حالات الطلبة الذين يعانون اضطرابات الصدمة نتيجة فقد فرد من أفراد الأسرة، أو مواجهة تزايد حالات الاكتئاب والقلق والتوتر والعنف.

8- تكثيف البرامج التوعوية للأسر المقدمة من خلال قنوات التلفزيون، ومراكز وأندية الشباب، وخطب الجمع للتعامل مع الضغوط النفسية والآثار النفسية لجائحة كورونا.

9- إتاحة خدمات الإنترنت وأجهزة الحاسوب للأسر الفقيرة بصورة مجانية أو مدعمة، أو من خلال مراكز الشباب، أو المدارس في فترات الأجازات والعطلات المختلفة.

10- تطوير التشريعات والقوانين بما يتصدى للجرائم الإلكترونية التي تهدد الأمن الأسري، ويوقع العقوبات المناسبة على مرتكبيها، وتيسير إجراءات الإبلاغ عن الجرائم الإلكترونية بما يضمن التصدي بصورة جادة لها.

11- إجراء الدراسات البحثية المتخصصة النفسية والاجتماعية لمعرفة آثار جائحة كورونا على شرائح المجتمع المختلفة وتأثيراتها وعلاجها.

ثانياً- دور الأسرة في التعامل مع جائحة كورونا وتداعياتها:

يجب أن يتعامل الوالدان مع الأطفال في هذه المرحلة بحرفية وتقديم المعلومات لهم دون إرهابهم والتهويل من الوضع وأيضاً دون التهوين. الصغار يحتاجون للاطمئنان والتعامل أمامهم مع الوضع بصورة أكثر عقلانية دون استهانة أو تضخيم للأمور. كما يجب أن يكون الآباء والأمهات بمثابة البوصلة التي توجه اهتمامات أبنائهم، ولا يجب أن ينتظر الآباء مبادرة الأبناء بإشغال أنفسهم، لأن معظم أجيال هذا العصر يعتمدون في غالب الأحوال على غيرهم، نتيجة طبيعة العصر الافتراضي الذي اعتادوا فيه أن يستخدموا أجهزتهم الذكية ليصلوا إلى ما يريدونه بكبسة زر، دون تحمل عناء البحث في العالم الحقيقي.

إن انتشار وباء كورونا يفرض على العالم العديد من التحديات؛ ويزيد من أهمية دور الأسرة في توعية وتدريب الأطفال على كيفية مواجهتها بحيث تمثل الأسرة مصدر دعم ومساندة لأبنائهم في تلك الظروف. ومن هنا يجب على الآباء والأمهات اتباع الخطوات الآتية:

1- الحوار مع الأبناء والنقاش معهم حول كورونا:

وفقاً للموقع الطبي الأمريكي "Health Day News"، تقدم جنيفر روديمير، مديرة برنامج حياة الطفل النصح ببدء الآباء المحادثة بسؤال الطفل: "ما رأيك في فيروس كورونا؟" لأن هذا السؤال يمنحنا الفهم لما يعرفه الطفل وأفكاره، أو ما يعتقد أنه يعرف أو كيف يفسر المرض. وليس هناك ضرورة لأن يكون الحوار مثيراً لرعب الأطفال، بل من الممكن أن يكون الحوار مصحوباً بالغناء والرقص معهم ليستمتعوا بالتعلم. وأن نطلب من الأطفال إبلاغ الأبوين والكبار مباشرة في حال ظهور أي أعراض كشعور الأطفال بالحرق والحرارة والرغبة في السعال ووجود صعوبة في التنفس. (اليونسيف، 2020)

ومن المهم على الآباء التركيز على أن فيروس كورونا هو كائن صغير جداً لا يرى بالعين المجردة، وأنه ينتقل من خلال ملامسة الأسطح المصابة به، ومن ثم ملامسة الفم أو العين لذلك من المهم غسل اليدين جيداً لمنع انتقال المرض، وأنه يسبب ارتفاع درجة الحرارة والسعال، وآلام في الجسم تشبه فيروس البرد، وأن الأطباء والعلماء يعملون كل يوم على إيجاد علاج له. وشرح الإجراءات الآتية للأطفال: (منظمة الصحة العالمية WHO، 2020)

- ضرورة أن يحافظوا على المسافات الصحيحة للتباعد الاجتماعي الآمنة عند الحديث مع الأشخاص تزيد على متر ونصف، وعدم المصافحة أو العناق.
- تجنب مخالطة الأشخاص الذين تظهر عليهم أعراض تشبه أعراض البرد أو الانفلونزا، وعدم زيارة كبار السن والمرضى.
- تشجيع الأطفال على غسل اليدين بشكل متكرر بطريقة صحيحة أو استخدام معقم اليدين، ولامسة الصابون اليدين لفترة كافية (حوالي 20 ثانية).
- توضيح كيفية احتواء السعال والعطاس في طية الذراع.
- البقاء في المنزل في حال المرض والاستراحة حتى تعود الحالة الصحية جيدة مرة أخرى.
- تدريب الأطفال على استخدام المطهرات والكمادات.

2- الاستماع للأطفال للتعرف على مخاوفهم:

يتأثر الأطفال بما يشاهدونه في نطاق الأسرة أو من خلال وسائل الإعلام حول فيروس كورونا ، وكيف يتعامل الكبار في محيطهم مع هذه المسألة، وما قد تطبقه الحضانات والمدارس من إجراءات جديدة لمنع انتشار العدوى، مما قد يثير قلق الأطفال حول أن هناك شيئاً خطيراً. وتتباين ردود فعل الأطفال؛ فبعضهم لا يتأثر على الإطلاق، بينما يشعر البعض بالخوف والقلق والتوتر والذعر، خصوصاً في حال انتقال المرض لأحد أفراد الأسرة أو تسببه في وفاة أحد أفرادها، مما قد يصل بالأمر إلى حد الصدمة، لذلك لا بد من النقاش والحوار مع الأبناء والتعرف على مخاوفهم وكيفية التعامل معها، وتقديم صور المساندة الاجتماعية من كل المحيطين بالطفل.

أهم ما في الأمر ألا يتم تهميش أو تجاهل مخاوف الأطفال، بل على الأبوين الإقرار بمشاعرهما وتوضيح أن الشعور بالخوف تجاه ما يحدث هو أمر طبيعي. ولا بد من إظهار حسن الاستماع لهم من خلال

الانتباه لما يقولونه، وحرّيتهم في الحديث عن موضوع الفيروس، واختيار الوقت المناسب للحديث مع الأطفال مثلاً أثناء الاجتماع على مائدة العشاء أو وقت النوم، وعندما يكون أفراد الأسرة مهئين للحوار. ويجب استغلال أسئلة إلى الأطفال لفتح الحوار، والنقاش حول الوباء، ولا حاجة إلى تقديم معلومات غير ضرورية موجهة في الأساس إلى الكبار، وإغراقهم في تفاصيل غير مهمة لن يفيد الطفل معرفتها، ولا ضرورة لإخافة الطفل من خلال توفير معلومات أكثر مما هو مستعد لها أو يطلبها، ولكن المطلوب هو الإجابة عن أسئلته بالفعل. وأن يعرف الأطفال أن الكبار يعملون على تحسين الوضع وأن يكونوا قادرين على الثقة في عالم الكبار، وهذه الثقة يتم بنائها من خلال الصدق في التعامل.

وغالبًا ما يحتاج الأطفال في سن ما قبل المدرسة إلى الكثير من المساعدة من الكبار كي يعبروا عن أفكارهم في كلمات، أو قد لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم بصورة واضحة؛ لذا من المهم أن ينتبه الكبار إذا أظهر الأطفال علامة من علامات القلق، فمع تغيير روتين ونمط الحياة، ومع مشاهدة العديد من اللقطات المزعجة التي تظهر المرض والمريض على التلفاز والإنترنت وحالات الموت والوفاة، يزداد الشعور لدى الجميع كبارًا وصغارًا باقتراب الكارثة، لذلك على الآباء أن يساعدوا الأطفال لتخطي هذا القلق من خلال تقديم فرص اللعب والراحة لهم، وأن يحرص الآباء على حفاظ الأطفال على ما اعتادوا القيام به قدر الإمكان، خاصة أنشطة ما قبل النوم، أو مساعدتهم على القيام بشيء جديد في وسط مختلف.

3- الالتزام بالحقائق والمعلومات الصحيحة:

لا بد أن يحاول الآباء والأمهات الإجابة على أسئلة الطفل بموضوعية قدر الإمكان لأن من حق الأطفال معرفة ما يجري في العالم واستخدام لغة تتناسب مع عمر الطفل، وعلى أفراد الأسرة المحيطين بالطفل أن يتحروا مصادر المعلومات الصحيحة والموثوق فيها، وأن تعتمد على المعلومات التي تقدمها منظمة الصحة العالمية ووزارات الصحة والدول فيما يتعلق بالوضع والموقف الراهن. وتقديم معلومات للأطفال حول الإجراءات الجديدة وشرح سبب القيام بذلك.

4- المحافظة على الهدوء ونشر الأمل:

من المهم للكبار المحيطين بالطفل الحفاظ على الهدوء؛ لأنه عندما يظهر الكبار القلق أمام الطفل فإن ذلك يؤثر على الطفل سلبيًا أكثر بكثير مما يعرفه الطفل بالفعل عن هذه المسألة، ولا بد من مراقبة ومتابعة

مستوى قلق الأبناء من خلال لغة الجسد، وذلك من خلال نبذة صوتهم إذا ما زالت اعتيادية، وتنفسهم إذا ما كان طبيعياً.

5- الحرص على الدراسة والتعليم الأبناء:

يجب على الآباء أن يحرصوا على تعليم أبنائهم في تلك الفترة، وأن يشاركونهم في التواصل مع المعلمين والمعلمات وزملائهم عبر فصول التعليم عن بعد، فلا يجب أن تكون فترة الحجر المنزلي فترة توقف عن التعليم بل يجب تشجيع الأبناء على التعليم واستخدام التكنولوجيا في التعلم. وقد أطلقت منظمة الصحة العالمية واتحاد الناشرين الدوليين واليونسيف في 2 إبريل مبادرة "اقرأ حول العالم Read the world" مع المؤلفة الإيطالية، إليزابيتا دامي، مخترعة الشخصية المحبوبة لدى الأطفال: جيرونيمو ستلتون. وذلك لتشجيع الوالدين والأطفال على القراءة و الاستفادة من وقت التواجد والانعزال المنزلي لأفراد الأسرة.

ويمكن للوالدين في المنزل تعويد الطفل على القيام بنفس ما كان يقوم به في يومه المعتاد بأن ينظم الوالدان جدولته اليومي، ويجعلانه يرتدي زي المدرسة في الصباح ويتابعان معه اليوم الدراسي والتعلم عن بعد والتواصل مع المعلمين كل يوم، بحيث يشعر الطفل بأن يومه يسير كالمعتاد، ويعتاد على التعلم والدراسة من خلال الانترنت.

ختامًا، فإن تحدى جائحة كورونا يتطلب التضامن بين جميع أفراد الأسرة، بحيث تقلل من حدة آثارها السلبية، والإفادة من الجوانب الإيجابية التي تتمثل في تجمع أفراد الأسرة على مدار اليوم، وإتاحة الفرص لجميع أفراد الأسرة للتقارب والتواصل والتعبير عن أنفسهم وذواتهم، وتنمية روح ومهارات التعاون والتضامن بين جميع أفراد الأسرة، وذلك هو مفتاح الفوز في تلك المعركة، وحتى تتحول تلك المحنة إلى منحة نعيد فيها ترتيب أوراقنا، وإعادة التفكير في حياتنا فيما بعد عصر الكورونا.

الدراسات والبحوث المقترحة:

1- إجراء المزيد من الدراسات حول تأثيرات كورونا على فئات وشرائح المجتمع المختلفة وكيفية التصدي لها.

2- التركيز على دراسات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة مشكلات وآثار جائحة كورونا.

3- دراسة إعداد مقررات إلكترونية واسعة الانتشار في مجال التربية الوالدية في ظل جائحة كورونا وتأثيراتها.

4- المراجع

الحسني، عزيز أحمد صالح ناصر (2019). الأمن الأسري: المفاهيم، المقومات، المعوقات مع دراسة ميدانية على مدينة صنعاء، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية*، 15 (12): 163-231.

الحنفي، السيد الشريف علي بن محمد بن علي الجرجاني (2009): التعريفات، تحقيق: محمد علي أبو إدريس، القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، ص 42.

الدهشان، جمال (2020): تحديات نظم التعليم العربية ما بعد جائحة كورونا، والفرص المتاحة لها، ورقة عمل مقدمة الى الندوة التي عقدها مركز التربية العربي لدول الخليج عن بعد بعنوان استمرارية التعليم (قبل الجامعي) مع كورونا وتحدياته في المنطقة العربية، 2020/7/15.

دوام، أميرة و حورية، شريف (2014). أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها المهنات وعلاقتها بالأمن النفسي للأبناء، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإسكندرية*، 59(1)، 47-50.

الزغبني، عبد السلام (2020): الحياة في زمن الكورونا، بوابة الوسط، 2020/4/30.

سافيدار، خايمي (2020): التعليم في زمن الكورونا: التحديات والفرص، مدونات البنك الدولي، <https://blogs.worldbank.org>

سعيد، محمد شاكر والحرفش، خالد عبد العزيز (2010): مفاهيم أمنية، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط1، ص 22.

الشحي، أحمد محمد (2020): الحياة الأسرية في ظل كورونا، قناة العين الإخبارية، <https://al-ain.com/article/family-corona>، تم الاطلاع في 2022/5/2.

الشطى، بسام خضر (2009): تحقيق الأمن الاجتماعي في الإسلام: مسؤوليات وأدوار، *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، الكويت: مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت*، العدد (77)، ص 29.

علاء الدين، جهاد و العلي ، تغريد (2014): الأداء الوظيفي الأسري كما يدركه المراهقون وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية والقلق، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(1): 65- 88.

عنتر ، رقية (2020). كورونا و الأطفال.. الدليل النفسي للتعامل مع الصغار في زمن الجائحة، موقع العين الإخباري.

عوض ، هاني رمزي (2020): كورونا وتراجع الصحة النفسية للأطفال، جريدة الشرق الأوسط، العدد 15340.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (1991): مختار الصحاح، ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ص 281.

موقع قناة سكاي نيوز (2020): ماذا يعني إعلان منظمة الصحة العالمية "كورونا" وباءً عالمياً؟

<https://www.skynewsarabia.com>

الهلل ، إسماعيل (2015): أساليب المعاملة الوالدية كما يدركه الأبناء في النرجسية العصابية وعلاقتها بمستوى تقدير الذات .مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، 19(1): 110- 153.

اليونسكو (2020): اضطراب التعليم بسبب كوفيد-19 والتصدي له،

<https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse>

اليونسكو (2020): منظومة التعلم عن بعد تكشف عن فجوات رقمية مروعة، <https://ar.unesco.org>

UN Women, Women Count (2021): Violence Against women during Covid-19, Washington, eISBN: 9789210012232.

منهج التفقه في الحديث النبوي الإمام ابن بطلال أنموذجاً (ت449هـ)

الباحث يوسف ابن يعيش

طالب دكتوراه بجامعة سيدي محمد بن عبد الله

كلية الآداب- فاس-سايس | المغرب

youssef.ibnyaich.80@gmail.com

ملخص البحث:

يعد الحديث النبوي الشريف المصدر الثاني للتشريع الإسلامي. هذه المنزلة جعلت العلماء يوجهون عنايتهم، ويصرفون أوقاتهم في خدمة ذلك المصدر؛ حفظاً وتدويناً لنصوصه وتصحيحاً وتضعيفاً، وتبييناً لألفاظه ومعانيه، واستنباطاً لأحكامه وحكمه.

ويعد ابن بطلال من مؤسسي منهج التفقه في الحديث النبوي، فكان يشرح الحديث بالمنقول، المأثور، وباستعمال الرأي الحسن. فترك لنا منهجاً في التعامل مع الحديث النبوي يعد أساس الاستنباط الصحيح لنصوص السنة النبوية.

ويعتبر هذا الجهد إحدى المحاولات التي تأصل لمنهج فهم الحديث النبوي، ويفتح نوافذ ويقدم إضاءات حول مسالك الفهم حتى لا يقول في مصدر التشريع كل من شاء ما شاء.

الكلمات المفتاحية: منهج- التفقه- الحديث - ابن بطلال.

Abstract:

Praise be to God, he tells the truth, and he is the best of judges, and prayers and peace be upon the one who was sent as a mercy to the worlds.

To proceed: The noble hadith of the Prophet is the second source of Islamic legislation. This status made scholars direct their attention and spend their time serving that source. Memorizing and codifying its texts, correcting and weakening it, clarifying its words and meanings, and deriving its rulings and rulings.

Ibn Battal is considered one of the founders of the approach to understanding the hadith of the Prophet, so he used to explain the hadith with the transmitted, the aphoristic, and using the good opinion. So he left us an approach in dealing with the hadith of the Prophet, which is the basis for the correct deduction of the texts of the Sunnah of the Prophet.

This effort is considered one of the attempts that root the method of understanding the hadith of the Prophet, and opens windows and provides illumination on the paths of understanding so that whoever wants to does not say in the source of legislation whatever he wants.

Keywords: approach - understanding - hadith - Ibn Battal.

مقدمة:

الحمد لله الذي رفع العلماء درجات. والصلاة والسلام على من سن لأمته طريقا من سلوكه فاز بالجنات. أما بعد:

إن بناء المجتمع المسلم لا يمكن أن يتم على الوجه الأقوى، والأمثل إلا إذا قام على أسس قوية، وأصول ثابتة نابعة من روح الإسلام. ولن نجد أفضل من مشكاة النبوة، فقد بنى النبي صلى الله عليه وسلم مجتمعا لم يشهد له التاريخ مثيلا، ولذلك كان الرجوع إلى سنته- بفهم سليم - أمرا لا مناص منه لتحقيق الهدف المنشود.

لذا جاء هذا الجهد الموسوم بـ "منهج التفقه في الحديث النبوي الإمام ابن بطلال(ت449هـ) أنموذجا" ليسهم في وضع بعض القواعد المنهجية لفهم الأحاديث النبوية، قصد الوصول إلى الاستثمار العلمي، والعملي (في ظل التغيرات، والمستجدات) لنصوص السنة في مختلف المجالات. ولكي تؤدي الدراسة أكلها كل حين بإذن ربها، لأبد من الوقوف على إشكالياتها، أهميتها، أسباب اختيارها، والدراسات السابقة، فضلا عن المنهج، والخطة.

أولا: إشكالية البحث.

إن الإشكالية كانت، ولا تزال تتمحور حول الفهم للموروث النبوي مضمونا، ومنهجيا. ذلك أن الواقع الذي نعيشه دليل على فشل وسائلنا، وطرائقنا في التعامل مع نصوص الوحي الذي أنتج خير أمة أخرجت للناس. إذن لب الإشكالية ينحصر في مستويين.

المستوى الأول: كيف نظر ابن بطلال إلى فقه الحديث هل حصره في فقه الأحكام كما هو شائع، أم تجاوز ذلك؟

المستوى الثاني: هل اتبع أبو الحسن منهجا واضحا في الفهم والاستنباط أم كان يخبط خبط عشواء في دين الله؟ وهل يمكن تفعيل ذلك المنهج القديم في العصر الحديث؟
ثانيا: أهمية الموضوع.

تتجلى أهمية الموضوع في الإشكالية التي يدرسها، فهو يجيب عنها بشكل تاريخي، ومنهجي في سياق: الاستقراء، والعرض، والتحليل.

فالموضوع يؤصل لجملة من الضوابط التي يجب مراعاتها أثناء اتفقه في الحديث النبوي، حتى نتوصل إلى الحقيقة، والهدف المطلوب.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع.

ما من عمل يقدم عليه الانسان إلا وله دواعي، وكان من بين الأسباب التي قوت عزمي على اختيار هذا الموضوع:

الرغبة في خدمة الحديث النبوي الشريف.

التنويه بحاجة الأمة إلى ضوابط فقه الأحاديث النبوية.

وأخيرا كان من بواعث الاختيار : أن الأمم الواعية هي التي تعرف قيمة تراث أسلافها، وتدرك أن حاضرها لا يمكن أن ينهض إلا على أساس مخزون ثقافتها، وفكر أئمتها. فلا بد من فهم الماضي، لإصلاح الحاضر، واستشراف المستقبل.

رابعا: الدراسات السابقة.

أنجزت جهود قيمة لها علاقة بموضوع الدراسة، منها:

أ- أقوال ابن بطلال في مسائل العقيدة ومنهجه في تقريرها في كتابه صحيح البخاري: لسعيد بن مشيب بن علي القحطاني - جامعة الملك سعود - الرياض - ط/1- 1426هـ - 2005م - رسالة ماجستير.

ب- منهج ابن بطلال في تأويل مختلف الحديث من خلال كتابه شرح صحيح البخاري من أول كتاب الإيمان إلى آخر كتاب الصلاة نموذجا- دراسة استقرائية تحليلية: للطالب مداح ثامر _ جامعة الجزائر 1432هـ / 1433- 2011م 2012م - رسالة لنيل شهادة الماجستير.

ج- أقوال ابن بطلال في التفسير من خلال كتابه شرح صحيح البخاري جمعا ودراسة - لسيف بن منصر بن علي الحارثي - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - 1426هـ / 2005م.

د- فقه الحديث عند ابن بطلال(ت449هـ) من خلال شرحه لصحيح البخاري (ت256هـ) قسم العبادات نموذجا: للطالب مصطفى حسنيوي - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - مكناس - 1436/1437هـ - 2015/2016م - رسالة لنيل شهادة الماستر.

هـ- المسائل الأصولية للإمام ابن بطلال من خلال شرحه على صحيح البخاري - جمعا ودراسة: للطالب عبد السلام المودن - كلية أصول الدين - تطوان - 1442هـ / 2021م - رسالة لنيل شهادة الدكتوراه.

و- تطبيقات الإمام ابن بطلال على القواعد الأصولية اللغوية من خلال شرحه على صحيح البخاري، قاعدة الأمر يدل على الوجوب أو الندب نموذجا: للباحثة فاطمة الزهراء أغولاد - سلسلة دراسات أكاديمية

محكمة- الجزء التاسع- المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث -المملكة المغربية- دجنبر 2021-
مقال محكم - ص 440.

ز- اختيارات ابن بطال في فقه المعاملات المالية من خلال شرحه لصحيح البخاري (دراسة تأصيلية مقارنة):
للباحث محمد حسني - 1441-1442هـ/ 2020-2021م -الكلية المتعددة التخصصات - الناظور.

ومما يلاحظ أن هذه الدراسات ركزت على مضمون فقه الحديث، وأبانت عن التنوع العلمي الموجود
في شرح ابن بطال. أما موضوع هذه الدراسة فإن الباحث ركز فيه على جانب المنهج⁽¹⁾. وإلا فالحديث عن
فقه الحديث عند ابن بطال مضمونا، ومنهجا يحتاج إلى مجلدات. وليس إلى مقال من صفحات رام فيها
صاحبها إلى الانتقاء؛ فمن أخصب تخير. والله المستعان.

خامسا: منهج البحث.

طبيعة الموضوع تقتضي اعتماد مزيج متآلف من عدة مناهج، لبلوغ الأهداف المنشودة لذا كان
المنهج الأساس المتبع هو المنهج الاستقرائي، ثم التحليلي.

واقضى مني المنهج استثمار بعض ما في شرح ابن بطال، وتنظيمها وفق مطالب، مع حرصي على
اختيار موضع الدلالة المناسب للتحليل.

سادسا: خطة البحث.

أما الخطة التي سرت عليها: فقد تضمنت - بعد المقدمة- في مبحثين ، وخاتمة، رسمها كالآتي:

المبحث الأول خصصته ل: تحرير المصطلحات، وقسمته إلى ثلاثة مطالب.

المبحث الثاني درست فيه: ضوابط التفقه عند ابن بطال، وذلك في خمسة مطالب.

أما الخاتمة: خصصتها لأهم النتائج، والتوصيات.

وقد حاولت اتباع الترتيب الذي يغني عن التطويل المؤدي إلى الملل، وتجنب الاختصار الذي يؤدي
إلى الخلل.

¹ - مضمون فقه الحديث يتناول مراتب الدين الأربعة: فقه العقيدة، الأحكام، السلوك، وفقه أشراف الساعة. أما منهج فقه الحديث يتناول:
الطريقة المتبعة في استنباط ذلك المضمون، وهو الذي قصد في هذا البحث. فلا من التفرقة بين هذا وذاك.

سابعاً: مراحل العمل، ومنهج إخراجہ

بذلت وسعي لتقديم العمل في صورة تفي بالغرض من حيث المضمون، والمنهج، متبعا الخطوات الآتية:

حرصت على إسناد الآيات إلى سورها، وأرقاها. ووضعت الآيات بين: ﴿...﴾.

خرجت الأحاديث من مصادرها، مع ذكر درجته عند الحاجة، وجعلتها بين: «...».

خرجت الآثار، ووضعتها بين مزدوجتين: "...".

المبحث الأول: تحرير دلالات الألفاظ

إن معرفة دلالات المصطلحات ومتابعتها بالنظر الدقيق، والاقتصار على موضع الفائدة مهم جداً. وفي هذا المبحث سيتم التعرف على: ابن بطلال وشرحه، ثم فقه الحديث والمنهج.

المطلب الأول: التعريف بابن بطلال وشرحه

يعد ابن بطلال من علماء المالكية المجتهدين؛ تلقى تكوينه عن أكابر العلماء، فكانت استنباطاته ترمز إلى معان لا يقولها إلا الحكماء، رغم ما كان يعيشه من البلاء (الذهبي، 18، 47/1985).

وخير دليل أنه تولى شرح الجامع الصحيح، الذي لا يقدم عليه إلا الكبار من الفقهاء. وفي هذا المطلب تعريف مختصر بالشارح، وشرحه.

أولاً: التعريف بابن بطلال

سيتم التعريف بابن بطلال بالتركيز على:

أ: اسمه ونسبه

العلامة أبو الحسن علي بن خلف بن بطلال البكري، يعرف بابن النجم أصله بقرطبة، وأخرجته الفتنة فخرج إلى بلنسية. ولم أظفر في ترجمته على تاريخ مولده. (القاضي عياض، د.ت، 8/160)

ب: أصله

لم تذكر المصادر التي ترجمت لابن بطلال، أصله بشكل مفصل، فقط أشارت إلى كلمة "البكري"، وهذه الكلمة تحتمل الانتماء إلى جماعة: من اسمهم أبو بكر، وبكر، فأما الأول فجماعة انتسبوا إلى أبي بكر الصديق خليفة رسول الله صلى الله عليه وسلم ورضي عنه، والثاني منسوب إلى بكر بن وائل (السمعاني، 2، 296/1962).

ولم أعثر حسب بحثي على مستند يرجح الجماعة التي ينتمي إليها، فأوردت هذا النص الذي أزال الغموض عن لفظ "البكري".

أما عن مكان نشأته، فهو ينحدر من مدينة قرطبة، فلا شك أنه نشأ بها قبل انتقاله إلى بلنسية بسبب الفتنة، كما سبقت الإشارة.

ج: زهده وثناء العلماء عليه

حاز ابن بطل شرف الإمامة في العلم، بشهادة جهابذة من العلماء، وألف شرحا لكتاب البخاري كبيرا، يتنافس فيه، كثير الفائدة. وله كتاب في الزهد والرقائق، وكان نبيلاً، جليلاً، متصرفاً (القاضي عياض، د.ت، 160/8).

وقال عنه ابن بشكوال، (1955): "وكان من أهل العلم والمعرفة والفهم، مليح الخط، حسن الضبط، عني بالحديث العناية التامة، وأتقن ما قيد منه، وشرح صحيح البخاري في عدة أسفار، رواه الناس عنه، واستقضي بلورقة" (603/2).

وقال ابن فرحون (د.ت): "كان من أهل العلم والمعرفة والفهم عني بالحديث العناية التامة وأتقن ما قيد منه" (105/2 و 106).

وتأليفه في الزهد والرقائق، يدل على أنه رحمه الله كان من الزهاد، الذين رق قلوبهم بالإيمان، فكان كثيراً ما يرغب في الآخرة ونعيمها الذي لا يزول، والزهد في الدنيا الفانية، والمطلع على شرحه يجد هذا في كثير من المواطن، منها على سبيل المثال:

لما شرح قول النبي صلى الله عليه وسلم: «ثَلَاثٌ مَنْ كُنَّ فِيهِ وَجَدَ حَلَاوَةَ الْإِيمَانِ أَنْ يَكُونَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَحَبَّ إِلَيْهِ مِمَّا سِوَاهُمَا، وَأَنْ يُحِبَّ الْمَرْءَ لَا يُحِبُّهُ إِلَّا لِلَّهِ، وَأَنْ يَكْرَهُ أَنْ يَعُودَ فِي الْكُفْرِ كَمَا يَكْرَهُ أَنْ يُقْدَفَ فِي النَّارِ» (صحيح البخاري: 16).

قال: "معنى وجود حلاوة الإيمان هو استلذاذ الطاعات وتحمل المشقات فيما يرضى الله تعالى، ورسوله صلى الله عليه وسلم، وإيثار ذلك على عرض الدنيا، رغبة في نعيم الآخرة، الذي لا يبيد ولا يفنى" (ابن بطل، 1، 66/2003).

د: مؤلفاته

حسب المصادر التي عرفت بابن بطل، فإن هذا العالم الذي ترأس مدرسة العلم بالأندلس في زمانه ترك مؤلفات، تكشف عن عبقريته؛ تلك المصنفات منها ما وصلنا، ومنها ما زال مغموراً، مفقوداً، أسأل الله عز وجل أن يخرجها إلى عالم القراءة كما أخرج شرح صحيح البخاري، فهو ولي ذلك والقادر عليه. وإذا تأملنا كلام المترجمين له نجدهم قد اتفقوا على أن له: شرح صحيح البخاري، الزهد والرقائق، الاعتصام في الحديث.

ه: مذهبه العقدي والفقي

إن المتمعن في شرح صحيح البخاري لابن بطلال يتبين له أن هذا العالم سار على منهج من سلف من الأئمة في المسائل العقدية، مع تأويل بعض صفات الله عز وجل. فكان ينتحل الكلام على طريقة الأشعري" (الذهبي، 21، 56/2000).

أما في الفقه فكان الرجل على مذهب المالكية: فهو إمام، وفقهه، ومحدث مالكي، بل وكان من كبار المالكية. (الذهبي، 18، 48-1985).

ورغم مالكيته فإنه واسع الصدر في التعامل مع المذاهب الأخرى، كما أنه خالف مذهبه في مواطن، وسار حيث وجد الدليل، فلم يكن يتعصب لمذهب ولا لفرقة، وهذا منهج المحققين المدققين، فقهاء الحديث، وشرحه لصحيح البخاري خير دليل على ذلك.

و: وفاته

توفي رحمه الله في: تسع وأربعين وأربع مائة (449هـ)، قال ابن بشكوال (1955): "وقرأت بخط أبي الحسن المقرئ أنه توفي ليلة الأربعاء، وصلي عليه عند صلاة الظهر آخر يوم من صفر سنة تسع وأربعين وأربع مائة". (2-604).

ثانيا: التعريف بشرح ابن بطلال

يعد شرح ابن بطلال من أقدم الجهود التي عنيت بشرح صحيح البخاري، وفيه مادة غنية في كل العلوم الإسلامية، خصوصا فقه الحديث بالأصالة، علاوة على تعرضه لمسائل في أصول الفقه، وأصول الحديث، والتفسير، واللغة، والزهد، والرقائق؛ فهو مصنف جامع لأصول العلم.

وفيه من قواعد الخلاف الفقهي التي تساعد طالب العلم على احترام قول المخالف، وعدم العجلة في الرد، والانتقاد. وسأركز في التعريف بشرح ابن بطلال على نسبة الكتاب إلى صاحبه، ثم الرواية التي اعتمدها في الشرح.

أ: اسم الكتاب، ونسبته إلى صاحبه

قال القاضي عياض (د.ت): "وَأَلْفَ شَرْحًا لِكِتَابِ الْبُخَارِيِّ كَبِيرًا، يَتَنَافَسُ فِيهِ، كَثِيرُ الْفَائِدَةِ. (8-168).

وقال عنه ابن بشكوال (1955): "وشرح صحيح البخاري في عدة أسفار". (2-603).

وقال عنه الذهبي (1985): "شارح صحيح البخاري". (18-47).

وطبع الكتاب باسم: شرح صحيح البخاري لابن بطلال.

ظهر من خلال ما سبق الاتفاق على أن ابن بطلال له شرحا على صحيح البخاري، وقد اشتهرت نسبة الكتاب إلى صاحبه.

ب: الرواية التي اعتمدها ابن بطلال في شرحه

لم يفصح ابن بطلال عن الرواية التي اعتمد عليها في شرحه، رغم ذكره لجملة من الروايات، في شرحه وهي رواية:

❖ النسفي(ت292هـ).

❖ والفري(ت320هـ).

❖ والأصيلي.

❖ والسرخسي(ت381هـ).

❖ والمستملي(ت376هـ).

❖ والكشميني(ت389هـ)..

❖ كما ذكر أبا ذر الهروي(ت434هـ).

وفي ظل هذه الروايات المتنوعة يعسر الحكم على الرواية التي اعتمدها ابن بطلال. لذا قال ياسر بن إبراهيم - محقق أجزاء من الكتاب - : "لم يتبين لنا حتى الآن الرواية التي اعتمد عليها ابن بطلال في شرحه للصحيح، فغالب الفروق بين شرحه والروايات الأخرى كانت موافقة لرواية أبي ذر الهروي. ويظهر جليا عند مقابلة الشرح بالنسخة السلطانية للصحيح، والتي يذكر في حاشيتها اختلاف الروايات للصحيح حتى كدنا أن نجزم بأنه شرح عليها إلا أننا وجدناه يخالفها في مواضع كثيرة" ابن بطلال، 1، 2003-16).

وذكر ابن حجر العسقلاني أن ابن بطلال اعتمد رواية الأصيلي في بعض المواضع(ابن حجر، 2، 1379-284).

كما أشار إلى أنه اعتمد رواية النسفي في مواضع آخر (ابن حجر، 10، 1379-486)

كانت هذه نظرة مختصرة عن ابن بطلال رحمة الله عليه، وعن شرحه. وكان الغرض من هذا التعريف هو التأسيس لما هو آت.

المطلب الثاني: التعريف بفقهِ الحديث

إن معرفة الكل يحتاج إلى معرفة أجزائه.(الشوكاني، 2007، ص:48). وفي هذا المطلب سأعرف الفقه، والحديث، ثم فقه الحديث.

أولاً: تعريف الفقه

الفقه لغة هو: يدل على إدراك الشيء والعلم به، تقول: فقهت الحديث أفقهه، وكل علم بشيء فهو فقه.(الرازي، 1979، 4-442).

وفي الاصطلاح هو: فهم ما شرعه الله من الأحكام، سواء كانت اعتقادية، أو عملية، أو سلوكية. وبعبارة أخرى هو: معرفة النفس مالها وما عليها.(العيبي، 2007، ص:30).

وأما الفقه المعروف حالياً فموضوعه أصبح مقصوراً على معرفة ما للنفس وما عليها من الأحكام العملية.(الزحيلي، 1985، 1-15).

فصار الفقه هو: العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية. (الزركشي، 1992، 1-495).

انطلاقاً مما سبق يصبح فقه الحديث في شموليته هو: العلم بالحكم، والأحكام، والأسرار، المستنبطة من الحديث، فيشمل استخراج ما في الحديث مما له علاقة بالعقيدة، وبالأحكام، وبالسلوك، وبالأخبار الغيبية، أي ما له صلة بالدين كله. ونجد هذا المعنى في قول النبي صلى الله عليه وسلم في حديث جبريل - بعدما أن ذكر الإسلام، والإيمان، والإحسان، وأشرط الساعة - بقوله: «يَا عُمَرُ أَتَدْرِي مَنِ السَّائِلُ؟ قُلْتُ: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: فَإِنَّهُ جِبْرِيلُ أَتَاكُمْ يُعَلِّمُكُمْ دِينَكُمْ» (صحيح البخاري: 50 ومسلم: 7). قال الإمام البخاري: "فجعل ذلك كله ديناً" (صحيح البخاري: 1-19).

المطلب الثالث: تعريف المنهج

أولاً: المنهج لغة

المنهج في اللغة مشتق من الفعل: (نهج)، والنهج: الطريق الواضح، وكذلك المنهج والمنهاج، وأنهج الطريق، أي استبان وصار نهجا واضحا بينا.(الجوهري، 1، 1987-346).

ثانياً: المنهج اصطلاحاً

المنهج في أبسط تعريفاته، وأشملها: طريقة يصل بها إنسان إلى حقيقة" (جواد، د.ت، ص:13). وعليه فمنهج فقه الحديث هو: الطريقة التي يسير عليها المتفقه في الفهم للأحاديث النبوية قصد الاستثمار العلمي، والعملية لها. وتضم جملة من الضوابط، سيتم التعرف عليها في المبحث الآتي:

المبحث الثاني: ضوابط التفقه في الحديث النبوي

مما لا شك فيه أن التعامل مع نصوص الشرع يتطلب مزيداً من الحذر، لأنه توقيع عن الله عز وجل، ورسوله صلى الله عليه وسلم؛ ذلكم التوقيع الذي ينبغي أن يكون بعيداً عن الهوى، والمصالح الشخصية، وإلا سقط الموقع في الضلال الذي حذر منه النبي صلى الله عليه وسلم بقوله: «إِنَّ اللَّهَ لَا يَقْبِضُ الْعِلْمَ أَنْتَرَاغًا يَنْتَرَعُهُ مِنَ الْعِبَادِ، وَلَكِنْ يَقْبِضُ الْعِلْمَ بِقَبْضِ الْعُلَمَاءِ، حَتَّى إِذَا لَمْ يُبْقِ عَالِمًا اتَّخَذَ النَّاسُ رُءُوسًا جُهَالًا، فَسُئِلُوا فَأَفْتَوْا بِغَيْرِ عِلْمٍ، فَضَلُّوا وَأَضَلُّوا» (صحيح البخاري: 100).

لأن مجال فقه الحديث أساسه الوحي - لا هو فيزياء، ولا كيمياء، ولا طب، ولا تجارب بشرية، وإنما هو وحي - يحتاج إلى فهم موافق لمراد الله عز وجل، ونبيه صلى الله عليه وسلم، خصوصاً بعد أن اتسعت دائرة الحياة المعاصرة وتعقدت، وتناثرت صور المعاملات، وتنوعت أشكالها. ذلك التوسع والتنوع يفرضان على المتفقه توسيع دائرة النظر في الأحاديث وفهمها وفق منهج يوصل إلى المراد بإذن الله عز وجل.

لأن سوء الفهم عن الله ورسوله صلى الله عليه وسلم، أصل كل بدعة وضلالة نشأت في الإسلام، بل هو أصل كل خطأ في الأصول والفروع (ابن القيم، د.ت، ص: 184).

والمتمأمل لما في شرح ابن بطلال يستنتج أن الرجل جمع في تعامله مع الحديث النبوي بين طريقة الشرح بالمنقول، والمأثور، ثم الاجتهاد. غير أنه لم يكن مجرد ناقل، بل كان ناقداً بصيراً، مرجحاً خبيراً، ومخلصاً مراقباً. وفيما يلي ذكر لبعض ضوابط التفقه:

المطلب الأول: ضابط الإخلاص

العلم أشرف ما رغب فيه الراغب، وأفضل ما طلب وجد فيه الطالب، وأنفع ما كسبه واقتناه الكاسب (الماوردي، 2013، ص: 71).

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَطْلُبُ فِيهِ عِلْمًا سَلَكَ اللَّهُ بِهِ طَرِيقًا مِنْ طُرُقِ الْجَنَّةِ» (سنن أبي داود: 2682).

ولا يحصل الفضل إلا من حسن قصده، وقصد بفقهه وجه الله، من غير نظر إلى مغنم، أم مظهر، أو جاه، أو لقب، أو وظيفة، أو شهادة، أو ترقية، إلى غير ذلك مما تهواه النفوس.

ومن كان مخلصاً في طلبه، فتح الله عليه من فضله، ووفقه للفهم الصحيح. لذا افتتح الإمام البخاري كتابه الصحيح، بقوله صلى الله عليه وسلم: «إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى دُنْيَا يُصِيبُهَا، أَوْ إِلَى امْرَأَةٍ يَنْكِحُهَا، فَهِجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ» (صحيح البخاري: 1).

قال ابن بطلال(2003): "وإنما قدم البخاري، رحمه الله، حديث الأعمال بالنيات في أول كتابه، ليعلم أنه قصد في تأليفه وجه الله، عز وجل، ففائدة هذا المعنى، أن يكون تنبيهاً لكل من قرأ كتابه، أن يقصد به وجه الله تعالى كما قصده البخاري في تأليفه"(1-31).

ومن كان مخلصاً في طلبه، فتح الله عليه من فضله، ووفقه للفهم الصحيح. وصدق من قال: "صحة الفهم وحسن القصد من أعظم نعم الله التي أنعم بها على عبده، بل ما أعطي عبد عطاء بعد الإسلام أفضل ولا أجل منهما، بل هما ساقا الإسلام، وقيامه عليهما، وبهما يأمن العبد طريق المغضوب عليهم الذين فسد قصدهم وطريق الضالين الذين فسدت فهمهم، ويصير من المنعم عليهم الذين حسنت أفهامهم وقصودهم، وهم أهل الصراط المستقيم الذين أمرنا أن نسأل الله أن يهدينا صراطهم في كل صلاة، وصحة الفهم نور يقذفه الله في قلب العبد، يميز به بين الصحيح والفساد، والحق والباطل، والهدى والضلال، والغي والرشاد، ويمده حسن القصد، وتحري الحق، وتقوى الرب في السر والعلانية، ويقطع مادته اتباع الهوى، وإيثار الدنيا، وطلب محمدة الخلق، وترك التقوى". (ابن القيم، 1، 1991-69).

قال الزركشي(1957): "واعلم أنه لا يحصل للناظر فهم معاني الوحي حقيقة ولا يظهر له أسرار العلم من غيب المعرفة وفي قلبه بدعة أو إصرار على ذنب أو في قلبه كبر أو هوى أو حب الدنيا أو يكون غير متحقق الإيمان". (2-180).

فحري بالمفسر للحديث النبوي تصحيح النية، لأنها أساس التفقه ومفتاح المغالق، وبدونها لا تنفع القواعد، ولا المقاصد، ولا العلوم بأجمعها، رزقنا الله حسن النية في القول والعمل.

المطلب الثاني: ضابط فهم الأحاديث في سياق الآيات القرآنية

من الواجب لكي تفهم الأحاديث فهما صحيحا التأويل أن تفهم في ضوء القرآن الكريم، وفي دائرة توجهاته الربانية(القرضاوي، د.ت). وهذا مسلك اتبعه ابن بطلال، والأمثلة في شرحه كثيرة، منها:

عن أنس رضي الله عنه: نَامَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَوْمًا قَرِيبًا مِنِّي، ثُمَّ اسْتَيْقَظَ يَتَبَسَّمُ، فَقُلْتُ: مَا أَضْحَكَكَ؟ قَالَ: «أُنَاسٌ مِنْ أُمَّتِي عُرِضُوا عَلَيَّ يَرْكَبُونَ هَذَا الْبَحْرَ الْأَخْضَرَ كَالْمُلُوكِ عَلَى الْأَمْرِ» قَالَتْ: فَادْعُ اللَّهَ أَنْ يَجْعَلَ لِي مِنْهُمْ قَدْعًا لَهَا، ثُمَّ نَامَ الثَّانِيَةَ، فَفَعَلَ مِثْلَهَا، فَقَالَتْ مِثْلَ قَوْلِهَا، فَأَجَابَهَا مِثْلَهَا فَقَالَتْ: ادْعُ اللَّهَ أَنْ يَجْعَلَ لِي مِنْهُمْ، فَقَالَ: «أَنْتِ مِنَ الْأَوَّلِينَ»، فَخَرَجَتْ مَعَ زَوْجِهَا عَبَادَةَ بْنِ الصَّامِتِ غَازِيًا أَوَّلَ مَا رَكِبَ الْمُسْلِمُونَ الْبَحْرَ مَعَ مُعَاوِيَةَ، فَلَمَّا انْصَرَفُوا مِنْ غَزْوِهِمْ قَافِلِينَ، فَزَلُّوا الشَّأْمَ، فَقُرِبَتْ إِلَيْهَا دَابَّةٌ لِرَكْبِهَا، فَصَرَعَتْهَا، فَمَاتَتْ (صحيح البخاري: 2799).

قال ابن بطلال(2003): "مصدق حديث أنس في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَخْرُجْ مِنْ بَيْتِهِ مُهَاجِرًا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ يُدْرِكُهُ الْمَوْتُ فَقَدْ وَقَعَ أَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا﴾. (النساء: 100). فنزلت هذه الآية على مثل ما دل عليه الحديث أن من مات في سبيل الله فهو شهيد"(5-17).

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَصْدُقُ حَتَّى يَكُونَ صِدِّيقًا. وَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَكْذِبُ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَّابًا». (صحيح البخاري: 6094)

قال ابن بطال (9، 2003-280): "مصدق حديث عبد الله في كتاب الله: ﴿إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ﴾ (13) وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ﴾. (الانفطار: 13-14).

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لَا أَحَدٌ أَحَبُّ إِلَيَّ الْعُذْرُ مِنَ اللَّهِ، وَمَنْ أَجَلَ ذَلِكَ بَعَثَ الْمُبَشِّرِينَ وَالْمُنذِرِينَ، وَلَا أَحَدٌ أَحَبُّ إِلَيَّ الْمَدْحَةُ مِنَ اللَّهِ، وَمَنْ أَجَلَ ذَلِكَ وَعَدَ اللَّهُ الْجَنَّةَ». (صحيح البخاري: 7416).

قال ابن بطال: "فمعناه ما ذكر في قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي يَقْبَلُ التَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِ وَيَعْفُو عَنِ السَّيِّئَاتِ﴾. (الشورى: 23).

فالعذر في هذا الحديث: التوبة والإنابة" (ابن بطال، 10، 2003-443).

إذن تفسير الحديث بالقرآن مسلك لا يتقنه إلا الراسخون في العلم، وعليه فإن هذا المسلك يحتاج إلى دراسة علمية تُجَلِّي كنوزه.

المطلب الثالث: ضابط شرح الحديث بالحديث

شرح الحديث بالحديث أعلى طرق تفسير الحديث، وأفضلها، وأسلمها من الوقوع في الخطأ؛ لأن الحديث يفسر بعضه بعضا. (ابن دقيق، 1، 1994-154)

وقد أدرك ابن بطال أهمية هذا الضابط والتزمه كثيرا في شرحه، نحو:

قوله صلى الله عليه وسلم: «إِذَا دَخَلَ شَهْرُ رَمَضَانَ فَتُحْتَأَبُ أَبْوَابُ السَّمَاءِ، وَغُلِقَتْ أَبْوَابُ جَهَنَّمَ، وَسُلْسِلَتِ الشَّيَاطِينُ». (صحيح البخاري: 1898).

قال ابن بطال (4، 2003-20/19): "وأبواب السماء في هذا الحديث يراد بها أبواب الجنة بدليل قوله في الحديث: «وغلقت أبواب جهنم»، وقد تبين هذا المعنى في رواية مالك عن أبي هريرة أنه قال: «إِذَا دَخَلَ رَمَضَانُ فَتُحْتَأَبُ أَبْوَابُ الْجَنَّةِ، وَغُلِقَتْ أَبْوَابُ النَّارِ وَصُفِّدَتِ الشَّيَاطِينُ». (موطأ مالك: 59).

وفي حديث آخر أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «إِذَا كَانُوا ثَلَاثَةً، فَلَا يَتَنَاجَى اثْنَانِ دُونَ الثَّالِثِ». (صحيح البخاري: 6288).

قال ابن بطال (2003): "أي لا يتسار اثنان ويتركا صاحبهما خشية الإيحاء له فيظن أنهما يتكلمان فيه أو يتجنبان جهته ذلك، وقد جاء هذا المعنى بينا في رواية معمر، عن أيوب، عن نافع، عن ابن عمر قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إِذَا كُنْتُمْ ثَلَاثَةً، فَلَا يَتَنَاجَى اثْنَانِ دُونَ الثَّالِثِ، إِلَّا بِإِذْنِهِ فَإِنَّ ذَلِكَ يُحْزَنُهُ» (مسند أحمد: 6338).

المطلب الرابع: ضابط شرح الحديث بالآثار

يعد شرح ابن بطلال من أهم مصادر الشرح بما أثر عن السلف. فلا يخلو موضع إلا وفيه فقه الصحابة، والتابعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.
وباستقراء الصفحات التي ذكر فيها ابن بطلال كلمة "السلف"، فإن هذه الأخيرة تعني: ما كان عليه الصحابة الكرام، والتابعون، وأتباعهم وأئمة الدين، دون من رمي ببدعة، كالخوارج.(ابن بطلال، 1، 2003-419)

فيقول مثلاً: "وبه عمل السلف من الصحابة وعلماء الأمة.(ابن بطلال، 3، 2003-63)
والأمثلة كثير عن هذا المسلك⁽²⁾، منها.

ما جاء في باب: كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. وفيه قول عائشة رضي الله عنها: **أَوَّلُ مَا بُدِئَ بِهِ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنَ الْوَحْيِ الرَّؤْيَا الصَّالِحَةُ فِي النَّوْمِ، فَكَانَ لَا يَرَى رُؤْيَا، إِلَّا جَاءَتْ مِثْلَ فَلَقِ الصُّبْحِ.**(صحيح البخاري: 3).

قال ابن عباس: "رؤيا الأنبياء وحي".(ابن بطلال، 1، 2003-37).

وجاء في باب: المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده. وفيه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: **«الْمُسْلِمُ مَنْ سَلِمَ الْمُسْلِمُونَ مِنْ لِسَانِهِ وَيَدِهِ، وَالْمُهَاجِرُ مَنْ هَجَرَ مَا نَهَى اللَّهُ عَنْهُ».**(صحيح البخاري: 10).
هذا الحديث يحض على ترك أذى ولهذا قال الحسن البصري: "الأبرار هم الذين لا يؤذون الذر والنمل".(ابن بطلال، 1، 2003-63)

وقال أبو الزناد: "والمهاجر من هجر ما نهى الله عنه: لما انقطعت الهجرة، وفضلها حزن على فواتها من لم يدر كمها من أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم، فأعملهم أن المهاجر على الحقيقة من هجر ما نهى الله عنه".(ابن بطلال، 1، 2003-63/64).

فلا بد إذن من الرجوع إلى فهم من سلف. قال الإمام الشاطبي رحمه الله: "يجب على كل ناظر في الدليل الشرعي مراعاة ما فهم منه الأولون، وما كانوا عليه في العمل به؛ فهو أحرى بالصواب، وأقوم في العلم والعمل".(الشاطبي، 1997، 3-289).

وكلما كان العهد بالرسول صلى الله عليه وسلم أقرب كان الصواب أغلب.(ابن القيم، 1423، 4-90).

المطلب الخامس: شرح الحديث باستعمال الرأي الحسن

يعمد ابن بطلال - إن لم يجد في المصادر السابقة ما يبين الحديث - إلى الاجتهاد؛ تارة بنقل أقوال العلماء، وأحياناً يستند إلى أقوال الشيوخ الذين سمع منهم مع الترجيح بين الأقوال، من غير تعصب لمذهب

² - الغرض من ذكر هذا المسلك هو التنبيه على أهميته في فهم الحديث، أما استقصاء ما ذكر في شرح ابن بطلال من نماذج فمن أراد معرفة ذلك فعليه بشرحه.

ما⁽³⁾. يتناول فقه الحديث ويفصل قضاياها، ويذكر أقوال العلماء وأدلتهم ويناقش، ثم يرجح، كل ذلك باستيعاب وإطالة غير مغلين، فيجد الباحث نفسه، وهو يستعرض هذه المسائل، مستغرقاً مع كتاب موسوعي في الفقه المقارن⁽⁴⁾.

كما يبين ابن بطلال الحديث بنفسه والأمثلة كثيرة منها:

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «ثَلَاثٌ مَنْ كُنَّ فِيهِ وَجَدَ حَلَاوَةَ الْإِيمَانِ: أَنْ يَكُونَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَحَبَّ إِلَيْهِ مِمَّا سِوَاهُمَا، وَأَنْ يُحِبَّ الْمَرْءَ لَا يُحِبُّهُ إِلَّا لِلَّهِ، وَأَنْ يَكْرَهُ أَنْ يَعُودَ فِي الْكُفْرِ كَمَا يَكْرَهُ أَنْ يُقْدَفَ فِي النَّارِ». (صحيح البخاري: 16).

قال ابن بطلال (2003): "معنى وجود حلاوة الإيمان هي استلذاذ الطاعات وتحمل المشقات فيما يرضى الله تعالى، ورسوله صلى الله عليه وسلم، وإيثار ذلك على عرض الدنيا، رغبة في نعيم الآخرة، الذي لا يبيد ولا يفنى". (1-66).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «الْإِيمَانُ بِضْعٌ وَسِتُّونَ شُعْبَةً، وَالْحَيَاءُ شُعْبَةٌ مِنَ الْإِيمَانِ». (صحيح البخاري: 9).

قال ابن بطلال (2003): "فقه هذا الباب كالذي قبله⁽⁵⁾، أن كمال الإيمان بإقامة الفرائض والسنن والרגائب، وأن الإيمان قول وعمل بخلاف قول المرجئة". (1-61).

كان الغرض العام من هذا المبحث هو التنويه بأهمية الاعتناء بالضوابط التي تعين الباحث في الحديث النبوي على الاستنباط الصحيح الذي يرسم الطريق إلى بلوغ مصالح الدنيا، والآخرة. ولم يكن الغرض التعرض لفقه الحديث عند ابن بطلال؛ لأن ذلك مبثوث في شرحه.

³ - يعد شرح ابن بطلال من المصادر المهمة في معرفة الخلاف الفقهي.

⁴ - من أراد الاستزادة في الموضوع يرجع إلى شرحه.

⁵ - يقصد باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: «بني الإسلام على خمس» - ينظر شرح ابن بطلال: 55/1.

خاتمة:

تأسيساً على ما سبق يمكن القول إن:

- فقه الحديث من العلوم المهمة التي ينبغي الاهتمام بها ؛ لأنه متجدد مع الإنسان بتجدد قضايا الحياة وأحوالها، التي لا تستقيم إلا بفهم الدين.
 - فقه الحديث عند ابن بطلال يشمل فهم الدين في شموليته.
 - سار ابن بطلال على طريقة مثلى في فهم الكلام النبوي.
 - إن الضوابط التي ذكرت تساهم في ضبط دلالة النص النبوي، وتبين المنهج السديد لمعرفة الأحكام، والحكم التي تزخر بها الأحاديث النبوية. ومن أراد الوقوف على حقيقة الأمر فليرجع إلى شرح ابن بطلال وليتأمله ففيه من خبايا الزوايا الشيء الكثير.
 - وإذا تأملنا تلك الضوابط تبين أن المتفقه لا بد له من الجمع بين العلوم الإسلامية. ليحصل التكامل وتنتفي النظرة التجزيئية.
 - ولعظمة التفقه في الحديث الشريف فقد آن الأوان لوضع أصول ذلك العلم كما وضعت أصول التفسير، الفقه، واللغة . وهذا مشروع يتطلب العمل الجماعي تتبناه مؤسسة، تحمل هم الرسالة.
- وعسى هذه الآفاق أن تلقى قبولا لدى الباحثين؛ والمسؤولين، لتتحد الجهود، في ظل التغيرات، والتحديات. هذا فما كان من توفيق فمن الله وما كان من خطأ أو سهو أو نسيان فمني، وأسأله تعالى أن يعفو عني. والحمد لله رب العالمين.

المراجع

- ابن القيم (1411هـ / 1991م). *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. (ط/1). بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن بشكوال (1410هـ / 1989م). *الصلة*. (ط/1). القاهرة: دار الكتاب المصري.
- ابن بطال (1423هـ / 2003م). *شرح صحيح البخاري*. (ط/2). المملكة العربية السعودية - الرياض: مكتبة الرشد.
- ابن دقيق العيد (1414هـ / 1994م). *إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام*. (ط/1). القاهرة: مكتبة السنة.
- ابن فرحون (د.ت). *الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب*. (د.ط). القاهرة: دار التراث للطبع والنشر.
- أبو الحسن الماوردي (1434هـ / 2013م). *أدب الدين والدنيا*. (ط/1). المملكة العربية السعودية: مركز دار المنهاج للدراسات.
- جواد الطاهر (د.ت). *منهج البحث الأدبي*. (د.ط). بغداد: مطبعة المعاني.
- حاجي خليفة (د.ت). *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون*. (د.ط). بيروت - لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- الحموي (1995م). *معجم البلدان*. (ط/2). بيروت: درا صادر.
- الحميدي (1429هـ / 2008م). *جذوة المقتبس*. (ط/1). تونس: دار الغرب الإسلامي.
- الخطابي (1352هـ / 1935م). *معالم السنن*. (ط/1). حلب.
- الدمشقي (1993م). *توضيح المشتبه*. (ط/1). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الذهبي (1405هـ / 1985م). *سير أعلام النبلاء: الإمام الذهبي*. (ط/1). مؤسسة الرسالة.
- الذهبي (1424هـ / 2003م). *تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام*. (ط/1). دار الغرب الإسلامي.
- رضا كحالة (د.ت). *معجم المؤلفين*. (د.ط). دار إحياء التراث العربي: بيروت.
- الزحيلي (د.ت). *القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة*. (د.ط). دمشق: دار الفكر.
- السمعاني (1382هـ / 1962م). *الأنساب*. (ط/1). حيدر آباد: مجلس دائرة المعارف العثمانية.
- سنن أبي داود (د.ت). (د.ط). بيروت: المكتبة العصرية.
- صحيح البخاري (1430هـ / 2009م). (ط/1). القاهرة: دار المستقبل.
- الضبي (1410هـ / 1989م). *بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس*. (ط/1). القاهرة: دار الكتاب المصري.

العسقلاني(1418هـ / 1997م). *هدي الساري مقدمة فتح الباري شرح صحيح البخاري*. (ط/1). دمشق: مكتبة دار السلام - مكتبة دار الفيحاء.
القاضي عياض (د.ت). *ترتيب المدارك*. (ط/1). المحمدية-المغرب: مطبعة فضالة.
القرضاوي(د.ت). *كيف نتعامل مع السنة*. (د.ط). دار الشروق.

أثر دلالات الألوان في القرآن

الدكتور علي بن مناور بن رده الجبني

أستاذ مشارك في التفسير وعلوم القرآن

الكلية الجامعية بالوجه

جامعة تبوك | المملكة العربية السعودية

ملخص البحث:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد، قال الله تعالى (وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ) الروم، آية 22 ، إن اختلاف الألوان من آيات الله تبارك وتعالى، ومن تدبر القرآن الكريم وجد أن الله تبارك وتعالى قد ذكر الألوان في العديد من الآيات وسوف أستعرض في هذا البحث تلك الألوان وأبين إن شاء الله تعالى أثر دلالات تلك الألوان. ويتكون البحث مما يلي: 1/ المقدمة، 2/ المصطلحات، 3/ أسباب اختيار الموضوع، 4/ أهداف البحث، 5/ المنهج العلمي، 6/ إجراءات البحث، 7/ وثمانية مباحث وفهارس وخاتمة للبحث.

Abstract:

Praise be to God, Lord of the worlds, and blessings and peace be upon the most revered of the prophets and messengers, our Prophet Muhammad, and upon all of his relatives and companions.

In truth, the diversity of humankind is a clear sign of Allah's majesty, as He said:

"Among His signs is the creation of the heavens and the earth and the diversity of your languages and your colors. Verily, in that are signs for those with knowledge." Surat al-Rum:22

The difference in colors is one of the signs of God, the Blessed and Highest, and whoever reflects on the Holy Qur'an will find that God, the Blessed and Most High, has mentioned colors in many verses.

The research consists of the following: 1/ introduction, 2/ terminology, 3/ reasons for choosing the topic, 4/ research objectives, 5/ scientific method, 6/ research procedures, 7/ eight topics, indexes, and a conclusion to the research. The topics are as follows: 1/ yellow color, 2/ white color, 3/ black color, 4/ green color, 5/ blue, color, 6/ red color, 7/ pink color, and 8/ dark green color. The conclusion shows the most important research findings and recommendations.

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد قال الله تعالى (ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين)¹ ، فاختلاف الألوان من آيات الله تبارك وتعالى، وذكر العالمين والعلماء في التفسير إشارة إلى القراءتين إذ قرأ نافع والجمهور للعالمين بفتح اللام وقرأ حفص بكسر العين للعالمين وهم العلماء. ومن تدبر القرآن الكريم وجد أن الله تبارك وتعالى قد ذكر الألوان في العديد من الآيات وسوف أستعرض في هذا البحث تلك الألوان وأبين إن شاء الله تعالى أثر دلالات تلك الألوان.

مصطلحات البحث:

1/ أثر : قال الخليل ابن أحمد الفراهيدي : الأثر: بقية ما ترى من كل شيء وما لا يرى بعد ما يبقى علاقة². وقال الأزدى رحمه الله : وأثر الرجل: أثر قدمه في الأرض، وكذلك أثر كل شيء. وجئت على إثر فلان، أي على عقبه. وأثرت الحديث أثره أثرا فهو مأثور، إذا رويته³.

2/ دلالات: قال ابن فارس رحمه الله: دل: (تقول) : دللتُ فلاناً على الطريق دلالة ودلالة، (والدليل في الشيء: الأمانة، وهذا شيء بين الدلالة) وتدلّ دل الشيء، إذا اضطرب⁴.

3/ الألوان: لون كل شيء: ما فصل بينه وبين غيره، والجمع ألوان. وفي التنزيل: واختلاف ألسنتكم وألوانكم. وتلون فلان علينا، إذا اختلفت أخلاقه. قال الشاعر:

¹ سورة الروم 22

² العين (8 / 236) المؤلف: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ)

المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، الناشر: دار ومكتبة الهلال، عدد الأجزاء: 8.

³ جمهرة اللغة (2 / 1035) المؤلف: أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدى (المتوفى: 321هـ)، المحقق: رمزي منير بعلبيكي

الناشر: دار العلم للملايين - بيروت، الطبعة: الأولى، 1987م، عدد الأجزاء: 3.

⁴ مجمل اللغة لابن فارس (1 / 319) المؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ)

دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة الثانية - 1406 هـ - 1986 م، عدد الأجزاء: 2.

(فما تدوم على حال تكون بها ... كما تلون في أثوابها الغول)⁵.

أسباب اختيار موضوع البحث:

- 1/ حاجة المكتبة الإسلامية لهذا الموضوع.
- 2/ ندرة البحوث التي تناولت هذا الموضوع.
- 3/ توجيه الأنظار للتدبر في أثر دلالات الألوان في القرآن الكريم.
- 4/ جمع المادة العلمية المختصة بالألوان من القرآن الكريم وبيان مقاصد القرآن من ذكرها.

أهداف البحث:

- 1/ تزويد المكتبة الإسلامية بمرجع يتضمن أثر دلالات الألوان في القرآن الكريم.
- 2/ التأكيد على الوقوف عند الآيات التي جاء فيها ذكر الألوان والتدبر في سبب ذكر هذا اللون في الآية تحديداً.
- 3/ بيان أن ذكر الألوان في القرآن له مقاصد وآثار ناسب أن يذكر هذا اللون في هذا الموضع من الآية.
- 4/ أن يجد الباحثون مادة علمية مختصة بالألوان التي جاء ذكرها في القرآن الكريم.

المنهج العلمي:

هو المنهج الوصفي القائم على الاستقراء والتحليل والاستنباط.

مشكلة البحث:

ما أثر دلالات الألوان في القرآن؟

إجراءات البحث:

- 1/ سأخصص بحثاً مستقلاً لكل لون على حده.
- 2/ إيراد أقوال العلماء من مصادرهم الأساسية والإشارة لذلك في الحاشية.

⁵ جمهرة اللغة (2 / 988)

3/ أراعي في هذا البحث القواعد المعمول بها في البحوث العلمية.

4/ توثق الآيات من المصحف. والأحاديث إذا كانت في الصحيحين أو أحدهما اكتفي بذلك، وإن كانت خارجهما أخرجها من مصادرها وأنقل حكم العلماء عليها.

خطة البحث:

يتكون البحث مما يلي:

1/ المقدمة

2/ المصطلحات

3/ أسباب اختيار الموضوع.

4/ أهداف البحث.

5/ المنهج العلمي.

6/ إجراءات البحث.

7/ وثمانية مباحث وفهارس وخاتمة للبحث.

المباحث

1/ اللون الأصفر. 2/ اللون الأبيض. 3/ اللون الأسود. 4/ اللون الأخضر. 5/ اللون الأزرق.

6/ اللون الأحمر. 7/ اللون الوردي. 8/ اللون الأخضر الغامق.

الخاتمة

وفيها أهم نتائج البحث وتوصياته.

المبحث الأول: اللون الأصفر

قال الله تعالى : (قالوا ادع لنا ربك يبين لنا ما لونها قال إنه يقول إنها بقرة صفراء فاقع لونها تسر الناظرين)⁶. ذكر الله تعالى في هذه الآية اللون الأصفر صراحة في قوله " بقرة صفراء" قال الطبري رحمه الله : (أي: صاف لونها - (تسر الناظرين) - أي تعجب الناظرين)⁷. فهل اللون الأصفر المذكور في الآية هو اللون المعروف بالصفرة ؟ أم أنه يقصد به لون آخر؟

اختلف أهل التأويل في معنى قوله: (صفراء) . فقال بعضهم: معنى ذلك سوداء شديدة السواد. وممن قال بذلك الحسن حيث قال رحمه الله : (صفراء فاقع لونها) ، قال: سوداء شديدة السواد.⁸ وقال آخرون: معنى ذلك: صفراء القرن والظلف. وممن قال بذلك الحسن أيضاً في قوله: (صفراء فاقع لونها) ، قال: صفراء القرن والظلف وبه قال سعيد بن جبير رحمه الله .⁹ وقوله تعالى: (تسر الناظرين) ، تعجب هذه البقرة -في حسن خلقها ومنظرها وهيئتها- الناظر إليها كما قال قتادة رحمه الله. وقال وهب رحمه الله : (تسر الناظرين) ، إذا نظرت إليها يخيل إليك أن شعاع الشمس يخرج من جلدها¹⁰.

سؤال/ ما أثر دلالة ذكر اللون الأصفر في هذه الآية؟

الذي يظهر والعلم عند الله أن أثر دلالة اللون الأصفر في هذه الآية هو البيان والايضاح والتمييز لهذه البقرة المراد ذبحها حتى لا تختلط ولا تتشابه عليهم بغيرها من البقر، ومع هذا البيان والوضوح فإن القوم قد ذكروا هذه العلة فقالوا إن البقر تشابه علينا، ولم يكونوا صادقين في هذه الحجة لأن العلامة التي ذكرت لهم في بادي الأمر كانت علامة واضحة بارزة لا تختلط بغيرها (بقرة صفراء) ولكن اليهود قوم بهت.

وجاء ذكر اللون الأصفر في مواضع آخر ومنها في سورة الروم عند قوله تعالى: (ولئن أرسلنا ريحا فرأوه مصفرا لظلوا من بعده يكفرون)¹¹. فهل الاصفرار للريح أم للسحاب أم للزرع؟ وقد ذكر المفسرون هذه الأقوال كلها كما عند القرطبي رحمه الله¹².

⁶ البقرة 69⁷ جامع البيان (2 / 184) المؤلف: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: 310هـ)

المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة ، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م ، عدد الأجزاء: 24

⁸ انظر جامع البيان (2 / 199)⁹ انظر جامع البيان (2 / 199)¹⁰ انظر جامع البيان (2 / 202)¹¹ الروم 51

سؤال / ما أثر دلالة ذكر اللون الأصفر في هذه الآية؟

قوله تعالى: (ولئن أرسلنا ريحا فرأوه مصفرا) يعني أن الريح تكون ذات لون أصفر. وقيل: فرأوا السحاب وقد اكتسى باللون الأصفر على غير عادته. وقال ابن عباس: الزرع، وهو الأثر، والمعنى: فرأوا الأثر مصفرا، واصفرار الزرع بعد اخضراره يدل على يبسه، وكذا السحاب يدل على أنه لا يمطر، والريح على أنها لا تلقح¹³. وكل ذلك فيه تخويف ووعد لهؤلاء الكفرة، فقد جاءتهم النذر بالريح الصفراء التي لا نفع فيها بل تحمل الضرر والرعب والخوف، وكذا السحاب إذا أقبل بغير اللون الذي اعتاد الناس أن يروه به فإنه وإن ظنوا أنه عارض ممطرهم فالواقع أنه عذاب أليم، وأما إن كان الاصفرار للزرع فهذا يدل على أنه قد يبس وتهشم وأذن بالزوال، وهو مثل جاء ذكره في القرآن الكريم مرارا دلالة على تصرم الدنيا وذهابها، كما قال تعالى: (ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فسلكه ينابيع في الأرض ثم يخرج به زرعا مختلفا ألوانه ثم يهيج فتراه مصفرا ثم يجعله حطاما إن في ذلك لذكرى لأولي الألباب)¹⁴، وكما قال تعالى: (اعلموا أنما الحياة الدنيا لعب ولهو وزينة وتفاخر بينكم وتكاثر في الأموال والأولاد كمثل غيث أعجب الكفار نباته ثم يهيج فتراه مصفرا ثم يكون حطاما وفي الآخرة عذاب شديد ومغفرة من الله ورضوان وما الحياة الدنيا إلا متاع الغرور)¹⁵.

وجاء ذكر اللون الأصفر أيضاً في القرآن الكريم في سورة المرسلات عند قوله تعالى: (كأنه جمالت صفر)¹⁶ فما أثر دلالة ذكر اللون الأصفر في هذه الآية؟ جاء اللون الأصفر هنا وصفاً للشر الذي يتطاير من لهب نار جهنم وأنها ترمي بشر كالقصر أي كل شرارة كالقصر في عظمها، كأنه جمالات جمع جمال أو جمالة جمع جمل. صفر فإن الشرار بما فيه من النارية يكون أصفر، وقيل سود لأن سواد الإبل يضرب إلى الصفرة، والأول تشبيه في العظم وهذا في اللون والكثرة والتتابع والاختلاط وسرعة الحركة¹⁷، فأثر دلالة ذكر اللون الأصفر هنا لإثارة الرعب في نفوس الكفار الذين أمروا بالانطلاق إلى ما كانوا به يكذبون.

¹² انظر تفسير القرطبي (14 / 45) المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964م، عدد الأجزاء: 20 جزءا (في 10 مجلدات).

¹³ انظر تفسير القرطبي (14 / 45)

¹⁴ الزمر 21

¹⁵ الحديد 20

¹⁶ المرسلات 33

¹⁷ انظر أنوار التنزيل وأسرار التأويل (5 / 276) المؤلف: ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي (المتوفى: 685هـ)، المحقق: محمد عبد الرحمن المرعشي، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت الطبعة: الأولى - 1418هـ

المبحث الثاني: اللون الأبيض

قال الله عز وجل: (أحل لكم ليلة الصيام الرفث إلى نسائكم هن لباس لكم وأنتم لباس لهن علم الله أنكم كنتم تختانون أنفسكم فتاب عليكم وعفا عنكم فالآن باشروهن وابتغوا ما كتب الله لكم وكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر ثم أتموا الصيام إلى الليل ولا تباشروهن وأنتم عاكفون في المساجد تلك حدود الله فلا تقربوها كذلك يبين الله آياته للناس لعلهم يتقون)18، لماذا ذكر الله تعالى الخيط الأبيض؟ وتحديداً لماذا ذكر اللون الأبيض دون غيره من الألوان في هذا الموضع؟

يتبين ذلك من خلال تفسير هذه الآية، فعن ابن عباس: "وكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر" يعني الليل من النهار، فأحل لكم المجامعة والأكل والشرب حتى يتبين لكم الصبح، وعن الحسن في قول الله تعالى ذكره: "حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر" قال: الليل من النهار وعن السدي: "وكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر" قال: حتى يتبين لكم النهار من الليل "ثم أتموا الصيام إلى الليل"19 فذكر الخيط الأبيض للدلالة على طلوع الفجر، وأما الوصف باللون الأبيض ففيه الإشارة للوضوح والتبين وعدم اللبس؛ وهذا هو أثر دلالة اللون الأبيض في هذه الآية. وتكرر ذكر اللون الأبيض فقال تعالى: (ونزع يده فإذا هي بيضاء للناظرين)20 وقال تعالى: (واضمم يدك إلى جناحك تخرج بيضاء من غير سوء آية أخرى)21 وقال تعالى: (وأدخل يدك في جيبك تخرج بيضاء من غير سوء في تسع آيات إلى فرعون وقومه إنهم كانوا قوما فاسقين)22، وقال تعالى: (اسلك يدك في جيبك تخرج بيضاء من غير سوء واضمم إليك جناحك من الرهب فذانك برهانان من ربك إلى فرعون وملائه إنهم كانوا قوما فاسقين)23 والحديث في هذه الآيات عن آية موسى عليه السلام، أي تخرج بيضاء بياضا ليس ببرص، بياضا يدل على أنه آية24. ووصف الله تبارك وتعالى خمرة أهل الجنة بالبياض فقال تعالى: (بيضاء لذة للشاربين)25 قال الحسن البصري: خمر الجنة أبيض من اللبن26، ومن أثر دلالة ذكر هذا

18 البقرة 187

19 انظر جامع البيان (510 / 3)

20 الأعراف 108 والشعراء 33

21 طه 22

22 النمل 12

23 القصص 32

24 انظر معاني القرآن وإعرابه للزجاج (2 / 364) المؤلف: إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج (المتوفى: 311هـ)

الناشر: عالم الكتب - بيروت، الطبعة الأولى 1408 هـ - 1988 م، عدد الأجزاء: 5

25 الصفات 46

اللون في هذا الموضع إثارة رغبة السامعين لهذا الشراب الذي حرم عليهم في الدنيا لما فيه من المضار لكن خمرة الآخرة وصفت بهذه الصفات ومنها هذا اللون الأبيض الذي تطمئن إليه النفوس وتسرع به عيون الناظرين. ولا تزال آيات القرآن الكريم تذكر اللون الأبيض في سياق مختلف عما سبق ففي هذه المرة يأتي اللون الأبيض معبراً عن الحالة التي بلغت بنبي الله يعقوب حينما فقد فلذة كبده ومهجة فوائده يوسف عليه السلام ولحق به أخوه وجاءه الأبناء ومعهم خبر فاجع وهو اتهام الابن بالسرقة وأخذه رقيقاً من عزيز مصر؛ وهنا قال يعقوب عليه السلام بل سولت لكم أنفسكم أمراً فصبر جميل عسى الله أن يأتيني بهم جميعاً إنه هو العليم الحكيم ، ويتولى عنهم ويتأسف على يوسف وهنا تبيض عيناه من الحزن فهو كظيم .يقول سيد قطب رحمه الله عن هذا المشهد : (ويكظم الرجل حزنه ويتجلد فيؤثر هذا الكظم في أعصابه حتى تبيض عيناه حزناً وكماً):

«وابيضت عيناه من الحزن فهو كظيم»²⁷ ، قال الطاهر بن عاشور رحمه الله : (وابيضاض العينين: ضعف البصر. وظاهره أنه تبدل لون سوادهما من الهزال. ولذلك عبر ب و ابيضت عيناه دون عميت عيناه)²⁸، والسؤال ما أثر ذكر اللون الأبيض دون غيره في هذا الموضع؟ لم يذكر أحد من الألوان الأخرى في هذا الموضع لأن العين مكونة من لونين الأسود والأبيض تحول لون العين إلى الأبيض يصور حالة الحزن التي بدت على نبي الله يعقوب ويصور للسامع المشهد الذي بدا عليه الأب المكلوم بفقد ولديه ، فلم يكن لون تتحول إليه العين فيعبر عن حزن الفؤاد إلا هذا اللون الأبيض الذي أصبح طاغياً على لون العين. وجاء ذكر اللون الأبيض في سورة فاطر عند الحديث عن ألوان الجبال فقال تعالى: (ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فأخرجنا به ثمرات مختلفا ألوانها ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود)²⁹

²⁶ تفسير السمعاني (4 / 398) المؤلف: أبو المظفر، منصور بن محمد بن عبد الجبار ابن أحمد المروزي السمعاني التميمي الحنفي ثم الشافعي (المتوفى: 489هـ) ، المحقق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم ، الناشر: دار الوطن، الرياض - السعودية الطبعة: الأولى، 1418هـ- 1997م.

²⁷ في ظلال القرآن (4 / 2025) المؤلف: سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي (المتوفى: 1385هـ) ، الناشر: دار الشروق - بيروت- القاهرة، الطبعة: السابعة عشر - 1412 هـ.

²⁸ التحرير والتنوير (13 / 43) المؤلف: محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ) الناشر: الدار التونسية للنشر - تونس ، سنة النشر: 1984 هـ ، عدد الأجزاء: 30 (والجزء رقم 8 في قسمين)

²⁹ فاطر 27

قال ابن أبي حاتم رحمه الله : (عن أبي مالك رضي الله ، عنه في قوله: ومن الجبال جدد قال: طرائق تكون في الجبل بيض وحمرة فتلك الجدد وغرايب سود قال: جبال سود)30 وأما أثر دلالة ذكر اللون الأبيض هنا فهو الوضوح والبيان للطرق التي تكون في الجبال أو بينها وهذه من منن الله تعالى على العرب الذين كانوا يسلكون تلك الجبال فذكر الله سبحانه وتعالى هذه الألوان التي تميزت بها تلك الطرق لمزيد من النعم فعلاوة على تهيئة تلك الطرق في الجبال جعل الله عز وجل لها ألوانا تميزها منها الأبيض والأحمر وغرايب سود.

المبحث الثالث: اللون الأسود

جاء اللون الأسود في مواضع من القرآن الكريم منها سورة البقرة عند قوله تعالى : (أحل لكم ليلة الصيام الرفث إلى نسائكم هن لباس لكم وأنتم لباس لهن علم الله أنكم كنتم تختانون أنفسكم فتاب عليكم وعفا عنكم فالآن باشروهن وابتغوا ما كتب الله لكم وكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر ثم أتموا الصيام إلى الليل ولا تباشروهن وأنتم عاكفون في المساجد تلك حدود الله فلا تقربوها كذلك يبين الله آياته للناس لعلهم يتقون)³¹، قال النيسابوري رحمه الله : ("وكلوا واشربوا" اللَّيْل كُلَّهُ "حتى يتبين لكم الخيط الأبيض" يعني: بياض الصُّبْح "من الخيط الأسود" من سواد اللَّيْل "من الفجر" بيانٌ أنَّ هذا الخيط الأبيض من الفجر لا من غيره) وأثر دلالة ذكر اللون الأسود هنا ظاهرة وهي البيان والايضاح لوقت عبادة الصيام والافطار حيث يستمر المسلم في تناول المفطرات من الأكل والشرب والجماع طالما بقي اللون الأسود وهو ظلمة الليل فلا يحتاج معها لدليل آخر . ويأتي ذكر اللون الأسود في سورة آل عمران عند قوله تعالى : ("يوم تبيض وجوه وتسود وجوه فأما الذين اسودت وجوههم أكفرتم بعد إيمانكم فذوقوا العذاب بما كنتم تكفرون وأما الذين ابيضت وجوههم ففي رحمة الله هم فيها خالدون")³² . عن الحسن قوله: يوم تبيض وجوه وتسود وجوه قال: هم المنافقون كانوا أعطوا كلمة الإيمان بألسنتهم، فأنكروها في قلوبهم وأعمالهم. وعن الضحاك، يعني قوله: وتسود وجوه قال: هم اليهود³³، وجاء التعبير باللون الأسود هنا لبيان حال وجوه هؤلاء المنافقون واليهود الذين تكتسي وجوههم باللون الأسود دلالة على قبح مصيرهم نسأل الله العافية والسلامة. ووصف الله تبارك وتعالى وجوه أهل الكفر بالسواد حينما يبشر

³⁰ تفسير ابن أبي حاتم - (10 / 3179) المؤلف: أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي ابن أبي حاتم (المتوفى: 327هـ) ، المحقق: أسعد محمد الطيب ، الناشر: مكتبة نزار مصطفى الباز - المملكة العربية السعودية الطبعة: الثالثة - 1419 هـ.

³¹ البقرة 187

³² آل عمرا 106

³³ انظر تفسير ابن أبي حاتم (3 / 729)

أحدهم بمولود أنثى قال الله تعالى : (وإذا بشر أحدهم بالأنثى ظل وجهه مسوداً وهو كظيم)³⁴ والأغرب من ذلك أن هذا الكافر يضرب لله تعالى مثلاً بهذا الذي بشر به فاسود وجهه منه كما قال تعالى : (وإذا بشر أحدهم بما ضرب للرحمن مثلاً ظل وجهه مسوداً وهو كظيم)³⁵، وأثر دلالة ذكر اللون الأسود هنا لبيان انعكاس الباطن المظلم لهذا الكافر بسبب اعتراضه على ما بشر به من ولادة الأنثى ، فظهر هذا اللون الأسود على وجهه معبراً عن شعوره بالضجر والحزن مما بشر به .

المبحث الرابع: اللون الأخضر

تعدد ذكر اللون الأخضر في القرآن الكريم فأتى بمعنى الرطوبة في النبات كما في قوله تعالى : (وهو الذي أنزل من السماء ماء فأخرجنا به نبات كل شيء فأخرجنا منه خضراً نخرج منه حبا متراكباً)³⁶ قال الطبري رحمه الله : (وقوله: "فأخرجنا منه خضراً"، يقول: "فأخرجنا منه"، يعني: من الماء الذي أنزلناه من السماء "خضراً"، رطباً من الزرع. "والخضر"، هو "الأخضر"، و"الخضر" رطب البقول،)³⁷، وورد اللون الأخضر في وصف السنابل التي رآها عزيز مصر في المنام قال تعالى : (وقال الملك إني أرى سبع بقرات سمان يأكلهن سبع عجاف وسبع سنبلات خضر وآخر يابسات يا أيها الملأ أفتوني في رءياي إن كنتم للرءيا تعبرون)³⁸ قال ابن أبي حاتم رحمه الله : (قوله: وسبع سنبلات خضر وهي السنون المخاصيب تخرج الأرض نباتها وزرعها وثمارها.)³⁹ وأثر دلالة ذكر اللون الأخضر هنا بيان ما ستكون عليه تلك السنون من الخصب وكثرة الزروع والثمار. وجاء اللون الأخضر وصفاً لثياب أهل الجنة كما قال تعالى : (أولئك لهم جنات عدن تجري من تحتهم الأنهار يحلون فيها من أساور من ذهب ويلبسون ثياباً خضراً من سندس وإستبرق متكئين فيها على الأرائك نعم الثواب وحسنت مرتفعاً)⁴⁰ قال القرطبي رحمه الله : (وخص الأخضر بالذكر لأنه الموافق للبصر، لأن البياض يبدد النظر ويؤلم، والسواد يذم، والخضرة بين البياض والسواد، وذلك يجمع الشعاع. والله أعلم)⁴¹ وهذا هو أثر دلالة ذكر اللون الأخضر في هذه الآية. وجاء في سورة الحج ذكر اللون الأخضر وصفاً للأرض بعد نزول

³⁴ النحل 58

³⁵ الزخرف 17

³⁶ الأنعام 99

³⁷ انظر تفسير الطبري (11 / 573)

³⁸ يوسف 4643

³⁹ تفسير ابن أبي حاتم (7 / 2153)

⁴⁰ الكهف 31

⁴¹ تفسير القرطبي (10 / 397)

المطر ، قال تعالى : (ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فتصبح الأرض مخضرة إن الله لطيف خبير)⁴² قال السمعاني رحمه الله : (أي: ذات خضرة، كما يقال: مسبعة ومبقلة أي: أرض ذات بقل وذات مسبع. قال عكرمة: الآية نزلت في مكة خاصة، فإن المطر هناك يقع بالليل، وتخضر)⁴³، وأثر دلالة ذكر اللون الأخضر هنا لبيان أثر نزول المطر فبعد أن كانت صحراء قاحلة تحولت إلى هذا اللون الأخضر الذي يسر الناظرين . وجاء ذكر اللون الأخضر في سورة يس عند قوله تعالى : (الذي جعل لكم من الشجر الأخضر نارا فإذا أنتم منه توقدون)⁴⁴ قال ابن كثير رحمه الله : (أي: الذي بدأ خلق هذا الشجر من ماء حتى صار خضرا نضرا ذا ثمر وينع، ثم أعاده إلى أن صار حطبا يابساً، توقد به النار، كذلك هو فعال لما يشاء، قادر على ما يريد لا يمنعه شيء).⁴⁵

وأما أثر دلالة ذكر اللون الأخضر هنا لبيان ما كان عليه الشجر من الخضرة والجمال ثم أعاده إلى أن صار حطبا يابساً، توقد به النار، وهذا أمر يراه العرب في حياتهم صباح مساء فكان ذلك عبرة وعظة لهم ليتفكروا فيما هم فيه مختلفون من إمكانية البعث ، فلما كانت هذه الآية ما ثلة أمام أعينهم جاء الاستدلال بها على هذه القضية المنكرة فكذلك الله تبارك وتعالى فعال لما يشاء، قادر على ما يريد لا يمنعه شيء.

وجاء ذكر اللون الأخضر أيضاً في سورة الرحمن عند قوله تعالى: (متكئين على رفرف خضر وعبقري حسان)⁴⁶ ومثلها آية سورة الإنسان عند قوله تعالى : (عالهم ثياب سندس خضر وإستبرق وحلوا أساور من فضة وسقاهم ربهم شرابا طهوراً)⁴⁷ جاء في تفسير الرفرف الخضر قول معمر ، عن قتادة {رفرف خضر} قال: " مجالس خضر"⁴⁸، قال الصابوني رحمه الله : (أي تعلوهم الثياب الفاخرة الخضراء، المزينة بأنواع الزينة، من الحرير الرقيق وهو السندس والحرير الثخين وهو الاستبرق فلباسهم في الجنة الحرير كما قال تعالى

⁴² الحج 63

⁴³ تفسير السمعاني (3 / 452) المؤلف: أبو المظفر، منصور بن محمد بن عبد الجبار ابن أحمد المروزي السمعاني التميمي الحنفي ثم الشافعي (المتوفى: 489هـ)، المحقق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، الناشر: دار الوطن، الرياض - السعودية الطبعة: الأولى، 1418هـ- 1997م

⁴⁴ يس 80

⁴⁵ تفسير ابن كثير ت سلامة (6 / 595) المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـ) المحقق: محمد حسين شمس الدين ، الناشر: دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون - بيروت ، الطبعة: الأولى - 1419 هـ

⁴⁶ الرحمن 76

⁴⁷ الإنسان 21

⁴⁸ تفسير عبد الرزاق (3 / 273) المؤلف: أبو بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني (المتوفى: 211هـ)

الناشر: دار الكتب العلمية، دراسة وتحقيق: د. محمود محمد عبده، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت. ، الطبعة: الأولى، سنة 1419هـ، عدد الأجزاء: 3

{ولباسهم فيها حرير}⁴⁹ قال المفسرون: السندس ما رق من الحرير، والاستبرق ما غلظ من الحرير، وهذا لباس الأبرار في الجنة، وإنما قال {عاليمهم} لينبه على أن لهم عدة من الثياب، ولكن الذي يعلوها هي هذه، فتكون أفضلها)⁵⁰ وأثر دلالة ذكر اللون الأخضر في هاتين الآيتين (متكئين على رفرف خضر وعبقري حسان) و{عاليمهم ثياب سندس خضر وإستبرق} لفت النظر إلى جمال المنظر الذي يتمتع به أهل الجنة سواء في أرض الجنة شديدة الخضرة أو الفرش الخضراء أو اللباس الأخضر نسأل الله من فضله.

المبحث الخامس: اللون الأزرق

جاء ذكر اللون الأزرق في القرآن الكريم مرة واحدة وهي في قوله تعالى: (ونحشر المجرمين يومئذ زرقا).

قال أبو إسحاق الزجاج رحمه الله: قيل عطاشا وقيل عميا، يخرجون من قبورهم بصراء كما خلقوا أول مرة، ويعمون في المحشر، وإنما قيل زرقا لأن السواد يزرق إذا ذهب نواظرهم. ومن قال عطاشا فجيد أيضا، لأنهم من شدة العطش يتغير سواد أعينهم حتى يزرق. وأثر دلالة ذكر اللون الأزرق في وصف المجرمين حين يحشرون يوم القيامة ليضفي على المشهد رهبة وخوفاً وهلعاً من حال المجرمين الذين ضل سعيهم في الحياة الدنيا وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعا.

المبحث السادس: اللون الأحمر

ورد ذكر اللون الأحمر في سورة فاطر عند قوله تعالى: (ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فأخرجنا به ثمرات مختلفا ألوانها ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود)⁵¹ قال الطبري رحمه الله عند تفسير هذه الآية أي طرائق بيض {وحمر مختلف ألوانها} أي جبال حمر وبيض {وغرابيب سود} هو الأسود، يعني لونه كما اختلف ألوان هذه اختلف ألوان الناس والدواب والأنعام كذلك⁵². وأثر دلالة ذكر اللون الأحمر هنا لبيان تنوع قدرة الله تعالى في الخلق فجعل طرائق بين الجبال ومنها الأحمر أو جعل من الجبال ما اكتسى باللون الأحمر فإذا نظرت إلى الجبل رأيته أحمرًا وهذا من عجيب صنع الله.

المبحث السابع: اللون الوردي

⁴⁹ الحج 23

⁵⁰ صفوة التفاسير (3 / 471) المؤلف: محمد علي الصابوني، الناشر: دار الصابوني للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة

الطبعة: الأولى، 1417 هـ - 1997 م، عدد الأجزاء: 1

⁵¹ فاطر 27

⁵² تفسير الطبري (19 / 363)

جاء ذكر اللون الوردي مرة واحدة في القرآن الكريم وهو قول الله تعالى : (فإذا انشقت السماء فكانت وردة كالدهان)⁵³، قال الطبري رحمه الله : يقول تعالى ذكره: فإذا انشقت السماء وتفطرت، وذلك يوم القيامة، فكان لونها لون البرذون الورد الأحمر. قال ابن كثير رحمه الله : (أي: تذوب كما يذوب الدردي والفضة في السبك، وتتلون كما تتلون الأصباغ التي يدهن بها، فتارة حمراء وصفراء وزرقاء وخضراء، وذلك من شدة الأمر وهول يوم القيامة العظيم)⁵⁴. وهذا الذي ذكره ابن كثير رحمه هو أثر دلالة ذكر هذا اللون في هذه الآية. وهو بيان شدة الأمر وهول يوم القيامة العظيم.

المبحث الثامن: اللون الأخضر الغامق

وجاءت الإشارة إليه في سورة الرحمن عند قوله تعالى : (مدهامتان)⁵⁵ عن سعيد بن جبير، قال: «يعني خضراوين»⁵⁶، قال البقاعي رحمه الله : (أي خضراوان خضرة تضرب من شدة الري إلى السواد، من الدهمة، قال الأصمهاني: الغالب على هاتين الجنتين النبات والرياحين المنبسطة على وجه الأرض)⁵⁷ وأما أثر دلالة ذكر هذا اللون هنا هو بيان ما عليه هاتين الجنتين اللتين أعدهما الله لعبادة من النظارة والجمال والحسن والبهاء وهو طرف مما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر نسأل الله من فضله.

⁵³ الرحمن 37

⁵⁴ تفسير ابن كثير (7 / 498) المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774 هـ)، المحقق: سامي بن محمد سلامة، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية 1420 هـ - 1999 م، عدد الأجزاء: 8

⁵⁵ الرحمن 64

⁵⁶ تفسير مجاهد (1 / 639) المؤلف: أبو الحجاج مجاهد بن جبر التابعي المكي القرشي المخزومي (المتوفى: 104 هـ) المحقق: الدكتور محمد عبد السلام أبو النيل، الناشر: دار الفكر الإسلامي الحديثة، مصر، الطبعة: الأولى، 1410 هـ - 1989 م عدد الأجزاء: 1

⁵⁷ نظم الدرر في تناسب الآيات والسور (19 / 188) المؤلف: إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبي بكر البقاعي (المتوفى: 885 هـ)، الناشر: دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، عدد الأجزاء: 22

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبعد فقد وفق الله تعالى إتمام بحث دلالات الألوان في القرآن وخلصت إلى النتائج والتوصيات التالية

أولاً/ الألوان التي وردت في القرآن الكريم هي :

1/ اللون الأصفر. 2/ اللون الأبيض. 3/ اللون الأسود. 4/ اللون الأخضر. 5/ اللون الأزرق.

6/ اللون الأحمر. 7/ اللون الوردي. 8/ اللون الأخضر الغامق.

ثانياً / كل لون من هذه الألوان جاء في سياقه ليعبر عن دلالة واضحة لمن كان له قلب أو ألقى السمع وهو شهيد. ثالثاً/ رصدت بعض دلالات الألوان وأثرها في القرآن ومنها:

أ- اللون الأصفر وكانت دلالاته في سورة البقرة البيان والايضاح والتمييز للبقرة المراد ذبحها حتى لا تختلط ولا تتشابه عليهم بغيرها من البقر. وكذا جاء اللون الأصفر في قوله تعالى: (ولئن أرسلنا ريحا فرأوه مصفرا) وكان أثر دلالاته هنا التخويف الوعيد لهؤلاء الكفرة، فقد جاءتهم النذر بالريح الصفراء التي لا نفع فيها بل تحمل الضرر والرعب والخوف.

ب- اللون الأبيض وكانت دلالاته الوضوح كما في قوله تعالى : (حتى يتبين لكم الخيط الأبيض) وكذا السلامة من العاهات والأمراض كما في قوله تعالى عن يد موسى عليه السلام (تخرج بيضاء). وكذا النقاء والصفاء والجمال وإيثار رغبة السامعين كما في قوله تعالى : (بيضاء لذة للشاربين) وكذا بيان حال الحزن التي وصل إليها نبي الله يعقوب عليه السلام كما في قوله تعالى : (فابيضت عيناه من الحزن).

ت- اللون الأسود وجاء في دلالاته الوضوح والبيان لوقت عبادة الصيام كما في قوله تعالى : (حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود). وكذا بيان حال الكفار حين تسود وجوههم يوم القيامة (يوم تبيض وجوه وتسود وجوه). وكذلك انعكاس الباطن المظلم للكافر حينما يبشر بالأنثى (ظل وجهه مسودا وهو كظيم).

ث- اللون الأخضر الجمال والبهاء في قوله (وسبع سنبلات خضر) وقوله (ويلبسون ثياباً خضراً) وكذا المآل من حال إلى حال كما في قوله (الذي جعل لكم من الشجر الأخضر نارا فإذا أنتم منه توقدون).

ج- الأزرق وجاء من دلالاته الرهبة والخوف والهلع من وصف حال المجرمين يوم القيامة كما قال تعالى (ونحشر المجرمين يومئذ زرقا).

ح- الأحمر بيان قدرة الله تعالى في تنوع الخلق ومنها خلق الجبال وطرائقها كم في قوله تعالى : (وحممر مختلف ألوانها)

خ- الوردي بيان شدة الهول يوم القيامة كما في قوله تعالى : (فكانت وردة كالدهان)

د- الأخضر الغامق ومن دلالاته النضارة والجمال والحسن والبهاء كما في قوله تعالى : (مدهامتان)

وبعد فمن توصيات البحث أن يواصل الباحثون وطلاب العلم التأمل والتدبر في دلالات الألوان وأثرها في القرآن الكريم .

المراجع:

القرآن الكريم

/ أنوار التنزيل وأسرار التأويل، المؤلف: ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي (المتوفى: 685هـ)، المحقق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت الطبعة: الأولى - 1418 هـ

/ التحرير والتنوير، المؤلف: محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ) الناشر: الدار التونسية للنشر - تونس، سنة النشر: 1984 هـ، عدد الأجزاء: 30 (والجزء رقم 8 في قسمين)

/ تفسير ابن أبي حاتم، المؤلف: أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي ابن أبي حاتم (المتوفى: 327هـ)، المحقق: أسعد محمد الطيب، الناشر: مكتبة نزار مصطفى الباز - المملكة العربية السعودية الطبعة: الثالثة - 1419 هـ.

/ تفسير ابن كثير سلامة، المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـ) المحقق: محمد حسين شمس الدين، الناشر: دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون - بيروت، الطبعة: الأولى - 1419 هـ

/ تفسير ابن كثير، المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـ) المحقق: سامي بن محمد سلامة، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية 1420هـ - 1999 م، عدد الأجزاء: 8

/ تفسير عبد الرزاق، المؤلف: أبو بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني (المتوفى: 211هـ) الناشر: دار الكتب العلمية، دراسة وتحقيق: د. محمود محمد عبده، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، سنة 1419هـ، عدد الأجزاء: 3

/ تفسير القرطبي، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م، عدد الأجزاء: 20 جزءا (في 10 مجلدات).

/ تفسير السمعاني، المؤلف: أبو المظفر، منصور بن محمد بن عبد الجبار ابن أحمد المروزي السمعاني التميمي الحنفي ثم الشافعي (المتوفى: 489هـ)، المحقق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، الناشر: دار الوطن، الرياض - السعودية الطبعة: الأولى، 1418هـ - 1997م.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

/ تفسير مجاهد ، المؤلف: أبو الحجاج مجاهد بن جبر التابعي المكي القرشي المخزومي (المتوفى: 104هـ) المحقق: الدكتور محمد عبد السلام أبو النيل ، الناشر: دار الفكر الإسلامي الحديثة، مصر ، الطبعة: الأولى، 1410 هـ - 1989 م عدد الأجزاء: 1

/ جامع البيان ، المؤلف: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: 310هـ) المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة ، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م ، عدد الأجزاء: 24

/ جمهرة اللغة ، المؤلف: أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (المتوفى: 321هـ)، المحقق: رمزي منير بعلبكي، الناشر: دار العلم للملايين - بيروت، الطبعة: الأولى، 1987 م، عدد الأجزاء: 3.

/ العين ، المؤلف: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ) المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، الناشر: دار ومكتبة الهلال، عدد الأجزاء: 8.

/ صفوة التفاسير ، المؤلف: محمد علي الصابوني، الناشر: دار الصابوني للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة الطبعة: الأولى، 1417 هـ - 1997 م ، عدد الأجزاء: 1

/ في ظلال القرآن ، المؤلف: سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي (المتوفى: 1385هـ) ، الناشر: دار الشروق - بيروت- القاهرة، الطبعة: السابعة عشر - 1412 هـ

/ مجمل اللغة لابن فارس ، المؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ) دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة الثانية - 1406 هـ - 1986 م، عدد الأجزاء: 2.

/ معاني القرآن وإعرابه للزجاج، المؤلف: إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج (المتوفى: 311هـ) الناشر: عالم الكتب - بيروت ، الطبعة الأولى 1408 هـ - 1988 م ، عدد الأجزاء: 5

/ نظم الدرر في تناسب الآيات والسور ، المؤلف: إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبي بكر البقاعي (المتوفى: 885هـ) ، الناشر: دار الكتاب الإسلامي، القاهرة ، عدد الأجزاء: 22

الصفة الدرامية للحدث في القصة القصيرة

الدكتور سلطان بن سعيد بن محمد الفزاري

أستاذ الأدب والنقد المساعد

جامعة التقنية والعلوم التطبيقية - كلية التربية بالمرستاق | سلطنة عمان

ملخص البحث:

يضع كثير من المختصين القصة القصيرة في مجال المقارنة مع الأجناس الأدبية الأخرى؛ لتمييزها، أو إثبات استقلاليتها، فمرة تقارن بالرواية، ومرة أخرى تقارن بالمسرحية، ومرة ثالثة تقارن بالقصيدة الغنائية، ويعود سبب تلك المقارنات لاشتراكها مع تلك الأجناس الأدبية في بعض عناصرها الفنية، كالحدث، والشخصية، والحوار، والزمن، والمكان، وغيرها، غير أن ذلك الاشتراك أو التداخل، لا ينفي مطلقاً وجود استقلال كل جنس من هذه الأجناس الأدبية عن الآخر.

وتلتقي القصة القصيرة مع المسرحية في كثير من سماتها، وعناصرها الفنية، ومن بينها الحدث الذي يعد عنصراً حيوياً من عناصر الدراما، وفي الوقت نفسه يمثل مركز البنية السردية في القصة القصيرة، غير أن هناك خصوصية لكل جنس من الجنسين الأدبيين، ترتبط بتصوير الحدث، ووصفه، وعرضه، وطريقة تسلسله، ونقلاته زمنياً ومكانياً.

إن هذا البحث يسعى للكشف عن تداخل القصة القصيرة بالمسرحية، وتوظيفها لواحد من عناصرها الفنية، وهو الحدث الدرامي، وذلك من خلال الوقوف على مطلع الحدث الدرامي، وأهمية بنائه في القصة القصيرة، ووظائفه، وأشكاله. ويجرى ذلك كله من خلال التطبيق على نماذج من القصة العمانية القصيرة.

الكلمات المفتاحية: الحدث، القصة القصيرة، الدراما، تداخل الأجناس الأدبية.

The dramatic characteristic of the event in the short story

Abstract:

Many specialists place the short story in comparison with other literary genres to distinguish it, or to prove its independence. Once, it is compared to the novel, and once, it is compared to drama, and the third time it is compared to the lyric poem. The reason for these comparisons is due to its participation with those literary genres in some of its artistic elements, such as the event, the personality, the dialogue, the time, the place, and others. However, this participation or overlap does not at all negate the existence of the independence of each of these literary genres from the other.

The short story meets drama in many of its features and artistic elements, including the event, which is a vital element of the drama, and at the same time represents the center of the narrative structure in the short story. However, there is a specificity for each of the literary genders, related to the depiction of the event, its description, its presentation, the method of its sequence, and its temporal and spatial movements.

This research seeks to reveal the interference of the short story with the drama, and its use of one of its artistic elements, the dramatic event, by exploring the term of the dramatic event, the importance of its construction in the short story, its functions, and its forms. All this is done through the application on models of the Omani short story.

Keywords: event, short story, drama, cross genres.

مقدمة:

يكاد يجمع الدارسون على أن أرسطو أول من نظّر للدراما في كتابه "فن الشعر"، وقد أسماها "التراجيديا"، وعزّفها: "محاكاة لفعل جاد، تام في ذاته، له طول معين، في لغة ممتعة، لأنها مشفوعة بكل نوع من أنواع التزيين الفني، كل نوع منها يمكن أن يرد على انفراد في أجزاء المسرحية، وتتم هذه المحاكاة في شكل درامي (فعل) لا في شكل سردي، وبأحداث تثير الشفقة والخوف، وبذلك يحدث التطهير"(أرسطو، 1993، 95).

يبدو من مفهوم أرسطو السابق أنّ ثمة خلطاً بين مفهومي الدراما والتراجيديا، فالدراما تختلف عن التراجيديا، إذ إن التراجيديا أو المسرحية المأساوية "عبارة عن مجموعة من الأحداث الجادة المترابطة على أساس سببي معقول ومحتمل الوقوع وتدور هذه الأحداث حول شخص مأزوم (البطل) يصارع مصارعة إيجابية ضد قوى إلهية أو اجتماعية أو نفسية ومن خلال تتابع الأحداث يكون الجو السائد حزناً شجياً ولكن قد تلمع فيه ومضات سريعة جداً من الترويح الملهوي وفي كثير من الأحيان تختتم المسرحية بنهاية كارثية تتمثل في موت البطل أو هزيمته الساحقة"(حمادة، 1985، 197)، أما الدراما، فواحدة من أهم صور الأدب التمثيلي الذي يعتمد على الإبداع الفردي، إنها فن صناعة الأحداث، وهي -بأوسع معانيها- تصوير الفعل الإنساني، لكن الفعل أو الحدث الدرامي لا يشتمل فقط على "الحركة أو السلوك الجسماني، وإنما يصور أيضاً الأنشطة الذهنية والنفسية التي تدفع الإنسان إلى السلوك بطريقة معينة، ولذلك فعبارة الفعل الإنساني تشتمل على المشاعر والأفكار والأفعال جميعاً"(الشاروني، 1989، 25). وهي من هذه الجهة تشكل جانباً لصيقاً بالإنسان، لأن حياة الإنسان ما هي إلا حركة دائمة من الأحداث المتعاقبة التي يقوم بها البشر أو تحيط بهم. "وتأتي الدراما بوصفها نوعاً راقياً من الفن، لتحاكي حياة الإنسان بأسلوبها المتميز وخصائصها الدقيقة، وبقدر قربها من حياته تكون أكثر نجاحاً وتشويقاً. فالدراما فن تمثيلي يعنى بتصوير الفعل الإنساني وما يرتبط به"(الشاروني، 1989، 26).

ويستعمل مفهوم الدراما لوصف المشهد الذي يتضمن هزة خاصة في المشاعر، ويثير عن طريق الصدفة والمفاجأة، ألواناً من الأحاسيس أقوى مما يثيره مشهد عادي. والذي حدا الجمهور أن يستعمل الكلمة تلقائياً بهذا المعنى، فهمه الخاص لما تدل عليه الدراما من معنى، وما ينبغي أن تحتوي عليه من الأفعال، فهو على ذلك، يتوقع عند مشاهدته لمسرحية أن يصادف فيها من الأحداث غير المتوقعة ما يثير مشاعره ويحرك انفعاله. ونظرة واحدة إلى فن الدراما يؤكد لنا أن مفهوم الجمهور واستعماله لكلمة

Dramatic مفهوم صحيح، فيجب أن يمدنا النص بسلسلة من الهزات أو المفاجآت التي تختلف حدتها باختلاف حدة الانفعال الناشئ عن هذه الأحداث (العشماوي، 1980، 23).

وقد حدد أرسطو ستة عناصر تكوّن التراجيديا (الدراما)، وهي الحبكة، والشخصية، والفكر، واللغة، والفضاء، والمنظورات المسرحية. وظلت هذه المفاهيم ثابتة، يسترشد بها كتّاب الدراما والدارسون الذين يصرون على أن الدراما حكاية تصاغ في شكل حدثي لا سردي، وفي كلام له خصائص معينة يؤدها ممثلون أمام الجمهور (أرسطو، 1993، 22)، كما ارتبطت الدراما عبر تاريخها الطويل بمجموعة من الشروط والسنن، تفاوتت كتّابها في درجة الالتزام بها، كجذب انتباه الجمهور، وخلق الاهتمام لديه، وإثارة التوقعات، واشترط على الفعل الدرامي أن يبدو متقرباً رويداً إلى الهدف، لكن دون الوصول إليه تماماً قبل النهاية. وقبل كل شيء لا بد من تغيير مستمر لتوتيرة السرعة والإيقاع، فالرتابة كفيفة بإضعاف الانتباه، وإثارة الملل.

وخلق التوقع والاهتمام لا يكون فقط عن طريق الحبكة بما تشتمل عليه من حيل، بل قد يكون عن طريق مؤثرات وتعليقات خارجية يصنعها الكاتب، وهو يدرك تمام الإدراك أن عنصراً توترياً واحداً لا يكفي للسيطرة على انتباه جمهوره ومتابعته لعمله باهتمام (إسلن، 1978، 24)، لذلك يعني هذا الكاتب بشخصه، ويرسم لهم صورا تقارب الأصل، وتنسجم مع الأحداث التي يصنعها حتى لا تبدو طارئة عليها.

إن مفهوم الدراما غير المحدود والعريض، جعل الأجناس الأدبية تشترك معها بصفات قليلة. فليس ثمة تعريف محدد للدراما على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولتها، والسبب كما يرى إسلن M.Esslen يعود إلى أن الدراما تمتاز بتحديدات مرنة، تستطيع باستمرار أن تجدد نفسها، بالاستناد إلى مصادر تعد حتى الآن واقعة خارج نطاقها، فلقد "أصبحت الدراما كلمة محبة لدى المستمعين والقراء أكثر من مجرد كونها وصفا للمسرحية، لأنها تستعمل في الحياة العادية بمعنى الشيء غير المتوقع الذي يهز المشاعر هزة خاصة، إما عن طريق الصدمة أو المفاجأة، فظلت كثير من التعريفات الخاصة بالدراما في كتب النقد تنحو جهة العموم، مما يسهل انضواء كثير من الأشكال الأدبية تحتها" (إسلن، 1978، 8-9).

وتميل الدراسات الحديثة في مجال القصة القصيرة إلى اقترابها من الدراما، "لأن أحداً لم يتخيل إمكانية وجود القصة القصيرة بعيداً عن الدراما، لقد كان حضور النوع الدرامي ذاته - مثله مثل القصيدة الغنائية - من أهم سمات النوع الأدبي منذ بداياته، حيث العناية الأكبر بوحدة الحدث وتلاحمه والحرص على التكثيف والتوتر على حساب العناية بالشخصية التي يتراجع دورها في القصة القصيرة ويهيمن الموضوع على اهتمام الكاتب" (دومة، 1998، 91)، كما تمتاز القصة بكونها مادة أدبية، قابلة للمعالجة الدرامية، لأن

القصة قاعدتها أي عمل درامي من الناحية النظرية. وبالمقابل تستطيع القصة أن تفيد من تقنيات النص الدرامي إلى الحد الذي لا يسيء لتقنيات القصة، ولا يمس خصوصيتها.

والمتلقي لجنس القصة القصيرة له دور كبير في صنع الدراما والمشاركة فيها كبانٍ إيجابي لها في شتى مراحلها.. "إنه يؤدي دور المؤلف والمخرج والممثل والسيناريست والمونتير وسوى ذلك من وظائف لا يمكن ممارستها حيال العمل الدرامي المعروف، وبذلك تتخذ الدراما القصصية أشكالاً بعدد قرائها، فالقارئ هنا يتمثل القصة، ويعالجها عبر التخيل، بالتحليل والتركيب، وإعادة إنتاجها بصيغة درامية متخيلة، وهو يتخيل الحدث والشخصيات والصراع والمكان والزمان، ويعايش الموقف والنتائج، ويتخذ منها موقفاً نفسياً وذهنياً" (خليل، 2021).

من جهة أخرى فإن تداخل السرد، بوصفه عنصراً مركزياً من عناصر الفن القصصي، بالدراما المسرحية، يسهم في فتح المجال الدرامي في فن المسرحية عموماً، والمونودراما خصوصاً، على إمكانات تعبيرية وصوتية جديدة تضاعف من طاقة العرض المسرحي على التوصيل، وتختزل الأحداث، وتعوض عن غياب الحوار، على النحو الذي تظهر فيه شخصية الراوي/ السارد مكماً حدثياً ودرامياً للشخصية الانفرادية التي تستحوذ على الحضور التمثيلي في المونودراما، بما يؤكد حاجة المسرحية في هذا السياق إلى آليات السرد القصصي من أجل استكمال مشروعها الدرامي (خضر، 2009، 1107).

ويحدد دومة السمات التي تجعل القصة القصيرة تأخذ ثوب الصيغة الدرامية، فيقول: "حين نتحدث عن درامية القصة القصيرة فإننا لا نتحدث عن نوع من المسرحية بل نتحدث عن سمات من قبيل:

- أنها لا تطمح إلى تمثيل الحياة الإنسانية في شمولها ووجودها الموضوعي بل تعمل على تكثيفها واكتشاف جوهرها من خلال حادثة أو أزمة واحدة.

- أن الراوي أو مؤدي الكلام فيها، يختفي أو يتوارى تماماً ويترك للحدث الكثيف المتلاحم من خلال الصراع والحوار مهمة الكشف عن هذا العالم.

- أن العلاقة بين المشاهد الدرامية علاقة سببية، وليس للمشاهد الدرامي معنى في ذاته بعيداً عن الحبكة الدرامية، أو بعيداً عن علاقة السبب والنتيجة؛ ومن ثم فالبنية الدرامية الأساسية بنية زمانية.

- تمهض الدرامية على الصراع بين قوى متعارضة ويعبر عن هذا الصراع من خلال التلاحم الدرامي المكثف (في زمان) لكن مع هيمنه الشكل المكاني في الأدب المعاصر قد يعبر عن هذا الصراع من خلال التقابل الصامت بين مشهدين (في المكان)"(دومة، 1998، 70).

مشكلة البحث، وتساؤلاته:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التقاء القصة القصيرة مع المسرحية في كثير من سماتها، وعناصرها الفنية، ومن بينها عنصر الحدث، غير أن هناك خصوصية لكل جنس من الجنسين الأدبيين، ترتبط بوظائفه، وتقنيات توظيفه، وبالتالي فإن البحث يحاول الكشف عن تلك الوظائف والتقنيات التي يمكن تضفي على الحدث في السرد القصصي صفته الدرامية، ويتحقق ذلك من خلال إجابة البحث الحالي عن الأسئلة الآتية:

- (1) ما أهمية الحدث الدرامي في القصة القصيرة، وما وظائفه؟
- (2) كيف يمكن توظيف تقنية المشهد في نقل الحدث القصصي؟
- (3) ما الدور الذي تلعبه الحبكة الدرامية في القصة القصيرة؟
- (4) ما أهمية الصراع الدرامي في سير الحدث القصصي؟
- (5) كيف تؤثر المفارقة الدرامية على حركة الحدث في القصة القصيرة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف بأهمية الحدث الدرامي في القصة القصيرة، ووظائفه.
- التعرف بآليات توظيف تقنية المشهد في الحدث القصصي.
- مناقشة دور الحبكة الدرامية في القصة القصيرة.
- التعرف بأهمية الصراع الدرامي في سير الحدث القصصي.
- الكشف عن أثر المفارقة الدرامية على حركة الحدث في القصة القصيرة.

منهجية البحث: يتبع البحث الحالي في إجراءاته المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع البحث، وتحقيق الأهداف المقصودة.

المبحث الأول- أهمية الحدث الدرامي في القصة القصيرة، ووظائفه:

يذهب أوكنور في كتابه "الصوت المنفرد" إلى أن العنصر المسرحي في القصة القصيرة هو أهم عناصرها، وهو لا يتخيل وجود كاتب قصة قصيرة على الإطلاق ليس لديه إحساس درامي، فبين القصة والدراما "قدر مشترك هو أنه توجد موضوعات رديئة بالنسبة لهما والقصة كالمسرحية لا بد أن يكون فيها عنصر التلاحم ولا بد أن يسقط الموضوع في قاع الذهن، والشخصية ليست كافية لتكوين المسرحية، والجو ليس كافيا أيضا لتكوينهما، لأن الجمهور يستغرق حينئذ في النوم، ولا بد أن يكون لها حدث متلاحم وعندما يسدل الستار لا بد أن يتغير كل شيء لا بد أن يكون الحاحز الحديدي قد أعوج ولا بد أن يرى معوجا"(أوكنور، 1969، 108). نفهم من العبارة السابقة أن أوكنور يركز على عنصر أساسي مشترك بين القصة القصيرة والمسرحية، وهو "الحدث" الذي يجب أن يتبدى عنه معرفة مغزى العمل الدرامي سواء في القصة القصيرة أم في المسرحية، بعد انتهائه مباشرة، حيث أن الجو العام وحده لا يكفي، وكذلك الشخصية وحدها لا تكفي. إن القصة القصيرة والمسرحية تتشابهان في حاجتهما المشتركة إلى ستار أو إلى لحظة درامية تتعلق غالبا بموقف أزمة.

وبالنتيجة فإن الحدث الذي يشكل مركز البنية السردية في القصة القصيرة، يعد من أهم العناصر الحيوية المكونة للدراما، فهو "يقوم بتوليد عناصر أخرى تتشابه حولها الخيوط المشكّلة للنسيج الدرامي، وهذا الحدث أو مجموع الأحداث تتفاعل وتتصاعد مع الاحتكاك الناتج لتصل إلى ذروة التعقيد، فالحدث يشمل أفعال الشخصيات وصراعاتها والوقائع المتوالية، فهي التي تولده وتحركه"(صلاح، 2009، 200)، ولهذا جعله أرسطو أهم من سواه في المسرحية، ذلك لأن السعادة والشقاوة للشخصيات مبنيتان فيما على الأحداث التي يعرضها المؤلف بالحوار ليحاكي بها ما يجري في الحياة على نهج خاص . ثم إن هذه الأفعال المحكية بأسلوب الحوار متتابعة وواضحة التسلسل، لأنها السبيل إلى تطور الشخصيات والانتهاء بالأحداث نهاية طبيعية إما بسعادة أو شقاوة، غير أن مجال تصوير السعادة والشقاوة في القصة القصيرة أوسع، إذ لا يعتمد الكاتب فيها على الحوار وحده، بل يصور كذلك الشخصيات، وطريقة نظرتها إلى الأحداث بما له في القصة من حرية فنية، كما يصور رأى كل منها في سلوك الآخرين، وصدى الأحداث في الوعي الاجتماعي(عثمان، 1982، 24).

ولكي تحقق الأحداث صفتها الدرامية يجب أن تكون متماسكة ومبنية وفق تآزر صحيح، لتشكّل ما يُعرف بالتماسك الدرامي، حيث تمر الأحداث منطقية ولو لم تعرض حسب تسلسلها الزمني. ومن أهم

"مستلزمات التماسك الدرامي، ألا تقع الأحداث منفصلة عن مبهّدات تسبقها وهو ما يُعرف بالتمهيد الدرامي، ولا يخفى ارتباط التمهيد بالعرض ارتباطاً وثيقاً، فالحدث الدرامي الذي يبدأ من نقطة ما، يشكل بداية حبكة النص التي ستتمو وتطور عبر سلسلة من الأزمت المعلولة سببياً، وصولاً إلى أعلى مراحل تضاعيف الحدث حيث تصل الأزمة إلى أقصى حالات توترها لكي تنفجر بعدئذ محدثة الذروة -وعادة ما يحدث تحول في مجرى الحدث بعد بلوغه ذروة تأزمه- وصولاً إلى حل عقدة الحدث أو حبكة النص"(نصيف، 1972، 5).

إن صرامة الحدث واندفاعه، وضغطه الشديد باتجاه حل عقدة الحدث نفسه، يخلق وضعيات جديدة تقف بالضد من حركة الحدث باتجاه حل عقدة الحدث ذاته، مما يسهم في تجميع طاقة الحدث القصوى وحشد الوضعيات الجديدة، وإن كانت بطور الصبرورة تصب باتجاه الحدث الرئيسي، وهذه خاصية أساسية في الحدث الدرامي في جعل الأحداث الثانوية أو خطوات الحبكة الثانوية ترتبط بحركة الحدث من نقطة شروعه وصولاً إلى حل العقدة ثم اندفاع الحدث باتجاه الوضعية لإزاحتها(نصيف، 1972، 6).

إن خاصية الدراما في القصة القصيرة تعتمد على لملمة الحدث وضغطه ودفعه إلى أبعد نقطة عن الوضعية التي انطلق منها، مما يزيد من توتر الموقف أو الموقف، فشّدّ الحدث يسهم في زيادة الترقب واللهفة لبلوغ الحل النهائي الذي يصعب التكهن به إن كان النص مبنيًا بناءً محكماً، والشخصيات فيه متمركزة بقوة، وذلك لأن الحدث يدفع الشخصيات إلى حالات جديدة ومواقف صعبة، ويحملها على اتخاذ قرارات تستفز بها الشخصيات الأخرى أو تستفز ذاتها، ومن ثم ستقف إزاءها الأفكار والعواطف عند مفترق الطرق.

في قصة "بياض الغياب" تتوزع بنية الحدث بصورة متسقة على ثلاثة أجزاء تمتد بامتداد بنيتها كاملة. وهي جميعها تلتحم لتقدم الحدث وفق منظور درامي يوجه به السارد رؤيته تجاه الأنشطة التي تدفع الشخصية المحورية إلى السلوك بطريقة معينة.

ففي الجزء الأول من القصة يؤسس الكاتب للحدث الرئيس فيها، فهو يمهد بتقديم الشخصية المحورية، ويكشف عن بعض توترها وقلقها تجاه قصة الحب الجديدة التي سبقتها عشرات من القصص لم يكتب لها النجاح، كما يكشف عن السبب المتكرر لفشل تلك العلاقات السابقة، والذي ربما يكون وراء فشل العلاقة الحالية، وهو الخوف من المواجهة والاعتراف بالمشاعر للطرف الآخر: "قبل أن أنام، لا بد أن

تماطلني نفسي قليلا.. لا بد أن تضعها موضع الأحداث، لا بد أن تؤرق ليلي.. ألا يكفي أنه ليل أرق منذ البدء؟
ألا يكفي أنني لن أنام إلا على مشارف خيوط الفجر؟ ألا يكفي أنني سأقلب كثيرا شاعرا بذلك، وكأني لم أنم،
تأتي نفسي قبل كل ذلك، وتقترح عليّ حوارا مملا:

- أنا أحبها ولكن لا أستطيع مصارحتها (أقول)

- دع عنك هذا الكلام.. كل يوم تحب وكل يوم فتاة جديدة! (تقول نفسي)

- إنني أحب فعلا، فكيف أفسر عدم مقدرتي على إهدائها وردة جميلة؟ (أرد عليها)

- وهل أهديت اللائي سبقها أي ورد؟ إنك تهذي قبل أن تنام! (تقول)

- أرجوك نفسي ساعديني.. إنني أحبها.. أرجوك ازري فيك الشجاعة، حتى أصارحها، حتى أقول لها إنني أحبها..
أرجوك..

- نعم أيها المغفل.. إنك تهذي.. إنك لا تحب.. الحب يعني الشجاعة، وأنت لا تحب.. (البادي، 2005، 65).

أما في الجزء الثاني من القصة فيعرض الكاتب مساحة وافية من حركة الشخصية بواسطة الأفعال المحكية عن طريق الحوار الداخلي الذي يركز على تبئير الحدث الدرامي وتجسيده والوقوف به عند ذروة التوتر في صراع المواجهة مع النفس المضطربة والخائفة، ففي طريق السارد لموعده مع الحبيبة الجديدة بحثا عن الشجاعة في داخله، نجد الكاتب يبرز مظاهر ذلك التوتر والقلق الذي يشكل النسيج الدرامي من خلال الأفعال المتلاحقة التي تصل بالمتلقي إلى ذروة الحدث وذروة الصراع الداخلي المهيمن على الشخصية المحورية: "ارتديت ملابس.. عماتي سليمة ومتسقة، لونها الأسود بالصفرة ملائم لهذا الصباح.. أفتح زجاجة العطر الذي اشتريته قبل يومين، أملاً نفسي بالرائحة الجديدة" (البادي، 2005، 67)، "لن أتردد البتة.. بعد أن أستاذن من رئيسي في العمل، أقول له إن أبي بالمستشفى بين الحياة والموت" (البادي، 2005، 67-68)، "أمر على بائع الزهور.. أنتقي وردة بيضاء" (البادي، 2005، 68)، "أمر على محطة البنزين كما هو كل صباح.. أعبئ بريال واحد فقط، ولن أشتري الصحيفة هذا الصباح.. لا أريد ما يعكر الصفو" (البادي، 2005، 69)، "أخرج.. الطريق واسع أمامي الآن، ممتد، حبيبي تنظر لساعتها الصغيرة على الضفة الأخرى" (البادي، 2005، 70)، "أنا قادم يا حبيبي.. لم أقرأ الصحف، لم أسمع لأخبار المذيع، فلا تقلقي.. لن يتعكر صفوي.. لن أكون منزعجا بالمرة، فالعالم كله من حولي ممسوح الآن.. فلا تقلقي" (البادي، 2005، 70)، "أغمض عيني، أنساب

في الامتداد" (البادي، 2005، 71)، "منساب أنا الآن، الامتداد واسع وأنا منطلق كسهم.. نفسي تغلف عينيّ بالغياب.. صامته تغلفني... منساب... ووردة بجاني... غياب... يا نفس...!" (البادي، 2005، 71).

وفي الجزء الثالث من القصة يفضي الكاتب بالمتلقي نحو نهاية الحدث الدرامي المتسلسل، وقد تجسدت النهاية في فشل البطل في مواجهة صراعه الداخلي: "سأسحب حبي، وأعترف بأنني لم أصل بعد، وأن نفسي تركتني أهيم بحثاً عن البياض اللازم لوردة كنت سأهديها لحبيبتني التي ما زالت عند آخر الضفة الأخرى من الامتداد، تنظر لساعتها الصغيرة متأكدة أنها لم تتوقف بعد تنتظرنني أنا الغارق الآن في بياض الامتداد..." (البادي، 2005، 72).

أما في قصة "أزرق للحنين" فيبدأ الحدث الدرامي لحظة اتخاذ المرأة العقيم قرارها بعدم الذهاب إلى الطيبة مرة أخرى بعدما يؤست من كثرة المراجعات وانتظار الدور في الطابور الذي لا ينتهي، وكثرة كشفها بطنها للطيبة، حيث لا ترى بعد كل تلك المعاناة إلا فراغ رحمها على الشاشة.

ويمكن تتبع سير الحدث الدرامي في القصة عبر اتجاهين: لحظات الوعي المتمثلة في حوارات المرأة مع الطيبة وأُمها، ولحظات اللاوعي المتجسدة في حواراتها مع زوجها بعدما رحلت عنه، وكل ما جسده ذلك الحوار من صور ورموز وتفاصيل قديمة وحاضرة، فجرت بوساطتها ما استعصى عليها البوح به أثناء وعيها.

ففي حوارها مع الطيبة في بداية القصة، يكشف الحوار عن مدى معاناتها مع محاولات العلاج المتكررة، وما خلفته تلك المحاولات من أذى نفسي لها ولزوجها: "قالت الطيبة: مع الوقت والمحاولة ستكون الفرصة أكبر. أجبتها: هراء..... في المحاولة فقدنا القدرة على الحب، الحب الذي بدأ يتعلم لغته قطعنا لسانه وعلقناه من عقبيه وأفرغنا حقدنا في تفاصيله" (خلفان، 2004، 7-8).

وفي حوارها مع أمها، تذكرها الأم بعواقب هذا القرار: "تقول أُمي:

- يا مجنونة، لن يرجع.

- فليكن.

- وقلبك الذي ما رقّ لغيره يوماً.

- سأقسو عليه وأعلمه حيلة الصمت.

- وإن ضاق بك صمتك؟

- سأغرس راسي في وسادتي.

- وتطلقين صرختك المعتادة، محصورة بين وجهك.... والوسادة.. الوسادة فقط" (خلفان، 2004، 8).

يتطور الحدث الدرامي في القصة بعد ذلك من خلال لحظات اللاوعي التي تعيشها المرأة العقيم، فتري زوجها قد "زُف إلى صبية بلون الحنطة، شعرها ليل من الأسرار، وعيناها سبحان الخالق بحر ظلمات لا ينتهي. يقولون ثامن إخوتها، عودها قوي، وحوضها باتساع المحيط. يقولون اهتزت الأرض وربت. يقولون أصبح لعلي ظل ممدود، وكف ناعمة ترقد في خشونة كفه. أصبح لعلي قدم صغيرة تدب، وامتداد بعمق الزمن. وأنا أتحايل على وجعي، أصغي ولا أصغي، والريح تذروني وأنا أنتظر" (خلفان، 2004، 9).

ثم تراه مرة أخرى يأتي إليها بعد غياب يحمل السعادة بين يديه، فيقول لها: "لقد اشتقت لقهوتك.

- والقهوة اشتاقت إليك.

- كعادتك... تغليبي بالكلام.

- وتغليبي أنتَ بالحركة.

- صار لي ولد.. ولد صغير يشبني.

ناولني صورة الطفل. الطفل وجه أمه وأبيه، تأملت انعكاسي في المرأة، الطفل وجه أمه وأبيه، قلت في داخلي. أردت أن أقول له أنه لا وجه لي، لكنني كتبت اختلاط الحزن وأكملت قهوتي" (خلفان، 2004، 9-10).

أما الحدث الدرامي في قصة "أخائف من الموت يا أبا هاجر؟!!" فيدور وتفاصيله كلها ضمن حدود مكان واحد، وهو المستشفى، فيسرد عبر ذاكرة الطبيب المسترجعة، حكاية المريض "خالد" الذي كان يعاني من مرض سرطان الدم، وقد استطاع أن يلفت نظر الطبيب واهتمامه لسبب بسيط تفصح عنه تفاصيل الحدث مع تقدمه. والكاتب يوزع تفاصيل الحدث الدرامي في القصة عبر أحد عشر عنواناً، يمثل كل عنوان منها مرحلة من مراحل تطور الحدث الدرامي: "نبوءة؛ فيروز البداية؛ البوح الأول؛ قرار؛ العزل؛ معا ضدك يا سرطان؛ أطفال؛ عيد؛ قبل الرحيل؛ المناوبة؛ غلاف"، وذلك كالآتي:

- المرحلة الأولى: وفيها يكشف الكاتب على لسان الراوي "الطبيب" الحدث الأساسي في القصة، وهو خبر موت المريض، ونبوءته بالموت قبل حدوثه بيوم واحد، "ظهر زنده ناحلا، وقد اسودّت عروقه من أثر العلاج

الكيمائي. سألته: ما الذي يضحكك؟! رد: السحابة الأولى جاءت بالأمس لتحملني إلى السماء، واكتشفت عدم اتساعها لروحي.. جاءت اليوم تجر السحابة الثانية الأكبر. انظر.. أظنها كافية لروحي" (الفارسي، 2006، 9).

- المرحلة الثانية: يكشف الكاتب من خلالها عن السبب الذي جعل من المريض حالة استثنائية عند الطبيب، يقول: "سألني دون مقدمات: أنت تحب فيروز. أليس كذلك؟. سألته: كيف عرفت؟!

- لعشاق فيروز عيون تكشفهم.

- فضحتني عيناى إذن. ما أغنيتك المفضلة؟!

- أنا عندي حنين.

وابتسمت لاتفاقنا على نفس الأغنية. رأيت على الطاولة المجاورة كتابا أبيض اللون. اقتربت فوجدته كتاب (ذكرياتي) لطاغور. تعجبت. قلت له: من أنت بالضبط؟ يبدو أن لك تاريخا حافلا. عاجلني بالصمت.. فعرفت أنه من أرواحنا" (الفارسي، 2006، 10).

- المرحلة الثالثة: وفيها يعرف الكاتب بالمريض من خلال وضعه الأسري والاجتماعي.

- المرحلة الرابعة: وفيها يتقدم الكاتب بالحدث خطوة إلى الأمام، فيضع المريض في مواجهة مع الطبيب، الذي يبلغه بقرار العلاج الكيمائي بتفاصيله المعقدة، واستعراض الزمن اللازم لإنهاء العلاج، والخطط البديلة في حال الفشل.

- المرحلة الخامسة: وفيها يصور الكاتب المرحلة الأولى من مراحل العلاج الكيمائي، وما أعقبها من صعوبات جسدية ونفسية على المريض الذي احتفظ بآلمه في داخله، "كانت الجرعات الأولى صعبة عليه، وأنهكه القيء المتكرر. حين يُسأل: أئمة ما تشتكي منه؟!، يبتسم ويؤمي نفيا، ونحن نعلم الارتفاع المستمر لحرارته، وفقدان الشهية، والإسهال!.. حين تجاوز الأيام الأولى.. انخفضت مناعته، واستلزم عزله لحمايته. دخلت عليه الغرفة وقد لبست كمامة الوجه، والقفازات. وجدته يتأمل الفراغ. اقتربت منه فأحسست بحرارته العالية. قال: أنتظرك.. تأخرت عليّ. أخبرته أنني أجّلت فحصه للنهاية حتى أمضي معه أكبر وقت ممكن" (الفارسي، 2006، 12).

- المرحلة السادسة: وفيها يضع الكاتب المتلقي في مرحلة متقدمة من مراحل صراع خالد مع المرض، ورغبته القوية في مجابهته: "قال لي: لا أخاف السرطان ولا الموت. عشت بما فيه الكفاية، ومستعد لمجابهته بكل ما أوتيت من عزيمة. لم أرتكب سخافة أندم عليها، ومقتنع بما فعلت طيلة عمري.... . أخبرته اشتياقي لملاقاة

الموت ورغبتى الجامعة في مكافحة السرطان حتى يستل أحد منا الآخر. قال: "سنكون فريقا إذن.. أنت بالعلم وأنا بالتجربة. اتفقنا؟! خلعت القفاز الطبي لأضع يدي في يديه مؤكدا الاتفاق" (الفارسي، 2006، 14).

- المرحلة السابعة: وفيها يستعرض الكاتب على لسان الراوي مرحلة متقدمة من مراحل تطور العلاقة بينه وبين المريض، فيسرد للمتلقى المشهد الذي عاشه معه لحظة انتظار مولودته الجديدة: "بعد نصف ساعة من ميلادها انطلقت عائدا من مستشفى صحار إلى مسقط لأريه الصور الأولى المأخوذة بواسطة جهاز الهاتف. فرح كثيرا بهذا الجنون وأوصاني بجنون آخر: عد الآن إليها. فعدت!" (الفارسي، 2006، 15).

- المرحلة الثامنة: وفيها يتطور الحدث الدرامي، حينما يصل المريض إلى مرحلة متقدمة من المرض، فيتعذر خروجه من المستشفى لقضاء العيد مع أسرته كما كان يرغب، وذلك لأن مناعة جسمه لا زالت تهبط باستمرار، "مررت عليه غرفته لأودعه قبل الرحيل لشناص. ضحك حين رأي وقال: والميزة الأخرى لكمات الوجه أنها تظهر تعب المناوبة بشكل أوضح على العينين!! أريد هدية العيد. سألته: ماذا تريد من هدايا؟ رد: قصيدة

- قصيدة؟! تعرف أنني لست بشاعر، ولا يمكنني حتى منحك قصة وأنا بهذه الحال.

- ومن طلب منك أن تكون شاعرا يا دختر؟! أريد قصيدة للمتنبي. ألم تخبرني بأنك تضع ديوان المتنبي دائما في حقيبة المناوبة؟! هيا اذهب وأحضره" (الفارسي، 2006، 15-16).

- المرحلة التاسعة: وهي مرحلة متقدمة تنبئ عن تأزم الحدث الدرامي، فالكاتب يجعل الراوي في لحظة مواجهة مع مريضه لإخباره باستنفاد كل المحاولات في علاجه، وتسارع المرض نحو نهايته، "حين استجمعت عزيمتي ودخلت ابتسم لي. جلست صامتا. سألت دموعي ثم أجهشت بالبكاء. اقترب مني وأزال كمامة الوجه: أبا هاجر.. هون عليك. هذا قضاء الله. أخذت كفايتي من الحياة ولا أهاب الموت. أفهمها جيدا، وتشبثت بها كثيرا. واكتفيت. صدقني لست حزينا. هيا امسح دموعك. قلت: كيف عرفت؟! رد: أنا أعلم بجسدي من أي شخص آخر.. أخبرني أنه سيتوقف عن الحياة. لكني لست حزينا. لم أرتكب كبيرة فمم أخاف؟! (الفارسي، 2006، 17).

- المرحلة العاشرة: وفيها يفضي الكاتب إلى المشهد الأخير من حياة المريض، ويصور كيف كانت نهاية صراعه مع المرض: "كنت مناوبا في الليلة ذاتها. دخلت عليه الغرفة دون كمامة وجه ..، بعد دقائق فتح عينيه والتقت أعيننا فبكيت. قال بابتسامة غريبة: أخائف من الموت يا أبا هاجر. قلت له: أخاف عليك. كانت

تلك آخر عبارة له قبل الدخول في غيبوبة الموت. جلست معه حتى فارق الحياة. كتبت بنفسني شهادة رسمية تثبت وفاة بعضي وسلمتها لذويه" (الفارسي، 2006، 18).

- المرحلة الحادية عشر: يسترجع الكاتب في الجزء الأخير من القصة الحوار الذي دار بين الراوي وبين المريض قبل وفاته بخصوص اختيار أحد الغلافين للمجموعة القصصية التي أنهى الراوي كتابتها، والتي كان ينتظرها المريض بفارغ الصبر، ولكنه رحل قبل وصولها بليلة واحدة: " قال: أنتظر المجموعة بفارغ الصبر. لمن ستكون النسخة الأولى؟! قلت: لهاجر. ضحك. كان يعد معي الأيام لقدوم النسخ الأولى.. وقبل ليلة من وصولها رحل. ويوم استلمت النسخة الأولى طلبت محادثة هاجر واستأذنتها: النسخة الأولى لخالد. أعندك مانع؟! ". أخذت موافقتها وكتبت الإهداء: خالد.. كيف وجدت الغريب؟! أشعر أنني لم أفارقك.. سحابة واحدة كفتنا.. أحبك.. " (الفارسي، 2006، 18).

المبحث الثاني: توظيف تقنية المشهد في الحدث القصصي

"المشهد" في النص المسرحي مفهوم خلافي، فهو يمكن أن يعتبر "وحدة زمنية صغرى تتحدد بدخول أو خروج إحدى الشخصيات، أو يعتبر وحدة تقطيع متكاملة يتم فيها حدث واحد مكتمل في مكان واحد" (إلياس؛ وقصاب، د.ت، 144).

وقد استعار النقاد مصطلح المشهد في السرد القصصي والروائي ليس لأنه يستجيب لإحدى المقولتين السابقتين، وإنما استخدموه لأنهم لاحظوا وجود مقاطع سردية "تنزع فيها المسافة بين النص ومتلقيه إلى درجة يتوهم معها أنه حيال مشهد مسرحي. فالمرويات تعرض أمام عينيه فيرى الأحداث والشخصيات والأمكنة ويسمع الأقوال كما لو كان شاهد عيان" (العمامي، 2009، 592).

ويعد المشهد من الحركات السردية الزمنية التي يقدمها السارد بصورة هي أقرب إلى المسرحية في تناولها، "ويسمى المشهد تقليدياً بالفترة الحاسمة، فبينما يقع غالباً على تلخيص الأحداث الثانوية، يصاحب الأحداث والفترات المهمة تضخم نصي، فيقترب حجم النص القصصي من زمن الحكاية، ويطابقه تماماً في بعض الأحيان، فيقع استعمال الحوار وإيراد جزئيات الحركة والخطاب" (المرزوقي؛ وشاكر، 1985، 93)، وقد ذهبت يمنى العيد في كتابها "تقنيات السرد الروائي" إلى أن سبب هذه التسمية هو أن حركة المشهد "تخص الحوار، حيث يغيب الراوي ويتقدم الكلام كحوار بين صورتين، وفي مثل هذه الحال، تعادل مدة الزمن على مستوى الوقائع الطول الذي تستغرقه على مستوى القول، فسرعة الكلام هنا تطابق زمنها ومدتها" (العيد، 2010، 84).

والمشهد كما يعرفه سرمليون "عبارة عن فعل معين يمثل حدثاً أو واقعة تحصل في مكان وزمان معينين ويستمر طالما لا يطرأ تغيير في المكان والزمان. إنه حادثة عرضية أو موقف ما يحدث في الحال من قبل الشخصيات، ويتم فيه تقديم الأحداث بكل تفاصيلها وأبعادها" (سرمليون، 2003، 18)، لذا فهو مظهر سردي مخالف لتقنية "المجمل تماماً"، والفرق بينهما يكمن في أن الأخيرة "تعني المرور السريع على الأحداث وتقديم إيجاز مركّز لمضمونها، أي أن قيمة الأحداث جانبية، وإبرازها صفة تبريرية تحليلية، أما في المشهد فالأحداث أساسية وإبرازها صفة تأسيسية لمسار القصة" (أبو ناصر، 1979، 103)، وبذلك يقف المشهد موقفاً ضدياً من المجمل لأنه يعرض لنا الأحداث كما وقعت دون تغيير، بينما يظهر في المجمل تدخل الراوي بشكل واضح. وقد ذهب أحمد سماوي في كتابه "فن السرد" إلى أن المشهد يتميز من السرد بـ "غياب السارد

وحضور الشخصية بشكل مباشر، وهو ما يجعل النص من قبيل المحاكاة، زمن الحكاية فيه مساو أو يكاد لزمن القصة" (سماوي، 2002، 125).

ومما يميزه، أيضاً، من أشكال وتقنيات أخرى مستخدمة في القص، أنه تعبير مباشر ونقل حي للأحداث والوقائع، وكذا الشخصيات المشاركة فيها، "إنه ليس تقريراً تسرد به حادثة ما، لكن الحادثة بعينها تكشف بوضوح أمام عين القارئ" (سرمليون، 2003، 18)، وهذا ما يجعل الحركة السردية في المشهد تسير وفق صورتها الطبيعية وضمن إطار درامي.

في قصة "حكمت المحكمة" تستثمر الكاتبة تقنية المشهد المسرحي في بنائها الفني، فتقترب بذلك من البناء الدرامي كثيراً، فهي ترسم صورة المحكمة بمكوناتها المادية وبشخصياتها عبر أربعة مشاهد مترابطة فيما بينها. فالقصة تبدأ بتمهيد للأجواء التي ينطلق منها الحدث الرئيس وهو محاكمة أربعة من المتهمين اختلفت تهمهم، غير أنهم اجتمعوا على حقيقة أن تهمهم جميعها كانت باطلة ولا أساس لها من الصحة، ثم ما تلبث أن تتوالى مشاهد محاكمة المتهمين الأربعة، كلٌّ منهم على حدة، ويتولى الحوار مهمة تقديم تفاصيل تلك المحاكمات.

تقول الكاتبة في مشهد محاكمة المتهم الثاني: "يوجه القاضي نظراته إلى المتهم الثاني: وأنت أيها المحترم ما تهتمك؟ وبحماسة يجيب المتهم الثاني: إن كانت تهمة سابقى صفة الحكماء، فتهمتي هي المجد ذاته، فإني يا حضرة القاضي أنصر الظالم على المظلوم.. أ.. ق... أقصد أنصر المظلوم على الظالم. القاضي وقد عدل من جلسته ليزيد من قدرته على التركيز: ومن هو المظلوم ومن هو الظالم؟. يجيب المتهم بعدما شبك أصابع يديه معا ورفع أحد حاجبيه: كل إنسان أصابته سراء فهو المظلوم، أما ذاك الذي تصيبه ضراء متتالية، وتقفل أبواب الرخاء في وجهه، فهو الظالم بعينه. القاضي باستغراب: وكيف يكون ذلك؟! المتهم: منطقي جداً أن يكون المتنعم بالنعم مسرورا وقلبه أبيض، وبالتالي يكون عرضة للحاسدين من أصحاب سوء الحال، فيكون المسرور مظلوما والمتضرر هو الظالم" (الراسبي، 2012، 16).

إن إضافة بعض التفسيرات والتوضيحات لوجهة نظر المتهم في المشهد السابق، قد خدم المعنى بشكل عام، فالمشهد "بمثابة اللقطة المقربة للفعل، ومن خلاله يستطيع الكاتب أن يقتنص أدق تفاصيل العملية الحياتية في تعاقبها الزمني، ومن خلاله أيضاً يستطيع القارئ أن يستنبط استنتاجاته الخاصة من الفعل" (الجنداري، 2001، 322).

أما في قصة "نقلات شطرنجية باتجاه خديجة" (الفارسي، 2003، 54) يلحظ المتلقي أن هناك ترابطاً بين المشاهد الخمسة للقصة، فالمشهد الأول يُفضي إلى المشهد الثاني، والثاني إلى الثالث، وهكذا حتى تكتمل المشاهد جميعها، ليخرج القارئ في النهاية بتصور معين. ولعل من يمعن النظر في عناوين المشاهد الخمسة في القصة: "نقلة أولى؛ نقلة ثانية؛ نقلة أخرى؛ تأبين؛ نقلة أخيرة"، يجد أنها أنت لتفصل في مضمون العنوان الرئيس لها، كما أنها تفصل في مضمون المشاهد المتلاحقة، وهي مشاهد مترابطة من الناحية المضمونية، والشكلية، فالشخصيات هي نفسها والحدث كذلك.

ويتأسس السرد في قصة "من أسرار اللوحة رقم 4119" عبر تلاحق ثلاثة مشاهد تمثل جميعها إطاراً للحوار بين الشخصية المحورية وغيرها من الشخصيات الثلاث التي تلتقي بها وترغب في شراء السيارة القديمة طمعاً في لوحتها بعد أن قام بمسح الرقمين الأول والأخير منها. وتنفّث القصة سردياً على تقنية المشهد الدرامي التي أتاحت للراوي خاصية التكثيف من خلال حوارات اتسمت بجملها القصيرة، يقول: "هل تبيع؟/ أبيع ماذا؟/ سيارتك الجميلة هذه/ سيارتي الجميلة؟/ سأشترها الآن// ما رأيك؟/ رأيي في ماذا؟/ في أن تبيعها لي/ أبيع ماذا؟/ هذه السيارة قلت لك/ لن أبيعها حتى لو أعطيتني مليون ريال عماني/ أوه أنت طماع/ لست طماعاً، أنا مشغول جداً، إلى اللقاء/ هل تعرف مع من تتكلم؟ هل تعرف من أنا؟/ لا أريد أن أعرف، إلى اللقاء" (الرجبي، 2013، 71-73).

والكاتب في قصة "مجرد محاولة لاصطياد الحقيقة" يعتمد على الحوار الدرامي في رسمه لمشهد التحقيق والمحاكمة، وهو يري المسرح المكاني الضيق في القصة "قاعة المحكمة" لما يتطلبه ذلك المشهد الدرامي من توتر يسهم في نقل الحدث ووقائعه: "القاضي: أنت تكلم، الشاهد: عن ماذا؟ القاضي: عن ما رأيته وما لم تره. جمود وغموض واضح يشوب الموقف ويضفي عليه رتابة وتعقيداً. عن ماذا يسأل القاضي، وعن ماذا يبحث ويتقصى؟" (البوسعيد، 2008، 27).

أما في قصة "سبعة أشواط حول الضياع"، فيتوقف القارئ أمام سبعة مشاهد قد تبدو للوهلة الأولى أنها منفصلة بالرغم من تكرار الشخصية المحورية في المشاهد جميعها، لكن نظرة أعمق في هذه المشاهد تشير إلى التئام خيط يمتد ليضم المشاهد السبعة، وهو خيط يشير إلى الفقد والضياع الذي تعاني منه الشخصية، "الآن مع الفجر، ونسمات البحر، والأمواج تنحت أحزانها على الصخور، تستشعر الفقد. لعله العائق الذي يحول دون ولوجك إلى العوالم التي تبحث عنها. ماذا فقدت في طريقك يا مسافر؟. لعله

المفتاح إلى الباب الموصد أمامك. أضعت كائنا فطر على المحبة؛ رمزا نقشته الأيام على صفحاتها؛ أضعت نفسك" (الفارسي، 2003، 99).

ولقد وسم الكاتب المشاهد التي تضمها القصة بعناوين فرعية أخذت أوصافا مكانية وزمنية مختلفة، وغير مرتبة، وهي على التوالي: "قرية الضياع 2000/11/13م الرابعة صباحا؛ مسقط 1999/1/6م؛ الشارقة 2000/2/5م؛ مكة 1998/10/21م؛ الخابورة 2000/6/27م؛ الإسكندرية 1999/5/5م؛ جنة الأرض 2000/11/13م الخامسة والربع صباحا".

إن المتأمل وراء هذه المشاهد يلحظ مدى التوتر الدرامي الذي توفره شخصية الشاب والشخصيات الأخرى التي تدور حوله في القصة، كما يلحظ مدى التحول في الشخصية المحورية، وتطويل الحوارات، والتوالي المستمر للمشاهد ودمجها حتى تصبح نصا متصلا. كل ذلك يعطي الانطباع للمتلقي بأنه حيال قصة درامية ترصد حركة متصلة للتحول في شخصية الشاب الذي تدور حوله الحكاية.

وتقوم المشهدية في قصة "مشاهد" (خلفان، 2005، 69) على تقسيمها إلى أربعة مشاهد مترابطة فيما بينها من ناحية الموضوع وتسلسل الحدث، وقد استخدم الكاتب تقنية الأرقام المتسلسلة لكل مشهد منها:

1- يصور الكاتب فيه مشهد الطفل الفقير الذي يقف أمام محل بيع النظارات بالقرب من المجمعات الشاهقة، يستجدي المال بيديه المرتعشتين من الجوع، فترفض السيدة التي تمسك بحقيبتها المنتفخة أن تعطيه شيئا.

2- يستحضر الكاتب فيه مشهد الطفل وقد أصبح رجلا يقف أمام برميل القمامة الحديدي وقد انهمكت يداه في قلب الأشياء داخل البرميل في منتصف النهار الحارق.

3- فيه يصور الكاتب مشهد الرجل وهو يقف أمام واجهة المطعم ينظر لزبائنه يرقصون ويأكلون ما لذ وطاب من أصناف الفطائر والحلوى، ويتناثر من حولهم الطعام، فيظل في انتظار أن يفرغوا مما هم فيه حتى يسارع في جمع ما تبقى من الطعام لكي يقدمه لعائلته حينما يقبل الليل.

4- وهو المشهد الختامي للقصة، وفيه يعقد الكاتب مقارنة بين الفقراء والأغنياء في المدينة، وذلك من خلال المقارنة بين قصور الأغنياء التي يمتد حولها أسوار شاهقة، وترقص الأضواء ويسبح القمر في صفحة الماء المنسدلة تحت قدمها، وبين البيوت الواطية خلف الأضواء، والتي تقف منحنية أمام القمر.

إن المتأمل للمشاهد السابقة يجد أن كل مشهد منها يرتبط بما قبله وبعده، فالشخصية الرئيسية هي نفسها، والحدث الرئيس هو نفسه، حيث يتطور وينمو من خلال صراع شخصية الفقير مع مظاهر الفقر في المشاهد الأربعة.

المبحث الثالث: دور الحبكة الدرامية في القصة القصيرة

لم يتفق النقاد والدارسون على مفهوم شامل ومحدد لـ "الحبكة"، سواء أكان في القصة القصيرة أم في المسرحية، فأرسطو، مثلاً، لم يضع مفهوماً محدداً لهذا المصطلح، فيما تباينت آراء النقاد حول مفهومها، فمنهم من ذهب إلى أنها "قصة"، ومنهم من يرى أنها "خرافة"، فيما ذهب آخرون إلى تسميتها "عقدة"، فقد ورد عند ميليت Millett وبنجلي Bentley أن "الحبكة هي ذلك العنصر في تقنية المسرحية الذي يضيف شكلاً على الفعل التمثيلي" (ميليت؛ وبنجلي، د.ت. 393)، أما أوهارا O'Hara ومارجريت بروو Margaret Proffo فقد عرفاها بأنها "تنظيم مخطط للشخصيات في تراكم متسلسل للوضيعات التي تكشف عن قصة المسرحية" (بنجلي، 1968، 24)، فيما ذهب ريتشارد مولتون Richard Moulton إلى أنها "إقحام التخطيط في مضمار الحياة الإنسانية" (بنجلي، 1968، 24)، أما كور كينيان Core Kenyan فيحددها بأنها "ضربة جديدة متنامية باستمرار وموجهة إلى الوضعية الأساسية" (كينيان، 1980، 642). وقد ترجم بعضهم مصطلح الحبكة بوصفها عقدة، غير أن الحبكة كما يرى عبد الواحد لؤلؤة أدق ترجمة من العقدة التي أشاعها بعض الكتاب، لما توحى به هذه الكلمة من التعقيد، والحبكة من الفعل حبك، أي أحكم صناعة الشيء (دبل، 1981، 110).

إن هذا الخلط في المفاهيم من شأنه أن يحدث ربكة للدارسين، فتجعلهم يستخدمون المصطلح لأكثر من معنى. ولذلك ينبغي الإشارة بداية إلى أن الحبكة لا تعني القصة كما يذكرها بعضهم، لأن الحبكة تبنى على السبب والنتيجة في حين أن القصة سرد ووصف وحوار. ولا تتضمن القصة حبكة إلا باحتوائها على السبب والنتيجة، فالحبكة هي تنظيم وترتيب الأحداث المنقولة عن القصة بشكل منطقي ومعقول، إن الحبكة "تبنى على أساس السبب والنتيجة وهي خط تطور القصة" (أرسطو، 1993، 50)، أي هي نظام ترتيب الأحداث المنقولة عن القصة وأسلوب صياغتها بشكل درامي من مخيلة المؤلف الدرامي. أو هي نظام بناء الأحداث على وفق علاقة سببية. أما بالنسبة إلى الخرافة فقد ميزها بعض الكتاب حينما ذهبوا إلى أنه "يمكن تمييز الخرافة عن الحبكة وذلك بإدراج الحبكة في النظام الذي يتابع فيه مجموع الأحداث (الحوافز المكونة للخرافة) داخل القصة فعلياً" (بسفليد، د.ت. 189). أما ترجمتها بالعقدة فإن من شأن غموض المصطلح الأخير أن يثير الالتباس، لهذا يرى بعضهم أن العقدة هي الجزء الذي يسبق الحل، وهي تستمر حتى الجزء الأخير الذي فيه يصدر التحول من السعادة إلى الشقاء أو العكس.

ومن المتفق عليه أن الحبكة الدرامية من خصائص الدراما التي تكسبها معناها، وقد استعارت القصة القصيرة مضمونها، فأصبحت الحبكة الدرامية في القصة القصيرة تصرفاً أدبياً فنيا يُراد منه تحويلها إلى الدراما، فالقصة هي مضمون العمل الدرامي، والحبكة صناعة الأحداث التي تحمل هذه القصة. الحبكة روح الدراما التي تميزها من القصة.

وقد تحدث أرسطو عن نوعين من الحبكة الدرامية: بسيطة ومعقدة، وفضل الحبكة المعقدة على البسيطة لاحتوائها على عنصري التعرف والتحول. فيما يكاد يجمع النقاد على أن ثلاثية "البداية . الوسط . النهاية" هي العناصر الأساسية التي تشكّل الحبكة الدرامية في القصة القصيرة.

فبداية القصة القصيرة تكتسب أهميتها على اعتبار أنها أول ما يصادفه المتلقي، وهي أول ما يخطف بصر القارئ، فهي "مفتتح الكلام، واللحظة الحرجة التي يبدأ منها السرد، باعتبارها نقطة الانطلاق"(الرواشدة، 2001، 141)، وعليه فإن القاص مطالب في بداية القصة أن يأخذ بيد المتلقي إلى داخل القصة دون إرباك ودون تنفير.

أمّا بشأن النهايات القصصية، فإنّ القصة القصيرة تفترض وجود نهاية حاسمة سريعة، من خلال عبارة نهائية تحقق التنوير، دون اختصار مخل، ودون تطويل ممل(رشدي، 1992، 17). غير أن الأهم هو ضرورة تنوع الخواتيم في القصص، حتى لا يشعر المتلقي بالنمطية التي تولد الملل. ويذكر هنا أن كتاب القصة القصيرة تعاملوا مع أشكال مختلفة من النهايات، فاستثمروا النهاية المغلقة، والنهاية المفتوحة.

ويرى بعضهم أن النهاية المفتوحة إذا استخدمت استخداماً فنياً ومناسباً في الدراما كانت أبلغ، فهي في هذه الحال "تبقى سؤالاً كبيراً يؤرق القراء والمشاهدين، وليس له من مجيب، حتى يشيع القلق في النفس ولا يحدث الشعور بالراحة"(الحكيم، 1973، 156)، غير أن هذا النوع من النهايات يعد شبه مغامرة فنية، وذلك لأن المتلقي ينتظر دوماً حلاً ونهاية منطقية لما مرّ معه، وأن يسدل الستار على نهاية واضحة، والمؤلف البارع وحده من يحسن استغلال النهاية المفتوحة فنياً.

في قصة "الهجرة إلى عالم الفكرة"، أتت البداية مختصرة للصور النفسية العديدة التي امتدت من أول القصة وحتى آخرها، فالكاتب يقدم في بداية القصة موجزاً يسيراً عن الحالة النفسية التي وصل إليها الراوي بعد سلسلة من الأحداث السابقة، ثم يترك للمتلقي البحث عن أسباب حدوثها، وبذلك فهي بداية غنية بالصور النفسية الغامضة التي من شأنها أن تثير المتعة والتشويق واهتمام المتلقي، "لا تسألوني لماذا ومتى،

فقد اتخذت القرار الذي لا رجعة فيه، قلمها وسأقولها على مسمع الجميع ولثالث مرة: سأهاجر سأسافر وسأغادر إليها هي، سأتكبد عناء المشقة ونصب السفر لأجل عيون المليحة" (البوسعيدى، 2008، 19).

بينما يبني الكاتب أحداثه في قصة "ليلة الحزن الأخير" على بداية القصة، فهو يقدم الزمان والمكان من خلالها، وعليها يتم البناء الدرامي المتبقي، ومن هنا تأتي أهميتها، فهي تشد المتلقي من خلال ما تقدمه من تشويق لمتابعة القصة منذ البداية وحتى النهاية، "قرية تنام كل ليلة تحت وطأة الخوف والفرع من اللون الأسود الذي يزحف رويدا رويدا حتى يغلف المكان المحيط بعباءة سوداء قاتمة، عقول تهرع مهرولة عندما يحين المساء كاظمة خوفها مرتمية في أحضان جدران بيوت الطين القديمة التي غزتها التجاعيد، محرم عليها الخروج من مخبئها حتى تحين ساعات الصباح الأولى. نخيل باسقات تزيد من رهبة الموقف بتمايلها يمينا ويسارا تارة أخرى.. رياح تصدر صفيرا يخيل إلى سامعيه كأنه صوت شبح مخيف جاء ليزيد من ألم أحزان تلك الليلة الحزينة التي كان عدد ساعاتها يفوق عدد ساعات الليالي الأخرى التي انقضت وكأن الزمن توقف ها هنا في هذا المكان رافضا أن يتزعزع، رافضا أن يواصل عقرب الساعة مسيرة دورانه الرسمية التي اعتاد ممارستها كل يوم" (البوسعيدى، 2008، 31).

في قصة "ثلج على مسقط" يبدأ الكاتب قصته بمشهد حلي، محصور في مكان محدد هو أرض محافظة مسقط، وزمان يحدده القاص بوقت الفجر. والحدث في القصة يتزامن مع الوصف الذي امتد منذ بداية القصة وحتى نهايتها، ومن ثم فهو يفرض طبيعة البنية الدرامية التي استلزمت هذه الوتيرة السردية في القصة، "أضواء الفجر تشق طريقها بوهن نحو الأرض، وهي تزاحم بما يشبه عناد الطفل السحب المتراسة، حيث بدأ يخفق في الفضاء مشهد أسر: ندفٌ ثلجية تهبي بدون انقطاع وتغمر الأفق. ومثل بحيرة ملطخة بالبياض تعوم فوق صفحتها بجعات ثلجية، بدا طرف الشاطئ حيث اكتست الصخور البحرية الناتئة بالبياض، وكذلك كل ما يستطيع أن يصله البصر إلى البحر، حيث انتشرت القطع الثلجية مكومة أو مبعثرة في مياهه" (الرحبي، 2011، 13).

وتستهل قصة "خريف الياسمين" بدايتها بمشهد حوارى يحيل المتلقي إلى جنس المسرحية، وهو يقوم على الخطاب الاستفساري المبني على السؤال والجواب: "غرق في صمته، اقتربت منه أكثر، سكن بحزنه العينين الواسعتين اللتين تنظران إليه..

- هل تحبينني؟!

- أما زلت تسأل؟!!

- أريد أن اسمعها منك

- أتمنى أن يقف الزمن عند هذا الحد.

- أحبك أكثر من أي شيء آخر.. وأنت؟!

- كل هذا .. وتسأل!!

- افتحي عينيك لأرى الإجابة" (الرحبي، 2002، 58).

وفي قصة "صناع الوجد" يبدأ الكاتب بمشهد درامي ينطلق من اللحظة التي يخمن فيها الراوي "المعلم" مشهد وصول الأب "ولي أمر الصبي الصغير" إلى المدرسة بعدما تم استدعاؤه لسرد مشاكل ابنه عليه، ويسترسل في تخيل المشهد حينما يتوقع من الأب أن يفاجأ الجميع بتوجيه كفي يخلع وجه الفتى الصغير، ثم يغادر المدرسة ودخان السجائر يحيط به دون أن يأبه بأحد. غير أن توقعات المعلم تخيب كلها؛ ليجد نفسه أمام مشهد درامي آخر يتجلى في الحضور المنكسر للأم: "فاجأتني بحضورها المنكسر.. حزينه الطرف شاردة.. يغطي كفها الأيمن قفاز غريب والأخرى عارية. فاجأتني طفلها يتخطاني ليرتمي بين فخذيه، مرّت براحتها على وجهه بعد أن انحنت له وقبلته.. وبعد أن صرفته اقتعدت كرسيا يعقمها، وحينما سقطت دمعة خجولة منها، ذابت كل جلاميد الصمود داخلي.. تشردت الحروف فخذلني الكلمات، فارتميت على كرسي يواجهها.. ما الذي فعله؟. أتى سؤالها مباغتاً للحظة، فأكملت قبل أن أجيب: تقولون أنه هجم على أحد زملائه وأسأل دمه. اكتفت مني بإيماءة.. صوتها يصلني متقطعا باكيا: إنه الوحيد فيهم، أرى فيه ملامح الأمل، ما الذي أفعله الآن؟! جميعهم متشابهون.. أورثوني القلق وسهر العمر. عادت برهة لصمتها، ثم سألت بارتعاش: كيف أسأل دمه؟. لمحت انعقاد حاجبي، فأوضحت: أقصد كيف ضرب زميله؟. عضّ على أرنبة أذنه حتى.. حتى قطعها" (الحنشي، 2006، 31-32).

بعد انتهاء مشهد البداية يرتد الكاتب بالحدث إلى الوراء؛ ليصور بوساطة الحوار الدرامي بين المعلم والأم مشاهد عدة من سيرة الصبي، كانت وراء تصرفاته العدوانية مع زملائه في المدرسة وأخوته في البيت، وكان المعلم بدوره يجهلها.

وفي قصة "أحلام تعيب" يبني الكاتب حبكة بناء دراميا يقترب من الحبكة التقليدية، فالقصة مبدوءة بمشهد تمهيدي يجعل الحدث متوقعا، الأمر الذي يخلصه في بعض الأحيان من الدهشة الفنية، حيث تبدو كل الأحداث متوقعة. فالشاب غير المحبوب "تعيب"، والذي تصور المشاهد الثلاثة في القصة

حكايته، تتناقل ألسن رجال الحارة ونسائها في مشهد البداية خبر شرائه سيارة جديدة غالية الثمن، "انحنى أحد الشبان على أذن عجوز أصم، لوى إحدى يديه وألصقها في فمه، ثم قرب كل ذلك فوق صحن الأذن الساهية وهتف:

- تعيب لديه سيارة من ذلك النوع الغالي.

- لا أسمعك.

- تعيب. تعيب. اشترى سيارة كبيرة من النوع الغالي.

- من هو؟

- تعيب. تعيب. تعييييييب.

ثم اقتربت امرأة من جارتها السابعة:

- هل تعرفين ماذا حدث؟

ثم تحولت إلى منزل امرأة أبعد:

- من أين جاء بالمال؟

- تعيب لا أحد يعرف له أمرا. ساكت ناكث "(الرجبي، 2006، 21-22).

ومع انتشار خبر شراء تعيب للسيارة الجديدة الغالية التي لا يعرف مصدر ثمنها، يزداد حقد أهل القرية عليه، فيأتي مشهد حرق السيارة نهايةً طبيعية وردة فعل متوقعة لكل مظاهر الكره والحسد التي كان يجدها من سكان الحارة.

وفي بداية قصة "يحدث في الصباحات الباكرا" يعتمد الكاتب على لعبة الزمن الدرامي الذي يمدّها بسبب رئيسي من أسباب إتقان وظيفتها القائمة على إغواء القارئ لمتابعة ما بعدها طوعا، فالكاتب يحدد بشكل دقيق زمن الحوار الدرامي في كل مشاهد القصة، ومنها مشهد البداية الذي افتتح به القصة: "في صباح باكر من كانون الثاني، راوده الانتحار. بدأ كومبض ساحر لمع في المخيلة، ثم نما شعورا ملحا يردد: الحياة دون حنين مسرحية هزلية لا تستحق المشاهدة فضلا عن المشاركة فيها. المخرج وحارس المسرح أسقطاك من الحسابات، فلم لا تهرب؟. مضى العاشق يلجم ذلك الشعور المجنون. يفتح صدره للبرد علّ الزمهرير يطفئه. لكن الشعور راوغ، وغير من هيئته، وانقلب روحا حية تخاطبه. وقف العاشق على جسر يربط ضفتي نهر

وديع، ومن عميق الزرقة النهرية ناداه الهاجس: الموت في النهر لذة. إنه موت في زرقتين: جسدك في زرقة النهر، وروحك في زرقة السماء. ورد العاشق: النهر استعار الزرقة، لذا لن أموت إلا في السماء" (الفارسي، 2006، 71-72).

أما في نهاية قصة "العتمة كحيز آمن" تضع الكاتبة بين يدي المتلقي مشهدا دراميا يتسق مع مشهد البداية، فالقصة التي تبدأ بتصوير مشهد العتمة الانفرادي للشخصية التي تحكي القصة حكايتها وهي تقف خلف باب غرفتها وقد اعتزلت العالم لأسباب كثيرة منها قبح شكلها وشعرها المجعد، تنتهي بمشهد يتسق مع ذلك الهروب من الحياة والضوء بعدما أدركت أن الهروب هو الحل الأمثل: "الآن ودون أن تفكر طويلا، تناولت مشبك شعرها والذي بدا كمشط، وثبتت سنين من أسنانه في الثقب الصغير في الباب... ومن ثم أفلتت شعرها القصير والمجعد للعتمة فقط" (الجهوري، 2006، 112).

مشهد النهاية كذلك في قصة "الانحناء الأخيرة لرقبة مالك الحزين"، يحمل في طياته سخرية صامتة تربط بمشهد الافتتاح الذي بدأت القصة به في سرد الحدث الدرامي. فمالك الحزين الذي كان يقف في المشهد الأول معجبا بلون عينيه اللتين تشبهان الجرح على زجاج الماء، ومنقاره العاجي وبياضه الناصع، والذي كان يرفع ساقه اليمنى ويقف على ساقه اليسرى بين الفينة والأخرى مختالا بجماله أمام الصبية التي كانت تغتسل في الماء، يكشف المشهد الأخير في القصة عن عدم استطاعته فعل ذلك: "حاول أن يحرك ساقه التي يقف عليها لكنه لم يستطع، ثم حاول أن يحرك جناحيه لكنه لم يفلح، حتى عينيه لم يستطع أن يحركهما انفجرت فجأة دمعة من عينيه اللتين لا يستطيع تحريكهما؛ في البداية تدرجت على منقاره ومن ثم هوت على سطح الماء كالشبهة" (المزروعي، 2011، 25).

ويأخذ مشهد النهاية في قصة "معصوبة العينين إلى البحر" صورة النهاية المفتوحة، فالكاتبة تدفع فضول المتلقي وتحث مخيلته لوضع احتمالات مناسبة لمشهد المرأة الأرملة التي كانت تستحم في البحر بعد انقضاء عدتها على زوجها المتوفي، وقد أغراها ماء البحر المالح على الانغراس فيه أكثر: "ورغم أن البحر لم يفقد شهيته بجذبي في اتجاهه إلا أن رؤوس الأسئلة تداعت كالأفاعي في خوفي... يا إلهي ما الذي حدث؟" (الجهوري، 2006، 112).

إن فتح النهاية بالصورة السابقة وترك المجال للمتلقي لتخيل النهاية التي قد تكون حدثت للمرأة وهي في البحر، لا تأتي بترا عشوائيا من قبل الكاتبة، بل هي جزء عضوي من الهندسة المعمارية للقصة، وهي تسهم بصورتها السابقة في رفع مستوى التوتر الدرامي في الحدث الذي تحكيه.

المبحث الرابع: أهمية الصراع الدرامي في سير الحدث القصصي

يتسع مفهوم "الصراع" بشكل عام باتساع دائرة المتغيرات والمستجدات والحركات السياسية والفكرية والاجتماعية والمذهبية والفنية وما إلى ذلك، مما يلقي بظلاله على خارطة النشاط الثقافي عامة، والإبداع الفني - والقصصي منه - خاصة، والتحديد الدقيق للصراع يحيل إلى أنه "التدفق الحركي المتصاعد الذي يعمل على تجميع العناصر الدرامية المتفرقة والمتباعدة، فإذا هي تتقارب وتشتبك وبعد ذلك تصطرع، ثم تبلغ الذروة في العنف، ثم تنحدر إلى الحل" (العشماوي، 1988، 14)، ولا يمنع هذا التحديد كذلك من القول إنه عبارة عن "مناضلة بين قوتين متعارضتين، ينمو بمقتضى تصادمهما الحدث الدرامي" (حمادة، 1985، 162).

وقد ظل الصراع الدرامي مدة طويلة يدور في إطار معارك الخصومة، فأساسه هو "الصراع المباشر بين قوتين منفصلتين تماماً، إحداهما خيرة تعمل لصالح الإنسان، والأخرى شريرة تعمل ضده" (صليحة، 1986، 21)، وكأنه جاء لإثبات عنصرين متشاكين متنافرين لا يخرجان عن دائرة الخير والشر، أو الخلق الرضي والتردي المتناهي، أو الجبروت والضعف، أو التشاك الأسري والقبلي ... إلخ، وكان المتلقي يدرك تماماً -بحسب تلك المقاييس- أن الخير لا بد أن ينتصر في نهاية المطاف.

غير أن تطور الدراما قلب كثيرا من مقياس بناء النص؛ وما صاحبه من المكونات الأساسية الأخرى، ومن هنا أصبحت مهمة الكاتب أيسر في طرح أفكاره الإبداعية في صور جديدة من الصراع الدرامي؛ ومن تلك الوسائل المعمقة الرموز والتوتر والانفراج؛ التي كانت هي ذاتها من أهم شواخص تنشيط الأحاسيس الذهنية وتوجيهها إلى معنى مشوق للصراع. وعليه فإن نمطية الصراع الدرامي قد تغير كثيرا في منهجه عن مفهوم الخصومة والمنازلة أو الهجوم والدفاع الذي تعارف عليه القارئ أو المشاهد؛ حيث "توجه بالتطور والتدرج نحو مجاله الأعمق في التعبير عن ذروة فلسفية تعنى بالصدمة والتأزم والتوتر للوصول إلى قمة الحدث الأهم في بناء النص، وهو الهدف الذي يسعى إليه أي كاتب ينشد إبراز عمق المعنى الجوهرية في بساطة لغوية، بحيث تصل إلى المتلقي بكل يسر ووضوح" (عزمي، 2021).

وتنبع أهمية الصراع من منطلق أنه "يمثل العمود الفقري للبناء الدرامي" (حمودة، 1988، 16)، وهو في القصة القصيرة عنصر أساسي في بنيتها وذو أثر عميق، حيث يمتد أثره الفعال إلى سائر العناصر المشكّلة لها، فمن خلاله تنكشف علاقات الشخصيات ببعضها، وموقفها من الأحداث والبيئة الزمانية والمكانية، كما أن لغة السرد والحوار لا بد أن تتشكل في ضوء الصراع وتبادله التأثير، وعليه فهو "يسهم في دعم البنية

الحركية للقصة القصيرة وإثرائها بالإضاءات البنيوية والتشكيلية والتركييبية والأدائية التي يتوارى خلفها الحس الذاتي للكاتب نحو القضايا العامة للوجود الإنساني ككل" (برزنجي، 2010، 13).

ففي قصة "لك المسير ولي وهم الوصول" يظهر الراوي وهو في صراع مع الفقر الذي يحاول أن يواجهه بالعمل على باص نقل الركاب في شوارع مدينته "صحار": "مساكين أمثالي ممن ترميهم الحياة في الشوارع. يقفون قرب باصات الأجرة التي يملكونها في انتظار حفنة بيسات ينتزعونها من بؤساء أمثالهم، بينما يحصد الغير آلاف الريالات دون عناء" (الفارسي، 2006، 21).

والراوي يبرز مظاهر ذلك الصراع من خلال المشاهد المختلفة التي يصورها. فهو يصور مشهد "الهنود" المساكين الذين يعيشون بدورهم في صراع مع الغربة لأجل لقمة العيش، ويعيش هو وأمثاله الصراع لأجل اقتناص فرصة خروجهم من المتنفس الوحيد لهم، وهي سينما قديمة في صحار يرتادها الوافدون أمثالهم كل يوم خميس: "ها هي أفواج الهنود تخرج الآن من السينما باتجاهنا. كالعادة، ككل خميس، ككل فرصة مناسبة، ندير محركات السيارات والباصات. نضع في المسجلات آخر الأشرطة الهندية الموجودة في الساحة ونرفع أصواتها. نبدأ بالنداء جميعاً:

- رفيق. تعال.

- فلج القبائل. لوى. شناصر.

- صديق. تعال.

- الملتقى. العفيفة. مجيس.

يتحول الليل الموحش إلى مهرجان صاخب يضح بأبواق السيارات، والأغاني الهندية، ونداءات سائقي الأجرة. مهرجان تضيع فيه التفاصيل وتعلو به نبرات التحدي" (الفارسي، 2006، 21-22).

وفي قصة "تواطؤ" يوظف الكاتب التفاصيل توظيفاً ناجحاً ليرسم للمتلقي حدود الصراع بين البطل الذي هو طالب جامعي مجتهد، وبين أستاذ الفلسفة الوحيد في الجامعة، وهو صراع، في الحقيقة، بين أحلام الطالب وبين واقعه المخيب لأمله، فالطالب المحب للدراسة لاسيما مادة الفلسفة، يسعى للتحصيل الجيد، ولكنه يفاجأ منذ اليوم الأول له في الجامعة بعدم اكتراث الأستاذ بحضور المحاضرات أو تحصيل الطلاب: "كانت الساعة العاشرة والخمس دقائق من يوم الثلاثاء، لم ينتظر الأربعة أستاذهم في القاعة أكثر من ذلك الوقت، توجهوا مباشرة إلى مكتبه ولم يجدوه، رجعوا للقاعة، انتظروا خمس دقائق أخرى، لم يأت الأستاذ،

فقرروا أن يذهبوا إلى كافيتريا الطلبة في الطابق السفلي. في الممر إليها، شاهدوا أستاذ المادة في استراحة الموظفين، كان يشرب شايا أحمر ويدخن، يتحدث مع الآخرين، دخل هو من الطلاب الأربعة وأخبر الأستاذ:

- أستاذ، أنا من الطلاب الذين سوف يدرسون معك مادة فلسفة الجمال.

- أهلا يا ابني.

- أستاذ نحن ننتظرك في القاعة منذ العاشرة والآن الساعة العاشرة والنصف.

- آيه يا بني، أنت مين حضرتك. أنت جاي تحاسبني؟

- حاشا والله يا أستاذ، بس حبيت أكد عليك الوقت!!

- طيب.. طيب، أنا جاي بعد خمس دقائق.

انتظر الطلاب الأربعة بالقاعة. مرت نصف ساعة أخرى، لم يأت الأستاذ، كانت الساعة قد تجاوزت الحادية عشرة والرابع حضر الأستاذ ...، صرخ الأستاذ فجأة:

- أنت يا حضرة صاحب الوقت والتأكيد عليه..... اقرأ الصفحة خمسة بسرعة" (العزري، 2007، 29-31).

أما الصراع الدرامي في قصة "ثروات على ضفاف قبر فارغ" (الحنشي، 2011، 19) فهو صراع نفسي داخلي يعيشه الراوي مع ذكرياته الحزينة التي تأبى أن تفارقه، وهي ذكريات تربطه بصديقه المتوفى، حيث يأتي إلى قبره كل يوم، يرقد بجواره ويسرد له أحداث يومه، وذكريات سابقة مرت عليهما معا. والكاتب يبني ذلك الصراع من خلال مشاهد درامية كثيرة تضع المتلقي داخل ذلك التوتر الناجم عن الحدث الرئيسي وهو موت الصديق.

المبحث الخامس: أثر المفارقة الدرامية على حركة الحدث في القصة القصيرة

يمثل "التوتر" عنصراً من العناصر البنائية في الدراما، وهو من أهم سمات العلاقة بين أجزاء العمل الفني، وهو يمثل حال الجذب وأساس التشويق في العمل، ويتفاوت قوة وضعفاً، وتعقيداً وبساطة، حتى يصل إلى قمة التوتر فيحدث ما يقال له "الذروة الدرامية". ومن صور التوتر الدرامي "سوء التفاهم"، أو ما يسمى بـ "المفارقة الدرامية".

وتبرز المفارقة أثراً من آثار الفن المسرحي توظفه القصة القصيرة في بنائها الفني، حيث "تلعب دوراً كبيراً في إضفاء الحركة الدرامية على العمل القصصي" (الزيات، 1968، 140). وهي عنصر مهم في بناء القصة القصيرة، تثير نسيجها بالعنصر الدرامي الذي يمدّها بالحيوية، لذا فإن الحس المسرحي لكاتب القصة القصيرة يجعل جهده زاخراً بهذا اللون، فالقصة القصيرة تقوم على التقابل والتضاد والصراع.

ففي قصة "قهقهة أعى" تبرز المفارقة الدرامية على نحو واضح من خلال ذلك التناقض بين موقف أهل القرية تجاه الرجل "جميل"، حينما كان أعى، وبعد اكتشافهم لحظة احتضاره بأنه كان مبصراً. فالجارية "بسمه" التي كانت نافذة حمامها تطل على نافذة منزله، كانت كغيرها تظنه أعى، فكانت تحسن الظن ببعض التصرفات الغريبة التي كانت تصدر منه، ولكنها حينما أدركت أنه كان مبصراً تغيرت نظرتها تجاه تلك التصرفات: "لم أجد ما يدعوني إلى المبالاة بغطاء الستر والحياء وأنا أستمتع بحمامي اليومي بعد ساعات طويلة من أعمال البيت المضنية، كدت أقع مغشية عليّ ذات يوم حين سمعت قهقهته القوية، أترأه أبصرني وأنا أنزلق أرضاً في الحمام؟ راقبته فترة من الزمن، ضحككت في سري لتفكيري الغبي، الأعى يهوى التمثيليات الضاحكة، كان يقهقه جالسا أمام نافذته مع مذياعه المفضل" (اللواتي، 2011، 10).

قصة "الأقنعة" تستمد، أيضاً، حيويتها من تقنية درامية، وهي إبراز مفارقات التضاد بين السلوكيات المختلفة، فهي تكشف التناقض في شخصية "الشيخ" الثري الذي عرض على والد الفتى ذات يوم مساعدته وتسهيل أموره في العاصمة مسقط التي تبعد عن مدينته كثيراً: "أين يدرس ولدك؟

- في العاصمة.

- وهل يذهب يومياً؟

- لا .. أعطوه سكناً.

- إنه ولدنا، ونتمنى أن يزورنا (اتجه نحو الفتى) أبوك صديق قديم، ولا تبخل بالزيارة.

فرح الفتى بهذا التواضع الجم وأحنى رأسه عدة مرات دلالة الموافقة. أخذ أرقام هواتف البيت والمكتب والنقال والمزرعة وابتسم "(الرحبي، 2002، 36).

غير أن حقيقة ذلك العرض يكشف عن مفارقتة الدرامية المؤثرة في أحداث القصة حينما يتبين للفتى أثناء زيارته للشيخ أن مآربه كانت مختلفة تماما عما صرح به، فتبدو سلوكاته مختلفة ومتناقضة عما كان يبدو عليه: "تصدق، أول مرة شاهدتك فيها أعجبتني، شكلك حلو، لا تسيء الظن بي كثيرا، سنقضي معا أوقاتا حلوة، سنكون صديقين، سأعطيك ما تريد، فقط لا تقطع زيارتي.

- أتشرف.

لا تقل هذه الكلمة، نحن صديقان، سأخبر مدير مكتبي أن تكون لك أولوية الدخول إلى مكتبي.

اقترب الشيخ من الفتى، وخلع ما على رأسه. ذعر قلب الفتى، كأن شيئا مريعا سقط داخله...

- شعرك جميل .. لماذا تعذبه بهذا الرباط، الأشياء الجميلة يجب أن لا تسجن.

انكمش الفتى إلى داخل نفسه أكثر فأكثر... احتضن الشيخ الفتى، قبله طويلا، الفتى كان أسير صدمة لا زالت تسجنه "(الرحبي، 2002، 36-37).

والمفارقة الدرامية التي تسفر عنها قصة "الوردة الذابلة" تندرج ضمن سياق مفارقات الشخصية القصصية، فخاتمة القصة تكشف عن صياغة مشهد سردي درامي تتفاعل فيه شخصية الفتى "ربيع" مع شخصية الفتاة "ثريا" التي تكبره بعشر سنوات، فالفتاة التي حنت عليه ذات يوم حينما قسا عليه أصدقاؤه، فأدهشته بطيبتها وحنوها ونقاء سريرتها، هي الفتاة اللعوب نفسها التي حذره أهلها منها ذات يوم، وحذر أهل البلدة أبناءهم منها كذلك: "سألته بحزن: ماذا بك يا ربيع؟ هل عاد أبوك لضربك؟. هز رأسه إيجابا وقال: نعم. ولا أعرف هذه المرة من كذب عليه.. الكل يكذب عليه، وهو يصدقهم ولا يصدقني أنا.. أنا لا أذهب إلى أي ساقطة.. أقسم بذلك.. هل تصدقيني أنت يا ثريا؟. قالت ثريا: بالطبع أصدقك..... ربنت على كتفه وهي تقول: اسمعني يا ربيع إن الساقطة التي يتحدثون عنها هي أنا"(البادي، 2004، 20-22).

خاتمة:

حاول البحث الحالي الكشف عن الصفة الدرامية للحدث بوصفه عنصرا فنيا من عناصر القصة القصيرة، وذلك من خلال الوقوف على أهمية الحدث الدرامي في القصة القصيرة، ووظائفه، وكيفية توظيف القصة القصيرة لتقنية المشهد الدرامي في نقل الحدث القصصي، والتعرف بالدور الذي تقوم به الحبكة الدرامية في القصة القصيرة، وأهمية الصراع الدرامي في سير الحدث القصصي، وتأثير المفارقة الدرامية على حركة الحدث في القصة القصيرة. كل ذلك حاول البحث الحالي إيضاحه من خلال التطبيق على نماذج من القصص العمانية القصيرة.

وقد خرج البحث بالنتائج الآتية:

- (1) يُعد الحدث الدرامي مركز البنية السردية في القصة القصيرة، ويعمل على توليد العناصر التي تتشابه حولها الخيوط المؤلفة للنسيج الدرامي.
- (2) أتى الحدث الدرامي في القصة القصيرة متسما بالحركة، حاملا في ثناياه التوتر المؤثر في القارئ، وعمل على نمو المواقف القصصية، وتصوير الشخصيات.
- (3) وظفت القصة القصيرة تقنية المشهد في نقل الحدث القصصي كما وقع، دون تغيير، وذلك من خلال تقديم الحدث الأساسي، وإبراز الصفات التأسيسية لمسار القصة القصيرة.
- (4) لعبت الحبكة الدرامية في القصة القصيرة دورا هاما تمثل في التنظيم المخطط، والمنطقي لأحداث القصة القصيرة.
- (5) أسهم الصراع الدرامي في دعم البنية الحركية للقصة القصيرة، وأمتد أثره إلى سائر عناصرها، كالشخصيات والأحداث والزمان والمكان ولغة السرد والحوار.
- (6) أثرت المفارقة الدرامية نسيج القصة القصيرة بالعنصر الدرامي الذي مدها بالحيوية، من خلال التناظرات الضدية التي خالفت المؤلف، وكسرت أفق التوقع لدى القارئ.

المصادر والمراجع:

- أرسطوطاليس: فن الشعر، ترجمة: رشدي عياد، القاهرة- مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993.
- إسلى، مارتى، تشريح الدراما، ترجمة: يوسف عبد المسيح ثروت، بغداد- العراق، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، 1978.
- إلیاس، ماری؛ وقصّاب، حنان، المعجم المسرحي: مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، بيروت- لبنان، مكتبة لبنان، د.ت.
- أوكونور، فرانك، الصوت المنفرد: مقالات في القصة القصيرة، ترجمة: محمود الربيعي، القاهرة- مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1969.
- البادي، سلطان، الذنب الأخير، عمّان- الأردن، دار الكرمل للنشر والتوزيع، 2004.
- البادي، هلال، مجرد خيال عابر، بيروت- لبنان، مؤسسة الانتشار العربي، 2005.
- برزنجي، أمل عبدالله، 2010، الصراع الحضاري في الإبداع القصصي السعودي: دراسة في الاتجاهات والبنية الدرامية، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى، السعودية.
- بسفليد الابن، روجر، فن الكاتب المسرحي للمسرح والإذاعة والتلفزيون والسينما، ترجمة: دريني خشبة، القاهرة- مصر، مكتبة نهضة مصر، د.ت.
- بنتلي، إريك، الحياة في الدراما، ترجمة: جبرا إبراهيم جبرا، بيروت- لبنان، المكتبة العصرية، 1968.
- البوسعيدى، يعقوب، ما تبقى من الحنين، دمشق- سوريا، دار الفرق للطباعة والنشر والتوزيع، 2008.
- الجنداري، إبراهيم، الفضاء الروائي عند جبرا إبراهيم جبرا، بغداد- العراق، دار الشؤون الثقافية العامة، 2001.
- الجهوري، هدى، نائمة مألحة، بيروت- لبنان، مؤسسة الانتشار العربي، 2006.
- الحكيم، توفيق، فن الأدب، بيروت- لبنان، دار الكتاب اللبناني، ط2، 1973.
- حمادة، إبراهيم، معجم المصطلحات الدرامية، القاهرة- مصر، دار المعارف، 1985.
- حمّودة، عبد العزيز، البناء الدرامي، عمّان- الأردن، دار البشير، 1988.

- الحنشي، نيهان، وما بكى، مسقط- عُمان، وزارة التراث والثقافة، 2006.
- خضر: غنّام محمد، السرد في المونودراما: قراءة في مسرحيات محي الدين زنكة ذات الفصل الواحد، مؤتمر النقد الثاني عشر لقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة اليرموك: تداخل الأنواع الأدبية، ج1، إشراف وتحرير: نبيل حدّاد؛ ومحمود درابسة، 22-24 تموز 2008، إربد- الأردن، نشر جدارا للكتاب العالمي، عمّان- الأردن؛ وعالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، 2009.
- خلفان، بشرى، رفرفة، بيروت- لبنان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2004.
- خلفان، زوينة، المرأة الواقفة تجلس، مسقط- عُمان، مؤسسة عُمان للصحافة والنشر والإعلان، 2005.
- خليل: رياض، أفكار حول القصة القصيرة، على شبكة الإنترنت 2021/6/29م، [/http://www.ahewar.org](http://www.ahewar.org)
- الخنبشي، يعقوب ، لذة ميتة، دمشق- سوريا، دار نينوى للدراسات والنشر، 2011.
- دبل، اليزابيث، الحكبة، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، بغداد- العراق، دار الحرية للطباعة، 1981.
- دومة، خيرى، تداخل الأنواع في القصة القصيرة المصرية 1960-1990، القاهرة- مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998.
- الراسبي، زهرة، أشواك الورد، دمشق- سوريا، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، 2012.
- الرحبي، محمد بن سيف، أغشية الرمل، عمّان- الأردن، أزمنة للنشر والتوزيع، 2002.
- الرحبي، محمود، أرجوحة فوق زمنين، دمشق- سوريا، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، 2011.
- الرحبي، محمود، بركة النسيان، مسقط- عُمان، وزارة التراث والثقافة، 2006.
- الرحبي، محمود ، ساعة زوال، عمّان- الأردن، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمّان، ط3، 2013.
- رشدي، رشاد ، نظرية الدراما من أرسطو إلى الآن: دراسة تحليلية للدراما وأشكالها وتطورها، القاهرة- مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، 1992.
- الرواشدة، سامح، منازل الحكاية: دراسات في الرواية العربية، عمّان- الأردن، دار الشروق للنشر، 2001.
- الزيّات، لطيفة، من قصص توفيق الحكيم، القاهرة- مصر، دار الهلال للطباعة، 1968.

- سمرليون: ليون، أسلوب كتابة الفن القصصي بين الاعتدال والجنون، ترجمة: ميادة نور الدين، مجلة الثقافة الأجنبية، بغداد- العراق، عدد1، سنة24، 2003.
- سماوي، أحمد، فن السرد في قصص طه حسين، صفاقس- تونس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة صفاقس، 2002.
- الشاروني، يوسف، مع الدراما، أثر تطور وسائل الاتصال على تطور الأشكال القصصية والدرامية: القصة والدراما، القاهرة- مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1989.
- صلاح: ماجد، البناء الدرامي في قصيدة جدارية للشاعر محمود درويش، مؤتمر النقد الثاني عشر لقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة اليرموك: تداخل الأنواع الأدبية، ج2، إشراف وتحرير: نبيل حدّاد؛ ومحمود درابسة، 22-24 تموز 2008، إربد- الأردن، نشر جدارا للكتاب العالمي، عمّان- الأردن؛ وعالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، 2009.
- صليحة، نهاد، المسرح بين الفن والفكر، القاهرة- مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986.
- عثمان، عبد الفتاح، بناء الرواية: دراسة في الرواية المصرية، القاهرة- مصر، مكتبة الشباب، 1982.
- العزري، سلطان، تواطؤ، مسقط- عُمان، وزارة التراث والثقافة، 2007.
- عزمي: خالص، تطور الصراع الدرامي المسرحي، على شبكة الإنترنت 2021/12/19، <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=118941>
- العشماوي، محمد زكي، المسرح أصوله واتجاهاته المعاصرة مع دراسات تحليلية مقارنة، بيروت- لبنان، دار النهضة العربية، 1980.
- العشماوي، محمد زكي؛ وآخرون، توفيق الحكيم: الأديب المفكر الإنسان، القاهرة- مصر، المركز القومي للفنون والآداب، 1988.
- العمامي: محمد نجيب، في علاقة الرواية بالمسرح، مؤتمر النقد الثاني عشر لقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة اليرموك: تداخل الأنواع الأدبية، ج2، إشراف وتحرير: نبيل حدّاد؛ ومحمود درابسة، 22-24 تموز 2008، إربد- الأردن، نشر جدارا للكتاب العالمي، عمّان- الأردن؛ وعالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، 2009.
- العيد، يمنى، تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، بيروت- لبنان، دار الفارابي، ط3، 2010.

- الفارسي، عبد العزيز ، جروح منفضة السجائر، عمّان-الأردن، دار الكرم لل نشر والتوزيع، 2003.
- الفارسي، عبد العزيز ، لا يفل الحنين إلا الحنين، مسقط- عُمان، وزارة التراث والثقافة، 2006.
- كينيان، كور، نظرية الأدب، ترجمة: جميل نصيف، بغداد- العراق، دار الرشيد للنشر، 1980.
- اللواتي، أمامة، ما وراء الأمس، دمشق- سوريا، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، 2011.
- المرزوقي، سمير؛ وشاكر، جميل، مدخل إلى نظرية القصة تحليلا وتطبيقا، تونس- تونس، الدار التونسية للنشر، 1985.
- المزروعي، الخطاب، الرائحة الأخيرة للمكان، دمشق- سوريا، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، 2011.
- ميلت، فردب؛ وبنجلي، جيرالد أديس، فن المسرحية، ترجمة: صديقي خطاب، بيروت- لبنان، دار الثقافة، د.ت.
- أبو ناصر، مورييس، الألسنية والنقد الأدبي في النظرية والممارسة، بيروت- لبنان، دار النهار للنشر، 1979.
- نصيف: جميل، المسرحية العراقية والعلاقة بين الموضوع والحبكة، مجلة المسرح والسينما، بغداد- العراق، عدد10، 1972.

العلوم الإسلامية وسؤال التجديد:

التطبيقات المعاصرة لنظم الزكاة

" زكاة رواتب الموظفين والأجيرين "

الدكتور أحمد محمود قعدان

محاضر في أكاديمية القاسمي | فلسطين

مقدمة:

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه , وأشكره شكر عبد معترف بالتقصير عن شكر نعمه وأفضاله , وأشهد أن لا اله الا الله وحده لا شريك له , وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً .

أما بعد :

فإن الله خلق الخلق لعبادته , وأمرهم بطاعته , ونهاهم عن معصيته , وفرض عليهم فرائض عظيمة , منها فريضة الزكاة , وهي الركن الثالث من أركان الاسلام , ومبانيه العظام , تميزت بأحكام جلييلة , ومسائل كثيرة , تتجدد صورها , وتتنوع وقائعها , مع تغير المعاملات المالية , وتطورات الحياة المادية , مما يستدعي العناية ببحث مستجدات هذه الفريضة العظيمة , وبيان أحكامها , لأن الله سبحانه وتعالى شرعها رحمة بعباده لكثرة منافعها الكلية والجزئية , ولهذا سميت زكاة لأنها تزكي صاحبها فيزداد إيمانه ويتم إسلامه , ويتخلق بأخلاق الكرماء , ويتخلى عن أخلاق اللؤماء , وتطهره من الذنوب , ويكثر ثوابه وأجره وقربه من الله تعالى , ويبارك الله في أعماله , وتزكو حسناته , وتقبل طاعاته , ويدخل في غمار المحسنين , فهي أصل الإحسان إلى الخلق , وكذلك تزكي المال المخرج منه بحفظه من الآفات , واستخلاصه من مخالطة السحت والحرام الذي قد يشوبه . وفي الزكاة تطهير للنفس من رذيلة الحقد , وداء الحسد , فما أن يصل شيء من مال الغني لأخيه الفقير , إلا ويشعر

الأخير بأن من حوله من أبناء المجتمع الذين أنعم الله عليهم بالمال يمدون يد العون والمساعدة له , فيدخل ذلك السرور في قلبه نحوهم , وينعدم الحسد والبغضاء .

وهذه الفريضة وإن أنقصت المال حساً , فإنها تزيده معنى , لأنها تذهب خبثه وكدره وتبقيه صافياً صالحاً للنمو على الدوام , كما جاء ذلك في حديث النبي صلى الله عليه وسلم : " ما نقصت صدقة من مال " .

وقال جل وعلا في محكم التنزيل : (وما أنفقتم من شيء فهو يخلفه وهو خير الرازقين) .

وعلى الرغم من أن فريضة الزكاة شرعت بنص صريح من الآيات القرآنية , وحددت السنة الشريفة مقاديرها وتفصيلها , غير أن هناك مصادر كسب برزت في حياة الناس تحتاج إلى مزيد من تسليط الضوء عليها , حتى يتوصل إلى التكيف الفقهي الصحيح لها , وتلكم المصادر هي : رواتب الموظفين , وأجور العمال, وقد برزت كمصادر للدخل لدى الأفراد في العصر الحاضر , وجزاء جهدهم .

لم تكن الدخل المكتسبة من العمل والمهن الحرة ذات شأن في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم ولم يرد في زكاتها نص . وقد جاءت روايات عن الصحابة رضي الله عنهم في تزكية " المال المستفاد " كلها موقوفة وبعضها ضعيف لا يعتد به , وكلها تدور حول وقت إخراج الزكاة : هل تزكى بعد أن يحول عليها الحول أم تزكى عند استفادتها ؟ واصطلاح المال المستفاد يتضمن الدخل المكتسبة من العمل ومن غير العمل كريح الصناعة والتجارة وريع العقار , كما ويتضمن الدخل غير المكتسبة كالهبة والميراث والكنز واللقطة .

أما الدخل المكتسبة من العمل كأجور العمال ورواتب الموظفين ومكافئات المهنيين فلم تعرف الا في عهد بعد النبوة , فنقرأ أنّ عمر بن عبد العزيز كان يأخذ الزكاة من رواتب الجند المرابطين أولاً بأول , أي عند كل أعطية , كما كان يأخذها من العطاء والجائزة وروى ابن أبي شيبة في مسنده عن هبيرة قال : " كان ابن مسعود يزكي أعطياتهم من كل ألف خمسة وعشرين " .

ونحن هنا نقصد على وجه التحديد الأجور والراتب ومكافئات أصحاب المهن الحرة , وهذه الدخل المكتسبة " مال " دون شك والزكاة واجبة في كل مال .¹

¹ . (1). أبو السعود, الغفيلي, عبد الله بن منصور. "نوازل الزكاة" - دراسة فقهية - ص287, ط1. الرياض: الميمان للنشر والتوزيع , 2008/1429م.

وسيجيب هذا البحث المعاصر عن التساؤلات الآتية :

- هل ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أخذهم لزكاة الرواتب ؟ هل ورد عن الخلفاء الراشدين أخذهم لزكاة الرواتب ؟
- هل ورد عن الأئمة الفقهاء أخذهم لزكاة الرواتب ؟
- هل كانت تعرف هذه الدخول بأسماء أخرى ؟
- ما هو رأي الفقهاء المعاصرون بزكاة الرواتب ؟
- ما مستند كل رأي من آراء الفقهاء المعاصرين ؟ وما الراجع منها ؟
- وعلى فرض وجوب الزكاة فيها ، كيف تزكى ؟ ومتى تزكى ؟
- هل يشترط مرور الحول على اكتسابها ، أم تزكى بمجرد الحصول عليها وإن لم يتوفر شرط الحول ؟
- وكيف نطبق ذلك على واقعنا كمحاضرين أو موظفين أو عمّال ؟

تمهيد : أهمية الرواتب والأجور كموارد للكسب :

- يطلق الراتب الشهري ويراد به : الأجر الذي يتقاضاه الأجير الخاص مقابل عمله كل شهر , فهو مال مستفاد من جنس نصاب عنده وليس من نمائه².(2), جاء في " المعجم الوسيط : " الراتب : يقال رزق راتب : ثابت ودائم , ومنه الراتب الذي يأخذه المستخدم أجراً على عمله "³.
- وقديماً كان يسمى أجور العمال (أعطيات) , قال مالك في الموطأ : " قال القاسم بن محمد : وكان أبو بكر إذا أعطى الناس أعطياتهم يسأل الرجل : هل عندك من مال وجبت فيه الزكاة ..."
- ولما كانت فئات الموظفين والعمال في مجملها تمثل ثقلًا مقدراً في أي مجتمع , وأن رواتب بعضهم تفوق في أحيان كثيرة دخول كثير ممن يعملون في التجارة والزراعة , لذا كان لا بد من الاهتمام بالنظر في إيجاب الزكاة في أموالهم , فإن ثبت شرعاً أخذ الزكاة منهم كان ذلك طهراً لأموالهم , واستكمالاً منهم لأركان دينهم , وعوناً منهم لإخوانهم المحتاجين , لا سيما وقد أصبح للموظفين دخول عالية , لأن فيهم الوزير , والمدير , والمحاضر , والطبيب , والمحامي وأمثالهم , كما أصبح الصناع والمهنيون يحصلون على نسب كبيرة من الدخل لقاء أتعابهم .

أبو السعود, محمود , "فقه الزكاة المعاصر" , ص113, ط2. الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع , 1412/ 1992م .².

3. المعجم الوسيط" .ج3, ص326, ط2. القاهرة: مجمع اللغة العربية، د. ت.

المبحث الأول:

آراء الفقهاء وأدلتهم في حكم زكاة الرواتب وأجور العمال :

لاشك أن رواتب الموظفين وأجور العمال أصبحت في عصرنا الحاضر تمثل موارد ضخمة ومتجددة لدى عدد ليس بالقليل من أصحاب هذه الفئات، وقد تباينت وجهات النظر، لا في حكم الزكاة فيها فحسب؛ بل في متى تزكى، وفي مقدار الزكاة فيها، ولعل مرد ذلك الخلاف كالاتي:

1- لم يرد فيها نص صريح من كتاب أو سنة.

2- لم تكن هذه الدخول معروفة في عهد النبوة، وإن عرفت رواتب الجند والمرابطين في عهد أبي بكر والخلفاء من بعده، وكانت تسمى الأعطيات، ولكن دخول الوظائف وأجور العمال ونحوهما على الوجه المعروف في عصرنا الحاضر لم تكن معهودة للفقهاء في عصور الإسلام الأولى.

3- الاختلاف في قياسها على المال المستفاد.

4- الاختلاف بين الفقهاء في زكاة المال المستفاد، هل تكون عند استفادته أو بعد الحول. هذا وسنورد قول الموجبين ومستندهم في ذلك، ثم نعرض لقول المانعين ومستندهم كذلك على النحو الآتي:

المطلب الأول:

قول الموجبين وأدلتهم :

1- رأي الشيخ محمد الغزالي⁴:

أشار محمد الغزالي في كتابه " الإسلام والأوضاع الاقتصادية " إلى موضوع زكاة رواتب الموظفين، ودخل أصحاب الحرف الحرة، ونورد هنا نص ما قاله بهذا الشأن:

⁴. الغزالي، محمد. "الإسلام والأوضاع الاقتصادية". ص166 وما بعدها، القاهرة: دار الصحوة للنشر، 1987م.

" وأنصبه الزكاة في صنوف المال، حددها الدين تحديداً يعتبر نصاً في أكثر الأحوال، ونريد أن نعتبره - قياساً - فيما سنورد من أمثال.

" ذلك أن الإسلام أوجب إخراج ربع العشر، من رأس المال الذي يبلغ مائتي درهم فما فوقها، والزكاة في هذه الصورة معتبرة برأس المال فقط، زاداً ونقص، أو بقي على حاله، ما دام قد مر عليه عام، وقد فرض الإسلام - كذلك - زكاة في الزروع والثمار جعلها العشر أو نصف العشر.

" والزكاة في هذه الصورة قد اعتبرت على أساس الدخل الناتج، مر عليه العام أو لم يمر، ولا عبء فيها برأس المال المغل - وهو الأرض المزروعة، قلت قيمتها أو عظمت ومن هنا نستطيع الحكم بأن قاعدة فرض الزكاة في الإسلام، قد تكون رأس المال، وقد تكون مقدار الدخل، ونخلص من هذا إلى أن من له دخل لا يقل عن دخل الفلاح، الذي تجب عليه الزكاة، يجب أن يخرج زكاة مساوية، ولا عبء البتة، برأس المال، ولا بما يتبعه من شروط.

فالتبيب والمحامي وطوائف المحترفين والموظفين وأشباههم تجب عليهم زكاة، ولا بد أن تخرج من دخلهم الكبير.

ولنا على ذلك دليلان :

الأول : عموم النص في قول القرآن الكريم : (يا أيها الذين آمنوا انفقوا من طيبات ما كسبتم ومما أخرجنا لكم من الأرض).⁵

ولا شك أن ربح الطبقات الأنفة، كسب طيب، يجب الإنفاق منه، وبهذا الإنفاق يدخلون في عداد المؤمنين الذين ذكر القرآن أنهم هم (الذين يؤمنون بالغيب ويقيمون الصلاة ومما رزقناهم ينفقون) .⁶

والدليل الثاني : أن الإسلام لا يتصور في حقه أن يفرض الزكاة على فلاح يملك خمسة أفدنة، ويترك صاحب عمارة تدر عليه محصول خمسين فدانا، أو يترك طبيبا يكتسب من عيادته في اليوم الواحد، ما يكسبه الفلاح في عام طويل من أرض إذا أغلت بضعة أراذب من القمح، ضربت عليها الزكاة يوم الحصاد.

⁵. سورة البقرة : الآية (267)

⁶. سورة البقرة : الآية رقم (3)

لا بد إذن من تقدير الزكاة على أولئك جميعاً، وما دامت العلة المشتركة التي يناط بها الحكم موجودة في الطرفين، فلا ينبغي المراء في إمضاء هذا القياس وقبول نتائجه. وقد يقال : كيف نقدر هذه الزكاة؟ وعلى أي نسبة تكون؟

والجواب سهل، فقد ردد الإسلام زكاة الثمار بين العشر ونصف العشر على قدر عناء الزارع، في ري أرضه، فلتكن زكاة كل دخل على قدر عناء صاحبه في عمله، ومن الممكن إيضاح التفاصيل، وتفرع المسائل، وتحديد القيم، بعد أن يتقرر هذا الأصل الخطير، والأمر لا يستقل به تفكير واحد، بل يحتاج إلى تعاون العلماء والباحثين."

تلخيص ومناقشة :

ونلخص رأي الغزالي في النقاط الآتية :

1. وجوب الزكاة في رواتب الموظفين ودخل أصحاب المهن الحرة، قياساً على وجوبها في المحاصيل الزراعية.
2. تزكى هذه الرواتب وهذا الدخل كما تزكى المحاصيل الزراعية فالنصاب هو ما قيمته ستون صاعاً من المحاصيل الزراعية، والقدر الواجب إخراجه، هو العشر أو نصف العشر (تبعاً لقدر عناء صاحب الدخل).
3. لا يشترط مرور الحول في وجوب زكاة هذا الكسب.

ولنا على هذا الرأي ملاحظات :

الملاحظة الأولى :

قياس زكاة كسب العمل، على زكاة المحاصيل الزراعية، يبدو غير سليم من وجوه:

- (أ) أن زكاة النقود - وكسبُ العمل نقود- وردت بشأنها نصوص تضبطها وتقرر أحكامها، والفرع الذي يقاس على الأصل، يشترط فيه ألا ترد بشأنه نصوص شرعية تخصه، فلا يصح إذن قياس كسب العمل على المحاصيل الزراعية في الزكاة، لانعدام شروط القياس.

(ب) لا قياس مع وجود الفارق، وقد أقرت الشريعة الفرق بين زكاة النقود وزكاة المحاصيل الزراعية، سواء على مستوى النصاب، أو على مستوى القدر الواجب إخراجه، أو على مستوى تكرار - أو عدم تكرار - الزكاة كل سنة قمرية.

فلماذا نسوي بين مفترقين، ونقيس أحدهما على الآخر؟

(ج) لو تجاهلنا هذه الفروق، وقسنا زكاة كسب العمل، على زكاة المحاصيل الزراعية، لوجب ألا نزكي كسب العمل إلا مرة واحدة، ولو دارت عليه أحوال، لأن حكم الأصل الذي قسناه عليه كذلك، ولا قائل بذلك.

الملاحظة الثانية :

نصاب المحاصيل الزراعية الذي أحال عليه الغزالي، يطرح إشكالا، ذلك أن المحاصيل الزراعية متنوعة ومختلفة القيم، فهل نوجب الزكاة على دخل العامل إذا بلغ قيمة نصاب الشعير أو إذا بلغ قيمة نصاب القمح، أو الأرز أو التمر.. الخ ؟ وبين أنصبة هذه المحاصيل تفاوت كبير في القيمة.

الملاحظة الثالثة :

لماذا القياس - على فرض صحته- على المحاصيل الزراعية، وليس على العروض التجارية ؟ مع أن قياس العامل على التاجر- لو صح القياس- أقرب وأوضح.

الملاحظة الرابعة :

الدليل الثاني: الذي أورده الغزالي لتأييد وجهة نظره لا ينفق في سوق المباحث الدينية، لأنه في عمقه يمثل استدراكاً على الله، والاستدراك على الله لا يجوز، ولو سلمنا هذا الدليل وخضعنا له، لأوجبنا الزكاة على من ملك تسعاً وعشرين بقرة، وعلى من ملك أربعة من الجمال، بدعوى أنه لا يعقل أن يوجب الإسلام الزكاة على الفلاح إذا بلغ محصوله خمسة أوسق من الحبوب أو الثمار، ويعفى من ملك 29 بقرة أو أربعة من الجمال، وهي تساوي قيمة خمسة أوسق من الحبوب أضعافاً مضاعفة.

إن تشريع الإسلام حكيم لا تناقض فيه، ولكن عقولنا القاصرة لم تدرك جميع الحكم الكامنة وراء التشريع، فالاعتراف بالعجز، وتفويض الأمر لله، أسلم وأنفع.

2- وعرض الأستاذة: محمد أبو زهرة، وعبد الوهاب خلاف لهذا الموضوع في محاضرتهم عن الزكاة، في حلقة الدراسات الاجتماعية، عام (1372هـ/ 1952م) بدمشق، فأوجبوا فيه زكاة كسب العمل؛ حيث قالوا: "أما كسب العمل والمهن؛ فإنه يؤخذ منه زكاة إن مضى عليه حَوْلٌ، وبلغ نصَاباً".⁷

واستدلوا على ذلك بقولهم: "أما كسب العمل والمهن الحرة؛ فإننا لا نعرف له نظيراً، إلا في مسألة خاصة بالإجارة على مذهب أحمد - رضي الله عنه - .

وقد صرح بهذا المعنى في رواية بكر بن محمد عن أبيه، فقال: "إذا أكرى داراً أو عبداً في سنة بألف، فحصلت له الدراهم وقبضها، زكّاها إذا حال عليها الحَوْل من حين قبضها، وإن كانت على المكثري؛ فمن يوم وجب".⁸

3- تناول الدكتور يوسف القرضاوي في كتابه "فقه الزكاة" زكاة رواتب الموظفين وكسب المهن الحرة، وخصّص لذلك الفصل التاسع من الباب الثالث ولاحظ أنّ التكييف الفقهي المناسب لكسب العمل والمهن الحرة، هو أن يعتبر هذا الكسب مالاً مستفاداً، وتجرى عليه أحكام الزكاة المتعلقة بالمال المستفاد.⁹

وهذا التكييف الفقهي الذي ذكره القرضاوي، يبدو سليماً إلى حد بعيد، ولذلك نوافقه عليه، ونسير على ضوئه في هذا العرض المتواضع، لأنّ ما يتقاضاه الموظف كل شهر، وما يكسبه المحاضر والموظف والطبيب والمهندس والمحامي، وغيرهم من ذوي المهن الحرة يعتبر مالاً مستفاداً بكل المقاييس.

وإذا كان الأمر كذلك - وهو كذلك بالفعل - فإن من واجبنا أن نسترشد بأحكام الزكاة المتعلقة بالمال المستفاد، حتى إذا كنّا على بينة منها، واقتنعنا فيها بما ينبغي أن نقتنع به بعد ذلك إلى تطبيق تلك الأحكام على زكاة رواتب الموظفين، وكسب المهن الحرة.

⁷ "حلقة الدراسات الاجتماعية - محاضرات عن الزكاة". ص248، ط7. دمشق: جامعة الدول العربية، 1372 هـ/ 1972 م.

⁸ ابن قدامة، موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي. "المغني". تحقيق عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلوجي، ص1، 490، ط3. الرياض: دار عالم الكتب، 1417 هـ/ 1997 م.

⁹ القرضاوي، يوسف، "فقه الزكاة". ج1، ص490، ط12. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1406 هـ/ 1985 م.

4- ومن الذين ذهبوا للقول بوجوب زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة ونحوها للزكاة، قياساً على زكاة المال المُستفاد، كل من: أبو بكر الجزائري¹⁰، وأيمن بن سعود العنقري¹¹، ومحمود أبو السعود¹²، ومحمد العقلة¹³ (13)، وعبد الله بن منصور الغفيلي¹⁴.

5- أفتت اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء بالمملكة العربية السعودية، فتوى رقم (282)، وتاريخ (11/11/1392هـ) بوجوب الزكاة على مَنْ ملك نصاباً من النقود، كالذي يوفّره الموظف شهرياً من مرتبه. فتوى رقم (282)، وتاريخ (11/11/1392هـ).¹⁵

¹⁰ الجزائري، أبو بكر جابر. "الجمل في زكاة العمل". ص33، المدينة المنورة: مطابع الرشيد، (1402هـ).

¹¹ العنقري، أيمن بن سعود، "المسائل المستجدة في نوازل الزكاة المعاصرة"، ص39 وما بعدها، ط1، دار الميمان 1430-2009م.

¹² أبو السعود، محمود، "فقه الزكاة المعاصر"، ص113، ط2. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع، 1412/1992م.

¹³ العقلة، محمد. "أحكام الزكاة والصدقة". ص164، ط1. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة، (1402هـ/1982).

¹⁴ أبو السعود، الغفيلي، عبد الله بن منصور. "نوازل الزكاة" - دراسة فقهية -، ص287، ط1. الرياض: الميمان للنشر والتوزيع، 1429/2008م.

¹⁵ لمراجعة نص الفتوى كاملاً انظر من الموقع <http://mouwazaf.ahlamotada.com/t321-topic> زكاة راتب الموظف : السؤال الأول والثاني من الفتوى رقم (282)

س1: موظف يوفر من مرتبه شهرياً مبلغاً متفاوتاً من المال، شهر يقل التوفير، وشهر آخر يزيد، ويكون أولها قد مضى عليه الحول، والبعض الآخر لم يمض عليه الحول، ولا يعرف مقدار ما وفره في كل شهر، فكيف يزكيه؟

س2: موظف آخر يتسلم راتبه شهرياً ويودعه في خزانة لديه كل ما استلمه، ويصرف من هذه الخزينة يومياً، أو أوقات متقاربة نفقة بيته ومتطلباته على مبالغ متفاوتة حسب الحاجة، فكيف يكون حول ما يتوفر في الخزينة، وكيف تخرج الزكاة في مثل هذه الحالة؟ مع أن عملية التوفير كما أسلفنا لم يمض على جميعها الحول.

ج2.1: لما كان السؤال الأول والثاني في معنى واحد وكان لهما نظائر رأت اللجنة أن تجيب جواباً شاملاً تعميماً للفائدة، وهو من ملك نصاباً من النقود ثم ملك تباعاً نقوداً أخرى في أوقات مختلفة وكانت غير متولدة من الأولى ولا ناشئة عنها، بل كانت مستقلة كالذي يوفره الموظف شهرياً من مرتبه، وكأرث أو هبة أو أجور عقار مثلاً فإن كان حريصاً على الاستقصاء في حقه حريصاً على أن لا يدفع من الصدقة لمستحقها إلا ما وجب لهم في ماله من الزكاة فعلياً أن يجعل لنفسه جدول حساب لكسبه يخص فيه كل مبلغ من أمثال هذه المبالغ بحول يبدأ من يوم ملكه ويخرج زكاة كل مبلغ لحاله كلما مضى عليه حول من تاريخ امتلاكه إياه.

وإن أراد الراحة وسلك طريق السماحة وطابت نفسه أن يؤثر جانب الفقراء وغيرهم من مصارف الزكاة على جانب نفسه؛ زكى جميع ما يملكه من النقود حينما يحول الحول على أول نصاب ملكه منها، وهذا أعظم لأجره وأرفع لدرجته، وأوفر لراحته وأرعى لحقوق الفقراء والمساكين وسائر مصارف الزكاة وما زاد فيما أخرجه عما تم حوله يعتبر زكاة معجلة عما لم يتم حوله.

6- رأي المؤتمر الأول للزكاة بالكويت :

انعقد بدولة الكويت المؤتمر الأول للزكاة من تاسع رجب إلى فاتح شعبان سنة 1404 هـ، وشارك فيه ممثلون لأكثر من 25 دولة، فيهم العلماء والفقهاء، ورجال القانون والاقتصاد.

وتخصص المؤتمر بـ "زكاة الأجور والرواتب وأرباح المهن الحرة وسائر المكاسب" وخلص إلى ما يلي :

" هذا النوع من المكاسب ذهب أغلب الأعضاء إلى أنه ليس فيه زكاة حين قبضه، ولكن يضمه الذي كسبه إلى سائر ما عنده من الأموال الزكوية في النصاب والحوّل فيزكيه جميعاً عند تمام الحوّل منذ تمام النصاب.

" وما جاء في هذه المكاسب أثناء الحوّل يزكي في آخر الحوّل، ولو لم يتم حوّل كامل، على كل جزء منها.

" وما جاء منها ولم يكن عند كاسبه قبل ذلك نصاب، يبدأ حوّل من حين تمام النصاب عنده، وتلزمه الزكاة عند تمام الحوّل من ذلك الوقت.

" ونسبة الزكاة في ذلك ربع العشر (2,5%) لكل عام.

" وذهب بعض الأعضاء إلى أنه يزكي هذه الأموال المستفاد عند قبض كل منها، بمقدار ربع العشر (2,5%) إذا بلغ المقبوض نصاباً، وكان زائداً عن حاجاته الأصلية، وسالماً من الدين.

" فإذا أخرج هذا المقدار فليس عليه أن يعيد تزكيته عند تمام الحوّل على سائر أمواله الأخرى، ويجوز للمزكي هنا أن يحسب ما عليه ويخرجه فيما بعد مع أمواله الحولية الأخرى" ¹⁶.

تلخيص ومناقشة :

نلخص ما ذهب إليه أغلب الأعضاء فيما يلي :

1. المال المستفاد (راتب- أجرة- كسب) لا يزكي حين قبضه، ولكن يزكي مع أموال المستفيد الأخرى إذا تم حوّلها.
2. ما جاء من هذه المكاسب أثناء الحوّل، يزكي في آخر الحوّل، و لو لم يدر حوّل كامل على بعضها.
3. لا يبدأ الحوّل إلا عند تمام النصاب.

¹⁶ مجلة منار الإسلام، عدد 9، 10، شوال 1404 / يوليو 1984م، ص 49.

4. القدر الواجب إخراجه هو ربع العشر (2,5%)

وهذا الرأي يبدو منسجما مع النصوص الشرعية المتعلقة بزكاة النقود، سواء فيما يخص النصاب، أو القدر الواجب إخراجه، أو اشتراط الحول.

على أن أصحاب هذا الرأي مالوا- لضرورة عملية اقتضت تجنب الحرج والعسر- إلى إخراج زكاة الأموال المستفاداة أثناء الحول، عند تمام الحول، ولو لم يدر حول كامل على بعض تلك الأموال، وفي ذلك إيجاب للزكاة في مال لم يتوفر شرط من شروط وجوب الزكاة فيه، وهو مرور الحول.

على أن بإمكاننا أن نلتمس المخرج من هذا المأزق، بالالتكاء على جواز تقديم إخراج الزكاة عن موعدها المحدد، وهذا الجواز دلت عليه بعض الأحاديث، وهو ما ذهب إليه الشافعي وأبو حنيفة وأحمد بن حنبل وبعض التابعين، وذهب مالك، وربيعه وسفيان الثوري وداود وأبو عبيد بن الحارث إلى أن إخراج الزكاة لا يجزئ حتى يحول الحول مستدلين بالأحاديث التي فيها تعليق الوجوب على الحول.¹⁷

ما أرجحه :

انطلاقا من هذه الآراء المختلفة التي استعرضناها وتعرفنا على مدى انسجامها مع النصوص الشرعية، ومع القواعد العامة المرتبطة بموضوع الزكاة.

واسترشادا بما عليه جمهور فقهاء الإسلام، قديما وحديثا، من اشتراط الحول لوجوب الزكاة في النقود.

و اقتداء بهدي الخلفاء الراشدين وغيرهم من الصحابة الكرام، وأئمة المذاهب الأربعة المشهورة.

نستطيع أن نقرر مطمئنين ما يلي :

1. رواتب الموظفين وكسب أصحاب المهن الحرة، تخضع للشروط العامة لزكاة النقود :

- فنصابها هو ما يساوي قيمة 595 غ من الفضة
- وشروطها هي نفس شروط زكاة النقود، بما في ذلك مرور الحول
- والقدر الواجب إخراجه هو ربع العشر (2,5%)

¹⁷ انظر نيل الأوطار 4/214 و انظر فيما يخص مذهب الإمام مالك مدونة سحنون 1/243/244.

2. وعليه فالموظف المبتدئ أو الحرفي المبتدئ أو صاحب المهنة الحرة المبتدئ لا يخاطب بالزكاة إلا إذا بلغ ما عنده من النقود النصاب ، فإذا بلغ ما عنده النصاب، فإنه يبدأ الحول، وإذا مر الحول على ذلك النصاب وهو باق عنده فإنه يزكيه.

وإذا بلغ النصاب، وبدأ الحول، ثم نقص ماله عن النصاب، فإن الحول الذي بدأه ينقطع، ولا يبدأ من جديد إلا إذا اجتمع عنده النصاب.

3. ما يتقاضاه الموظف أو صاحب المهنة الحرة، داخل الحول لا تجب فيه الزكاة - ولو بلغ النصاب- بمجرد قبضه- وإنما تجب فيه، إذا دار عليه الحول وهو عند مستفيده ، ويبدأ حوله من يوم استفادته.

4. ما استهلكه الموظف أو الحرفي أو غيرهما من ماله المستفاد، داخل الحول معفو عنه شرعاً، ولا يطالب بإخراج زكاته، لأن ما استهلك لم يعد ملكاً لمن استهلكه حتى يطالب بإخراج زكاته.

وإذا أردنا تطبيق ما ذكرنا، فإن صعوبات عملية تواجهنا، وتتمثل في صعوبة ضبط المقادير المستفادة، أو المتبقية، بعد الإنفاق منها، وصعوبة ضبط بداية حول كل قسط مستفاد ونهايته، وضبط المقدار الواجب إخراج عنه كل قسط.

وهذه الصعوبات لا بد من تخطيها بوضع حل مناسب لها، لأن بقاءها بدون حل يشكل الحرج والعسر المرفوعين عن الأمة الإسلامية، بمثل قوله تعالى : (وما جعل عليكم في الدين من حرج)¹⁸ وقوله تعالى : (يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر)¹⁹

وتجاوز هذه الصعوبات العملية، يمكن بإحدى الطريقتين :

الطريقة الأولى : وهي التي تبناها غالب المشاركون في المؤتمر الأول للزكاة المنعقد بدولة الكويت عام 1404 هـ ومؤداها :

ان الرواتب والأجور المستفادة داخل الحول، تجمع في نهاية الحول، مع الأموال الأخرى التي دار عليها الحول، ويؤخذ الجميع، وهي التي استحسناها اللبناني في " تمام المنة في التعليق على فقه السنة " (ص378) عندما علق على قول ابن حزم : "كل فائدة وإنما تزكى لحولها لا لحول ما عنده من جنسها وإن اختلطت عليه

¹⁸ سورة الحج : الآية 76

¹⁹ سورة البقرة : الآية 184

الأحوال " بقوله: "وهذا المذهب أقرب إلى ظاهر قوله صلى الله عليه وسلم: " ليس في المال زكاة حتى يحول عليه الحول: " لولا أن فيه حرجا في بعض الأحوال فالأقرب في مثل هذه الحالة أن يلحق بالأصل ويمزكى.

وهذه الطريقة يلاحظ عليها أنها توجب الزكاة في أقساط من المال المستفاد، لم يمض عليها الحول وهي بيد مستفيدها، أي توجب الزكاة في أقساط من المال دون أن يتوفر شرط من شروط وجوبها وهو مرور الحول.

وإذا كان أصحاب هذه الطريقة يبررون تقديم زكاة تلك الأقساط على موعدها، بما في ذلك من تخفيف على المزكي والجابي، باعتبار هذه الطريقة تريحهما مما في ضبط المواعد، والمقادير من عناء، فإن هذه الطريقة في عمقها تشدد على المزكي ولا تخفف عنه لأنها توجب عليه إخراج زكاة بعض أمواله قبل أن يجب عليه ذلك، ولا اعتقد أن التخفيف إذا انطوى على تشديد، وإيجاب ما لم يجب يعتبر تخفيفا.

وقد يقال هنا إن الزكاة جاز على الصحيح إخراجها قبل موعدها ولو بسنة أو سنتين، وهذا صحيح، ولكن هذه الطريقة لا تكتفي بإجازة إخراجها قبل موعدها بل توجب ذلك، والفرق كبير بين الجواز الذي يعود إلى رضا المزكي واختياره، وبين الوجوب الذي لا يعود إلى اختياره بل يفرض عليه فرضا.

الطريقة الثانية: وهي التي أراها أنسب وأسلم، وهي أن لا تزكى الرواتب والأجور المستفادة داخل الحول، لا عند قبضها ولا عند تمام حول أموال المستفيد الأخرى، بل إذا مضى الحول على أمواله التي يتعلق بها حساب الحول، تزكى تلك الأموال التي مضى عيها الحول وحدها، أما ما استفاده داخل الحول، أو ما تبقى منه بعد الإنفاق، فإنه يجمع مع تلك الأموال التي زكاها، ويستقبل بالجميع حول جديد فإذا دار هذا الحول زكى الجميع، وهكذا يصنع بما وفره من كسبه داخل كل حول.

وقد يقال هنا إن بعض تلك الأموال المستفادة، داخل الحول لا تزكى بمقتضى هذه الطريقة، إذا دار عليها الحول، بل تزكى إذا مر عليها حول ونصف، أو أقل أو أكثر.

وهذا صحيح ولكن لاحرج في ذلك، لأن تأخير إخراج الزكاة عن موعدها المحدد لمصلحة - أو ضرورة- جائز، والتأخير هنا كان لمصلحة التيسير على المزكين وعلى الجابين أيضا- في حالة عناية الدول الإسلامية بتنظيم الزكاة، وجباية أموالها-

وهذه الكيفية التي رجحتها، هي نفس ما آل إليه ما رجحه ابن حزم في المحلى، فرغم أنه قال: كل فائدة فإنما تزكى لحولها لا لحول ما عنده من جنسها، وإن اختلطت عليه الأحوال²⁰ فإنه قال - يفسر ذلك ويوضحه - : لو أن امرأ ملك نصاباً، وذلك مائتا درهم من الورق أو ... فإن استفاد في داخل الحول، ما يغير الفريضة فيما عنده، إلا أن تلك الفائدة لو انفردت لم تجب فيها الزكاة... فإنه يزكي الذي عنده وحده لتمام حوله، وضم حينئذ الذي استفاده إليه، لا قبل ذلك، واستأنف بالجميع حولا.

وبعد أن أورد أمثلة متعددة، لا تخرج في عمقها عن هذا الذي رجحت قال: " فإن قيل: فإنكم تؤخرون زكاة بعضها عن حوله شهراً، قلنا: نعم، لأننا لا نقدر على غير ذلك البتة، إلا بإحداث زكاتين في مال واحد، وهذا خلاف النص، وتأخير الزكاة إذا لم يمكن التعجيل مباح لا حرج فيه²¹."

وهذا التأخير في الإخراج أجازه القرضاوي نفسه، كما يفهم من هذا المثال الذي ضربه، وهو: " رجل له مال يزكيه كل حول في أول شهر المحرم فإذا استفاد مالا - راتبه مثلاً- في صفر أو ربيع الأول، أو ما بعده من الشهور وأخرج زكاته حين الاستفادة، فإنه لا يخرج زكاته مرة أخرى في آخر الحول مع ماله، بل يخرج عنه أو عما بقي منه في الحول الثاني، حتى لا نشق عليه بكثرة الأحوال، وقد أقام الله شرعه على التيسير."

المطلب الثاني:

قول المانعين وأدلتهم:

لا يوجد قول يخالف في إخضاع الرواتب والأجور للزكاة، سوى ما أورده كوثر الأبي²²، ولم يسمِ قائله، لكنه ذكر مستنده بقوله: "ولكن يقابل هذا الرأي - أي: رأي من أخضعها للزكاة - الرأي الثاني، ويستند إلى ما يلي:

1- أن الثروات والدخول المستحدثة التي لم توجد في عهد النبي - صلي الله عليه وسلم - ولا في عصر الخلفاء الراشدين، ووجدت فقط في عصرنا هذا هي فقط التي يمكن الاجتهاد فيها بالقياس على سائر أنواع الزكاة، بغرض إخضاعها للفريضة؛ حيث إن كافة أنواع الثروات التي كانت موجودة في زمن النبي - صلي الله عليه وسلم - قد أُخضعت للزكاة، وعلى ذلك تشمل الزكاة كافة ثروات العصر، أما الدخل الناتج عن كسب العمل

²⁰ المحلى 6/85

²¹ فقه الزكاة، ج1، ص518

²² الأبي، كوثر. "محاسبة الزكاة والضرائب في دولة الإمارات العربية"، ص356. ط1. دبي: دار القلم، (1407هـ/ 1987م).

فقد كان موجوداً زمن النبي - صلي الله عليه وسلم - وزمن الخلفاء الراشدين من بعده، ومع ذلك فلم يخضعها أحد للفريضة، ولو كان يمكن إخضاعها، لما أغفلتها الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة.

2- إن وجوب تزكية إيراد كسب العمل تخريجاً على أنه مال مُستفاد تخريجٌ حديثٌ؛ رغبةً في إخضاع هذا الإيراد، ولو كان هو المال المُستفاد المقصود به في مراجع الفقه الإسلامي؛ لما استعصى تخريجه على علماء العصور السالفة.

3- إن هذا المال سيخضع حتماً للزكاة بعد استقطاع الأعباء العائلية، متمثلاً في زكاة النقدين، فإذا كنّا سنخضعه لزكاة كسب العمل، فهل سنعفيه حينئذٍ من زكاة النقدين منعاً للثني؟ وإذا كان الأمر كذلك، فهل يجوز أن نخضع المال لزكاة ثم تشريعها بالقياس، ونعفي المال من زكاة أصلية؟

4- إن زكاة كسب العمل - تشبيهاً بضريبة كسب العمل - التي تُخضع المرتبات والأجور وإيراد المهن الحرة للضريبة، ولا يصح أن نضيف للزكاة من المفاهيم والمبادئ الوضعية، إلى جانب أن كسب العمل يخضع فعلاً في معظم المجتمعات الإسلامية لضرائب وضعية، والمطلوب هو تخفيف الأعباء المالية على كسب العمل بصفة خاصة؛ نظراً لأنه يعتمد على المقدرة الذهنية والعضلية للإنسان، وهو مَعِينٌ سريع النضوب، ويجب المحافظة عليه، فإذا كانت الضرائب واقعاً مفروضاً في المجتمعات الإسلامية؛ فالأحرى بنا أن نخفف الأعباء المالية، لا أن نضيف عبئاً جديداً.

5- إن الدولة المعاصرة تحتاج لإنفاق نفقات عامة كثيرة، في نواحٍ متعددة بخلاف مصارف الزكاة، وعلى ذلك إذا كانت هناك إيرادات لم تفرض عليها الشريعة أصلاً زكاةً، مثل كسب العمل - أي: الرواتب، والأجور، ودخل المهن الحرة - فالأوجب أن تُفرض عليها ضريبة تخصص حصيلتها للإنفاق في أوجه المصارف الأخرى التي تحتاجها الدولة، بدلاً من الاجتهاد الذي قد يصيب أو يخطئ في تشريع زكاة جديدة.

القول الراجح:

مما سبق من عرض وتعليق على آراء وأدلة الفريقين - الموجبين والمانعين - يتضح لنا ترجيح القول بوجوب زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة، فمن كان له كسب عمل - محاضراً أو موظفاً، أو عاملاً، أو صاحب مهنة حرة - يفضل عن حاجته بقدر التّصاب، وجبت عليه الزكاة؛ لأنه يُعدُّ بذلك غنياً،

قال - صلى الله عليه وسلم -: ((تؤخذ من أغنيائهم، وتُردُّ على فقرائهم))²³؛ فالأغنياء كلهم فُرضت عليهم الزكاة، سواء كان هذا الغنى معبراً عنه بثروة تملك من ذهب، أو فضة، أو إبل، أو بقر أو غنم، أو عروض تجارة، أو زراعة، فلا وجه لاستثناء أغنياء كسب العمل.

²³ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. "فتح الباري"، ج3، ص261. د.م. بيروت: المكتبة السلفية، د.ت.

المبحث الثاني : كيفية زكاة الرواتب والأجور (تطبيقات على رواتب وأجور في كلية القاسمي) :
وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: نصاب الزكاة

اختلف الفقهاء الموجبون في تحديد قيمة النّصاب فيها إلى ثلاثة أقوال:

الأول: اعتبار نصابها بنصاب الزروع والثمار؛ فمن بلغ دخله ما قيمته خمسة أوسق، أو (653 كيلو جرام وزناً من أدنى ما تخرجه الأرض كالشعير)؛ وجبت عليه الزكاة.

وعلة ذلك: أن كسب العمل إيراد وثمره مباشرة للعمل، فيقاس على زكاة الزروع والثمار.²⁴

الثاني: اعتبار نصابها نصاب النقود:

وحدّوه بما قيمته 85 جراماً من الذهب، أي: ما يساوي عشرين مثقالاً، أو (200 درهم من الفضة؛ وذلك لأن الناس يقبضون رواتبهم وأجورهم وإيراداتهم بالنقود؛ فالأولى أن يكون المعتبر هو نصاب النقود.²⁵

الثالث: اعتبار نصاب الرواتب والأجور على نصاب النقود:

أي ما يعادل 85 جراماً من ذهب، أو 200 درهم من الفضة، واعتبار نصاب إيرادات المهن الحرة على الزروع والثمار؛ فيكون نصابها ما يعادل قيمته خمس أوسق، أو (50 كيلة مصرية)، أو (653 كيلو جرام وزناً من أدنى ما تخرجه الأرض كالشعير).²⁶

وعلة التفرقة في هذا - عندهم - أن كسب أصحاب الرواتب والأجور مصدره العمل فقط؛ أما كسب أصحاب المهن الحرة فمصدره رأس المال والعمل.

²⁴ الإسلام والأوضاع الاقتصادية للغزالي، ص166.

²⁵ فقه الزكاة للقرضاوي، ج1، ص513-514.

²⁶ شحاتة، حسن، " محاسبة الزكاة "، ص258، القاهرة: دار التوزيع والنشر، د.ت.

(26). ونرجح القول الثاني لما يلي :

أولاً: لما ورد فيه من أن الجميع يتقاضون أجورهم بالنقود، إضافةً إلى أن ما يتبقى لدى الواحد منهم بعد قضاء حاجاته وديونه - إن وجدت - يكون عادة في صورة مدخرات نقدية، والمال المدخر قد فرضت عليه الزكاة بمقدار ربع العشر.

ثانياً: لأن قيمة معدني الذهب والفضة تتصف بالثبات النسبي في مقابل قيمة الزروع والثمار؛ فإنها تتأثر بعوامل بيئية أو محلية، مما يجعلها لا تناسب أن يُقاس على قيمتها نصاب زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة.

هذا ولابد أن يكون مقدار النصاب المعتبر لوجوب الزكاة فيه من صافي الدخل، يعني: بعد خصم الديون الحالية - إن وجدت - والحد الأدنى للمعيشة من الرواتب، كما تطرح النفقات والتكاليف من إيرادات أصحاب المهن الحرة، فما بقي بعد هذا كله تؤخذ منه الزكاة إذا بلغ نصاب النقود. وجاء في "فقه الزكاة" للقرضاوي: فالذي نرجحه ألا تؤخذ زكاة الرواتب والأجور إلا من "الصافي" وإنما قلنا تؤخذ من صافي الإيراد أو الرواتب لي طرح منه الدين الحال إن ثبت عليه ويعفى الحد الأدنى لمعيشته ومعيشة من يعوله، لأن الحد الأدنى لمعيشة الإنسان أمر لا غنى له عنه، فهو من حاجته الأصلية والزكاة إنما تجب في نصاب فاضل عن الحاجة الأصلية، كما تطرح النفقات والتكاليف لذوي المهن، فما بقي بعد هذا كله من راتب السنة وإيرادها تؤخذ منه الزكاة إذا بلغ نصاب النقود فما كان من الرواتب والأجور لا يبلغ في السنة نصاباً نقدياً - بعد طرح ما ذكرناه كرواتب بعض العمال وصغار الموظفين فلا تؤخذ منه الزكاة.²⁷

المطلب الثاني : مقدار الزكاة الواجب

ذهب معظم الفقهاء المعاصرين إلى أن القدر الواجب في زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة، هو ربع العُشر فقط؛ عملاً بالنصوص التي أوجبت في النقود ربع العُشر؛ ولأن دخل الفرد يعتمد على العمل وحده،

²⁷ فقه الزكاة للقرضاوي، ج2، ص517.

ومن ثمَّ وجب تخفيف الزكاة عليه؛ رعاية للطبقات العاملة، واستئناساً بما عمل به ابن مسعود وعمر بن عبد العزيز - رضي الله عنهما - من اقتطاع الزكاة من العطاء إذا أعطوه، من كل ألف خمسة وعشرين.²⁸

المطلب الثالث :

اشتراط الحول وعدمه في زكاتها :

إنَّ من الموجبين من اعتبر وجوب الزكاة في الرواتب والأجور أنها مال مُستفاد - مُستفاد بسببٍ مستقل - وقد تعددت آراء الفقهاء حول زكاة المال المُستفاد بسببٍ مستقل :

الرأي الأول: المال المُستفاد من غير جنس ما عنده، إن كان نصاباً؛ استقبل به حَوْلًا وزَكَّاه، ولا يُضمُّ إلى ما عنده؛ بل له حكم نفسه، وهذا قول الجمهور.²⁹

الرأي الثاني: أن الزكاة تجب فيه حين استفاده، روي ذلك عن ابن مسعود، وابن عباس، ومعاوية من الصحابة، والأوزاعي من التابعين.³⁰

ورجَّح ابن قدامة الرأي الأول - رأي الجمهور - حيث يُشترط للمال المُستفاد حَوْلَانِ الحَوْل، وذلك بقوله: "ولنا حديث عائشة، عن النبي - صلى الله عليه وسلم -: ((لا زكاة في مال حتى يحول عليه الحَوْل))."³¹ (31) ورجَّح بعض الفقهاء المعاصرين الرأي الثاني، القاضي بوجوب إخراج زكاة المال المُستفاد في الحال، وذلك استناداً إلى حكمة تشريع الزكاة، ومصلحة الإسلام والمسلمين في عصرنا هذا، وإلى أن اشتراط الحَوْل في كل مال - حتى المُستفاد منه - ليس فيه نصٌّ في مرتبة الصحيح أو الحسن يقيد النصوص المطلقة، ولذا اختلف الصحابة والتابعون فيه، باعتباره من الأمور الاجتهادية.³²

²⁸ أبحاث وأعمال مؤتمر الزكاة الأول، ص442، الكويت: بيت الزكاة، (1404هـ/ 1984م).

²⁹ المغني لابن قدامة، ج4، ص75.

³⁰ المغني، ج4، ص75.

³¹ المغني، ج4، ص77، والحديث أخرجه ابن ماجه، باب من استفاد مالاً، من كتاب الزكاة، وصححه الألباني، في كتابه "صحيح سنن ابن ماجه"، الألباني، محمد ناصر الدين. "صحيح سنن ابن ماجه". ط1. الرياض: مكتبة المعارف، (1417 هـ/ 1997م).

³² المغني، ج1، ص501-505.

والواقع؛ أن القول باستحقاق الزكاة في المال المُستفاد حين استفادته لا يمنع من اعتبار الحَوْل في إخراج زكاته، وذلك بأن تحدّد الفترة التي تتخذ أساساً لتحديد النِّصاب ومقدار الواجب؛ فيُضمُّ ما يحصل عليه الموظف، أو العامل، أو صاحب المهنة الحرة، من إيرادات صافية خلال السنة؛ فتؤخذ منها الزكاة متى بلغت نصاب النقود، بعد خصم الديون الحالّة، وتكاليف الحصول على الدخل، وما يلزم من حاجته الأصلية.

فلو قدرنا أن دخل محاضر يبلغ في الشهر عشرة آلاف شاقّل؛ فإن حاصل إيراده السنوي يكون (120000) شاقّل، فيُقتطع من هذا المجموع ما عليه من ديون حالّة أثناء السنة، وما عليه من نفقات لنفسه وللمن يعول شرعاً أثناء السنة، فإذا كان المتبقي بعد هذا الاقتطاع يبلغ نصاب النقود؛ زكّي المقدار الباقي في نهاية الحَوْل، الذي يحدّد بدايته صاحب الدخل؛ بأن يجعل له شهراً يستقبل به العام، فإذا جاء ذلك الشهر الذي أكمل به الحَوْل، يحسب ما بقي لديه من مال، فيُخرج زكاته إن بلغ نصاباً، ولو لم يكن قد مر على آخر دفعة حصل عليها سوى بضعة أيام.

ووفقاً لاحتمال إنفاق المرء لهذا المال الفاضل في حاجته في أغراض أخرى، بأن يشتري به أصولاً ثابتة أو عقاراً قبل نهاية الحَوْل؛ فإننا نرى أن يحدّد الفرد من خلال شهر واحد متوسط نفقاته، ثم ما فضل له من دخله يصبح هو وعاء الزكاة خلال الشهر، ثم يضرب في اثني عشر، ويخرج الزكاة بنسبة 2.5% من المجموع؛ فكأنه قد وزع قدر الزكاة على شهور السنة تقديراً؛ فيصبح هذا المقدّر هو الواجب عليه كزكاة في ذمته، في حال إنفاقه للفاضل عن حاجته الأصلية في أغراض أخرى خلال العام.

المطلب الرابع:

حالات تطبيقية على زكاة الرواتب والأجور في أكاديمية القاسمي :

الحالة الأولى:

محاضر يعمل براتب شهري قدره (7000) شاقّل، وليس له مصدر سوى هذا الراتب، فإذا علم أن نفقاته تقدر بـ (4300) شاقّل، وأن سعر الجرام من الذهب (150) شاقّل، فما قيمة الزكاة المستحقة عليه ؟
الإيراد الكلي خلال العام = $12 \times 7000 = 84000$ شاقّل.

يطرح مبلغ حاجاته الشخصية الأصلية $12 \times 4300 = 51600$ شاقّل

صافي الإيراد الفاضل عن حاجاته = 32400

$$\text{النصاب المقرر} = 150 \times 85 = 12750$$

إذن صافي إيراد هذا المحاضر الفاضل عن حاجاته يزيد على النّصاب، ويخضع للزكاة بمعدل 2.5%.

قيمة الزكاة المستحقة

$$(2.5\% \times 32400)$$

810 شاقّل

الزكاة الشهرية المستحقة

67.5 شاقّل

الحالة الثانية :

موظف الأكاديمية يعمل براتب شهري قدره (6600) شاقّل، وليس له مصدر دخل سوى هذا الراتب، فإذا

علم أن نفقاته الشهرية تقدر بـ (6000) شاقّل، وأن سعر الجرام من الذهب (150) شاقّل ، فما هي قيمة

الزكاة المستحقة عليه ؟

الإيراد الكلي خلال العام

$$12 \times 6600$$

79200 شاقّل

يطرح مبلغ حاجاته الشخصية

$$12 \times 6000$$

$$= 72000$$

$$72000 - 79200 = 7200 \text{ شاقّل}$$

النصاب المقرر

$$150 \times 85$$

12750 شاقّل

إذن من مقارنة الفاضل له عن حاجاته من دخله، نجده دون النّصاب؛ فلا زكاة عليه.

الخاتمة:

- 1 - إن زكاة الرواتب تختصُّ بالدخل الدوري ، وليست بالثروة أو رأس المال.
- 2 - إن هذه الزكاة شخصية، قياساً على سائر الزكوات، ؛ فإن بلغ الفاضل عن الضروريات والحاجيات قيمة نصاب النقود زكّي، وإلا فلا.
- 3 - إن تقدير الحوائج الأصلية يختلف من شخص لآخر، وذلك باختلاف ظروف كل فرد، واختلاف أفراد الأسرة، مما يجعل تقدير هذه الحوائج يخضع لتقدير المزكّي نفسه، طبقاً لظروفه الخاصة، وتقدير القائم على الزكاة.
- 4 - إن الزكاة أمانة وفي إخراجها طهارة للنفس ، واستجابة لأوامر الله تعالى ، بناء عليه يجب على كل موظف، أو عامل أن يتقي الله في كسبه، فلا يبخل بحق الله إن كان مستحقاً؛ حتى يطهر نفسه وماله بهذه الشعيرة العظيمة وهي الزكاة، فإن لم تقم الجهات الرسمية بتحصيلها، لزم على كل فرد القيام بذلك؛ لأنها فريضة عينية .

المراجع

- 1- "أبحاث وأعمال مؤتمر الزكاة الأول". الكويت: بيت الزكاة، (1404هـ/ 1984م).
- 2- الأبيجي، كوثر. "محاسبة الزكاة والضرائب في دولة الإمارات العربية". ط1. دبي: دار القلم، (1407هـ/ 1987م).
- 3- ابن قدامة، موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي. "المغني". تحقيق عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلو. ط3. الرياض: دار عالم الكتب، 1417هـ/ 1997م.
- 4- ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. "فتح الباري". د. م. بيروت: المكتبة السلفية، د. ت.
- 5- أبو السعود، محمود، "فقه الزكاة المعاصر"، ط2. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع، 1412/ 1992م.
- 6- أبو داود سليمان بن الأشعث. "سنن أبي داود". اسطنبول: دار الدعوة، د. ت.
- 7- "الاقتصاد الإسلامي، بحوث مختارة من المؤتمر العالمي للاقتصاد الإسلامي"، جدة: جامعة الملك عبد العزيز، المركز العالمي لأبحاث الاقتصاد الإسلامي، (1985م).
- 8- الألباني، محمد ناصر الدين. "صحيح سنن الترمذي باختصار السند". ط1. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، (1409هـ/ 1989م).
- 9- الألباني، محمد ناصر الدين. "صحيح سنن ابن ماجه". ط1. الرياض: مكتبة المعارف، (1417 هـ/ 1997م).
- 10- الألباني، محمد ناصر الدين. "ضعيف الجامع الصغير وزياداته". ط3. بيروت: المكتب الإسلامي، (1410هـ/ 1990م).
- 11- الترمذي، أبو عيسى، محمد بن عيسى بن سَورَة. "سنن الترمذي". إسطنبول: المكتبة الإسلامية بإسطنبول، (1981م).
- 12- الجزائري، أبو بكر جابر. "الجمال في زكاة العمل". المدينة المنورة: مطابع الرشيد، (1402هـ).
- 13- الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. "المستدرک على الصحيحين". ط1. حيدر آباد: مطبعة مجلس دائرة المعارف الإسلامية، (1314هـ).
- 14- "حلقة الدراسات الاجتماعية - محاضرات عن الزكاة". ط7. دمشق: جامعة الدول العربية، 1372 هـ / 1972
- 15- الخطيب، الشربيني. "مغني المحتاج". القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، (1985م).
- 16- شحاتة، شوقي إسماعيل. "محاسبة زكاة العمل، علماً وعملاً". ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، (1970م).

- [http||mouwazaf.ahlamotada.com|t321-topic](http://mouwazaf.ahlamotada.com/t321-topic)

[/http://www.alukah.net/Sharia/0/421](http://www.alukah.net/Sharia/0/421)

<http://mnokhab.net/vb/showthread.php?t=4687&page=2>

www.islamonline.net/servlet/satellite?cid

دور المرأة في الوقاية من التطرف¹

الدكتورة أفنان بنت محمد الحسين

محاضرة العلوم الإسلامية

كلية السنة التحضيرية-العلوم الأساسية-الإحساء | السعودية

ملخص البحث:

أجري هذا البحث بهدف التعرف على التطرف الفكري وبيان دور المرأة في الوقاية منه، وناقش البحث ظاهرة التطرف من حيث المفهوم، وتحديد سمات الشخص المتطرف فكرياً، وأشكال التطرف وأسبابه، ويسعى هذا البحث لإيضاح دور المرأة في الوقاية من التطرف من خلال بيان المرتكزات الإسلامية الأساسية لدور المرأة في الوقاية من التطرف، وبيان الدور البنائي للمرأة في الوقاية من التطرف من خلال الدور التربوي، والدور الفكري، والدور الاجتماعي، والدور الأمني للحد من التطرف ولوقاية المجتمعات البشرية من أضراره. واستخدمت الباحثة المنهج التكاملي كمنهج للبحث من خلال أعمال أكثر من منهج (التأصيلي، المقارن، الوصفي، النقدي، الاستقرائي)، واتبعت فيه منهج الأسلوب الوثائقي المكتبي لجمع البيانات والمعلومات. وتوصل البحث لعدة نتائج لعل من أهمها:

١- أن للمرأة في المجتمع الإسلامي دور كبير في تحصين أفراد المجتمع من التطرف باعتبار أنها المحور الأساسي في المجتمع.

٢- أن للتطرف دوافع كثيرة تختلف باختلاف الظروف التي يعيش فيها الذين يجنحون نحوه، ويتطلب لمواجهته دراسة شاملة لكافة الأسباب المختلفة له والتي منها ما هو أسباب عامة متمثلة في الجهل والأسباب النفسية وعدم الرجوع إلى أهل العلم ومنها ماهي أسباب خاصة منها ما هو ديني واجتماعي وسياسي واقتصادي وتربوي.

وتم التوصل إلى مجموعة من التوصيات منها:

١- التأكيد على أهمية دور المرأة في تحقيق بيئة فكرية آمنة وتفعيل دورها في حماية المجتمع من التطرف عن طريق إتاحة الفرصة أمامها للمشاركة والمساهمة في وقاية المجتمع وتوعية أفرادها.

1. أنشئ هذا البحث تحت رعاية وحدة الوعي الفكري بجامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية.

٢-الحديث عن مبدأ الاعتدال والوسطية في الإسلام من الأمور التي يجب أن يُعتنى بها وتُعطى حقّها من الاهتمام والبحث والتوجيه؛ لأنّ أغلب المزالق وأكثر الانحرافات نابعٌ من عدم فهم الاعتدال والوسطية في الشريعة الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: التطرف- دور - المرأة

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير الأنام وخاتم الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه اجمعين.
أما بعد:

يعد التطرف من أكثر القضايا إثارة للجدل ونظراً لأهميته البالغة فقد كان محل اهتمام العديد من العلماء والمفكرين والإعلاميين والاجتماعيين والنفسانيين. فالتطرف بصورته العامة ظاهرة ليست وليدة العصر، بل هي قديمة تمتد بجذورها إلى زمن بعيد في تاريخ الإنسانية، وقعت في مختلف العصور وفي كل الديانات السماوية، فعلى مر العصور ظهرت العديد من الملل والنحل والفرق المارقة تدعوا إلى التنطع في الدين والتكفير بالذنوب واستحلال دماء المسلمين وأموالهم لأقل شهية، ويعتبر الشباب من أكثر فئات المجتمع عرضة للتطرف، فالشباب أسرع تأثراً من غيرهم وأكثر طواعية في الانقياد لما يبث في عقولهم من الأفكار المنحرفة فهم أول الضحايا؛ نظراً إلى ما تتميز به مرحلة الشباب من خصائص عمرية وسمات نفسية خاصة. تتميز بالحيوية والنشاط والرغبة بالتجديد والتغيير مما تجعلهم أكثر الفئات الناقدة والانفعالية لكثرة المتناقضات الحياتية التي يواجهونها، لا سيما وأن المجتمع تكاثرت فيه التيارات الفكرية المتعارضة، والتطرف ينشأ في فترات التغيرات والتحولات الاجتماعية والاضطرابات السياسية والاقتصادية. لذا لابد أن تتضافر الجهود وتشترك جميع مؤسسات المجتمع في مواجهة التطرف والقضاء عليه، ويأتي دور المرأة في المقدمة ويعتبر من الأدوار الرئيسية المهمة، حيث مشاركتها في تهيئة الأجيال وتربيتها تربية سليمة متكاملة، وقد كانت المرأة على مدى العصور والأزمنة تضطلع بدور فاعل وجوهري من خلال قنوات العمل التي ترتادها، سواء في كونها المربية والمعلمة والموجهة والطبيبة والمرشدة والداعية إلى الله. فالمرأة هي الركيزة والدعامة الأساسية التي تعتمد عليها الأمم والمجتمعات في صناعة الحاضر والمستقبل، وذات رأي يعتد به ويؤسس عليه في الشأن العام، ويزكرنا التاريخ بأن المرأة كان لها حضور مما يتطلب تعزيز دور المرأة في المشاركة المجتمعية، وتكتسب المرأة أهمية هذه المشاركة من حيث كونها شريحة كبيرة لتنمية الوعي بخطورة التطرف.

وقد حمل الإسلام المرأة مسؤولية تربية أبنائها فهي مربية فاعلة تتصف بالرحمة والشفقة ودورها ليس محصور بأبنائها فقط بل يمتد ليشمل المجتمع بأكمله فهي نصف المجتمع وتلد وتربي النصف الآخر. فكان لابد من معرفة التطرف، ثم التعرف على دور المرأة في مكافحة التطرف والوقاية منه، وبالله المستعان.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أن التطرف من الظواهر الخطرة التي تعاني منها المجتمعات الإنسانية القديمة والحديثة، المتطورة والنامية على حد سواء، وقد يأخذ التطرف أشكال متعددة ومثل هذا التطرف في

السلوك كالعنف والإرهاب مثلاً ينجم في العادة من تطرف في الفكر، فالتطرف قد يتحول من أفكار إلى أفعال ظاهرة قد يصل الدفاع عنها إلى حد اللجوء إلى العنف والإرهاب. ولمواجهة التطرف والتصدي له يجب أن تتضافر الجهود وتتكاتف كل مؤسسات المجتمع وخاصة المؤسسات التربوية لتنمية الوعي بمخاطر التطرف والمرأة هي الأم والمربية والتي يقع على عاتقها عبء تنشئة أبنائها وأبناء المجتمع.

وانطلاقاً من مشكلة البحث يظهر السؤال الرئيس التالي:

ما هو دور المرأة في مواجهة مشكلة التطرف؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس أسئلة البحث التالية:

- ما مفهوم التطرف الفكري وما أشكاله وما أسبابه؟
- ما أخطار التطرف الفكري ونتائجه على المجتمع؟
- ما المراكز الإسلامية الأساسية لدور المرأة في الوقاية من التطرف؟
- ما الدور البنائي للمرأة للوقاية من التطرف؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في ضوء الاعتبارات التالية:

- أهمية مواجهة التطرف فقد أصبح إحدى المشاكل العالمية بجانب الفقر والمرض والحرب.
- أن ظاهرة التطرف أصبحت من الظواهر الخطرة التي تهدد أمن الفرد وأستقرار المجتمع ومن الضروري بحث هذه الظاهرة ومعالجتها من زاوية تربوية؛ لأن استقرار المجتمع وتقدمه يتوقف - جزئياً- على معالجة ظاهرة التطرف أولاً.
- أن الشريعة الإسلامية تحرم التطرف تحريماً قاطعاً وتدعو الناس إلى التعاون والتآخي والمحبة وتنهى عن الانحراف والتطرف الفكري والسلوكي.
- حفظ أفراد المجتمع من مزالق الجماعات والأحزاب المنحرفة بتبصيرهم بما هي عليه من ضلالات وانحرافات.
- التأكيد على أهمية الدور الذي تقوم به المرأة في مجال الوقاية من التطرف، فالمرأة تعتبر نصف المجتمع الباني فهي مربية فاعلة أي كان موقعها في العمل أو الحياة الخاصة، ولها تأثير كبير على من حولها.
- يساعد البحث في تشجيع المرأة على المساهمة في مكافحة التطرف والوقاية منه ، من خلال القيام بالأدوار المنوط بها.

- يمكن لهذه الدراسة أن تساعد المرأة وتساهم في تحديد وتشخيص الأسباب وبرامج الوقاية .
- يمكن لهذا البحث أن يساهم في إتاحة المجال أمام الباحثات والمهتمات في قضايا المرأة للمشاركة وإجراء المزيد من البحوث، والدراسات حول التطرف الفكري.

أهداف البحث:

يستهدف البحث تحقيق بعض الفوائد للمهتمين بشأن التربية ومواجهة التطرف مثل:

- بيان دور المرأة في وقاية المجتمع من التطرف ودورها الفعال في مواجهة هذا الداء والتصدي له.
- بيان خطر التطرف على الفرد والمجتمع باعتباره أخطر صور الانحراف العقدي والفكري والسلوكي.
- التعرف على مفاهيم التطرف والتربية الوقائية في مواجهته.
- التعرف على آثار التطرف وخطورته على الفرد والمجتمع.
- تعزيز قيم الوسطية والتسامح في المجتمعات الإسلامية.
- بيان ضرورة مواجهة التطرف، والتعامل معه كمشكلة من المشكلات التي تهدد المجتمع .
- الخروج بتصوّر مقترح للدور المأمول من المرأة لمواجهة التطرف.

منهج البحث:

يعتمد هذا البحث على المنهج التكاملي من خلال إعمال أكثر من منهج (التأصيلي، المقارن، الوصفي، النقدي، الاستقرائي)، واتبعت فيه منهج الأسلوب الوثائقي المكتبي لجمع البيانات والمعلومات من خلال الأبحاث والرسائل التي تناولت الموضوع مباشرة ، أو ذات الصلة، والتي تخدم البحث وتحقق أهدافها.

حدود البحث:

ينحصر حدود هذا البحث في موضوع التطرف ودور المرأة في الوقاية منه ومكافحته، وقد تم إجراء هذا البحث خلال العام ٢٠٢١/٢٠٢٢ .

مصطلحات البحث:

الدور:

في اللغة من الفعل (دَوَّرَ)، ويمكن فهم كلمة (الدور) بدلالة الحركة في محيط أو بيئة معينة من الفعل (دار)، دوراً، ودوراناً، بمعنى طاق حول الشيء، ويقال أيضاً دار حوله، وبه، وعليه، وعاد إلى الموضوع الذي ابتداء منه.⁽¹⁾

وقد عرف الدور بأنه: وضع اجتماعي ترتبط به مجموعة الخصائص الشخصية ومجموعة من ضروب النشاط، وهو من منظور التفاعل الاجتماعي، مكون من مجموعة من الأفعال المكتسبة، يؤديها الشخص في موقف تفاعل اجتماعي.⁽²⁾

ويعرف أيضاً الدور بأنه: مجموعة من الأنماط السلوكية التي يتخذها الفرد أو الجماعة أو المنظمة تجاه موقف ما، وفي إطار نسق اجتماعي محدد.⁽³⁾

الوقاية: في اللغة من الفعل (وقى)، وعند ابن منظور: "وَوُقِيَ: أي وقاه الله، وقياً ووقايةً وواقيةً؛ أي صانه، ووقيت الشيء أقيه: إذا صُنِّتِه وسترته عن الأذى، وتيقه وتوقه؛ أي: استبق نفسك ولا تُعَرِّضْهَا لِلتَّلَفِ، وتحرَّزْ من الآفات، واتَّقها.⁽⁴⁾

وقد تعني الوقاية الاعتزال، وفهم السبب قبل الوقوع في المضمرات، بتحقيق حفظ النفس الدائم والمطمئن.⁽⁵⁾

وأيضاً عُرِفَتْ بأنها: "أساليب من العمل ترمي إلى تضيق الفرص أمام المنحرفين لإرتكاب جرائمهم، ووضع العراقيل في طريقهم للحيلولة دون نجاحهم في تنفيذ هذه الجرائم.⁽⁶⁾

التطرف: في اللغة من الفعل (تَطَرَّفَ) والتطرف "مشتق من الطرف أو نهاية الشيء. فإذا قيل تطرف جاوز حد الاعتدال ولم يتوسط. وطرف الشيء جوانبه، والتطرف بهذا المعنى يستعمل في الحسيات إلا إن له معنى آخر في المعنويات يقال التطرف الفكري وهو متجاوز حد الاعتدال أو الوسطية، والخروج عن المألوف ومجاوزة

(1) إبراهيم مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، القاهرة، 1972، ص302.

(2) انظر: إبراهيم مدكو، معجم العلوم الاجتماعية، ص ٢٦٧.

(3) انظر: إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس التربية الإسلامية، ص ٢٦.

(4) ابن منظور: لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٣، المجلد الأول، ص ١٧٦

(5) أ.م. د./ محمد النصر حسن، التربية الوقائية للمؤسسات التربوية في مواجهة التطرف الفكري، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد الحادي والثلاثون ٢٠١٥، ص ٢٤٧.

(6) انظر: محمد فاروق عبد الحميد كامل، واعد العمل الشرطي لتنمية وعي ومشاركة الجماهير في عمليات الشرطة الوقائية، ص ١٠١.

الحدِّ، والبُعد عما عليه الجماعة. هو الشدة أو الإفراط في شيء أو في موقف معين وهو أقصى الاتجاه أو النهاية والطرف أو الحد الأقصى".⁽¹⁾

الدراسات السابقة:

بعد اطلاعي على المؤلفات التي كتبت عن (التطرف) لاحظت عليها أنها تناولت موضوع التطرف عمومًا، ولم أجد في هذه المؤلفات من تحدث عن دور المرأة في مكافحة هذا الداء الذي أصاب المجتمع إلا شذرات من مقالات متناثرة بين الصحف والمواقع الإلكترونية ومؤتمرات وندوات سابقة.

خطة البحث:

وجاءت خطة البحث على الوجه التالي:

وقد اشتمل على مقدمة، وتمهيد، وفصلين وخاتمة والفهارس العلمية.

• **المقدمة:** ذكرنا فيها أهمية دراسة دور المرأة في الوقاية من التطرف، وأهداف البحث، والمنهج المعتمد في البحث، وحدود البحث، والتعريف بمصطلحات البحث (الدور، الوقاية، التطرف)، والدراسات السابقة، وخطة البحث.

• **التمهيد:** وضعنا فيه موقف الإسلام من التطرف.

• **الفصل الأول: التطرف الفكري،** ويشتمل على أربعة مباحث:

- **المبحث الأول: معنى التطرف الفكري وعلاقته بالمفاهيم الأخرى،** ويشتمل على أربعة مطالب:

المطلب الأول: معنى التطرف لغةً.

المطلب الثاني: معنى التطرف اصطلاحًا.

المطلب الثالث: معنى التطرف في القرآن الكريم والسنة النبوية.

المطلب الرابع: مصطلحات ذات علاقة.

- **المبحث الثاني: سمات أو خصائص الشخص المتطرف فكريًا.**

- **المبحث الثالث: أشكال التطرف.**

- **المبحث الرابع: أسباب التطرف.**

- **المبحث الخامس: آثار التطرف.**

• **الفصل الثاني/ دور المرأة في الوقاية من التطرف ،** ويشتمل على مباحث:

(1) د. حمزة المعاينة ، د. مخلص الزعبي، الإرهاب والتطرف الفكري " المفهوم، الدافع، سبل المواجهة ، المجلة العربية للنشر العلمي، ٢٠٢٠، ص ٤.

- المبحث الأول: مكانة المرأة في الإسلام.
- المبحث الثاني: أهمية دور المرأة في الوقاية من التطرف.
- المبحث الثالث: المراكز الإسلامية الأساسية لدور المرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: المراكز الإيمانية لدور المرأة في الوقاية من التطرف.
- المطلب الثاني: المراكز التنظيمية لدور المرأة في الوقاية من التطرف.
- المطلب الثالث: المراكز الأخلاقية لدور المرأة في الوقاية من التطرف
- المبحث الرابع: الدور البنائي للمرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على أربعة مطالب:
- المطلب الأول: الدور التربوي للمرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على ثلاثة فروع:
- الفرع الأول: أهمية الأسرة ووظيفتها في الإسلام
- الفرع الثاني: دور الأسرة التربوي.
- الفرع الثالث: دور المرأة التربوي في الوقاية من التطرف.
- المطلب الثاني: الدور الفكري للمرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على فرعين:
- الفرع الأول: أهمية الفكر ووظيفته في الإسلام.
- الفرع الثاني: دور المرأة الفكري في الوقاية من التطرف.
- المطلب الثالث: الدور الاجتماعي للمرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على فرعين:
- الفرع الأول: أهمية المجتمع ووظيفته في الإسلام.
- الفرع الثاني: دور المرأة الاجتماعي في الوقاية من التطرف.
- المطلب الرابع: دور المرأة الأمني في الوقاية من التطرف، ويشتمل على فرعين:
- الفرع الأول: أهمية الأمن ووظيفته في الإسلام.
- الفرع الثاني: دور المرأة الأمني في الوقاية من التطرف.

● الخاتمة؛ وتشتمل على:

- نتائج البحث.
- التوصيات.

التمهيد:

موقف الإسلام من (التطرف الفكري):

إن من مقاصد الشريعة التي جاء الإسلام بها حفظ الضرورات الخمس، منها: (حفظ العقل) والعقل من نعم الله التي فضل الله بها الإنسان على سائر المخلوقات، يعرف به صاحبه الحسن من القبيح، والنافع من الضار، والخير من الشر، والحق من الباطل، والخطأ من الصواب والذي يترتب عليه قدرة الإنسان وكفاءته في تحقيق الخلافة على وجه الأرض، فهو من مناط المسؤولية.

وقد جاء الشرع بتحريم التطرف والغلو في الدين بجميع أشكاله، وفي المقابل دعا إلى الوسطية والاعتدال في التصور والاعتقاد، والتعبد والتنسك والأخلاق والسلوك والمعاملة والتشريع. قال تعالى: {وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا} {البقرة: ١٤٣}. واستخدم أساليب ودلالات مختلفة لنبذ التطرف، تارة بالنهي عن ذلك وتارة بالتحذير من مشابهة الكفار في الغلو وتارة ببيان أن الغلو سبب للهلاك، قال تعالى: {قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلُ وَأَضَلُّوا كَثِيرًا وَضَلُّوا عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ} {المائدة: ٧٧} وقال ﷺ: (أَيُّهَا النَّاسُ إِيَّاكُمْ وَالْغُلُوُّ فِي الدِّينِ فَإِنَّهُ أَهْلَكَ مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ الْغُلُوُّ فِي الدِّينِ)⁽¹⁾ ⁽²⁾

فقد حذر النبي ﷺ من جميع أنواع التطرف واشتد تحذيره من التطرف خصوصاً في آخر حياته الشريفة مما يدل على خطورته وأهمية الاعتناء به.

وأما الادعاء بأن الإسلام دين العنف والقهر والقتل والحرب، فهي دعوى استعمارية يراد منها تشويه صورة الإسلام في الغرب وعند الجبهة من المسلمين، وشبهتهم في ذلك أن الإسلام انتشر بالسيف وأنه يأمر بالقتال. هذه الدعوى واهية لا تصمد أمام حقائق الإسلام الساطعة التي تدل بوضوح على أن الإسلام على النقيض من ذلك فهو يدعو إلى الرحمة والتسامح والسلام، سواء أكان بين المسلمين أنفسهم أو بين المسلمين وغيرهم من الشعوب و

هذه الأمور تشكل قاعدة أساسية في النظام التشريعي الإسلامي ويظهر ذلك فيما يلي:

1- أن الإسلام مشتق في الأصل اللغوي من السلم والسلامة والسلام أن من أسماء الله عز وجل السلام، قال تعالى: {يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلَامِ} {المائدة: ١٦}. وقال تعالى: {هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ} {الحشر: ٢٣}.

٢- أن الإسلام قام وانتشر على الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة، وحرمة الإكراه على الدخول بالدين، ذلك أن العقائد لا تدخل النفوس إلا بالرضى والإقناع، ودليل ذلك قوله تعالى: {وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مَنْ فِي الْأَرْضِ}

(1) أخرجه ابن ماجه (3029) واللفظ له، والحاكم (1711)، والبيهقي (9806) باختلاف يسير، خلاصة حكم المحدث: صحيح.

(2) محمد ناصر الدين الألباني، صحيح سنن ابن ماجه، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الطبعة: الأولى سنة الطبع: 1407هـ، ص 2473.

كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَانتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ {يونس: ٩٩}. وقوله تعالى: {لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ} {البقرة: ٢٥٦}.

وقرر أن الدعوة تقوم على الحجة والبرهان بالحكمة والموعظة الحسنة؛ قال تعالى: ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ {النحل: ١٢٥}. لهذا أباح الإسلام لأهل الديانات الأخرى حرية العقيدة و حرية العبادات و أماكن عبادتهم و حتى الزوجة الكتابية يسمح لها أن تبقى على دينها و القيام بفروض عبادتها و الذهاب إلى كنيسها أما القول بأن الإسلام انتشر بالسيف، فيدفعه ما قرره الآيات السابقة التي أثبتت أن الإكراه أو العدوان ليسا من منهج الإسلام في الدعوة إلى الله و المسلمون ما حملوا السيف إلا دفاعاً عن النفس و دفاعاً عن الحق و العدل و دفعاً للظلم أينما كان . قال تعالى : وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ {البقرة: ١٩٠} أو لإزالة العقبات التي تعترض طريق الدعوة إلى الله .^(١)

ورغم شيوع ربط التطرف بالإسلام لدى أمريكا والغرب إلا أن الإسلام قد حذر أكثر من غيره من أخطار هذه الظاهرة ، وانعكاساتها السلبية على أصحابها وعلى مجتمعاتهم، والقراءة الواعية للنصوص الشرعية الإسلامية في القرآن الكريم والسنة النبوية ، توضح بجلاء مدى إدراك الإسلام لخطورة الظاهرة ، بل إن الإسلام أنكر على أتباع بعض الديانات مظاهر التطرف والتشدد في السلوك والعبادة ، وانتقد القرآن الكريم أولئك الذين شتدوا على أنفسهم في بعض الطقوس العبادية ، بقوله: وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا مَا كَتَبْنَاهَا عَلَيْهِمْ {الحديد: ٢٧} . وأطلق الإسلام على المتطرفين أوصافاً سلبية، من مثل وصفهم بـ "المتنطعين" و "المغالين"، كما وصف ظاهرة التطرف بـ "الغلو" و "التنطع". والنبي محمد ﷺ حذر من مصير مظلّم ينتظر المتشددون والمتطرفين بقوله: "هلك المتنطعون"^(٢) ، أي المتطرفون المتشددون^(٣) ^(٤)

(١) د.فاطمة داود ، دور طلب العلم الشرعي في محاربة الفكر المتطرف وبيان سماحة الإسلام، ص ١٠-١١ ، جامعة البلقاء التطبيقية، الزرقاء ص.ب (313)

(٢) أخرجه مسلم | الصفحة أو الرقم: 2670 | خلاصة حكم المحدث: [صحيح] ،

(٣) صحيح مسلم (المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم)

المؤلف / المشرف: مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري المحقق / المترجم: محمد فؤاد عبد الباقي الناشر: دار إحياء الكتب العربية - عيسى البابي الحلبي وشركاه الطبعة: الأولى سنة الطبع: 1374هـ

(٤) منتصر الزيات ، (٢٠٠٧ م، ٨-١٠ سبتمبر)، ظاهرة التطرف : الأسباب والعلاج ، من أبحاث المؤتمر الدولي الثالث لمنتدى الوسطية للفكر

والثقافة ، عمان - الأردن: www.facebook.com/NewLookEgy/posts/1486880281523817/

الفصل الأول: التطرف الفكري

ويشتمل على أربعة مباحث:

- المبحث الأول: معنى التطرف الفكري وعلاقته بالمفاهيم الأخرى، ويشتمل على أربعة مطالب:
المطلب الأول : معنى التطرف لغةً.
المطلب الثاني : معنى التطرف اصطلاحاً.
المطلب الثالث: معنى التطرف في القرآن الكريم والسنة النبوية.
المطلب الرابع: مصطلحات ذات علاقة.
- المبحث الثاني: سمات أو خصائص الشخص المتطرف فكرياً.
- المبحث الثالث: أشكال التطرف.
- المبحث الرابع: أسباب التطرف.
- المبحث الخامس : آثار التطرف.

المبحث الأول: معنى التطرف الفكري وعلاقته بالمفاهيم الأخرى

ويشتمل على أربعة مطالب:

المطلب الأول: التطرف في اللغة:

يدل في الأصل على حدّ الشيء وحرفه. ومنه: طرفُ الشيء والثوب والحائط. ويقال: ناقة طرفة: ترعى أطراف المرعى ولا تختلط بالنوق.
ومن الباب: الرجل الطرف: الذي لا يثبت على امرأة ولا صاحب، والمرأة المطروفة التي لا تثبت على رجل واحد، بل تطرف الرجال⁽¹⁾.

وطرف الشيء إما أن يكون ابتداءه ونهايته، ويبعد أن يكون ما قرب من الوسط طرفاً⁽²⁾

، وأصله في الحسيات ، كالتطرف في الوقوف أو الجلوس أو المشي ، ثم نقل إلى المعنويات كالتطرف في الدين أو الفكر أو السلوك⁽³⁾

ويتضح للباحثة بأن التطرف لغة: هو النزوع والميل نحو أحد الطرفين، والابتعاد عن حد الوسط والاعتدال، والنأي عنه إلى جهة قصوى، ومخالفة الآخرين.

المطلب الثاني: تعريف التطرف اصطلاحاً:

هو مصطلح يستخدم للدلالة على كل ما يناقض الاعتدال، زيادة أو نقصاناً. ونظراً لنسبية حد الاعتدال، وتباينه من مجتمع لآخر وفقاً لقيم وثقافة وعادات كل منها، فقد تعددت مفاهيم التطرف إلى حد جعل من الصعوبة بمكان تحديد أطرها⁽⁴⁾. ومع ذلك حاول بعض الباحثين التوصل إلى تعريفات لمفهوم التطرف نتناول فيما يلي أهمها:

(1) ابن فارس ، مقاييس اللغة، (٣/ ٣٤٨، ٣٤٩) مادة: طرف.

(2) أحكام القرآن ، بيروت، دار الكتاب العربي، ل.ت ، ج ٣، ص ٢٥٠

(3) محمد حمزة، رائد، ٢٠١٢ م، مكافحة الإرهاب والتطرف وأسلوب المراجعة الفكرية ، جمهورية مصر العربية، وزارة الداخلية، ص ٥ .

(4) التربية الوقائية للمؤسسات التربوية في مواجهة التطرف الفكري، أ.م.د/ محمد التنصر حسن، مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، العدد الحادي والثلاثون ، ٢٠١٥، ص ٢٦٤.

١- التطرف هو مجاوزة الحد المشروع في أحد من الأمور بأن يزداد فيه أو ينقص عن الحالة التي شرع عليها ولا يدخل في التطرف طلب الكمال في العبادة إذا لم يجاوز فإنه من الأمور المحمودة⁽¹⁾

٢-التطرف هو اتخاذ الفرد موقفا متشددا يتسم بالقطيعة في استجاباته للمواقف الاجتماعي التي تهمه والموجودة في بيئته التي يعيش فيها وقد يكون التطرف إيجابيا في القبول التام أو سلبيا في اتجاه الرفض التام⁽²⁾

كما يذهب بعض الدرسين إلى القول بأن التطرف يتأتى بالعمق، والتعمق في الدين مذموم ومكروه... ولكن كيف يكون التعمق في الدين مكروها، قال ابن منظور: التعمق هو المبالغ في الأمر المتشدد فيه الذي يطلب أقصى غاياته⁽³⁾

ومن خلاصة ما سبق يمكن القول: أن التطرف لفظ معياري يعني مخالفة الخط العام أو السوي والذي يحدده التقاليد والأعراف والمعايير القانونية والدينية السائدة في المجتمع الأمر الذي يجعل مفهومه محل اختلاف بين المجتمعات، فالبيئة المرنة قد ترى المشروعية في تصرفات معينة بينما المتشددة تراها عكس ذلك.⁽⁴⁾

المطلب الثالث: معنى التطرف في القرآن الكريم

لم ترد كلمة التطرف في القرآن الكريم ولا في السنة النبوية، وعليه فإن التطرف ليس له أصول شرعية، إنما تحدثنا عن التطرف ضمن مصطلحات وعناوين مختلفة، واشتملت على بعض المفاهيم التي تتضمن معاني ودلالات التطرف، فقد روت مصطلحات مرادفة له تحمل الدلالة نفسها، وترمي إلى المفهوم نفسه مثل (الغلو، والتنطع والتعسير) وغيرها، قال تعالى: { يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ وَلِتُكْمِلُوا الْعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَاكُم وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ } البقرة:185.⁽⁵⁾

(1) الصادق عبد الرحمان الغرياني، الغلو في الدين ظواهر من غلو التطرف وغلو التصوف، دار السلام للطباعة والنشر، 2004م، القاهرة، ط2، ص:11.

(2) محمد ياسر خوجة، التطرف الديني ومظاهره الفكرية والسلوكية، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، مصر، دت، ص:03

(3) حسين احمد الحسن ، العقل الإسلامي بين سباط التكفير وسبات التفكير، مؤسسة دار الكتاب الاسلامي، القاهرة، 2006م، ط1، ص85.

(4) د. ميادة منصور عمر ، التدخل المهني بطريقة تنظيم المجتمع لتنمية وعي المرأة بمخاطر التطرف والإرهاب، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، يناير ٢٠٢١م، العدد٥٣، المجلد١، ص١٥٨.

(5) د. محمد بهاء النور، وآخرون، د. إسماعيل محمد شاهين، د. عادل عبد الفضل، دور جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز في دحض شهادات التطرف الفكري دراسة ميدانية، ٢٠١٧م، ص١٣

وفي السنة النبوية (هلك المتنطعون). قال النووي -رحمه الله تعالى-: أي "المتعمقون المتجاوزون الحدود في أقوالهم وأفعالهم"⁽¹⁾

المطلب الرابع: مصطلحات ذات علاقة:

١/ الغلو: هو تجاوز الحد الشرعي بالزيادة قولاً، أو اعتقاداً، أو عملاً.⁽²⁾

جاء في مجلة البحوث الإسلامية: "والتطرف: الانحياز إلى طرفي الأمر، فيشمل الغلو، لكن الغلو أخص منه في الزيادة والمجازة، ليس فقط بمجرد البعد عن الوسط إلى الأطراف، أو بمعنى آخر: كل غلو فهو تطرف، وليس كل تطرف غلو".⁽³⁾

مما سبق يتضح أن التطرف دون الغلو فقد يتطرف المرء دون أن يتجاوز الحد ، فلذلك كل غلو تطرف وليس كل تطرف غلو.⁽⁴⁾

ومفهوم التطرف في العرف الدارج - في هذا الزمان -: الغلو في عقيدة أو فكرة أو مذهب أو غيره يختص به دين أو جماعة أو حزب.⁽⁵⁾

٢/ التشدد: وهو خلاف التيسير، دأل على القوة والصلابة، "فالشين والبدال أصل يدل على قوة في الشيء"، والمشادة: المَغَالَبَةُ والمقاومة، والمشادة في الشيء: التشدد فيه.⁽⁶⁾

العلاقة بين التطرف والتشدد علاقة اقتضاء وجوار، بحيث قد يتحول التطرف إلى التشدد والعنف، وبينهما تبادل وترايط في المعنى.

(1) انظر شرح النووي على مسلم (٢٢٠/٤) دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان ط الثانية، ١٣٩٢.

(2) انظر: المنهاج للنووي ٢٢٠/١٦

(3) مجلة البحوث الإسلامية، ١٤٢٥-١٤٢٦ هـ، العدد ٧٤، الإصدار من ذو القعدة إلى صفر، ص: 23.

(4) العلاقة بين مدى إدراك أسباب الغلو والتطرف الديني وبين مظاهرها لدى طلبة المدارس الثانوية العربية في ماليزيا، محمد أزهري الندوي- ثابت أحمد أبو الحاج- محمد يعقوب ذو الكفل بن الحاج محمد يوسف، أكاديمية الدراسات الإسلامية - جامعة الملايا كوالالمبور - ماليزيا، المجلد ١٦، العدد ٢، ربيع الثاني ١٤٤١ هـ/ ديسمبر ٢٠١٩ م، ص ٥٩١

(5) د. علي بن عبد العزيز بن علي الشبل، كتاب الجذور التاريخية لحقيقة الغلو والتطرف والإرهاب والعنف، المكتبة الشاملة الحديثة، (الكتاب منشور على موقع وزارة الأوقاف السعودية)، ص: 9.

(6) أساس البلاغة، للزمخشري ٤٩٨/١: مادة (شدد)

والتطرف من حيث هو (مصطلح محدث... يكون في الدين، كما يكون في الفكر والسياسة ، والأخلاق والسلوك ، وهو إتيان غاية الشيء ومنتهاه)

ويجب أن نفرق في حكمه: بين التطرف في الدين المقبول كراهة، والمنهي عنه كراهة، وبين التطرف في الدين المحرم شرعاً بالنصوص الصريحة، الواردة في بابها بحسب أحوال المنتسبين بها، وهو غالباً ما يكون رد فعل لتحديات مختلفة دينية واجتماعية واقتصادية وسياسية، ولأسباب قد تكون داخلية أو خارجية أو هما معاً، وهذا النوع الأخير في كل الحالات مرفوض قطعاً، وغير محمود، وهو مختلف عن النوع الأول؛ لأنه يخالف الرفق، وهو الظاهر في بعض البلاد الإسلامية اليوم ، وفي غيرها كثير.

وهو ينشأ من التناقض الحاد بين التصورات والمثل في الأذهان وبين الواقع الفعلي في الأعيان الذي يستحيل على الفرد أو الأفراد التوافق معه، فيكون تطرفاً، فعنقاً، فردود أفعال.

ومعظم الدراسات المعاصرة تفرق بينه وبين الأفعال الإجرامية الأخرى، فتعده (وصفاً لفعل أو سلوك ما، غالباً ما يؤدي إلى عنف.. ومن سماته شدة الانفعال والكراهية للآخر المعارض...الذي يعده عدوئياً يعمل على إزاحته). ويصبح فاقداً للاعتدال والوسطية، متجاوزاً حدود المعقول والمنقول، والفطر السوية السليمة.⁽¹⁾

٣/ التنطع: وهو مأخوذ من النَّطَعَ، وهو الغار الأعلى في القمم الذي يظهر عندما يتعمق الإنسان وَيَتَشَدَّقُ، ثم اسْتُعْمِلَ في كل تَعَمَّقٍ، سواء أكان في القول أم الفعل.⁽²⁾

يقول ابن رجب -رحمه الله-: "المتنطع: هو المتعمق، الباحث عما لا يعنيه؛ فإن كثرة البحث والسؤال عن حكم ما لم يذكر في الواجبات ولا في المحرمات، قد يوجب اعتقاد تحريمه، أو إيجابه لمشابهته لبعض الواجبات أو المحرمات، فقبول العافية فيه وترك البحث عنه والسؤال خير".⁽³⁾

العلاقة بين التنطع والتطرف: "لا شك أن التطرف في الدين هو مرض خطير وسبب الهلاك والغلو والانحراف عن هدي الإسلام وإعراض عن منهج الوسطية والإعتدال والرحمة واليسر والرفق، والتنطع والتشدد أيضاً يعتبر من المظاهر الخطيرة جداً، وأشار النبي ﷺ ونبيه عنها في الحديث.

التجاوز في ما أمر الله تعالى، الإفراط في مجاوزة المقدار المعتبر شرعاً في أمرٍ من أمور الدين، وبالنظر إلى هذه الألفاظ نجد تقارباً بينها وبين التطرف، فهي بمثابة أوصاف ومظاهر التطرف، وكلها قد وردت في النصوص الشرعية في الكتاب والسنة".⁽¹⁾

(1) أ.د. عبدالله بن الكيلاني الأوصاف، الإرهاب والعنف والتطرف في ضوء الكتاب والسنة، موقع حملة السكينة، ص ١٨.

(2) انظر: مفهوم الغلو في الكتاب والسنة، د. صالح السدلان ص ١٣٣.

(3) ابن رجب، جامع العلوم والحكم، دار السلام، للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الثانية: ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤، ص ٢٨٥.

٤/ الإرهاب: عرف في (الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب) بأنه: كل فعل من أفعال العنف أو التهديد به أيًا كانت بواعثه أو أغراضه، يقع تنفيذًا لمشروع إجرامي فردي أو جماعي ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس، أو ترويعهم بإيذائهم أو تعريض حياتهم أو أمنهم للخطر، أو إلحاق الضرر بالبيئة أو بأحد المرافق أو الأملاك العامة أو الخاصة، أو احتلالها، أو الاستيلاء عليها، أو تعريض أحد الموارد الوطنية للخطر.⁽²⁾

ومن المناسب هنا أن نفرق بين التطرف والإرهاب إذ أن التطرف يرتبط بمعتقدات وأفكار بعيدة عما هو معتاد ومتوافق ومتعارف عليه سياسياً واجتماعياً وثقافياً ودينيًا، دون أن ترتبط تلك المعتقدات والأفكار المتطرفة بسلوكيات فعلية مادية متطرفة أو عنيفة في مواجهة المجتمع أو الدولة، أما إذا ارتبط التطرف بالعنف المادي أو التهديد بالعنف فإنه يتحول إلى إرهاب، فالتطرف إذن غالباً ما يكون في دائرة الفكر، وقد ينعكس هذا الفكر على السلوك، وذلك في أشكال متعددة، قد يأخذ بعضها شكل القول أو الكتابة أو غيرها من وسائل التعبير عن الرأي، وقد يتجسد الفكر المتطرف في أنماط أخرى من السلوك كارتداء زي معين، أو الامتناع عن سلوك معين، أما عندما يتحول الفكر المتطرف إلى أنماط عنيفة من السلوك أو الاعتداء على الحريات أو الممتلكات أو الأرواح فإنه عندئذ يتحول إلى إرهاب.⁽³⁾

الفرق بين الجهاد والإرهاب:

"الجهاد مشروع ويتميز بوضوح هدفه والتزامه بأحكام الشرع ومكارم الأخلاق التي جاء بها الإسلام وثمرته رضا الله - سبحانه وتعالى - ورفعته الدين و التمكين له و دفع الفتنة أما الإرهاب هدفه وقوع الفتنة الفساد لعدم وضوح الرؤيا و عدم المعرفة للأهداف و الضابط الشرعية التي ثمرته تشويه الدين ووقوع الفتنة و التجاهل و وسطية الإسلام في الجهاد، فأعداء الإسلام يرونه إرهاباً و فساداً و خلاصة الأمر الجهاد فريضة شرعية و الإرهاب عدوان و جريمة ضد البشرية و شتان بينهما".⁽⁴⁾

(1) د. حافظ نثار أحمد رانا ، ظاهرة التطرف الديني في المجتمع الباكستاني أسبابها، آثارها وعلاجها في ضوء السنة النبوية دراسة حديثة موضوعية رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في قسم الحديث وعلومه ،الإشراف: فضيلة الشيخ الدكتور محمد الياس رئيس قسم السيرة (الأكاديمية الدعوة) الجامعة الإسلامية العالمية اسلام آباد ، ٢٠١٨ - ٢٠١٩ م ، ص: ٢٨ .

(2) أنظر: لمحمد مجي الدين عوض، تشريعات مكافحة الإرهاب في الوطن العربي ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 1419هـ-1999م ، ص٦٧.

(3) انظر: أ.د. رمضان عبد الحميد محمد الطنطاوي، أسباب ظاهرة التطرف لدى طلاب الجامعة وأساليب الحد منها من وجهة نظرهم، المجلة العلمية-جامعة دمياط، العدد ٧١ يوليو ٢٠١٦ ، ص ٦-٥.

(4) د.فاطمة داود، دور طلب العلم الشرعي في محاربة الفكر المتطرف وبيان سماحة الإسلام، ص: ٨.

المبحث الثاني: سمات أو خصائص الشخص المتطرف فكريًا.

لقد أجمل الدكتور/ طريف شرقي خصال المتطرف فكريًا بقوله... "إذا أردنا أن نرسم صورته لملاح الشخص المتطرف فكريًا لنتعرف عليه حين نراه سنجد أنه يتسم بالخصال التالية":⁽¹⁾

- النظرة الأحادية للظواهر، والتي تفترض أن هناك سببًا واحدًا مسئولًا عن حدوث الظاهرة.
 - الانغلاق المعرفي، وعدم الانفتاح على الخبرات المتاحة.
 - يعتقد أن الناس لديهم معاني واحدة حول الكلمات نفسها.
 - إصدار أحكام مفرطة في التعميم على الأشياء، والأفكار، والأشخاص دونما معلومات كافية ودقيقة.
 - الحكم على الأشياء في ضوء مبدأ الإطلاقية، فما هو مناسب لفرد، أو ثقافة ما سيكون كذلك لفرد آخر، أو ثقافة أخرى.
 - النظر إلى معتقداته بوصفها صادقة بشكل مطلق، وبالتالي لا مجال لمناقشتها.
 - عدم القدرة على تقبل المعتقدات، والأفكار، وجهات النظر المختلفة عنه.
 - إيمانه بأنه لا يوجد إلا حل واحد لحل المشكلة.
 - يصنف الناس تصنيفات يصعب تغييرها.
 - يؤمن بأثر الهالة، فالمهم عنده من قال، وليس ماذا قيل.
- العجز عن إدراك جوانب التكامل بين وجهات النظر المختلفة حول الموضوع؛ وهو ما يصعب معه فهمه بصورة دقيقة.⁽²⁾

وبالنسبة لماهية التطرف... وهويته فهناك قاسم مشترك بين البشر جميعًا، فرغم اختلاف كل مجتمع عن قرينه، وكل عصر عن غيره، إلا أنهم يتفقون جميعًا حول المبادئ الأخلاقية العامة مثل: مبدأ تحريم القتل بغير وجه حق، وإن كانوا يختلفون بشأن السلوك الأخلاقي وهو نسبي يختلف من بيئة لأخرى ومن مجتمع وعصر لآخر. وبهذا يكون الجميع ضد التطرف الفكري بكل صورته، وإن كانوا يختلفون حول ماهيته وتعريفه.⁽³⁾

(1) انظر طريف شوقي محمد فرج: نحو بناء إستراتيجية لإدارة التطرف الفكري، ندوة بكلية الآداب، جامعة بني سويف، بتاريخ ١٥ ديسمبر ٢٠١٥م، ص ١٥.

(2) د. جميل أبو العباس زكري الريان، المتطرفون- التطرف الفكري (نشأته، وأسبابه، وآثاره، وطرق علاجه)، الطبعة الثانية، المركز الديمقراطي العربي، ١٤٤١هـ- ٢٠٢٠م، ص ٥٦-٥٧.

(3) د. جميل أبو العباس زكري الريان، المرجع السابق، ص: ٦٥.

وعلى هذا يمكننا القول: إنه توجد هوية أخلاقية عالمية مشتركة بين الوجود الإنساني عامةً وهي ما يمكنني أن أطلق عليها أخلاق الفطرة الإنسانية السليمة التي ترفض مثلاً، القتل، والاعتصاب، والسرقعة، والكذب، والخداع، والخيانة... الخ، في الوقت نفسه، التي تُحبذ فيه القصاص، والصدق، والأمانة... الخ. على الرغم من ذلك، إلا أنه توجد هويات أخلاقية متعددة في الآن ذاته؛ فكل أصحاب دين أو شريعة أو مذهب لهم أخلاقهم الخاصة التي تميزهم عن غيرهم؛ فأنصار الدين الإسلامي لهم هويتهم المتميزة، والشيء نفسه بالنسبة لأصحاب المذاهب الفكرية لمختلفة.⁽¹⁾

(1) انظر: جميل أبو العباس زكير، الهوية الأخلاقية بين الإطلاق والنسبية، رؤية فلسفية، بحث منشور في مجلة المؤتمر الدولي الثالث والثلاثين (الهوية في عالم متغير) في الفترة من ١٦-١٨ مارس ٢٠١٥ م، ص ٣٩٠-٣٩٥.

المبحث الثالث: أشكال التطرف

1. التطرف الديني :

في حالة التطرف الديني، يكون الفرد متديناً عادياً يأخذ نفسه بتعاليم الدين ومبادئه، ويدعو الناس إلى الأخذ بذلك، وهو حتى هذه اللحظة يدعو إلى شيء لا يملك المجتمع إزاءه إلا تعبيراً عن الرضا والتشجيع. هذا الداعية غالباً ما يواصل مسيرته نحو التشدد مع نفسه أولاً ومع الناس، ثم يتجاوز ذلك إلى إصدار أحكام قاطعة بالإدانة على من لا يتبعه في مسيرته أو دعوته، وقد يتجاوز ذلك إلى اتخاذ موقف ثابت ودائم من المجتمع ومؤسساته وحكومته. يبدأ هذا الموقف بالعزلة والمقاطعة، حتى يصل إلى إصدار حكم فردي على ذلك المجتمع بالردة والكفر، والعودة إلى الجاهلية. ثم يتحول هذا الموقف الانعزالي عند البعض إلى موقف عدواني يرى معه المتطرف أن هدم المجتمع ومؤسساته هو نوع من التقرب إلى الله وجهاد في سبيله، لأن هذا المجتمع - في نظر المتطرف - مجتمع جاهل منحرف، لا يحكم بما أنزل الله.

2. التطرف الاجتماعي:

على أساس أن التطرف حالة من الجمود والانغلاق العقلي وتعطيل القدرات الذهنية عن الإبداع والابتكار، وعن إيجاد الحلول في عالم سريع التغير، فإن انتشار هذه الحالة يكون مهدداً، ليس لتطور المجتمع فحسب، بل لوجوده واستمراره. ولا بد أن ندرك هنا أن التطرف سبب ونتيجة في آن واحد للتخلف والركود.

3. التطرف الفكري:

يرتبط التطرف بالتعصب والانغلاق الفكري، فحين يفقد الفرد (أو الجماعة) القدرة على تقبل أية معتقدات تختلف عن معتقداته (أو معتقدات الجماعة) أو مجرد تجاهلها، فإن هذا يعد مؤشراً على تعصب هذا الفرد (أو الجماعة) وانغلاقه على معتقداته. ويتجلى شكل هذا الانغلاق بأن كل ما يعتقده الفرد (أو الجماعة) هو صحيح تماماً وأن موضوع (صحته) غير قابل للنقاش.⁽¹⁾

(1) د. حمزة المعاينة - د. مخلص الزعبي، الإرهاب والتطرف الفكري "المفهوم، الدافع، سبل المواجهة"، مجلة AJSP العدد ٢٠٢٠، ٢٣-أيلول-٢٠٢٠، ص ١١-١٢.

المبحث الرابع: أسباب التطرف الفكري.

من سنة الله في هذا الكون أن جعل لكل شيء سبب، ووراء كل حدث علة، ومعرفة الأسباب وفهمها هو الأساس الذي يترتب عليه إيجاد العلاج المناسب، يقول اللويحق: «والغلو والتطرف حادثان لهما أسباب لإيجادهما، وأسباب لإمدادهما كغيرهما من الأحداث. فأسباب الغلو: هي العوامل المؤدية إلى الوقوع في الغلو بإيجاده من الأصل، أو بالمد للغالي في غلوه، سواء أكانت متعلقة بالجانب الذاتي للغالي، أو للجماعة الغالية، أم كانت متعلقة بالبيئة المحيطة به»⁽¹⁾.

ويتضح من خلال الاطلاع على كتب الباحثين في التطرف أن الأسباب تنقسم إلى قسمين: أولاً: أسباب عامة كانت في كل طائفة غالية من الخوارج، والمرجئة، والروافض، والنواصب، والمتصوفة، وغيرهم ممن شذ عن منهج أهل السنة والجماعة (مذهب الصحابة والتابعين والأئمة الأربعة وغيرهم من أئمة الدين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم رضي الله عنهم أجمعين). ثانياً: أسباب خاصة قد يتوافر معظمها في طائفة غالية، وقد يختلف بعضها في طائفة غالية أخرى، تبعاً للظروف الزمانية والمكانية التي تحيط بتلك الطائفة.

المطلب الأول: الأسباب العامة.

والأسباب العامة ناتجة عن ثلاثة أمور:

أولاً: الجهل

وإجمال جهل المبتدعة هو: الجهل بنصوص الكتاب والسنة، والجهل بمقاصد الشريعة، والتخرص على معانيها بالظن من غير تثبت، أو الأخذ فيها بالنظر الأول، والجهل بعقيدة السلف الصالح (الصحابة رضوان الله عليهم والتابعين وأئمة الدين).

ثانياً: الأسباب النفسية

وهناك معالم للانحراف النفسي عند المتطرفين الغلاة، أهمها: العجب بالنفس والكبر، والعجلة، والإحباط والفشل وخيبة الأمل من الواقع، والغلظة والخشونة والفظاظة في الطباع، والانفعال والاندفاع في الأمور كلها، والكراهية المطلقة للمخالف لاغترار النفس بعلمها البسيط، وسيطرة الهوى، والنفس الأمارة بالسوء، وضعف النفس اللوامة والعقل والضمير، وعدم رقة الأحاسيس أو انعدامها، وانفصام المشاعر، وهو عامل مهم يمثل حالة مرضية نفسية تجعل صاحبها منفصلاً عن واقعه انفصلاً فكرياً أو جسدياً، مخطئاً في تقدير ظروفه، خالياً من المشاعر وغير مكترث بشيء.

(1) عبد الرحمن بن معلا اللويحق، الخطاب الإسلامي ومعالجته لقضايا التطرف والغلو، شبكة الألوكة، تاريخ الإضافة

http://934820/14377/10/201521-هـ، الرابط:

ثالثاً: عدم الرجوع إلى أهل العلم وإن كان هذا السبب من الأسباب العامة في الانحراف، إلا أنه يأتي تبعاً للسببين الأولين، فمن جهل القوم بالكتاب والسنة وقول سلف الأمة، واغترارهم بأنفسهم والعجب بما معهم من نزر العلم، ظنوا أنهم مترفعين عن أقوال أهل العلم بعلمهم المزجي، عن ابن مسعود رضي الله عنه: قال لا يزال الناس بخير ما أخذوا العلم عن أكابرهم فإذا أخذوه من أصاغرهم وشرارهم هلكوا». (1) (2)

قال ابن المبارك (ت 181هـ): «الأصاغر: أهل البدع، فأما صغير يؤدي إلى كبيرهم فهو كبير». (3)

المطلب الثاني: الأسباب الخاصة

إن الوقوف على الأسباب الخاصة للغلو والتطرف الديني في مجتمعاتنا اليوم ليس أمراً سهلاً في ظل الصراعات الفكرية والإيديولوجية، والأزمات السياسية، والقضايا الحضارية والإنسانية التي تجتاح العالم، سيما في ظل الثورة الصناعية الثالثة التي أفرزت وسائل تواصل عظيمة الأثر على حياة البشر العامة، ويستعين الباحث بالله في تفصيلها

أولاً: الأسباب الدينية

ليس المقصود بالأسباب الدينية أن الدين هو سبب ذلك المنهج الفاسد للغلاة، وإنما المقصود به ما ألصق بالدين ممن ينتسبون للدين، زاعمين أن هذا الانحراف من الدين إما لجهلهم أو لسوء طويتهم. ومن الأسباب الدينية: الابتداع في الدين، والتقليد، والتعصب ومن أنواع التعصب: (التعصب المذهبي، والتعصب الحزبي).

ثانياً: الأسباب الاجتماعية

ومن أهم الأسباب الاجتماعية: عدم التحاكم إلى الشريعة الإسلامية في كثير من بلاد المسلمين، وانتشار المعاصي والانحلال الخلقي في المجتمعات الإسلامية، والضعف الديني الأسري، والتعبئة الحماسية الثورية من قبل بعض الدعاة وخطباء المساجد، وضعف المسجد عن أداء دوره الدعوي في بيان منهج أهل السنة والجماعة في التعامل مع الحكام والرؤساء، والقمع العشوائي من الأجهزة الأمنية للشباب المتمسك بدينه، والفراغ الذي يعاني منه كثير من الشباب.

(1) أخرجه الألباني في السلسلة الصحيحة، ص: 310/2، خلاصة حكم المحدث: إسناده صحيح.

(2) محمد ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها، مكتبة المعارف - الرياض الطبعة: الأولى.

(3) يوسف بن حسين بن أحمد ابن عبد الهادي الحنبلي، التخرج الصغير والتحرير الكبير، مطبوع ضمن مجموع رسائل ابن عبد الهادي، حققته لجنة من المحققين بإشراف نور الدين طالب، (سوريا: دار النوادر، 2011م)، ط1، حرف لام ألف، ص153.

في عمر الشباب يمتلك الإنسان طاقات وإمكانات، فيجب أن تستغل تلك الطاقات بما يعود بالنفع على الإنسان، وألا تترك هذه المرحلة العمرية دون استغلالها، لأن الشعور بالفراغ يفتح الأبواب أمام أي فكر ضحل أن يلج إلى العقول، والفراغ يلقي بظلال الانهزام والخوار على النفس ويجعلها فريسة لأفكار الغلو والتطرف الديني.

ثالثاً: الأسباب السياسية والاقتصادية

استقرار الأمن في المجتمعات، وعدم وجود الاضطرابات السياسية فيها، سبب رئيس في نمو الاقتصاد واستقراره، مما ينعكس على أفراد ذلك المجتمع إيجاباً، ومن شذ وانحرف وغلا وتطرف فذلك لطوية في نفسه، واعتلال في المفاهيم والأفكار التي ضيقت على عقله، لذلك قال الله تعالى حكاية عن إبراهيم عليه السلام: {رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُمْ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ} {البقرة: ١٢٦}.⁽¹⁾

رابعاً: الأسباب التربوية

التربية اصطلاحاً عرفها سرحان: هي «عملية تكييف بين الفرد وبيئته، تنشأ عن طريق اشتراك الفرد في الحياة الاجتماعية الواعية للجنس البشري».⁽²⁾ ويتضح للباحثة أن التربية: هي عملية تساهم في توجيه سلوك الأفراد داخل مجتمعهم، وتساعد على صقل شخصية الفرد والنفسية والإنسانية والاجتماعية، وتقوم ما اكتسبه من خلال تجاربه الحياتية. لذلك يتضح للباحث أن إهمال العملية التربوية يعد من الأسباب الخاصة التي قد تعمل على انتشار التطرف الديني لدى الشباب.

(1) انظر: محمد أزهر النداوي ، مرجع سابق ، ص ٥٩٤-٥٩٥-٥٩٦.

(2) انظر: منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، القاهرة: دار النهضة العربية، الطبعة الثالثة، 1981م ، ط3، ص21.

المبحث الخامس: آثار التطرف الفكري

يشكل التطرف الفكري خطراً على الأفراد والمجتمعات والدول ويهدد الأمن والأمان والسلام والتعايش بين بني البشر، ولعل من أبرز آثاره ما يلي:

١- تشويه صورة الإسلام، إذ صور المتطرفون الإسلام -بممارساتهم السلبية- بأنه دين عنف وغلظة وشدة، حتى تولد شعور لدى غير المسلمين بأنه لا يمكن التعايش مع المسلمين.

٢- أدى التطرف الفكري إلى التنفير من الإسلام، وبغضه، ومقت أهله، والانتقام منهم، وكان من تداعيات هذا: التضيق الحاصل على الجاليات المسلمة في الغرب.

٣- أدى التطرف الفكري إلى فساد عقائد المسلمين، وانتشار الأفكار المتطرفة التي يعقبها أعمال تخريبية، وإخلال بأمن المجتمع، فكثير من المتطرفين فكراً في جانب الغلو يصنفون بالخوارج وهذا فساد في العقيدة وقدح كبير فيها، فقد نتج عن هذا تكفير المسلمين، وتكفير الحكام والخروج عليهم.

٤- انتشار البدع والخرافات والمذاهب الباطلة... وانتشار الأفكار العلمانية الجافية، فالجافون يهرعون إلى البدع والخرافات نكاية في الوسطية والاعتدال ورغبة في بساط الدعوة منهم، فمما يغیظهم التفاف الناس حول العلماء والدعاة إلى الله ولصرف الناس عنهم يحاولون تلميع الشخصيات ذات التوجه الموافق لهم من أهل الخرافات والبدع والمذاهب الباطلة.

٥- الانتحار في صفوف المتطرفين، وإلقاء النفس إلى التهلكة، وإزهاق نفس المتطرف بالباطل، فالمتطرفون غلوا جنوا أولاً على أنفسهم بقتلها بغير حق، فالعمليات التفخيضية التي يقوم بها المتطرفون في أوساط عامة المسلمين أو أفراد الأمن أو النقاط الأمنية هي قتل للنفس التي حرم الله وانتحار نبي الشرع عنه، قال تعالى: {وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا} {النساء: ٢٩}، وقال رسول الله ﷺ: (مَنْ تَرَدَّى مِنْ جَبَلٍ فَقَتَلَ نَفْسَهُ، فَهُوَ فِي نَارِ جَهَنَّمَ يَتَرَدَّى فِيهِ خَالِدًا مُخَلَّدًا فِيهَا أَبَدًا، وَمَنْ تَحَسَّى سُمًّا فَقَتَلَ نَفْسَهُ، فَسُمُّهُ فِي يَدِهِ يَتَحَسَّاهُ فِي نَارِ جَهَنَّمَ خَالِدًا مُخَلَّدًا فِيهَا أَبَدًا، وَمَنْ قَتَلَ نَفْسَهُ بِحَدِيدَةٍ، فَحَدِيدَتُهُ فِي يَدِهِ يَجَأُ بِهَا فِي بَطْنِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ خَالِدًا مُخَلَّدًا فِيهَا أَبَدًا).⁽¹⁾⁽²⁾

٦- قتل النفس، واغتيالها، وترويعها، وإخافتها.. فقد ارتكب المتطرفون ممارسات عكس ما يجب على الفرد أن يفعله، فقد قتلوا النفس التي حرم الله، وهذه من الكبائر عند العلماء جميعاً، بل وأفزعوها، وروعوها، وأخافوها، قال الله تعالى: { وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ } {الأنعام: ١٥١}.

(1) أخرجه البخاري (5778)، ومسلم (109).

(2) محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه، المحقق: محب الدين الخطيب، المكتبة السلفية - القاهرة الطبعة: الأولى سنة الطبع: 1400 هـ، ص: ٥٧٧٨.

قتل المعاهدين، والمستأمنين، أو أهل الذمة، أو من لهم أمان بتأمين ولي الأمر، أو بتأمين المسلمين لهم، أو قدموا لتقديم خدمة بتنسيق مع الجهة المختصة في الدولة؛ قال النبي ﷺ يقول: (مَنْ قَتَلَ مُعَاهِدًا لَمْ يَرَحْ رَائِحَةَ الْجَنَّةِ، وَإِنَّ رِيحَهَا تُوَجَدُ مِنْ مَسِيرَةِ أَرْبَعِينَ عَامًا).^{(1) (2)}

٧- أدى التطرف الفكري (غلوًا وجفاءً) إلى ممارسات أفضت إلى القطيعة والعداوة والبغضاء، والفرقة والوحشة بين المسلمين.. وأتاحت المجال لعدو الأمة الإسلامية أن يلحق ضرراً بها وبدينها وببعضها بسبب فرقتها وتنازعها، والله قد نهى عن التنازع فقال: {وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ} {الأنفال:٤٦}، فالتطرف الفكري بالتأكيد يؤدي إلى وضع يفرق ولا يجمع، ويشتت ولا يلم.. فهو عمل على إحداث الصراعات المدمرة داخل المجتمع، وتفكيك روابطه، والإخلال بقيمه.. بل من أبرز مظاهر التطرف الفكري اليوم هو هدمه لمقصد الاجتماع والوحدة والاعتصام، وحصول التنازع، وفساد ذات البين، والبراءة من المسلمين.. وهذه مقاصد مهمة تشكل حاجزاً عظيماً يعمل على حفظ سائر المقاصد الشرعية.

٨- التطرف الفكري أدى إلى عصيان ولادة الأمر، وتكفير الحكام والخروج عليهم، وقتالهم، والتحريض ضدهم، والبغي على الشعوب والمجتمعات، والاعتداء على الحكومات، وإحداث الفوضى بالتدخل بشؤون الدولة.

٩- أدى إلى الإخلال بمقصد تحقيق الأمن العام. الأمن الشامل من المقاصد الشرعية الهامة، ويعنى به التأمين الحسي والمعنوي، والطمأنينة الداخلية والخارجية، وكفالة الحياة السعيدة والطيبة للفرد والمجتمع والدولة. وما يؤكد على أنه مقصود الشارع أنه مرافق للإنسان في كل شؤون، ابتداء من نفسه التي بين جنبيه والذي يعبر عنه بالأمن النفسي: {أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ} {الرعد:٢٨}، وينتهي في دين الإسلام بالأمن الأخروي. فالفرد محتاج إلى الأمن على نفسه ودينه وعرضه وماله، وفكره، وعقله.. وقد جعلت الشريعة الإسلامية الحفاظ على هذه الضروريات من أهم مقاصدها. وما يؤيد ذلك قوله ﷺ: (مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ آمِنًا فِي سِرِّهِ، مُعَافًى فِي جَسَدِهِ عِنْدَهُ قُوَّةٌ يَوْمِهِ، فَكَأَنَّمَا حِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا).^{(3) (4)}

(1) أخرجه البخاري(3166).

(2) محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه، المحقق: محب الدين الخطيب، المكتبة السلفية - القاهرة الطبعة: الأولى سنة الطبع: 1400هـ، ص: ٣١٦٦.

(3) أخرجه الترمذي، (2346)، واللفظ له، وابن ماجه (4141). خلاصة حكم المحدث: حسن

(4) صحيح محمد ناصر الدين الألباني، سنن الترمذي، المحقق: زهير الشاويش، مكتب التربية العربي لدول الخليج الطبعة: الأولى سنة الطبع: 1408هـ، ص: ٢٣٤٦.

١٠-التطرف الفكري يؤدي إلى عدم الاستقرار الأمني: كاستقرار الأمن الداخلي، واستقرار الأمن في الدول المحيطة، ومن ثم تعريض المال للسرقة، والتلف، والنهب، والرشوة.. وهذه العوامل شكلت عائقاً كبيراً دون حفظ المال واستقراره وتنميته، والتي هي نتاج التطرف.⁽¹⁾

(1) انظر: د. سعيد بن أحمد صالح فرج، أثر التطرف الفكري في هدم المقاصد الشرعية، المجلد الرابع من العدد الرابع والثلاثين لحولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية ، ص ٣٣-٤٧ .

الفصل الثاني/ دور المرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على مباحث:

- المبحث الأول: مكانة المرأة في الإسلام.
- المبحث الثاني: أهمية دور المرأة في الوقاية من التطرف .
- المبحث الثالث: المرتكزات الإسلامية الأساسية لدور المرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: المرتكزات الإيمانية لدور المرأة في الوقاية من التطرف .
- المطلب الثاني: المرتكزات التنظيمية لدور المرأة في الوقاية من التطرف .
- المطلب الثالث: المرتكزات الأخلاقية لدور المرأة في الوقاية من التطرف
- المبحث الرابع: الدور البنائي للمرأة في الوقاية من التطرف ، ويشتمل على أربعة مطالب:
- المطلب الأول: الدور التربوي للمرأة في الوقاية من التطرف ، ويشتمل على ثلاثة فروع:
- الفرع الأول: أهمية الأسرة ووظيفتها في الإسلام
- الفرع الثاني: دور الأسرة التربوي.
- الفرع الثالث: دور المرأة التربوي في الوقاية من التطرف.
- المطلب الثاني: الدور الفكري للمرأة في الوقاية من التطرف ، ويشتمل على فرعين:
- الفرع الأول: أهمية الفكر ووظيفته في الإسلام.
- الفرع الثاني: دور المرأة الفكري في الوقاية من التطرف.
- المطلب الثالث: الدور الاجتماعي للمرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على فرعين:
- الفرع الأول: أهمية المجتمع ووظيفته في الإسلام .
- الفرع الثاني: دور المرأة الاجتماعي في الوقاية من التطرف.
- المطلب الرابع: دور المرأة الأمني في الوقاية من التطرف ، ويشتمل على فرعين:
- الفرع الأول: أهمية الأمن ووظيفته في الإسلام.
- الفرع الثاني: دور المرأة الأمني في الوقاية من التطرف .

المبحث الأول: مكانة المرأة في الإسلام

رفع الإسلام مكانة المرأة، وأكرمها بما لم يكرمها به دين سواه، وقد وردت في شريعتنا الإسلامية بعض المظاهر التي تدل وبوضوح على مكانة المرأة في الإسلام، ومن هذه المظاهر: المساواة الإنسانية الكريمة بين الرجال والنساء، مصداقا لقول الله تعالى: {فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُم مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنُثَىٰ بَعْضُكُم مِّنْ بَعْضٍ} {آل عمران: ١٩٥} ولقول النبي ﷺ: (نعم إنما النساء شقائق الرجال).⁽¹⁾⁽²⁾ وهذا يؤكد وبوضوح أنه لا فرق بين الذكر والأنثى في الحقوق ولا في الواجبات.

جعل المعيار لخيرية الإنسان هو تعامله مع المرأة وإنصافه لها مصداقا لقول النبي ﷺ: (خيركم خيركم لأهله وأنا خيركم لأهلي).⁽³⁾⁽⁴⁾

وفي حديث ابن عباس رضي عنهما أن النبي ﷺ قال: (خيركم خيركم للنساء).⁽⁵⁾⁽⁶⁾

جعل للمرأة حقوقا كثيرة بعضها تتساوى فيها مع الرجل والبعض الآخر تستقل به المرأة وتمتاز به عن الرجل فالمسلمة في طفولتها لها حق الرضاع، والرعاية، وإحسان التربية، وهي في ذلك الوقت قرة العين، وثمره الفؤاد لوالديها وإخوانها. وهي في هذا تتساوى مع أخيها الذكر لا فرق بينهما في الرعاية ولا في التوجيه ولا في التربية.

وإذا كبرت فهي المعززة المكرمة، التي يغار عليها ولها، ويحوطها برعايته، فلا يرضى أن تمتد إليها أيد بسوء، ولا ألسنة بأذى، ولا أعين بخيانة. وإذا تزوجت كان ذلك بكلمة الله، وميثاقه الغليظ؛ فتكون في بيت الزوج بأعز جوار، وأمنع دمار، وواجب على زوجها إكرامها، والإحسان إليها، وكف الأذى عنها. وإذا كانت أما كان برها مقرونا بحق الله - تعالى - وعقوقها والإساءة إليها مقرونا بالشرك بالله والفساد في الأرض.

وإذا كانت أختا فهي التي أمر المسلم بصلتها، وإكرامها، والغيرة عليها. وإذا كانت خالة كانت بمنزلة الأم في البر والصلة.

(1) أخرجه الألباني في السلسلة الصحيحة، (219/5)، خلاصة حكم المحدث: صحيح.

(2)

(3) أخرجه الشوكاني في فتح القدير، (635/1)، خلاصة حكم المحدث: صحيح

(4) محمد بن علي الشوكاني، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، المحقق: سيد إبراهيم، دار زمزم - الرياض الطبعة الأولى سنة الطبع: 1413هـ، ص: ٦٣٥.

(5) أخرجه الألباني في صحيح الجامع، (3316)، خلاصة حكم المحدث: صحيح التخرين: أخرجه الحاكم (7327)

(6) محمد ناصر الدين الألباني، صحيح الجامع الصغير وزيادته، المحقق: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي - بيروت الطبعة: الثالثة سنة الطبع: 1408هـ، ص: ٣٣١٦.

إنسان وليس وإذا كانت جدة، أو كبيرة في السن زادت قيمتها لدى أولادها، وأحفادها، وجميع أقاربها؛ فلا يكاد يرد لها طلب، ولا يسفه لها رأي.

وإذا كانت بعيدة عن الإنسان لا يدنها قرابة أو جوار كان لها حق الإسلام العام من كف الأذى، وغض البصر ونحو ذلك.

ثم إن للمرأة في الإسلام حق التملك، والإجارة، والبيع، والشراء، وسائر العقود. ولها حق التعلم، والتعليم، بما لا يخالف دينها، بل إن من العلم ما هو فرض عين يأثم تاركه ذكرا كان أم أنثى.

... ويكفي أن المرأة شاركت في وضع اللبنة الأولى للدولة الإسلامية من أول الأمر ولم يهمل النبي ﷺ دور المرأة فلقد شاركت في بيعة العقبة، وشاركت في بيعة الرضوان، وشاركت في الدعوة إلى الإسلام وحمل رايته ولم تقتصر في دعوتها على المرأة بل دعت الرجل أيضا القريب والأجنبي عنها!! عن أنس بن مالك قال: خطب أبو طلحة، أم سليم، فقالت: (والله ما مثلك يا أبا طلحة يُرَدُّ، ولكنك رجلٌ كافرٌ، وأنا امرأةٌ مسلمةٌ، ولا يحلُّ لي أن أتزوجك، فإن تُسَلِّمَ فذاك مهري، وما أسألك غيره. فأسلم فكان ذلك مهرها).

(1) (2)

... هذه هي المرأة وهذه هي مكانتها في الإسلام ولكن عدم الفهم للإسلام جعل الكثير يضع تصورات للمرأة لا يرضى بها الإسلام؛ لما تحتوي عليه من تنقيص لدور المرأة وانحراف بها عن المستوى اللائق لها.⁽³⁾

"نظم التشريع الإسلامي حياة المرأة ومنحها حقوقاً إنسانية ومدنية واقتصادية واجتماعية متعددة. كما حملها من المسؤوليات ما يتناسب مع الحقوق التي حصلت عليها فجعلها مسئولة عن نفسها وعن أسرتها وعن المجتمع الذي تعيش فيه".⁽⁴⁾

(1) أخرجه النسائي (3341)، والطبراني (91/5) (4676) باختلاف يسير، وابن حبان (7187) مطولاً.

(2) محمد ناصر الدين الألباني، صحيح سنن النسائي، مكتب التربية العربي لدول الخليج الطبعة: الأولى سنة الطبع: 1409هـ، ص: ٤٤٤١.

(3) انظر: أحمد عيد عبد الحميد إبراهيم، الدور الريادي للمرأة العربية في التنمية الإدارية، بحث الرؤية الفقهية لتولي المرأة الوظائف القيادية ودورها في التنمية الإدارية، ص ١١٠-١١٢.

(4) عصام نور، دور المرأة في تنمية المجتمع، ٢٠٠٦، مؤسسة شباب الجامعة، ص ٢٦.

المبحث الثاني: أهمية دور المرأة في الوقاية من التطرف

"احتلت المرأة مكانة اجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية متميزة في مختلف العصور ولعبت دورا فاعلا في شئون الحياة كما تباينت أهمية وأشكال هذا الدور وهذه المكانة باختلاف الأزمنة ففي المراحل الأولى للتاريخ كانت مكانة المرأة في مرتبة عالية جدا وشكل وجودها رمزا من رموز الخير والإنتاج والخصوبة ولهذا كانت هناك علاقة وثيقة بين المرأة والخلق كما ارتبط وجود المرأة مع الأرض المنتجة الخصبة التي تطعم البشر من خيراتها".⁽¹⁾

المبحث الثالث: المراكز الإسلامية الأساسية لدور المرأة في الوقاية من التطرف

المرأة تعتبر عنصراً مهماً في عملية التربية الوقائية من التطرف. وإذا ما أريد لهذا العنصر أن يكون فعالاً فلا بد أن تتوافر للمرأة معطيات ومراكز إسلامية أساسية تمكنها من المساهمة الإيجابية في الوقاية من التطرف.

ويمكن تقسيم المراكز الإسلامية الأساسية إلى مرتكزين هما:

- المراكز الإيمانية لدور المرأة في الوقاية من التطرف.
- المراكز التنظيمية لدور المرأة في الوقاية من التطرف.

المقصود بالمراكز الإسلامية الأساسية:

وأقصد بالمراكز الإسلامية الأساسية: "أسس ومبادئ مستوحاة من التوجيهات الشرعية الكلية في ذلك، سواء من النصوص الشرعية أو من القواعد الكلية أو من المقاصد الشرعية، وهي مبادئ وأسس ضرورية في التصور والعمل والممارسة"⁽²⁾

المطلب الأول: المراكز الإيمانية لدور المرأة في الوقاية من التطرف

أولاً: البعد التوحيدي في التصور والعمل: أقصد بالبعد التوحيدي: الاعتقاد الجازم للمرء بأن الله واحد في ذاته وصفاته وأفعاله لا شريك له في خلق الخلاق وتدير أمرها، وهي جميعاً ملكه ورهن قبضته وطوع مشيئته الغالبة، وعلى المرء أن لا يتوجه بالعبادة والعمل إلا إلية، ولا يحتكم إلا له.

وهذا البعد يعتبر الركيزة الأولى والأساس لأي تصور للحياة ولأي قول وعمل صحيح، ومن ثم فهو الركيزة الأولى لوضع التصور الصحيح والمتكامل للوقاية من التطرف، فالتوحيد أساس الإيمان ولا يكتمل إيمان المرء إلا إذا كان موحدًا توحيدًا خالصًا ليس فيه من شرك، ولا رياء فالله أغنى الشركاء عن الشرك.⁽¹⁾

(1) د. عمرو حامد، دور المرأة العربية في التنمية المستدامة، بحث المرأة في الإدارات الحكومية - التحديات والآفاق، ص ٢٠٢.

(2)

مقتضيات البعد التوحيدي كمرتكز لدور المرأة في الوقاية من التطرف:

لنقف على البعد التوحيدي كمرتكز أساس لدور المرأة في الوقاية من التطرف، لابد من بيان أهم ما يقتضيه ويتطلبه هذا البعد، ويتحقق به في التصور والعمل، وألخص ذلك في المقتضيات الآتية:

1. توحيد مصدر الرؤى والتنظيم:

الإيمان بوحداية الله تبارك وتعالى يقتضي أن ننطلق في تصوراتنا وأفعالنا من مصدر واحد، وجهة واحدة، وعليه فيجب أن نستقي أسس وقواعد وكليات الوقاية من التطرف مما شرعه الواحد الأحد، مما جاء في كتابه الكريم، أو سنة نبيه صلوات ربي وسلامه عليه، أو غيرها من مصادر التشريع، وفي هذا توحيد لمصدر الرؤى والفعل، فلا نضطرب أمام تعدد المصادر البشرية، والرؤى الإنسانية، وإنما نسير وفق أصول ثابتة ومبادئ واضحة، مستفيدين من التجارب والأفكار البشرية، التي لا تعارض نوا ولا تهدم قيما وذلك في إطار المنهج الشرعي المتكامل الدور.⁽²⁾

٢- استقامة السلوك الإنساني وتوجهه نحو الخير والصالح:

البعد التوحيدي يقتضي أيضا أن يستقيم السلوك الإنساني ويتوجه نحو الخير والصالح، فالتوحيد قمة العبادة، وللعبادة أثر بليغ في السلوك الإنساني، فالصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر، والصيام تدريب عملي للنفس على كسر الشهوات، وترويضها على فعل الخيرات وهكذا جميع العبادات، والتوحيد يحقق كل هذه المعاني إذا استقر معناه في نفس المؤمن وتغلغل في شعوره وأحاسيسه، ومن ثم يوجد في النفس إحساسا عظيما بمسؤوليتها تجاه الذي خلقها فسواها ثم أطعمها وسقاها، وحينئذ تدرك أن الذي يستحق الطاعة والعبادة هو الله الواحد الديان، وأنه وحده أهل للخشية والتقوى والشكر والإنابة، فتتحرك النفس ابتغاء مرتضاته، وتستقيم على أمره وهو كله رحمة وعدل وأمان، فيسلم المجتمع من شر كل نفس، ويامن من كل الأخطار، بل إن وجهة الأفراد في الحياة تتحدد وتتوحد ولا تضطرب، ويسلم الناس من التمزق النفسي والتشتت الفكري الملازم لتعدد الأرباب وتضارب مرادياتهم {ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلًا فِيهِ شُرَكَاءُ مُتَشَاكِسُونَ وَرَجُلًا سَلَمًا لِرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ} {الزمر: ٢٩}.⁽³⁾

(1) د. أحمد الصادق البشير الشايب، الدور الريادي للمرأة العربية في التنمية الإدارية، بحث المرتكزات الإسلامية الأساسية لدور المرأة في التنمية الإدارية، ص ٧٩.

(2) د. أحمد الصادق البشير الشايب، المرجع السابق، ص ٨٠.

(3) الصادق البشير الشايب، المرجع السابق، ص ٨١.

٣- الخلافة في الأرض

الخلافة قد وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: {وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً} {البقرة: ٣٠}، وهي قد وردت بمعنى النيابة عن الله والقيام بما يصلح شؤون الأرض. أن بني آدم هم خلفاء الله في الأرض، مطلوب منهم أن يقوموا بها إصلاحاً للأرض وعمارة لها بالعدل والحق كما ورد في آيات أخرى منها قوله تعالى: {هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا} {هود: ٦١}، وقوله تعالى: {وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ} {النور: ٥٥}. والاستخلاف هذا يقتضي عملاً من جميع من أمن للقيام بالأمانة وفقاً لشروط المستخلف، وهو واجب مكلف به الرجل والمرأة على السواء وفقاً لاستعدادات كل طرف وما وهبه الله به من قدرات متفاوتة، فالمرأة وفقاً لهذه النصوص هي خليفة الله في أرضه ومطلوب منها عمارة الأرض وتنميتها كما الرجل، فالعمل الصالح مرغّب فيه للذكر والأنثى على السواء.^(١)

مقتضيات الخلافة كمركز أساس لدور المرأة في الوقاية من التطرف:

١- عمارة الأرض وتنميتها بالصالحات:

أول ما يقتضيه أمر الخلافة في الأرض وفقاً لمنهج الله هو قيام المستخلف بمهمة إعمار الأرض، لأنها هي من المهام الرئيسة التي أوكلت إليه يقول تعالى: {هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا} {هود: ٦١}، فقد جاء في معنى هذه الآية في أحكام القرآن للجصاص: (يعني أمركم من عمارتها بما تحتاجون إليه وفيه الدلالة على وجوب عمارة الأرض للزراعة والغراس والأبنية)، وعليه يمكن القول بأن الله تعالى استخلف آدم في الأرض؛ لعمارته وإصلاحها وتنميتها، وهذا الإصلاح والتنمية يتطلب الاستفادة من سنن الله تنظيماً وتخطيطاً وتنفيذاً، واستخدام الكنوز والطاقات المرصودة في الأرض، واستغلال الثروات الظاهرة والباطنة، فيها بأفضل طريقة وأحسن وسيلة.

٢- أن تكون العمارة وفقاً لشروط المستخلف

وهذا من المقتضيات المهمة للخلافة، حيث يجب على الخليفة أن يلتزم بأمر من استخلفه وفقاً لما أَرَادَهُ وحدده، وإلا فإنه يكون متجاوزاً لحدود الخلافة، ومن ثم فلا يقبل عمله ولا يصح تصرفه، ولا يستحق شرف أن تنسب إليه الخلافة عن الله، وقد بين الله سبحانه وتعالى أن الخلافة يمكن منها أهل الإيمان، واشترط للقيام بها شروطاً ينبغي أن نراعيها رجالاً ونساءً ونحن نقوم بهذه المهمة، وهي عبادة الله وتوحيده، والعمل الصالح كما قال تعالى: {وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي

(١) انظر: الصادق البشير الشايب، المرجع السابق، ص: ٨٢.

شَيْئًا وَمَنْ كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ {النور: ٥٥} ، فهذه هي الخلافة الشرعية الإيمانية المحمودة من كل الوجوه، وهي التي تكون بالإيمان والعمل الصالح والاستنارة بنور النبوات وتمكين الدين، لا أنها مجرد العمارة المادية.

٣- مسئولية الإنسان بحسب قدراته:

ومما تقتضيه الخلافة أيضا أن يؤدي الإنسان مهمة الخلافة بمقدار ما وهبه الله من قدرات وإمكانات، وأنه يسأل عن هذه المهمة بمقدار ما آتاه الله من إمكانات، فالله تبارك وتعالى - قد استخلف البشر وجعلهم متفاوتين في مواهبهم التي منحهم إياها، فالتفاوت إنما هو من مظاهر الاستخلاف، فإن البشر لو كانوا في مقام واحد وبشكل واحد وبقدرات متحدة غير مختلفة ومواهب متحدة غير متفاوتة لما كان هنالك تكامل بينهم، ولكن الله تبارك وتعالى- أراد أن يكون بينهم التكامل لأن كل واحد يكمل الآخر بما أوتي من مواهب.^(١)

المطلب الثاني: المرتكزات التنظيمية لدور المرأة في الوقاية من التطرف:

وأقصد بها المنطلقات الرئيسة التي يقوم عليها التنظيم التشريعي لدور المرأة في الوقاية من التطرف، وهذه المنطلقات أو المحاور تتمثل أولاً في العلم الذي ينبغي أن تتحلى به المرأة، فلا دور لها يذكر في الحياة دون علم، ثم نوعية العمل الذي ينبغي أن تقوم به المرأة، حتى تتحقق الوقاية والتحصين من التطرف على أكمل وجه، ثم الحقوق والواجبات الأساسية للمرأة والتي ينبغي، وصيانتها لتؤدي المرأة دورها على أحسن صورة، وأفضل حال".^(٢)

١- العلم:

العلم من أجل نعم الله علينا وهو هداية ورحمة ونور وعصمة ورفع، قال تعالى: {يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ} {المجادلة: ١١} .

وقال تعالى : {قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ} {الزمر: ٩}، وللعلم فضل على الإنسانية و ما ورد عن الرسول ﷺ في ذلك (من يُردِ اللهُ به خيراً يُفَقِّههُ في الدين).^(٣) ^(٤)

وما أثر عن السلف أن تعلمه خشية وطلبه عبادة يرفع الله به أقواماً فيجعلهم في الخير قادة وأئمة تقتص آثارهم ويحتذى بأفعالهم.

(١) د.أحمد الصادق البشير الشايب، المرجع السابق ، ص: ٨٣-٨٤.

(٢) د.أحمد الصادق البشير الشايب، المرجع السابق ، ص: ٨٦.

(٣) أخرجه البخاري ، (٧١).

(٤)

- فعلم الشريعة من العلوم النافعة لأن به معرفة كتاب الله وسنة رسوله. ودور طالب علوم الشريعة في محاربة الفكر المتطرف الذي يعتبر من أهم المواضيع التي تطرح على الساحة حالياً وأن منطلق محاربته يأتي من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ، وأن أغلب المشاكل تندرج في الفهم الخاطئ للشريعة والدين. ويجب الرجوع لأصول ديننا الثابت من أجل التفاهم مع الناس في أمور الدين وأمور الحياة و لهذا يجب تغذية الفكر بالمعلومات الصحيحة و السليمة ، وأهمية دور طالب العلوم الشرعية نشر الوعي بين الناس لمواجهة الأفكار التكفيرية للتنظيمات الإرهابية المتطرفة التي اتخذت من الإسلام شعاراً يهدف إلى نشر معتقداتها و أفكارها الهدامة البعيدة كل البعد عن قيم و جوهر ديننا الإسلامي.⁽¹⁾

٢- العمل الملائم للمرأة

ولبيان مفهوم عمل المرأة والذي له أثر في الوقاية من التطرف، لابد من تحديد عناصره والتي يمكن حصرها في عنصرين:1- أن يكون هنالك جهد مبذول سواء أكان جهداً بدنياً أو جهداً فكرياً، وهو العنصر الأساس لتحقيق العمل. 2- والعنصر الثاني: أن يكون هذا الجهد لتحقيق منفعة للفرد أو المجتمع حتى يعتبر الجهد المبذول جهداً نافعا ومفيدا اجتماعيا واقتصاديا.

فالشارع الحكيم قد دعا المرأة كما دعا الرجل للعمل الصالح ووعده المرأة كما وعد الرجل بالجزاء الأوفى إن عمل صالحاً، يقول تعالى: { مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ } {النحل:٩٧}، لكن الشارع الحكيم وهو العليم الخبير، قد راعي اختلاف الطبائع والتكوين والمقدرات للجنس البشري ذكورا وإناثا، وقد خلق البشر مختلفين لتتكامل مواهبهم ومقدراتهم فيتحقق الصلاح في المجتمع، وعلى ذلك فإن هنالك أعمال لا تقوم بها إلا المرأة شرعا وعقلا، أو على الأقل هي أكثر مقدرة على القيام بها من الرجل مثل الحضانه، والرضاعة، وتفتيش النساء، وغير ذلك، والعكس بالنسبة للرجل. وعلى ذلك فيجب حث المرأة على العمل بل وأمرها به وفقا لنوعيته وطبيعتها، فلا يمكن التركيز على مطالبة المرأة بأن تؤدي أعمالا خارج بيتها وتضيع العمل الأهم الذي ينبغي أن تقوم به، وهو إخراج جيل سوي ينفع ذاته وأسرته ومجتمعه، وهو دور لا يستهان به، ... وليس معنى هذا حبس للمرأة في البيت، فالمرأة بهذا تقوم بعمل مهم، وهي أنسب من تقوم به، ثم بعد ذلك للمرأة أن تشارك في كل الأعمال التي لا تتعارض وطبيعتها الجبلية.⁽²⁾

(1) د.فاطمة داود، مرجع سابق، ص: ٨.

(2) انظر: د. أحمد الصادق البشير الشايب، مرجع سابق، ص: ٨٨-٨٩.

٣- الحقوق والواجبات الأساسية:

فيما يلي أهم حقوق المرأة وواجباتها في الإسلام:

1/ المساواة في الحقوق المدنية والسياسية:

وهي حقوق أصلية مقدسة تتمثل في حق المرأة في الحفاظ على كيانها المادي والمعنوي والفكري، حيث لها بموجب ذلك الحق في الحياة الكريمة، وفي التعبير وغير ذلك من الحقوق التي تحافظ على كيانها المادي والمعنوي، كما لها الحق في التملك والتصرف المالي، متى استوفت شرائط التصرف العامة من البلوغ والعقل، كما لها الحق في المشاركة الحياة السياسية، بالرأي والنصح والمشورة، وتولي الوظائف العامة وفقاً للضوابط الشرعية ذلك، وهي حقوق دلت عليها النصوص دلالة عامة، بينت فيها وحدة الأصل الإنساني، ومدى اشتراك الجنسين في التكليف والواجبات والجزاء المترتب على الأعمال، عدا ما خص به أحد الجنسين لصفة خاصة، ومن ذلك قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا} {النساء: ١} ، وأيضا قوله تعالى: {وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ} {التوبة: ٧١}، فقد ثبت في هذه الآية للمؤمنات الولاية المطلقة مع المؤمنين، ، فيدخل فيها ولاية الأخوة والمودة والتعاون المالي والاجتماعي وولاية النصرة الحربية والسياسية والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

2/ الحق في التعليم:

وهو حق لها وواجب عليها في نفس الوقت كما جاء في قوله ﷺ: (طَلِبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ). (1) ، وقد بينا قبلاً أن العلم من الركائز الأساسية للوقاية من التطرف وهو من الحقوق المؤهلة للمرأة دينياً واجتماعياً وسياسياً للقيام بدورها داخل الأسرة والمجتمع، فبقدر علمها وتطور المهارات التي تكتسبها، تتحقق الوقاية المنشودة، ويعظم الدور المنوط بالمرأة كشريك فاعل في عملية الوقاية الشاملة على كل المستويات، ولقد برزت المرأة في مراحل التعليم المختلفة بقدرات محترمة، وأثبتت جدارتها بأرقى الشهادات العلمية. (2)

(1) أخرجه ابن ماجه (224) أوله في أثناء حديث، واليزار (6746) مختصراً، وابن عبد البر في ((جامع بيان العلم وفضله)) (17) واللفظ له ، خلاصة

حكم المحدث: صحيح

(2) انظر: د. أحمد الصادق البشير الشايب، مرجع سابق ، ص: ٩١.

المطلب الثالث: المرتكزات الأخلاقية لدور المرأة في الوقاية من التطرف

أولاً: الإخلاص

أن إخلاص المرأة في أدائها لأعمالها يجعل عملها عبادة وقربي الله تعالى تحقق به الصلاح في الدنيا والفوز في الآخرة، كما لا ريب أن الإخلاص من الركائز الأساس لدور المرأة في الوقاية من التطرف، لما يؤدي إليه من الأداء المتميز، الذي يقوم على رقابة الضمير، وإتقان العمل وإحسانه.⁽¹⁾

ثانياً: الصدق في العمل:

الصدق مطلوب من المرأة؛ لأنه وليد اليقين، وقرين الإخلاص،، وقد أمر الله سبحانه وتعالى بالصدق أمراً عاماً، ودعانا لأن نكون مع الصادقين في كل شيء، قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ} {التوبة: ١١٩} جاء في تفسير الجلالين: (وكونوا مع الصادقين في الإيمان والعهد بأن تلتزموا الصدق)⁽²⁾

فالصدق هو الذي يميز المرأة، وهو الذي يحفظ المجتمع من التفكك الأسري والاجتماعي بسبب عدم الثقة التي تأتي نتيجة فشو الكذب، أما أهل الصدق والإيمان فإنهم يجعلون من كلمتهم قانوناً مرعى الجانب، يقفون عنده ويستمسكون به.⁽³⁾

ثالثاً: الأمانة في اداء العمل تعني:

محافظة العاملة على حقوق الآخرين، وعدم تفريطها في الأعمال أو الإهمال فيها، وشعورها بتبعة المسؤولية عن العمل أمام ربه. وقد تواترت نصوص الشرع على طلب الأمانة، والترغيب فيها، ونفي الإيمان عمن لا يتصف بها، ومما جاء في ذلك من النصوص: قوله تعالى: {إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا} {النساء: ٥٨}، وقوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ} {الأنفال: ٢٧}، ولما جاء عن أنس بن مالك قال: خطبنا رسول الله ﷺ فقال في الخطبة: لا إيمان لمن لا أمانة له، ولا دين لمن لا عهد له.⁽⁴⁾⁽⁵⁾

(1) انظر: د. أحمد الصادق البشير الشايب، مرجع سابق، ص: ٩٣.

(2)

(3) انظر: د. أحمد الصادق البشير الشايب، مرجع سابق، ص: ٩٦.

(4) أخرجه أحمد (12567)، والبخاري (7196)، وأبو يعلى (2863).

(5) محمد ناصر الدين الألباني، صحيح الترغيب والترهيب للمنذري، الناشر: مكتبة المعارف - الرياض الطبعة: الأولى سنة الطبع: 1421 هـ، ص:

فهذه النصوص تدل دلالة قاطعة على ضرورة اتصاف المسلم أو المسلمة بصفة الأمانة، بل لا يكتمل الإيمان دون ذلك.⁽¹⁾

رابعاً: الإتيان والإحسان:

قال الراغب في قوله تعالى: { إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ } {النحل: ٩٠} إن الإحسان فوق العدل وذلك أن العدل بأن يعطى ما عليه ويأخذ له والإحسان أن يعطى أكثر مما عليه ويأخذ أقل مما له فالإحسان زائد على العدل فتحري العدل واجب وتحري الإحسان ندب وتطوع. والإتيان من أهم الركائز الأخلاقية لدور المرأة في الوقاية من التطرف، ويتحقق بأداء العاملة للعمل تاماً ومحكماً، فلا تقصير فيه ولا إهمال، بل لا يكفي أن تؤدي العاملة العمل تاماً وكاملاً ومحكماً، بل مطلوب منها على سبيل الندب والاستحباب أن تحسن في أدائها للعمل، وهو أمر زائد على الإتيان، فبالإتيان يتحقق العدل في أداء العمل، وبالإحسان تتحقق الزيادة على العدل في الأداء، فالإحسان درجة عالية في أداء العمل بأكثر مما ينبغي.⁽²⁾

(1) انظر: د. أحمد الصادق البشير الشايب، مرجع سابق، ص: ٩٧.

(2) انظر: د. أحمد الصادق البشير الشايب، مرجع سابق، ص: ٩٧.

المبحث الثاني: الدور البنائي للمرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على أربعة مطالب:
المطلب الأول: الدور التربوي للمرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على ثلاثة فروع:
الفرع الأول: أهمية الأسرة ووظيفتها في الإسلام.

"تعد الأسرة أساس المجتمع الإسلامي، وهي وحدة أساسية من وحدات العمران الكوني، وهي فطرة وسنة اجتماعية حرص الإسلام على تنظيم أحكامها لضمان استمرار وجودها في المجتمع وتماسكها؛ ففصل في أحكامها والتشريعات المتعلقة بها ما لم يفصله في غيرها من الأحكام"،⁽¹⁾ كانت الأسرة ولا تزال محل اهتمام الكثير من المتخصصين في مختلف التخصصات، خاصة العلوم الاجتماعية والإنسانية نظرا لأهميتها، واعتبارها الخلية الأولى والرئيسية التي يتكون منها المجتمع، فهي أول وحدة اجتماعية عرفها الإنسان في حياته من أول أسرة زواجية والتي ضمت (آدم وحواء) وانبثاق أولى الجماعات الأسرية التي تطورت عبر الزمن، إلى تنظيمات اجتماعية عديدة مختلفة، تنوعت فيها التنظيمات الأسرية في بنائها وأحجامها ووظائفها وأدوارها، وعلاقاتها وسلطاتها من مجتمع إلى آخر.⁽²⁾

إذن هنا تصبح الأسرة منظمة اجتماعية تتكون من أفراد يرتبطون ببعضهم بروابط اجتماعية وأخلاقية ودموية وروحية، وهذه الروابط تجعل الأسرة تتمتع بأنظمة وعلاقات وطقوس سلوكية متطورة يقرها المجتمع ويبرر وجودها. فالأسرة وسط طبيعي واجتماعي للفرد، تمثل وحدة اقتصادية وإحصائية، تقوم على مصطلحات يرتضيها العقل الجمعي، وقواعد تختارها المجتمعات، فنظام الأسرة في أمة ما يرتبط ارتباطا وثيقا بمعتقدات هذه الأمة وتاريخها وعرفها الخلقي وما تسير عليه من نظم في شؤون السياسة والاقتصاد والقضاء.⁽³⁾

وبالرغم مما تعانيه الأمة الإسلامية من تفكك وضعف في النظم والمؤسسات، فإن الأسرة لا تزال الحصن الأخير من حصون الأمة الذي يمكن أن يحمي مقوماتها وهويتها. لذلك فإن الانتصار للأسرة، والإعلاء من شأنها وحمايتها، لهو من أوجب الواجبات التي تقع على عاتق الأفراد والجماعات والمؤسسات، وذلك نظراً للمكانة الكبيرة للأسرة في بناء المجتمع، فحال الأسرة من القوة أو الضعف هو الذي يقرر إلى حد كبير حال

(1) رائد جميل عكاشة- منذر عرفات زيتون، الأسرة المسلمة في ظل التغيرات المعاصرة، ط ١، ٢٠١٥، دار الفتح، ص ٢٥.

(2) الأسرة أدوار ووظائف، الفصل الثاني: ص: ١٠، <http://thesis.univ-biskra.dz/3637/5>، الفصل 20% الثاني.pdf

(3) الأسرة أدوار ووظائف، المرجع السابق، ص: ١٩.

الأجيال الجديدة من أبناء الأمة، لا سيما في المراحل الأولى من حياتهم، بما ينبغي أن توفره الأسرة لهم من أساليب الحماية والتنشئة والتوجيه.⁽¹⁾

ويمكن القول بأن الأسرة هي المحضن الطبيعي للناشئة، وهي "بيئة الفرد الخاصة التي تؤثر في شخصيته وسلوكه إيجاباً وسلباً، لذلك جعل الإسلام المسؤولية الكبيرة ملقاة على عاتق الزوج والزوجة، روي عن النبي ﷺ أنه قال: (كُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ؛ فَإِمَامٌ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ فِي أَهْلِهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْمَرْأَةُ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا رَاعِيَةٌ وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالْخَادِمُ فِي مَالِ سَيِّدِهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ).⁽²⁾ (3)

قال رسول الله ﷺ: ما من مولودٍ إلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ، فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ، أَوْ يُمَجِّسَانِهِ، كما تُنْتَجُ الْبَيْمَةُ بِبَيْمَةٍ جَمْعَاءَ، هَلْ تُحْسِنُونَ فِيهَا مِنْ جَدْعَاءَ).⁽⁴⁾

اعتبر الإسلام الأسرة مسؤولة عن فطرة الطفل، واعتبر أن كل انحراف يصيبها مصدره، الأول الأبوان، أو من يقوم مقامهما من المربين.⁽⁵⁾ ولذلك فإن الأسرة هي "النسق الأول المسؤول عن تربية الطفل، وهي القوة النفسية للفرد حيث تشكل لديه مختلف الاتجاهات والقيم والمعايير السلوكية المرغوب فيها".⁽⁶⁾

إضافة إلى إن الأسرة هي التي تنشأ الروابط الأسرية والعائلية للطفل، والتي تكون بدايات العواطف والاتجاهات الاجتماعية لحياة الطفل وتفاعله مع الآخرين، كما أنها تهيئ للطفل اكتساب مكانة معينة في البيئة والمجتمع، حيث تعد المكانة التي توفرها الأسرة للطفل بالميلاد والتنشئة محددًا مهمًا للشكل الذي سوف يستجيب به الآخرون تجاهه، ... إضافة إلى أن الأسرة هي الموصل الجيد والناقل المعتمد لثقافة المجتمع لأطفالها، فهي الوسيط الأول لنقل هذه الثقافة بمختلف عناصرها لأطفالها، كما تشارك الأسرة بأشكال مباشرة وغير مباشرة في أنما مهنية أشكال الثقافات الفرعية من خلال التفاعل الاجتماعي، فالأسرة تمثل الجماعة

(1) الأسرة أدوار ووظائف، المرجع السابق، ص: ١٨.

(2) البخاري (2409) واللفظ له، وأخرجه مسلم (1829) باختلاف يسير

(3) منهج القرآن في حماية المجتمع من الجريمة، روضة محمد ياسين، ص ٢٠٢.

(4) أخرجه البخاري (1358) واللفظ له، ومسلم (2658)

(5) د. خالد الحازمي، كتاب اصول التربية، ص ٣٢١، الطبعة الأولى.

(6) عبد العزيز الخضراء، إضاءات على دور الأسرة في تنشئة الأبناء، جريدة الغد

المرجعية الأولى للطفل في معارفه، قيمه، ومعاييره، فهي توفر للطفل المصدر الأول لإشباع الحاجات الأساسية له، فهي الأساس الاجتماعي والنفسي أيضا.⁽¹⁾

فالأسرة في الواقع؛ هي وعاء الحضارة والثقافة في المجتمع، لأنها هي التي تحافظ على القيم والعادات والاتجاهات التي يمتصها الأبناء أثناء نموهم وتنشئتهم الاجتماعية، وعن طريق الأسرة يتعرف الطفل على أنماط السلوك التي يتبعها في حياته، حيث يتعلم ما له من حقوق وما عليه من واجبات.⁽²⁾

الفرع الثاني: دور الأسرة في التربية.

تقوم الأسرة بمجموعة من الوظائف التربوية، والتي تتمثل بالتربية الجسدية، والعقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والدينية والتربوية الاستجمامية، تتجلى أول مبادئ الإسلام التربوية في الاهتمام والرعاية بثمرة الحياة الزوجية قال تعالى: {يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ}. {النساء: ٢٢}، ثم تتدرج من التزام الأب بالمبادئ والمسؤوليات وتشارك معه الأم في بعضها، منها قيامه بعملية الارشاد لعقيدة أبنائه، وتربية أبنائه على أمور الدين وأركانه وتأديبه على مكارم الأخلاق ومراعاة العدل بين الأبناء إضافة إلى دوره التعاوني مع الأم في التربية والتوجيه المناسب، ومراعاته لحقوق ووجبات زوجته المغلفة بغلاف المودة والتقدير لها ولأبنائها وهذا هو دور الأب في التربية. والأم هي العمود الفقري الذي يتركز عليه بناء البيت المسلم، فلكي تكون المرأة حافظة لبيتها راعية لأولادها أمينة على مجتمعها، حرص الإسلام على تهذيب خلقها وتربيتها على الفضائل والكمالات النفسية منذ النشأة الأولى، والإسلام لم يترك جانباً من الجوانب التربوية والتهذيبية لتقويم اعوجاج المرأة إلا وعالجه بحكمة بالغة، وسد الأبواب والمداخل من أساسها لصيانتها، والأم خير حاضنة ومربية لأبنائها الكرام الذين لا يقلون عنها تضحية وفداء، ومسؤولية الأم إعداد الأم المسلمة إعداداً متكاملًا جسميًا، وروحياً عقلياً.⁽³⁾

ويكتسب الطفل عن طريق الأسرة الحكم على الأشياء والمواقف والخبرات، وتتأثر تلك العملية بالجو الأسري وما يسوده من تعاون واستقرار أو تشاحن واضطراب، وكلما كانت العلاقة القائمة بين الوالدين تستند على المحبة والتفاهم والتعاون، تأتي التنشئة الاجتماعية صحيحة وسليمة، فيتشرب الطفل القيم بطريقة صحيحة سليمة، وكلما كانت الأسرة متمسكة بدينها ومبادئه وقيمه، انعكس ذلك على تربية الأطفال،

(1) انظر: الأسرة أدوار ووظائف، مرجع سابق، ص: ٣٤.

(2) الأسرة أدوار ووظائف، مرجع سابق، ص: ٧١.

(3) انظر: د. محمد علقه، نظام الأسرة في الإسلام، الطبعة الثانية، ص: ٢٣٥.

حيث تعمل على تشريب أبنائها القيم الصحيحة وتنشئتهم عليها، حيث يحكمون الدين في كل تصرفات حياتهم والعكس صحيح.⁽¹⁾

الفرع الثالث: دور المرأة التربوي في الوقاية من التطرف.

إن دور الأم من أهم الأدوار في الحياة الأسرية، وفي حياة الأبناء بالأساس، والأم اليوم نجدها تقوم بعدة أدوار الأمر الذي وسع من مساحة فعاليتها في أسرتها⁽²⁾، فهي مسؤولة عن جزء كبير من مستقبل أبنائها وبناتها، وحين نقول التربية فإننا نعني التربية بمعناها الواسع الذي لا يقف عند حد العقوبة أو الأمر والنهي، كما يتبادر لذهن طائفة من الناس، بل هي معنى أوسع من ذلك. فهي تعني إعداد الولد بكافة جوانب شخصيته: الإيمانية، والجسمية، والنفسية، والعقلية الجوانب الشخصية المتكاملة أمر له أهمية وينبغي أن تشعر الأم أنها لها دور في رعاية هذا الجانب وإعداده.⁽³⁾

ومما هو معروف بالبدية أن الأدوار التربوية المناطة بالمرأة الأم تتخذ أهميتها من كونها هي لب العمل الوظيفي الفطري الذي يجب أن تتصدى له المرأة، وهذا يعني ضرورة أن تسعى الأم إلى ممارسة دورها بشكل يحقق نتائجها التي يأملها المجتمع، ولهذا، ولأهميته فإن أول دور يُناط بالأم هو:

1 التربية العقائدية:

بالعلم الشرعي تستطيع المرأة القيام بهذا الدور ، ومما يعينها على أداء هذا الدور معرفة الأساسيات التي يقوم عليها ديننا الحنيف و أصول الإيمان، وأقسام التوحيد وشروط لا إله إلا الله ونواقض الإسلام، وأقسام الشرك والكفر وأنواع النفاق، كما أن عليها معرفة الحلال والحرام خاصة ما استجد في هذه الأزمنة من مستجدات أوضح العلماء حكمها.

إن التطبيقات الضرورية لهذا الدور التربوي الهام تتضح من خلال عدد من الإجراءات منها: - تربية الأبناء على حب الله ورسوله، ربط قلوبهم بالله ومراقبته في كل تصرفاتهم، ويكون ذلك منذ طفولتهم المبكرة؛ إذ يُعلّمون النطق بالشهادتين.

- ربط أصول العقيدة وفروعها بمناحي الحياة؛ مما ينتج عن ذلك حماسهم لها ودفاعهم عنها؛ فيتأكد لدى الطفل أنه لأجل الإيمان بالله وعبادته خُلق؛ فيعيش تأكيداً لمعاني ذلك الإيمان محققاً العبودية لله وحده ويموت دفاعاً عنها.

(1) انظر: د. محمد علقه ، المرجع السابق، ص: ٢٣١.

(2) الأسرة أدوار ووظائف ، مرجع سابق ، ص: ٣٤.

(3) محمد الدويش ، دور المرأة في التربية ، صيد الفوائد ،

<http://www.saaaid.net/female/20.htm>

- ويندرج ضمن هذه التربية تعويد الطفل منذ مرحلة تمييزه على الأداء الصحيح للعبادات؛ فقد قال ﷺ: (مُرُوا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين ، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين ، وفرّقوا بينهم في المضاجع)⁽¹⁾؛ إذ على الأم أن تُعوّد مَنْ تعول على البعد عن الأمور المستنكرة شرعاً وعرفاً، وتعرفهم على أحكام الحلال والحرام حتى يعتادوا ذلك ولا يأنفون منه، وعلى الأم أن تُعوّد الأطفال على الطاعات كالصلاة والصيام وقراءة القرآن، وتحذرهم من ارتكاب المعاصي كالكذب والسرقة والخيانة والغش.

التربية السلوكية:

للأم دور عظيم في تبني السلوكيات الطيبة من خلال غرس هذه السلوكيات الحسنة والأخلاق الحميدة والقيم النبيلة المستمدة من الشرع، وقلع السلوكيات السيئة وتربية الأبناء ومراقبة تصرفاتهم وتوجيههم ، وهذا الدور لا يكتمل إلا بدعم و بمشاركة الأب ، اللذان يجب عليهما أن يمثلوا القدوة الحسنة للأبناء ، باعتبار أن الطفل صفحة بيضاء يبدأ إدراكه بمحاكاة أبويه و من يعيش معهما ، فيكتسب سلوكا تهم و طبائعهم و أخلاقهم ،

وتبعاً لذلك فإن من تطبيقات تلك المهمة التربوية:

1 - حفظ الطفل من قرناء السوء.

2 - أن تمارس المرأة مهمتها بإخلاص في غرس الفضائل والعناية بالواجبات، وتعويد الصغار على معالي الأمور.

3 - ربط النشء بسيرة الرسول ﷺ والصحابة، وتعليقهم بما تشمله سيرة الرسول ﷺ وتراجم الصحابة من علو ورفعة وعزة.

4 - أن تضع المرأة شعاراً تطبقه في تربية من تعول تعتمد على تفعيل حديث الرسول ﷺ: (اتَّقِ اللَّهَ حَيْثُ مَا كُنْتَ ، وَاتَّبِعِ السَّيِّئَةَ الْحَسَنَةَ تَمَحُّهَا ، وَخَالِقِ النَّاسَ بِخُلُقٍ حَسَنٍ).⁽²⁾ (3)

التربية النفسية:

تتمثل مهمة المرأة في هذا الجانب في تقديم الحب والعطف و الحنان بلا إفراط و لا تفريط، ولهذا فقد مدح الرسول ﷺ صفة الحنان في نساء قريش بقوله: (نِسَاءُ قُرَيْشٍ خَيْرٌ نِسَاءٍ رَكِبْنَ الْإِبِلَ؛ أحنأه على طفلي، وأزعاه

(1) أخرجه الألباني في صحيح الجامع (5868) ، حكم المحدث : حسن

(2) أخرجه الترمذي (1987) ، خلاصة حكم المحدث : حسن

(3) محمد ناصر الدين الألباني ، صحيح سنن الترمذي، المحقق: زهير الشاويش ، مكتب التربية العربي لدول الخليج الطبعة: الأولى سنة الطبع:

1408هـ ، ص: ١٩٨٧.

عَلَى زَوْجٍ فِي ذَاتِ يَدِهِ⁽¹⁾، وهي أساس الصحة النفسية عند كل فرد ، و هذه التربية النفسية لا تكتمل إلا بتعاهد الوالدين في إصلاح البيئة المنزلية لتكون بيئة صالحة ينشأ فيها الطفل متزناً واثقاً من نفسه ، و أي خلل في أحد الوالدين قد يؤثر على شخصية الطفل حيث تضطرب شخصيته و تعاني مجموعة من الصفات كفقدان الثقة بالنفس و الكبت و الأنانية و الفوضى و الانطوائية و عدم الإحساس بالمسؤولية و النفاق و الكذب و السرقة...إذ أن بذرتها الأولى تبذر في المنازل ، ومن الصعوبة على المدارس و المجتمع استئصال هذه الأمراض إذا تمكنت من نفس الأطفال

التربية الجسمية:

تبدأ تلك التربية منذ وقت مبكر حين تركز المرأة عنايتها بما خلق في رحمها من خلال اهتمامها بالتغذية والراحة، ثم تستمر تلك التربية بعد الولادة حين يضع المنهج الإسلامي مسألة الرضاعة وتغذية الرضيع من المسائل الأساسية التي تُكَلِّفُ بها المرأة. قال الله تعالى : {وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ} {البقرة: ٢٣٣}.

ولكي تمارس الأم ذلك الدور لا بد أن يكون لديها وعي تام بأهمية هذا الجانب التربوي المعتمد على الثقافة الصحية المتوازنة مع التطبيق العملي لهذه الثقافة.⁽²⁾

المطلب الثاني: الدور الفكري للمرأة في الوقاية من التطرف:

الفرع الأول: أهمية الفكر ووظيفته في الاسلام:

تنطلق أهمية الأمن الفكري من أهمية الأمن الشامل للدولة والمجتمع، وهو مطلب رئيس للحياة الآمنة والمستقرة، فحاجة الإنسان أن يعيش آمناً من الحاجات الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها في شتى جوانب الحياة، وتعتبر الحاجة للأمن الفكري من أبرز الحاجات وأهمها في عصرنا الحالي؛ لأن الدوافع المتعددة لممارسة الجريمة ومنها الجرائم الإرهابية المنتشرة في العالم وعانت منها المملكة لسنوات، تنطلق من فكر الإنسان وماهية تصورات وقناعاته، وخاصة مع ازدياد المؤثرات الفكرية بعد التقدم الكبير في تقنيات الاتصال والإعلام ووسائل التواصل الإلكترونية.⁽³⁾

(1) أخرجه البخاري (3434)، ومسلم (2527)

(2) انظر : د. أفراح بنت علي الحميضي، دور المرأة التربوي ... المأمول والمعوقات، صيد الفوائد ، <http://www.saaaid.net/female/19.htm>

(3) أ.د. خليل بن إبراهيم البراهيم مشاركة معالي مدير جامعة حائل في صحيفة الجزيرة بمحور: دور الجامعات في ترسيخ الأمن الفكري ، ٢٠٢٢ ،

www.uoh.edu.sa/Subgates/Administrations/Intellectual-Security/Articles/Pages/Rector.aspx

وبما أن المسؤولية الوطنية والمجتمعية تقتضي تحقيق الأمن الشامل، فإن دور المرأة محوري في ترسيخ الأمن الفكري بالعمل على تحقيق سلامة الفكر من الانحراف، على اعتبار أن المرأة أساس المنظومة التربوية للمجتمع، تخدم أبنائه من خلال التربية والتنشئة الصحيحة، لكن دورها لا يتوقف عند قضية التربية بل يتجاوزه إلى رفع مستوى الوعي الفكري لدى أبنائها خصوصاً وأبناء المجتمع عموماً، ولذلك يعتبر الجانب الوقائي أمراً في غاية الأهمية، خاصة بما تضطلع به الأم من دور تربوي ومعرفي وثقافي، وما يقع عليها من مسؤوليات في تحصين أبنائها وأبناء المجتمع من خطر الأفكار المنحرفة والضالة وفق المنهج الصحيح والمعتدل.

إن تحقيق الدور الفكري المأمول يقتضي العمل على مستويين، الأول يتمثل في إعداد الفرد إعداداً فكرياً صحيحاً من خلال التنشئة الأسرية التي يجب عليها أن تتخذ العقيدة الإسلامية مصدراً لذلك الإعداد، والمستوى الثاني يقوم على تحصين ذلك البناء الفكري من خلال إيجاد السياج الفكري الواقعي، الذي يمكن الفرد من النقد والتميز والفرز والتمحيص والاختيار المدرك من كل ما يعترضه من تيارات فكرية وغير فكرية (1).

الفرع الثاني: دور المرأة الفكري في الوقاية من التطرف:

يعد تحقيق الأمن الفكري هدفاً سامياً تسعى إليه المرأة في العملية التربوية، وبتحقيقه يتحقق الأمن بصورة تلقائية في جميع المجالات. إن للمرأة دور حيوي ورئيسي في تنشئة الأبناء ونقل ثقافة المجتمع بكل مقوماتها إليهم، وذلك يعطيها الفرصة الكبرى لترسيخ المبادئ السليمة التي تتفق مع ما جاءت به الشريعة الإسلامية، وتعالج الانحرافات الفكرية والسلوكية في مهدها، وخصوصاً أنها أول المحاضن التي تتلقف الطفل فور ولادته، فيقضي معها أولى سنوات عمره التي يكون فيها كصفحة بيضاء قابلة لما يدون عليها. وبمراجعة الدراسات ذات العلاقة وتحليلها للكشف عن الدور الذي يمكن أن تؤديه المرأة في مجال الوقاية من الفكر المنحرف بجميع أشكاله وصوره، وانطلاقاً من مسئوليتها الكبيرة في سبيل تحقيق الأمن الفكري، فإن المرأة يمكن أن تمارس دورها بفاعلية من خلال ما يلي:

1/ التربية الفكرية الصالحة للأبناء، وترسيخ المبادئ السليمة في أذهانهم ومعتقداتهم، وعدم تركهم عرضة لدعاة الفكر المنحرف الذين يجدون الشباب أرضاً خصبة لنشر انحرافاتهم، لئلا يتبنى هؤلاء الشباب هذه الأفكار ويتحولون إلى دعاة لها ومدافعين عنها، ووقاية الأبناء من الانحراف السلوكي بأنواعه، من خلال التصدي المبكر للنوازع الرافضة لقيم المجتمع نظمه وقوانينه وأسلوب حياته.

(1) انظر: رضوان بن ظاهر الطلاع، نحو أمن فكري إسلامي، مطابع العصر، ص 33-83.

٢/ تثقيف الأبناء ثقافة دينية متزنة، لأن الجهل بالدين قد يوقع كثير من الناس في مخالفات شرعية وعقدية، وتبصير الأبناء بفكر الخوارج، ومعتقداتهم، وتاريخهم، وأساليبهم في العمل ضد الإسلام والمسلمين، وتفنيد حججهم واستدلالاتهم بصورة مبسطة يستطيع الأبناء فهمها والحذر منها.

3/ العمل على تحصين الأبناء في مواجهة الأفكار المنحرفة بشرح تعاليم الدين الإسلامي الصحيح حيال كلا منها.

4/ تربية الأبناء على الحوار والمناقشة ومقارعة الحجة بالحجة والإقناع عند عرض وتحليل أي قضية فكرية، ومن ثم تصحيح المفاهيم بالحسنى دون اللجوء إلى العنف أو القوة في حل الخلافات الفكرية.

ه/وقاية الأبناء مما يتلقونه من انحرافات فكرية وعقدية عبر وسائل الغزو الفكري، وبصورة خاصة من وسائل الإعلام التي أصبحت من أهم العوامل المؤثرة في تفكير الأفراد وسلوكهم.⁽¹⁾

6/ تحصين الأبناء فكرياً ضد الكتب والفتاوى التي لا تستند إلى كتاب الله وسنة نبيه، وتصدر عن مجهولين لا يمكن الركون إلى علمهم ومعتقداتهم، ولا يعلم الهدف الذي يسعون لتحقيقه خلال ترويج تلك الكتب والفتاوى والمقالات التي تحرض على الإرهاب والعنف والفرقة.

7/ توجيه الأبناء بعدم مجالسة أهل الانحراف الفكري أو قراءة كتبهم ومنشوراتهم، أو الاستماع إلى خطبهم ومحاضراتهم، لخطورة ذلك على فكر الناشئة ومخالفتها الصريحة لتعاليم الدين الإسلامي التي تدعوا إلى الوسطية والاعتدال.⁽²⁾

8/ تعريف الأبناء بحقوق الإنسان التي كفلها الإسلام، والتزمت الدولة بحمايتها حيث نصت المادة (٢٦) من النظام الأساسي للحكم على ما يلي: (تحمي الدولة حقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية)، تلك الحقوق التي يعد الإرهاب أبرز مهدداتها.⁽³⁾

9/ مساعدة الأبناء على فهم المصطلحات الشرعية المتداولة، وضبطها بضوابط الإسلام، لئلا يسيء هؤلاء الأبناء فهم المقصود بكل منها، ولئلا يتم خداعهم وتضليلهم من قبل دعاة الفكر المنحرف باستخدام هذه المصطلحات، التي توظف ككلمات حق يراد بها باطل، توضع في غير موضعها، وتستخدم بعيداً عن أهدافها ومضامينها وضوابطها الشرعية.

(1) ضياء الدين بن محمد مطاوع و عبدالله بن سعد العمري ، تقنيات الإتصال والإعلام وأثرها في النشء السعودي : دراسة تقويمية ، ص: ١٥٥ - ١٧٢.

(2) انظر: أحمد مبارك طالب ، الأسرة ودورها في وقاية أبنائها من الانحراف الفكري ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، 2005م ، ص: ٤٧ .

(3) انظر: سليمان بن عبدالرحمن الحقييل، حقيقة موقف الإسلام من التطرف والإرهاب ، ص: ١٠٣-١٠٤ .

١٠/ تحذير الأبناء من الابتداء في الدين، إعمالاً لقول الله تعالى: {وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ} {الأنعام: ١٥٣}. وما ورد عن النبي ﷺ من الأحاديث التي تحذر من البدع، فقد قال النبي ﷺ: (أَمَّا بَعْدُ؛ فَإِنَّ خَيْرَ الْحَدِيثِ كِتَابُ اللَّهِ، وَخَيْرُ الْهُدَى هُدَى مُحَمَّدٍ، وَشَرُّ الْأُمُورِ مُحْدَثَاتُهَا، وَكُلُّ بَدْعَةٍ ضَالَّةٌ).⁽¹⁾⁽²⁾

١١/ على المرأة أن تمقت الغلو والتشدد في الدين وتربي أبنائها على ذلك، لخطورته على الدين وعلى المجتمع بأسره.

١٢/ تحذير الأبناء من خطورة التكفير، لما يترتب على ذلك من أحكام كاستحلال الدم والمال ومنع التوارث وفسخ النكاح وغيرها من الأحكام التي تجعل الإقدام على تكفير الآخرين أمراً في غاية الخطورة، وقد جاء في الشرع المطهر أن ذلك متروك الله وحده، ولا يجوز بأي حال من الأحوال تكفير المعين أو تفسيره دون الالتزام بالضوابط الشرعية لذلك.

13/ تعريف الأبناء بحقيقة الإرهاب وأسبابه وغاياته، وتحذيرهم من مخاطره وتبعاته، وبيان موقف الإسلام منه تحريماً وتجريماً.

14/ تثقيف الأبناء حول معنى الجهاد وحقيقته في الإسلام، وتوضيح ضوابطه وشروطه، ومن ذلك القدرة وإذن ولي الأمر في ذلك وغيرها.⁽³⁾

15/ تثقيف الأبناء وتوعيتهم بمقاصد الإسلام التي يأتي على رأسها حفظ الضرورات الخمس (الدين والنفس والعقل والنسل والمال) فالفرد يحتاج في حياته إلى الأمن على نفسه ودينه وعرضه وماله، ولذلك جعلت الشريعة الإسلامية الحفاظ على هذه الضرورات من أهم مقاصدها.

16/ تثقيف الأبناء فيما يتعلق بحقوق غير المسلمين في المجتمع المسلم انطلاقاً من التوجيهات التي نصت عليها أحكام الشريعة الإسلامية.

١٧/ تثقيف الأبناء أمنياً وتنمية الحس الأمني لديهم، وإشعارهم بأهمية استتباب الأمن كمطلب وحاجة بشرية أولية، فلا يمكن لأي مجتمع أن يعيش ويمارس دوره في البناء والتنمية في غياب الأمن والاستقرار. الحس الأمني كما يراه بعض المختصين هو: ذلك الشعور أو الإحساس المتولد داخل النفس، المعتمد على أسباب أو عوامل موضوعية، تؤدي إلى توقع الجريمة بقصد منعها أو ضبط مرتكبها بقصد العقاب عليها.⁽⁴⁾

(1) أخرجه مسلم (867).

(2)

(3) عبدالله بن عبدالمحسن التركي، الأمن في حياة الناس وأهميته في الإسلام، منشور على موقع وزارة الأوقاف السعودية، ص: 61.

(4) أحمد ضياء الدين خليل، الحس الأمني علم وضرورة، ص: ٤٠.

١٨/ تثقيف الأبناء سياسياً، وتعريفهم بنظام الحكم، وواجبات المواطن تجاه حكومته، وتعريفهم بالضوابط الشرعية التي تنظم علاقة الحاكم بالمحكوم، وحقوق وواجبات كلا تجاه الآخر، وتأكيد أهمية السمع والطاعة لولاة الأمر باعتبارها حاجة ضرورية لسلامة كيان الدولة واستقرارها، وأمن المجتمع وخلوه من الانحرافات الفكرية والسلوكية المختلفة.⁽¹⁾

المطلب الثالث: دور المرأة الاجتماعي في الوقاية من التطرف ، ويشتمل على فرعين:

الفرع الأول: أهمية المجتمع ووظيفته في الإسلام:

يحرص الإسلام على إقامة مجتمع فاضل يعيش فيه الناس كلهم كأسرة واحدة في أمن وأمان لا تشوبه الشوائب ولا تكدر صفوة النوازل، يحافظ على المصالح العامة للأمة، ولهذا حفظ الدين والنفس والمال والعرض والعقل وشرع من الأحكام الشرعية ماهي ضرورة وحماية لها، وفي مقابل ذلك دعا الى الابتعاد عن كل ما يذهب بها فحرم الشرك والارتداد عن الإسلام كونه ينافي أصل الإيمان.

إن تعاليم الإسلام تهدف من الناحية الاجتماعية، إلى ترابط المسلمين ليكونوا على قلب رجل واحد، يأخذ كل فرد فيه بيد الآخر ينصره إن كان مظلوما ويمنعه من الظلم إن كان ظالما، يأخذ القوي منهم بيد الضعيف، ويساعد الغني منهم الفقير، ويأخذ الكبير بيد الصغير، مجتمع شبه الرسول بالجسد الواحد عند ما قال ﷺ: (مثل المؤمنين في توادهم ، وتراحمهم ، وتعاطفهم . مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى).^{(2) (3)}

وهذا المجتمع يكون يداً واحدة يطبق القيم والمبادئ الإسلامية، وهذه القيم والمبادئ والأصول لا نستطيع العيش بدونها، لكي تكون الحياة سوية ويعيش الجميع في سلام وأمان حيث تعتبر القيم والمبادئ صمام الأمان لكافة المجتمعات وأحد أهم عوامل تطوره وتقدمه.

ومن أهم الوسائل التي يقوم بها المجتمع لوقاية أفراده من التطرف ما يلي:

- "إقامة الشريعة الإسلامية بكل أوامرها، وتطبيقها وذلك حتى تكون منهج حياة للأمة الإسلامية، وتضم الشريعة الإسلامية كل ما جاء من النصوص الإلهية من اتباع الأوامر والنواهي والحدود وغير ذلك، والواجب الحتمي من المسلمين تجاه تطبيق الشريعة والعمل بها والدفاع عنها.

(1) د. عبد الحفيظ المالكي ، الأمن الفكري من المصطلحات الحديثة وأبرز انحرافات ارتكاب الجريمة ، جريدة "الرياض": الجمعة 27 رجب

1428 هـ - 10 أغسطس 2007 م - العدد 14291.

(2) أخرجه البخاري (6011)، ومسلم (2586) واللفظ له

(3) محمد ناصر الدين الألباني صحيح الجامع الصغير وزيادته ، المحقق: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي - بيروت ، الطبعة الثالثة سنة الطبع:

1408 هـ، ص: ٥٨٤٩.

- حفظ الحقوق والحريات ضمن حدود الشريعة حيث أن الشريعة تعمل على تنظيم علاقة المسلم بخالقه وعلاقته بالآخرين، وتعمل على حفظ الحقوق وتكفل الحريات، ومن أمثلة ذلك حقوق المرأة وتحررها ضمن المجتمع المسلم، وأيضاً الحقوق التي يتمتع بها أهل الكتاب في الدولة المسلمة.
 - التكافل والتعاون بين أفراد المجتمع وهي التي تعني كفالة المسلم لأخيه المسلم، حيث يعطف عليه ويواسيه ويعاونه، ومن صور التكافل التي شرعها الله تعالى في كتابه الزكاة الواجبة من الأغنياء على الفقراء، وكف الأذى، ونصرة المظلوم، وإطعام الطعام وإفشاء السلام.
- تعظيم المسؤولية العامة والخاصة وعدم التفريط بها وهي التي تعني مسؤولية كل فرد في المجتمع، وقدرته على تحمل ما يفعل، ومن أمثلة ذلك: المسؤولية الخاصة بالأسرة، فهي المسؤولية عن تنشئة الأفراد تنشئة صالحة، تتماشى مع التعاليم الإسلامية ومبادئه وأخلاقه. وهناك المسؤولية العامة وهي مسؤولية الدولة والقائمين عليها، مثل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهو يعد من الواجبات على كل مسلم، وكل حسب استطاعته، مع ضرورة الحرص على الالتزام بالشروط والآداب الخاصة بذلك".⁽¹⁾
- ويأتي دور الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والنصيحة في الوقاية من التطرف من خلال تعزيز روح الولاء والانتماء للمجتمع للحفاظ عليه، فالمجتمع يضم طوائف شتى وأجناس مختلفة، فإذا لم يكن هناك أمر بالمعروف ونهي عن المنكر وتنصح، فإن الفرقة ستوسع بين أفراد المجتمع، والاختلافات ستزيد، والتناحر والعداء سيكثر بينهم. وإذا وجد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والنصيحة، فإن ذلك كفيل بتقارب المجتمع وتوافقه وتعزيز الولاء والتلاحم بين أفرادها.

الفرع الثاني: دور المرأة الاجتماعي في الوقاية من التطرف:

بما أن المرأة تمثل نصف المجتمع، ولها تأثير مباشر على النصف الآخر، فلقد أصبح الاهتمام بها وتفعيل دورها في المجتمع أمراً مهماً؛ فالمرأة نصف الحاضر وجميع المستقبل، وهي ككائن كرمه الله بجعلها إنساناً لها من الحقوق والواجبات ما لمثل الرجل من حقوق وواجبات. وقد سطرت المرأة في العصور القديمة والحديثة -خاصة في المجتمعات الإسلامية - صفحات من نور في جميع المجالات؛ حيث كانت ملكة وقاضية وشاعرة وفنانة وأديبة وفقية ومحاربة وراوية للأحاديث النبوية الشريفة. وإلى الآن ما زالت المرأة في المجتمعات الإسلامية تكد وتكدح وتساهم بكل طاقاتها في رعاية بيتها وأفراد أسرتها، فهي الأم التي تقع على عاتقها مسؤولية تربية الأجيال القادمة، وهي الزوجة التي تدير البيت وتوجه اقتصادياته، وهي البنت أو الأخت، وهذا يجعل الدور الذي تقوم به المرأة في بناء المجتمع دوراً لا يمكن إغفاله أو التقليل من خطورته.

(1) انظر: رانية سنجق، الإسلام وبناء المجتمع، ديسمبر ٢٠١٨، <https://mawdoo3.com/الإسلام وبناء المجتمع>

ولا يختلف اثنان على أهمية دور المرأة المسلمة في المجتمع؛ فالمرأة التي تدرك حقيقة دورها، وتلتزم بواجباتها، وتحرص على ممارسة حقوقها، إنما تؤثر في حركة الحياة في وطنها تأثيراً بالغاً.

وبما أن الدين الإسلامي أكثر تقدماً من أي دين آخر بالنسبة إلى مشاركة المرأة في المجتمع، لأنه أعطى صورة متكاملة عن دور المرأة ومكانتها في المجتمع، فالقرآن والحديث والتفسير والاجتهادات المختلفة تعطي المرأة مكانة خاصة تترجم عملياً إلى أعراف تشريعية تملي عليها حقوقها وواجباتها.⁽¹⁾

إن التغيير الإيجابي الذي تسعى له المجتمعات مرهون بشكل كبير بواقع المرأة ومدى تمكنها من القيام بأدوارها في المجتمع، فهي تشغل دور أساسي في بناء أسرتها ورعايتها لهم، من خلال ما يقع على عاتقها كأم من مسؤولية تربية الأجيال، وما تتحمله كزوجة من أمر إدارة الأسرة، ومع تقدم المجتمعات وتطورها نجد أن المرأة لم تلتزم فقط بواجبها تجاه أسرتها وتربية الأبناء بل أصبح لها دوراً اجتماعياً كبيراً في شتى المجالات، وبناءً على مؤهلاتها العلمية والثقافية والاجتماعية تنوعت أدوارها في المجتمع على مختلف الأصعدة، وفي ما يأتي بعض الأدوار المهمة التي تشغلها المرأة في المجتمع:

- دور المرأة في الرعاية والدعم: للمرأة دور كبير في أسس الرعاية والدعم المجتمعي في العديد من المجالات، حيث أنها تبذل أقصى طاقتها في رعاية الأطفال وكبار السن.
- دور المرأة في التعليم: تسهم المرأة بشكل كبير في تطوير الأسس التعليمية المختلفة في دول العالم، وذلك من خلال التدريس الأساسي المتضمن لقواعد ومفاهيم القراءة والكتابة في البيت والمؤسسات التعليمية المتنوعة.

- دور المرأة في العمل: للمرأة دور كبير وعالمي في تطوير سبل العمل في المجالات والقطاعات العملية المختلفة، كما أنها تسهم أيضاً في بث التأثيرات الإيجابية التي تطرأ على المجتمع ومكوناته.
- كون المرأة عضو في المجتمع فيجب أن تكون شريكة في إدارة المجتمع وتحمل شؤونه، وكونها تقوم بالأعمال المنزلية لا يجب أن يلغي دورها الاجتماعي؛ لأنها شريكة الرجل في تحمل المسؤولية، ففي ظل حالة النمو والتقدم التي تشهدها المجتمعات نحتاج إلى كل الجهود والطاقات المجتمعية، فإذا جمّدنا دورها الاجتماعي فقد خسرنا نصف طاقة المجتمع على اعتبار أن المرأة نصف المجتمع، ومن هنا ينبغي أن نعزز دور المرأة الاجتماعي ومساندتها بشكل مستمر والعمل على تذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجهها مثل التقاليد والاعراف الاجتماعية التي تلغي كيان المرأة وتفرض عليها التبعية للرجل، وبعض القوانين والأنظمة

(1) انظر: أ. ريا المنذري، الدور الريادي للمرأة العربية في التنمية الإدارية، بحث دور المرأة المسلمة في التنمية الإدارية، ص ٥٩-٦١-٦٢.

المجتمعية التي تعيق تحقيق المرأة لذاتها، بالإضافة صعوبة التوفيق بين الدور العائلي والنشاط الاجتماعي.

(1)

المطلب الرابع: الدور الأمني للمرأة في الوقاية من التطرف، ويشتمل على فرعين :

الفرع الأول: أهمية الأمن ووظيفته في الإسلام:

وردت كلمة الأمن ومرادفاتها كثيراً في القرآن الكريم حيث كان الأمن مطلباً فطرياً عبر عنه سيدنا إبراهيم عليه السلام في دعوته، إذ قال الله تعالى: {وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ} {إبراهيم: ٣٥} . ووصف الله سبحانه وتعالى تلك الطمأنينة والأمن التي تحل للمرء عند دخوله البيت الحرام بقوله: {فِيهِ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ مَقَامُ إِبْرَاهِيمَ وَمَنْ دَخَلَهُ كَانَ آمِنًا وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ عَنِ الْعَالَمِينَ} {آل عمران: ٩٧} . وقد بين الله تعالى أن الأمن نعمة أنعم الله بها على البشر. فالأمن يعدل في أهميته للإنسان الطعام والشراب والصحة والكساء. وبغيابه تصبح حياة الإنسان مهددة بالقلق والخوف والزوال. وقد قرن الأمن بالطعام الذي لا حياة للإنسان بدونه، وقد أنعم الله به على عباده حتى يشكروه ويخلصوا في عبادته، قال تعالى: {فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ {3} الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ} {قريش: ٣-٤}، وقال تعالى في وعد المؤمنين بحسن الثواب {الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ} {الأنعام: ٨٢} . والأمن مناط به الرزق والسعة والازدهار، قال تعالى: {وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ} {النحل: ١١٢}.

وإذا تأملنا تعاليم ديننا الإسلامي، فإننا نجد أن الكثير من التشريعات الإسلامية فرضت من أجل المحافظة على الأمن ومن تلك التشريعات، الحدود: من قصاص للقاتل، وجلد للقاذف والزاني، وقطع يد السارق، فهذه الحدود إنما شرعت للحفاظ على أمن الأرواح والأعراض والأموال. وبذلك يتضح لنا جانب من أهمية الأمن بأنواعه في حياة البشر. (2)

وبالتالي فالإنسان المسلم يرى في الإسلام وتعاليمه أمناً وأماناً، يكفلان له بإذن الله العيش بسلام حيث أن الأمن في نظر الإسلام أمان، أمن في الدنيا وأمن في الآخرة، أو أمن مؤقت وأمن دائم، أو أمن نسبي إضافي وأمن مطلق حقيقي. ولا ينبغي للمؤمن أن يغتر بالأمن الأول، فيركن إليه ويأنس به، وينسى الأمن الثاني، بل ينبغي

(1) المرأة قوة تغيير في المجتمع، نسيمك عباس شاهين، مركز بلاد القديم الصحي، وزارة الصحة مملكة البحرين ،

<https://www.moh.gov.bh/Blog/Article/Details/79>

(2) أمل محمد نور، مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وتطبيقاته ، ص: ٢١.

للمؤمن أن يستشعر دائماً الخوف من مكر الله، أن يسلب الإيمان من قلبه، أو يشوبه النفاق أو الشرك، كما ينبغي أن يستشعر الأمل برحمة الله حتى لا ييأس، فيكون من الخاسرين.⁽¹⁾

ولقد امتن الله على عباده بنعمة الأمن والأمان في العديد من المواطن ففي غزوة أحد امتن الله على عباده بتلك النعمة العظيمة في ذلك الموطن الصعب الذي كانوا فيه بحاجة ماسة إلى الراحة والطمأنينة.⁽²⁾ ويبرز ما سبق من خلال قوله تعالى: { ثُمَّ أَنْزَلَ عَلَيْكُم مِّن بَعْدِ الْغَمِّ أَمَنَةً نُّعَاسًا يَغْشَى طَآئِفَةً مِّنْكُمْ وَطَآئِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنفُسُهُمْ يَظُنُّونَ بِاللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ ظَنَّ الْجَاهِلِيَّةِ يَقُولُونَ هَل لَّنَا مِنَ الْأَمْرِ مِن شَيْءٍ قُلْ إِنَّ الْأَمْرَ كُلَّهُ لِلَّهِ يُخْفُونَ فِي أَنفُسِهِم مَّا لَا يُبْدُونَ لَكَ يَقُولُونَ لَوْ كَانَ لَنَا مِنَ الْأَمْرِ شَيْءٌ مَّا قُتِلْنَا هَاهُنَا قُل لَّو كُنْتُمْ فِي بُيُوتِكُمْ لَبَرَزَ الَّذِينَ كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقَتْلُ إِلَى مَضَاجِعِهِمْ وَلِيَبْتَلِيَ اللَّهُ مَا فِي صُدُورِكُمْ وَلِيُمَحَّصَ مَا فِي قُلُوبِكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ } {ال عمران: ١٥٤}.

إن الأمن يعد من الأنساق المهمة في بناء وثقافة أي مجتمع من المجتمعات، لذا فإن التكامل والتآزر بين النسق الأمني والأنساق الاجتماعية الأخرى في المجتمع يعد أمراً ضرورياً وحيوياً في وقت يواجه فيه النسق الأمني تحدياً حقيقياً يتمثل في تسارع الأنشطة الإجرامية وتقدمها، مما يتطلب معه قدرة مماثلة على احتواء السلوك الإجرامي والحد منه. ورغم أن الوظيفة الأساسية للنسق الأمني هي إحداث الاستقرار والأمن داخل المجتمع إلا أن هذا الدور لا يمكن الوصول إليه دون أن يصبح النسق الأمني جزءاً من المنظومة الاجتماعية للمجتمع، حيث إن رجل الأمن هو مواطن يؤدي دوره في حماية أمن المجتمع وصيانتته، على أن هذا الدور لا يمكن أن يكون متفاعلاً بشكل يحقق الهدف منه ما لم تكن هناك علاقة إيجابية وتكاملية بين رجل الأمن والمواطن من خلال تفعيل الدور الاجتماعي للنسق الأمني. إن الأدوار الوقائية التي يلعبها النسق الأمني في المجتمع السعودي تكمن في المحافظة على الأمن والاستقرار داخل المجتمع، واعتبار المواطن هو رجل الأمن في الدرجة الأولى وبذلك يكون هناك تفاعل مع قضايا الناس والشعور بهمومهم ومشكلاتهم.

إن مما لا شك فيه أن الوقت الحاضر يتطلب تفاعل جميع أفراد المجتمع لمقاومة جميع أشكال الإرهاب والتطرف والعنف، وحيث إن الفرد يمثل المحور الأساسي في المجتمع، لذا فإن تفعيل دور الأفراد في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف أصبح أمراً ضرورياً في الوقت الحاضر وإيجاد المواطن الصالح القادر على الإسهام في التكامل الأمني، فمقاومة الإرهاب والعنف والتطرف مسؤولية تقع على عاتق جميع أنساق المجتمع المختلفة التي يجب عليها أن تضطلع بتزويد الفرد بالطاقات اللازمة لمعرفة الالتزامات القانونية والأخلاقية الملقاة على

(1) عبدالله بن عبدالمحسن التركي، مرجع سابق، ص: ١٧.

(2) عبدالعزيز الخراشي، المنهج النبوي في مواجهة المشكلات الأمنية، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد ٢٤ - العدد: ٤٨، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص: ٥١.

عائقه، حتى يصبح مواطنًا صالحًا يحظى بالاحترام والرعاية. وإيجاد المواطن الجاد يتطلب تعويده على التقيد التام بالشرعية الإسلامية ورعاية الأنظمة القائمة، وكذلك إشعار المواطن بالتضامن والتفاهم واحترام آراء ومعتقدات الآخرين وحقوقهم، والتأكيد على تعاضد الجميع في سعيهم الدائب إلى إقامة علاقة تكفل للفرد أمانه وتجعله يحس برغد العيش في بلده. ومن الحقائق المسلم بها أنه لا يمكن لأي جهاز من أجهزة الأمن أن يتولى أمر مكافحة الجريمة ومنع ارتكابها بمفرده مهما بلغ من القدرة والكفاءة، ومهما بلغ عدد أفراد قوته أو ما هو موضوع تحت تصرفه من إمكانيات مادية وتقنية تساعد على أداء مهمته على الوجه الأكمل، دون أن يكون هناك نوع من التعاون بين جهاز الأمن في المجتمع وبين المواطنين على اختلاف تخصصاتهم وقدراتهم واهتماماتهم أو مهنتهم وأعمالهم.⁽¹⁾

الفرع الثاني: دور المرأة الأمني في الوقاية من الإرهاب :

للمرأة دور كبير في مواجهة الإرهاب والعنف والتطرف حيث ينطلق دورها من ضرورة إشراكها كمواطنه في الحفاظ على الأمن وتفعيل دورها في العملية الأمنية، وذلك من خلال توضيح الجهود التي يبذلها رجال الأمن للجمهور، وأن العمل الأمني هو خدمة للمجتمع وأن رجل الأمن هو مواطن، كما أن المواطن هو رجل أمن. ومما لا شك فيه أن إذابة مثل هذه الحواجز بين الجمهور ورجل الأمن سوف تساعد على مشاركة الطرفين في ملاحقة المجرمين ومحاصرة الظاهرة الإجرامية المتمثلة في الإرهاب والعنف والتطرف. من ويمكن تفعيل دور المرأة الأمني في الوقاية من الإرهاب من خلال ما يلي:

1/ إبراز الجانب الاجتماعي الذي يقدمه رجل الأمن إلى الجمهور من خلال تعاملهم مع المواطن بكل احترام وتقدير، وتقديم الخدمات اللازمة لهم، مما يكسب المواطن ثقة واحترام للأجهزة الأمنية والتعاون الدائم معها.

2/ تبصير المواطنين المتعاونين بإجراءات التعامل مع رجال الأمن، حيث تؤكد الدراسات أن أهم أسباب إحجام المواطن عن الإبلاغ هو طول الإجراءات وتعطيل الوقت.⁽²⁾

3/ مشاركة المرأة في القضايا الوطنية والتي تتصل بأمن المجتمع من خلال الندوات والمحاضرات والمؤتمرات العلمية التي تقام في المؤسسات التعليمية والإعلامية.

4 / توعية المجتمع بأفكار وأخطار التنظيم المتطرف وإرشادهم إلى المنهج الصحيح والفكر السوي الذي يتماشى مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

(1) انظر: للدكتور : عبدالله بن عبدالعزيز اليوسف، الأنساق الاجتماعية في مقاومة الإرهاب والتطرف، ص ١٨٧-١٨٨ .

(2) محمد الثقفي، العلاقة بين المواطن ورجل الأمن، ورقة عمل مقدمة لندوة الأمن والمجتمع ، ص: ٤٤- ١٩ .

5 / إجراء الدراسات والبحوث اللازمة الكفيلة بكل ما يتعلق بمشكلة التطرف والإرهاب والمبادرة إلى رسم الحلول الكفيلة بوأده والقضاء عليه.

6/ التعرف على هوية المطلوبين أمنياً، مما يساعد على متابعتهم من قبل رجال الأمن والمواطنين وسرعة الإبلاغ عنهم⁽¹⁾

7/ تبصير المواطنين بخطورة احتضان أو مساندة أو تمويل عناصر الشر، حيث أن من يتستر على هؤلاء الإرهابيين فهو شريك في الجريمة مما يؤدي ذلك إلى تضيق الخناق عليهم.

8/ تقديم مجموعة من الكتب التي تؤكد وسطية الإسلام وبعده عن الغلو ومحاولة توعية المجتمع بذلك.

9/ بيان العقوبة المغلظة لجريمة الإرهاب حسب فتوى هيئة كبار العلماء في فتوى الحاربة رقم (١٤٨) لعام 1409هـ/١٩٨٩م الصادرة بالطائف والتي أكدوا فيها أن الشريعة الإسلامية ترى الإرهاب عدواناً وبعياً وفساداً في الأرض، لأنه حرب ضد الله ورسوله وخلقه، استناداً إلى الآية الكريمة وهي قوله تعالى: {إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِّنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ} {المائدة: ٣٣}.

10/ التبليغ عن الجرائم حفظاً على سلامة المجتمع وحفظه متكاملًا.

11/ الالتزام بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة من قبل الأجهزة الأمنية فإن ذلك يترك لرجال الأمن الفرصة المناسبة لملاحقة الخارجين عن القوانين والأنظمة والذين يحاولون الاعتداء على حرمة النظام العام والأمن العام.

١٢/ اتخاذ الإجراءات الكفيلة بمنع وقوع الجريمة بدرء خطر الجريمة عن النفس والمال والأبناء، وهي تلك التي تأتي مع الحرص على الأموال والمنازل والانتباه لحيل المحتالين وتربية الأبناء على الأخلاق الحميدة والسلوك القويم، ومراعاة حق الجار وعدم الاعتداء على الآخرين، حتى لا تكون هناك فتنة تؤدي إلى ارتكاب الجريمة

13/ تعزيز الانتماء إلى الوطن والعمل على رفعته والابتعاد عن التركيز بصورة دائمة على السلبيات والאתهامات التي تنمي الشعور بالذنب وانخفاض الروح المعنوية والإحباط واليأس لدى الأبناء تجاه وطنهم.

14/ تنمية الوعي الأمني لدى النساء والتأكيد على أهمية تحقيق المصالح العليا للوطن، وبيان خطورة المشاركة في نقل الإشاعات التي تهدد أمن المجتمع واستقراره والسعي على منع ترويجها. مما تقدم يتبين أن للمرأة دوراً مهماً وإيجابياً في تحقيق أهداف الأجهزة الأمنية المتمثلة في استقرار النظام وتحقيق الأمن، وإذا ما أدركت المرأة أهمية دورها الأمني، فإنها سوف تتعاون مع رجال الأمن في القيام بجميع المهام والواجبات التي

(1) العلاقة المتبادلة بين المواطن ورجل الأمن ورقة عمل مقدمة لندوة الأمن والمجتمع لمحمد الثقيفي، ص ١٩-٤٤.

تؤدي إلى زيادة فاعلية العمل الأمني، ويجب أن يكون للإعلام دور في إرساء دعائم هذه العلاقة بين المواطن ورجال الأمن، حتى يترسخ لدى المواطن الاقتناع الكامل بأهمية دوره، وبأن الأمن هو مسئولية الجميع.⁽¹⁾

(1) انظر: لهاشم زهراني الزهراني، الأمن مسؤولية الجميع، رؤية مستقبلية، بحث منشور في ندوة المجتمع والأمن، ص ٩٠-٩٤.

الخاتمة

الحمد لله على توفيقه وامتنانه، وإعانتته على إتمام هذا البحث، والذي توصلت من خلاله إلى عدد من النتائج؛ وهي كما يلي:

- أن الإسلام دعا إلى الاعتدال والوسطية، وأمر به، ووجه إليه، ونبينا محمد ﷺ كان داعية خير وسلام وهدى واعتدال، سار على ذلك في جميع دعوته ﷺ حتى توفاه الله، وسار على ذلك خلفاؤه الراشدون، ومن جاء بعدهم من أئمة المسلمين وعلمائهم الذين اقتفوا أثرهم.
- نبذت الشريعة الإسلامية الغلو والجفاء، والإفراط والتفريط، والمجازفة في الحد والانحلال.
- أن التطرف الفكري له آثاره ونتائجه من الأضرار الدينية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتنمية.
- أبرزت الدراسة أهمية الدور الذي تقوم به المرأة في تحصين أفراد المجتمع ضد الانحراف الفكري.
- أن للمرأة في المجتمع الإسلامي دور كبير في تحصين أفراد المجتمع من التطرف باعتبار أنها المحور الأساسي في المجتمع.
- المرأة هي أساس المجتمع وعماده، وهي المربي الأول للأجيال ومن خلالها يتعرف الطفل على كافة معطيات الحياة وأسسها.
- توصل البحث إلى أن للتطرف دوافع كثيرة تختلف باختلاف الظروف التي يعيش فيها الذين يجنحون نحوه، ويتطلب لمواجهته دراسة شاملة لكافة الأسباب المختلفة له والتي منها ما هو أسباب عامة متمثلة في الجهل والأسباب النفسية وعدم الرجوع إلى أهل العلم ومنها ما هي أسباب خاصة منها ما هو ديني واجتماعي وسياسي واقتصادي وتربوي.
- أكدت الدراسة على أن تلقي العلم الشرعي من مصادره الأصيلة والاشتغال به هو منهج الصالح.
- أكدت الدراسة على ضرورة فتح باب الحوار مع الشباب ومعرفة أفكارهم وآرائهم واستثمار طاقاتهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع والفائدة.
- أوضحت الدراسة بأن العنف والإرهاب ظاهرة مرفوضة وأن الذين يحاولون إلصاقها بالإسلام وأتباعه هم خصوم الإسلام ويحاولون تشويهه في الداخل والخارج.

ثانيًا: التوصيات:

في ضوء العرض السابق لموضوع الدراسة، ومن خلال النتائج التي أبرزتها، يمكن للباحث أن يقترح بعض التوصيات التي تساهم في معالجة مشكلة التطرف، وذلك فيما يلي:

١- التأكيد على أهمية دور المرأة في تحقيق بيئة فكرية آمنة وتفعيل دورها في حماية المجتمع من التطرف عن طريق إتاحة الفرصة أمامها للمشاركة والمساهمة في وقاية المجتمع وتوعية أفرادها.

٢- الحديث عن مبدأ الاعتدال والوسطية في الإسلام من الأمور التي يجب أن يُعتنى بها وتُعطى حقّها من الاهتمام والبحث والتوجيه؛ لأنّ أغلب المزالق وأكثر الانحرافات نابعٌ من عدم فهم الاعتدال والوسطية في الشريعة الإسلامية.

٣- أهمية تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من أصحاب التخصصات الشرعية بنشر نتائجهم الفكري بطباعتها وتقديمها عبر المجالات العلمية وغيرها.

٤- ضرورة قيام مراكز البحوث في الجامعات بإجراء دراسات ميدانية للتعرف على العوامل المؤدية إلى التطرف والعنف ووضع آليات لمعالجتها.

٥- وأخيرًا، ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول التطرف الفكري، بحيث يتناولها المتخصصون كل حسب تخصصه، مما يساعد على إيجاد حلول متكاملة للتطرف.

هذا والله تعالى أعلم. وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الحوار الديني بين المسلمين وأهل الكتاب

وأثره في ترسيخ قيم التعايش والتعارف: نماذج ومناهج وقضايا

الدكتور محسن اليرماني

وزارة التربية الوطنية | المغرب

yarmani81@gmail.com

ملخص البحث:

يعد علم الحوار الديني بين علماء الإسلام وأهل الكتاب من أهم العلوم التي أنتجت العقول الإسلامية، هذا العلم الذي يقوم بالأساس على تواجهة العقائد بين أصحاب الأديان والملل المختلفة، ولا سيما اليهودية والنصرانية منها، وهو العلم الذي يقتضي المقارنة بين معتقدات ونصوص الأديان بقصد الوقوف على دلالات الائتلاف والاختلاف فيما بينها .

ومن الأعمدة الأساسية التي يقوم عليها التعريف بالإسلام والدعوة إليه الحوار مع المخالفين، فليست الدعوة عرضا جافا يبتغي القبول أو الرفض في صمت، وإنما هي دعوة حوارية - جدلية، تقبل الاستفسارات والاستبيانات، بل الاعتراضات والتعقيبات، ليكون الأمر تدافعا في الرأي يقوم على الحجة، لتستبين الحقيقة لمن يطلبها، وهي دعوة تنضبط بقواعد الحوار وآداب الجدل والمناظرة ...

وقد اتكأ الحوار بين مفكري الإسلام ومعتنقي الأديان الكتابية على الاستدلالات المنطقية، والحجج الكلامية، والشواهد النقلية لإبراز ما في عقيدة الآخر من تحريف وفساد وترد، واهتم الحوار الديني كذلك، بدراسة ما انطوت عليه النصوص المقدسة لأهل الديانات الأخرى، والتنقيب في تراثها الديني لاستجلاء المعتقدات والآراء والرؤى بخصوص الكون والإنسان و الحياة والمصير ، بغرض تفسيرها وتحليلها وتقويمها ونقدها .

والحوار الديني يجعل من عقائد المتحاورين موضوعا للنقاش بقصد تحقيق الفهم المتبادل من جهة، وتقليب وجوه الصواب والخطأ في المفاهيم العقدية، ويعتمد بالأساس على الحجاج والإقناع العقلي، ويفترض فيه أن يبتعد عن الانفعال والذاتية، ويتسم بالإنصاف والموضوعية، وفق قاعدة " الجدل بالتي هي أحسن " التي أسسها القرآن الكريم لتحقيق الأمن والسلم والتعايش مع المخالف لنا عقديا.

والقرآن الكريم يحث المسلمين على المبادرة إلى الحوار الفعال، النافع المثمر، (الكلمة سواء)، فكان الانفتاح على اليهود والنصارى باعتبارهم - يمثلون بقايا التدين في المجتمع الجاهلي- لتذكيرهم بعهد الله وميثاقه، ودعوتهم إلى الإيمان بخاتم الأنبياء والمرسلين .

والمتمأمل في نصوص العهدين القديم والجديد، سيجد أثارة من ذلك التوحيد الذي جاء به أنبياء الله و رسله عليهم السلام، وهي نصوص تشرق، وتتألأ بالتوحيد الخالص، وتؤكد بوضوح مدى أصالة عقيدة توحيد الله في الكتب التي أنزلها الله تعالى على رسله الكرام عليهم جميعا أفضل السلام و أتم التسليم، ويمكن الانطلاق من تلك النصوص والآثار الدالة على التوحيد الصريح في الكتب المقدسة لتكون هي الأرضية المشتركة للحوار وتحقيق التعايش، ومواجهة تحديات الإلحاد المعاصر، والغلو الديني والتطرف اللاديني، ومجابهة التردّي الأخلاقي والحد من تراجع منسوب القيم في المجتمعات الإنسانية .

وبناء على ما سبق ذكره، فالبحت ينطلق من إشكالية أساس هي: ما هي أهمية الحوار الديني بين المسلمين وأهل الكتاب في ترسيخ قيم العايش والتعارف ؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية جملة من التساؤلات: ما المقصود بالحوار الديني؟ وما هي أهم إسهامات علماء الإسلام في هذا الحقل المعرفي؟ وما هو أثرهم في إثراء علم مقارنة الأديان؟ وما هي صور وأشكال حوارهم مع أهل الكتاب؟ وما هي القواعد الاستدلالية وآليات الحجج الكلامي التي اعتمدوا عليها وقاموا بتوظيفها لنقد أسفارهم وكتبهم ومعتقداتهم ؟ وكيف يمكن الاستفادة من مناهجهم لتجديد وتطوير وتفعيل علم الجدل العقدي ومقارنة الأديان في واقعنا المعاصر ؟

مقدمة :

يعد علم الحوار الديني بين علماء الإسلام وأهل الكتاب من أهم العلوم التي أنتجتها العقول الإسلامية، هذا العلم الذي يقوم بالأساس على تواجه العقائد بين أصحاب الأديان والملل المختلفة، ولا سيما اليهودية والنصرانية منها، وهو العلم الذي يقتضي المقارنة بين معتقدات ونصوص الأديان بقصد الوقوف على دلالات الائتلاف والاختلاف فيما بينها .

وقد اتكأ الحوار بين مفكري الإسلام ومعتنقي الأديان الكتابية على الاستدلالات المنطقية، والحجج الكلامية، والشواهد النقلية لإبراز ما في عقيدة الآخر من تحريف وفساد وترد، واهتم الحوار الديني كذلك، بدراسة ما انطوت عليه النصوص المقدسة لأهل الديانات الأخرى، والتنقيب في تراثها الديني لاستجلاء المعتقدات والآراء والرؤى بخصوص الكون والإنسان و الحياة والمصير ، بغرض تفسيرها وتحليلها وتقويمها ونقدها .

والحوار الديني يجعل من عقائد المتحاورين موضوعا للنقاش بقصد تحقيق الفهم المتبادل من جهة، وتقليب وجوه الصواب والخطأ في المفاهيم العقدية، ويعتمد بالأساس على الحجاج والإقناع العقلي، ويفترض فيه أن يبتعد عن الانفعال والذاتية، ويتسم بالإنصاف والموضوعية، وفق قاعدة " الجدل بالتي هي أحسن " التي أسسها القرآن الكريم لتحقيق الأمن والسلم والتعايش مع المخالف لنا عقديا.

والقرآن الكريم يحث المسلمين على المبادرة إلى الحوار الفعال، النافع المثمر، (الكلمة السواء)، فكان الانفتاح على اليهود والنصارى باعتبارهم – يمثلون بقايا التدين في المجتمع الجاهلي- لتذكيرهم بعهد الله وميثاقه، ودعوتهم إلى الإيمان بخاتم الأنبياء والمرسلين .

والم تأمل في نصوص العهدين القديم والجديد، سيجد أثارة من ذلك التوحيد الذي جاء به أنبياء الله و رسله عليهم السلام، وهي نصوص تشرق، وتتألأ بالتوحيد الخالص، وتؤكد بوضوح مدى أصالة عقيدة توحيد الله في الكتب التي أنزلها الله تعالى على رسله الكرام عليهم جميعا أفضل السلام و أتم التسليم، ويمكن الانطلاق من تلك النصوص والآثار الدالة على التوحيد الصريح في الكتب المقدسة لتكون هي الأرضية المشتركة للحوار وتحقيق التعايش، ومواجهة تحديات الإلحاد المعاصر، والغلو الديني والتطرف اللاديني، ومجابهة التردي الأخلاقي والحد من تراجع منسوب القيم في المجتمعات الإنسانية .

وبناء على ما سبق ذكره، فالبحث ينطلق من إشكالية أساس هي: ما هي أهمية الحوار الديني بين المسلمين وأهل الكتاب في ترسيخ قيم العايش والتعارف ؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية جملة من التساؤلات: ما المقصود بالحوار الديني؟ وما هي أهم إسهامات علماء الإسلام في هذا الحقل المعرفي؟ وما هو أثرهم في إثراء علم مقارنة الأديان؟ وما هي صور وأشكال حوارهم مع أهل الكتاب؟ وكيف يمكن الاستفادة من مناهجهم لتجديد وتطوير وتفعيل علم الجدل العقدي ومقارنة الأديان في واقعنا المعاصر؟

المبحث الأول : الحوار الديني بين المسلمين وأهل الكتاب

أولاً : تعريف الحوار الديني

الحوار في اللغة: "(حور) الحَوْرُ الرجوع عن الشيء وإلى الشيء حَارَ إلى الشيء وعنه حَوْرًا وَمَحَارًا وَمَحَارَةً وَحُوْرُوا رَجَعَ عَنْهُ وَإِلَيْهِ...والمُحَاوَرَةُ المجاوبَة والتَّحَاوُرُ التجاوب وتقول كَلَّمْتَهُ فَمَا أَحَارَ إِلَيَّ جَوَابًا وَمَا رَجَعَ إِلَيَّ خَوِيرًا وَلَا حَوِيرَةً وَلَا مَحْوَرَةً وَلَا جَوَارًا أَيَّ مَا رَدَّ جَوَابًا واستحاره أَي استنطقه ... وهم يَتَحَاوَرُونَ أَي يتراجعون الكلام والمُحَاوَرَةُ مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة وقد حاوره والمَحْوَرَةُ من المُحَاوَرَةِ مصدر كالمَشْوَرَةِ من المُشَاوَرَةِ"¹.

وأساليب الحوار في الخطاب القرآني، لها استعمالات متعددة، إذ كل أسلوب له مدلوله الخاص بأحداثه، فتارة يعبر به عن الخلاف والتنازع، قال الله تعالى: ﴿ قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ ﴾²، وتارة يستعمل بين متضادين، قال تعالى: ﴿ قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلًا ﴾³، ليدل هذا الاستعمال على وجود طرف محق وآخر مبطل، مما يقتضي إقامة الحجة، ودفع الشبهة الفاسدة من القول والرأي. فوجود الحوار واستعماله، ضرورة مشروعة لتصحيح المفاهيم المنحرفة، ويتوسع استعمال الحوار بطريقة مضافة مستنبطة من الجدل أو المجادلة قال الله تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾⁴⁻⁵.

ويرى الباحث آيت أمجوز أن حوار الأديان يقصد به، جميع الحوارات التي تجري بين معتنقي أديان مختلفة، أفرادا كانوا أو جماعات، شفهية كانت أو مكتوبة أو مرقونة، رسمية كانت أو أهلية، عامة كانت أو خاصة، عقدية كانت أو واقعية⁶.

على أن ما فضل عن عبارة : - جميع الحوارات التي تجري بين معتنقي أديان مختلفة -تفصيل زائد لبيان أنواع حوار الأديان، إما بالنظر إلى قنواته أو عدد الممثلين لكل دين في كل حوار، أو الجهات المنظمة والمشرفة، أو طبيعة الأطراف المشاركة، أو موضوع الحوار أو أهدافه أو صيغته وشكله¹.

¹ محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب، (مادة حور) الناشر: دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى. 4/ 217.

² سورة المجادلة، الآية: 1.

³ سورة الكهف، الآية: 38.

⁴ سورة النحل، الآية: 12.

⁵ مريم آيت أحمد، جدلية الحوار قراءة في الخطاب الإسلامي المعاصر، منشورات مجلة علوم التربية العدد 24، الطبعة الأولى 2011، ص 49.

⁶ عبد الحليم آيت أمجوز، حوار الأديان نشأته وأصوله وتطوره، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة الأولى 1433هـ / 2012 م، ص 78.

وقد عرف بسام داود عجبك الحوار بأنه : " محادثة بين شخصين أو فريقين، حول موضوع محدد، لكل منهما وجهة نظر خاصة به، هدفها الوصول إلى الحقيقة، أو إلى أكبر قدر ممكن من تطابق وجهات النظر بعيدا عن الخصومة أو التعصب، بطريقة تعتمد على العلم والعقل، مع استعداد كلا الطرفين لقبول الحقيقة، ولو ظهرت على يد الطرف الآخر"²، أما الحوار الديني فهو عنده هو : " تلك اللقاءات الحوارية على مستوى الأفراد أو الجماعات سواء أكانت حكومات، أم مؤسسات، أم جمعيات، والتي تتم بين طرفين، الأول منهما يدين بالإسلام، والثاني يدين بالمسيحية، من حيث التعريف بها ودراستها " .

ونرى أن تعريف الحوار الديني، الذي قدمته الدكتورة نادية محمود مصطفى عن مؤسسة " مركز الدراسات الحضارية وحوار الثقافات، يمكن اعتماده باعتباره تعريفا اصطلاحيا إجرائيا، أكاديميا ومعاصرا، فالحوار الديني هو "الحوار بين المنتمين للأديان والساعين لتفعيل دورها أو تفعيل الاهتمام بتأثيرها سواء في الدوائر الأكاديمية، أو الفكر أو الحركة المجتمعية والسياسية، ..بعبارة أخرى اهتم البرنامج (المركز) بالأبعاد السياسية للعلاقات بين العالم الإسلامي والغرب الذي يعد الحوار أحد أدوات إدارتها، سواء كان هذا الحوار حول قضايا دينية مباشرة (مثل موقف الأديان من الحرب أو السلام والآخر) أو قضايا تمثل هما مشتركا لأهل الأديان المهتمين بتفعيل دور القيم المشتركة في إدارة هذه القضايا (مثل الفقر والعدالة والتنمية والعيش المشترك والمرأة وحقوق الإنسان "

ثانيا : الجدل والحوار في القرآن الكريم

إننا إذا تمعنا جيدا في مفهومي الجدل والحوار في القرآن، سنجد فارقا كميا بين عدد الآيات التي ذكرت كلمة الحوار، والتي أوردت كلمة الجدل أو الجدل، بحيث وردت الإشارة إلى الجدل في آيات كثيرة، بخلاف الحوار، والسبب في ذلك يكمن في طبيعة الإنسان وكيهونه وفطرته الداخلية، باعتبار أن صفة الجدل من الصفات الملازمة لطبيعة الإنسان وسلوكه النفسي فطرة، ﴿وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا﴾³، حيث توحى هذه الآية الكريمة، بأن الإنسان قد فطر على الجدل، والبحث بفضول وقلق فكري عن كل ما يحيط به من دون تمييز، سواء كان حقا أم باطلا .

¹ نفس المرجع السابق، ص 78 .

² بسام داود عجبك، الحوار الإسلامي المسيحي، دار قتيبة، 1418 هـ، ص20.

³ سورة الكهف، الآية: 54 .

أما كلمة الحوار، فهي ذات دلالات معرفية واسعة، بحيث تستوعب في طياتها كل أنواع وأساليب التخاطب سواء كانت منبعثة من خلاف بين المتحاورين أو عن غير خلاف، لأنها تعني المجاورة والمراجعة بين أطراف متكافئة تجمعها رغبة مشتركة في التفاهم .

وصحيح أن كلمة الجدل تنطوي على مفاهيم الأخذ والرد، الذي يتحول بموجبه الحوار إلى مجرد جدل عقيم سلبي، الغاية منه ممارسة الجدل لذاته، لا لتلمس أهداف حقيقته، وهو ما يسمى بالجدل السلبي، الذي يؤدي إلى الانحراف عن مسار الحق وجادة الصواب، لكن يبقى تحرك الكلمتين معا (الجدل والحوار) داخل الأرضية الإسلامية معرفيا و فكريا حاضرا كأسلوب إنساني، يصنع طاقات فكرية معرفية توصل في الإنسان حركيته المنفتحة في خط الإبداع والاجتهاد والعطاء والإنتاج والتطور والتفاعل من خلال لقائه بالآخر وانفتاحه عليه والتمكن من معرفة منظومته الفكرية والدينية والحضارية ككل .¹

والجدال يكون بما يحسن من الأدلة، كما أشار إليه القاضي ابن العربي، يحمل من الكلام، بأن يكون للخصم تمكين وفي خطابك له لين، وأن تستعمل من الأدلة أظهرها وأنورها، وإذا لم يفهم المجادل، أعاد عليه الحجة، وكررها، كما فعل الخليل مع الكافرين حين قال له إبراهيم "ربي الذي يحيي ويميت"، فقال المعارض: "أنا أحيي وأميت"، فحسن الجدل، ونقل إلى أبيين منه بالاستدلال وقال: "إن الله يأتي بالشمس من المشرق فأت بها من المغرب؟ وهو انتقال من حق إلى حق أظهر منه ومن دليل إلى دليل أبين منه وأوضح.

ومن هنا نخلص إلى أن المجادلة على معنيين يقتضي جميعها أصل المادة:

✓ الاسترسال في النقاش، ومراجعة الكلام مطلقا بغير خصومة.

✓ الاسترسال في مراجعة الكلام لأجل المخاصمة أو الشقاق أو المخالفة، وهذا الإطلاق في القرآن هو الأكثر² .

أما الإطلاق الأول: وهو أن تأتي المجادلة للاسترسال في النقاش (مراجعة الكلام)، فكما في قول الله تعالى: ﴿ قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ ﴾³.

¹ مريم آيت أحمد، جدلية الحوار قراءة في الخطاب الإسلامي المعاصر، ص 50 .

² أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، الطبعة: 139 هـ / 1979 م، (مادة جدل)

³ سورة المجادلة، الآية: 1.

عبر بهذا اللفظ لا لكونها تطيل في الخصام وهو المعنى الذي غلب إطلاقه على الجدل، ولكن لكونها استرسلت في النقاش، وقد أورد القرطبي في تفسير الآية: وكان الايلاء والظهار من الطلاق في الجاهلية، فسألت النبي صلى الله عليه وسلم فقال لها: (حرمت عليه) فقالت: والله ما ذكر طلاقاً، ثم قالت: أشكو إلى الله فاقتي ووحدتي ووحشتي وفراق زوجي وابن عمي وقد نفضت له بطني، فقال: (حرمت عليه) فما زالت تراجعها ومراجعتها حتى نزلت عليه الآية¹.

وأما الإطلاق الثاني: والذي يتضمن معنى المخالفة، أو المخاصمة، أو الشقاق، أو المحاجة، فهو الأكثر، وأمثله أكثر من أن تحصر في هذا المقام ومنها: ﴿وَلَا تُجَادِلْ عَنِ الَّذِينَ يَخْتَانُونَ أَنْفُسَهُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ خَوَّانًا أَثِيمًا﴾²، ﴿يَوْمَ تَأْتِي كُلُّ نَفْسٍ تُجَادِلُ عَنْ نَفْسِهَا وَتُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا عَمِلَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ﴾³، ﴿وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَيْنَا وَإِلَيْكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾⁴، قوله تعالى: "ولا تجادلوا أهل الكتاب" فقال مجاهد: هي محكمة فيجوز مجادلة أهل الكتاب بالتي هي أحسن على معنى الدعاء لهم إلى الله عز وجل، والتنبيه على حججه وآياته، رجاء إجابتهم إلى الإيمان، لا على طريق الإغلاظ والمخاشنة⁵.

والخلاصة أن الجدل قسمان:

الأول: الاسترسال في النقاش أو مراجعة في الكلام، والأصل في هذه الجواز طالما أن الاسترسال لمقتض صحيح.

الثاني: المخاصمة والمحاجة التي تنشأ عن شقاق ومخالفة، وهذه أكثر ما تطلق في القرآن للباطل، وتكون جدلاً مذموماً، ويجوز إطلاقها في الحق وهو قليل وتكون حينها جدلاً مشروعاً.

¹ أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، تفسير القرطبي الجامع لأحكام القرآن، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964م، 17 / 270.

² سورة النساء، الآية: 107.

³ سورة النحل، الآية: 111.

⁴ سورة العنكبوت، الآية: 46.

⁵ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، 13 / 350.

وعلى هذا الأساس يكون القول حوار، والجدال حوار، وأنواع الخطاب حوار مفاده إظهار الحق، ودفع الشبهة ورد الفاسد من القول والرأي، بالاعتماد على الطرق المنطقية والقياسات الجدلية من المقدمات والمسلمات، مما هو مرتب في كتب المنطق، وعلم الكلام وآداب البحث والمناظرة¹.

ثالثاً: آفاق الحوار بين المسلمين وأهل الكتاب

اعتبر حسين فضل الله بأن الحوار اللاهوتي أو العقدي بين الإسلام والنصرانية هو ذلك الحوار الذي ينصب حول العقيدة في الله، والمسيح والنبوة والإنجيل والقرآن، وما يتصل بهذه المفردات من مفاهيم الصلب والفداء، وما إلى ذلك...².

لذلك يرى حسين فضل الله على وجه التفصيل أن إدارة الحوار في المسائل العقدية ينبغي أن تتم على مستوى دراسة كل المفردات، التي يختلف فيها أحد المتحاورين عن الآخر، ومحاولة كل منهما التعمق فيما لديه من المصادر الثقافية الأصلية، من الكتب المقدسة والتراث الفكري، للدخول في عملية مقارنة فيما يلتقيان فيه، وحوار فيما يختلفان فيه سعياً إلى توضيح الرؤية وتحصيل التفاهم والمساهمة المتبادلة في تقريب الأفكار وتوازن الأحكام وتحقيق انفتاح الإنسان على الإنسان³.

واشترط محمد مهدي شمس الدين بأن يعتمد الحوار على الإقناع العقلي، ويستهدف لدى كل طرف ديني تغيير الديانة الأخرى من الداخل، وذلك لأجل تحقيق مكسبين، أحدهما: تعزيز مركز كل دين في وجه أتباعه، وتوفير القنوات الكافية لديهم بأن عقيدتهم تمثل الحق المطلق، وثانيهما: اجتذاب أتباع الدين الآخر، وحملهم بالإقناع العقلي على اعتناق الدين الجديد، والتخلي عن صيغة إيمانهم القديمة⁴.

ويرى بعض الباحثين أن مصدر إعاقة الحوار الديني هو انطلاق الأديان من العقائد التي لا تبني على البرهان، بل تبني على الامتثال، إضافة إلى استحالة إيجاد أرضية مشتركة بين العقائد الأمر الذي لا ينتج حواراً مثمراً، بل يؤدي إلى تعميق الفجوة بين معتنقي الأديان، لأن الجدل حول العقائد هو من الخلافات التي لا حل لها، فالأصل في العقائد أنها موضوعات للإيمان، يكون التصديق بها بغير برهان وإنما بالامتثال، وعلى

¹ مريم آيت أحمد، جدلية الحوار، ص 50 - 53.

² محمد حسين فضل الله، في آفاق الحوار الإسلامي المسيحي، دار الملاك، بيروت، الطبعة 1، 1414هـ - 1994م، ص 1.

³ محمد حسين فضل الله، في آفاق الحوار الإسلامي المسيحي، ص 3.

⁴ محمد مهدي شمس الدين، الحوار الإسلامي المسيحي نحو مشروع للنضال المشترك، مؤسسة شمس الدين للحوار، بيروت، بالتعاون مع مؤسسة المرحوم محمد رفيع حسين معرفي الثقافية الخيرية، بيروت، الطبعة 1، 1424هـ - 2004م، ص 13-14.

هذا الأساس فإن الحوار المثمر في رأي هؤلاء ينبغي أن يتناول قضايا الاهتمام المشترك والقيم الأخلاقية مشتركة.

وإذن، يمكن للحوار بين الأديان أن يساهم في كبح المفسد التي تهدد الوجود الإنساني، ويحد من انتشار الإلحاد والجريمة والرذيلة والشذوذ الجنسي من خلال التعاون لنشر القيم الدينية المشتركة.

المبحث الثاني : الحوار الديني في القرآن والسنة مع أهل الكتاب أولا : الحوار التعايشي في القرآن مع أهل الكتاب

لقد تميزت رؤية الإسلام في مسألة النظر إلى الشرائع والملل والنحل الدينية غير الإسلامية، والتعامل مع المنتمين لها والمعتنقين لعقائدها، بالموقف الوسطي، التكريمي للإنسان، الذي قرر وحدة النفس البشرية، وأن دين الله واحد من آدم إلى محمد صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين، وأن الشرائع السماوية متعددة بتعدد أزمنة أُمم النبوات و الرسائل .

وبهذه الرؤية الإسلامية، تحققت آية التنوع، والاختلاف، والتمايز، والتعدد في إطار وحدة الدين والعقيدة. وتأسس لأول مرة في تاريخ الفكر الديني البشري أول ميثاق لحقوق الإنسان في العالم، وهو الميثاق الذي تجاوز بكثير حدود الاعتراف النظري بالآخر المخالف إلى ضرورة تفعيل هذا الاعتراف من خلال القبول به ومحاورته، والتمكين له، وتأمينه إلى جعله في الشريعة الإسلامية، جزءا من الذات الدينية الواحدة¹.

إن الإسلام في تعامله مع الآخر قد أضاف إلى تقريره وحدة الألوهية والربوبية لكل العالمين، عقيدة الإيمان بكل الكتب السماوية التي نزلت، وجميع النبوات والرسالات التي سبقت وسائر الشرائع الإلهية التي توالى منذ آدم إلى محمد عليهم الصلاة والسلام .

يبدأ القرآن الكريم في التأصيل لأسس الحوار و الاعتراف بالآخر في المستوى النظري²، من خلال العديد من الآيات نورد منها :

قوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾³.

وقوله تعالى: ﴿ أَلَمْ يَكُنْ لَهُ الْإِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ ﴾⁴.

وقوله تعالى: ﴿ وَقَفَّيْنَا عَلَى آثَارِهِم بِعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ التَّوْرَةِ وَآتَيْنَاهُ الْإِنْجِيلَ فِيهِ هُدًى وَنُورٌ وَمُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ التَّوْرَةِ وَهُدًى وَمَوْعِظَةً لِّلْمُتَّقِينَ ﴾¹.

¹ مريم آيت أحمد، جدلية الحوار، ص 27.

² نفس المرجع السابق، ص 27 .

³ سورة البقرة، الآية : 62

⁴ سورة آل عمران، الآية : 3

وقوله تعالى أيضا: ﴿وَإِنَّ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَمَنْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِمْ خَاشِعِينَ لِلَّهِ لَا يَشَتَّرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ تَمَنَّا قَلِيلًا أُولَئِكَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ ۝﴾².

لقد بلغ الإسلام بإنصافه وموضوعيته في التعامل مع المخالفين إلى حد الاعتراف بكتبهم التي يقر علماءهم بتحريفها وتزويرها ووضعها. ولم يعمم القرآن الكريم عليها هذا التحريف، لإثبات أن مصدر الوحي واحد، وخط الأنبياء في الدعوة إلى توحيد الله واحد.

وعلى سیر هذا الخط، واصل المنهج القرآني عدالته، بمراعاة الفروق بين انتماءات واتجاهات الآخر. فلم يعمم الأحكام ولا الأوصاف على أهل الكتاب، كما تفعل اليوم كل الأوساط والدوائر الغربية، حيث تحكم على الإسلام ككل بأنه يساوي الإرهاب، وأنه دين يقوم على اللاتسامح واللاحوار واللاعتراف.

وإنما ميز القرآن الكريم في حكمه بين فئة المؤمنين المسالمين المخلصين، وبين فئة الماكين المخادعين، مؤصلاً لقاعدة (عدم التعميم)³.

يقول تعالى: ﴿لَيْسُوا سَوَاءً مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ أُمَّةٌ قَائِمَةٌ يَتْلُونَ آيَاتِ اللَّهِ آنَاءَ اللَّيْلِ وَهُمْ يَسْجُدُونَ ۝﴾⁴، وقوله تعالى أيضا: ﴿وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِقِنطَارٍ يُودِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِدِينَارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ۝﴾⁵.

ولهذا السبب ينتقل بنا القرآن الكريم من المستوى النظري في الاعتراف بالآخر إلى المستوى التطبيقي العملي ليعلمنا أن مفهوم الحوار في الإسلام له معايير و ضوابط ينبغي الالتزام بقواعدها للتحاور مع المخالف. وقد وردت صور متعددة لهذا التوجيه الرباني، يقول الله تعالى: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ ۝﴾⁶، فنص الآية واضح في أمر المسلمين بالمبادرة إلى دعوة الآخر المخالف عقدياً إلى مائدة الحوار للبحث كما علم أنبياءه وأرشدتهم إلى أفضل السبل و أنجع الطرق لإدارة الحوار

¹ سورة المائدة، الآية: 46

² سورة آل عمران، الآية: 199

³ مريم آيت أحمد، جدلية الحوار، ص 28

⁴ سورة آل عمران، الآية: 113

⁵ سورة آل عمران، الآية: 75

⁶ سورة آل عمران، الآية: 64.

النافع المثمر (كلمة سواء)، الذي يرتفع بمستوى التفكير إلى نور المعرفة واليقين ، فيتبين الحق ويتضح الرشد .

إن الحوار كما أصل لضوابطه القرآن الكريم في المستوى التطبيقي، هو استعداد نفسي لقبول الآخر ومعرفة ما عنده والسماع له والقدرة على إقناعه بالتي هي أحسن، لذلك ركز على الدعوة لتجنب الانفعال، والتعصب والغلو، ومراعاة للخصوصيات النفسية والمميزات الذاتية لكل طرف من المتحاورين، وفي ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيْنًا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلُهُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ مَرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴾¹.

هكذا سن الله تعالى لعباده أصول وآداب التعامل مع المخالف، ولم ينكر عليه حق التعامل بالأسلوب الأمثل في محاورته ودعوته، أو مناظرته وجداله ولذلك لا يمكن الحديث اليوم عن حوار مثمر وفعال بمعناه الإسلامي، في غياب الالتزام بآداب الدعوة الإسلامية التي أسسها القرآن الكريم على قاعدة منهج الحكمة والموعظة الحسنة والمجادلة بالحسنى .

ويرى بعض المسلمين أن آيات المجادلة والمحااجة للكفار منسوخات بآية السيف لاعتقاده أن الأمر بالقتال المشروع ينافي المجادلة المشروعة، وهذا غلط، فإن النسخ إنما يكون إذا كان الحكم الناسخ مناقضاً للحكم المنسوخ، كمناقضة الأمر باستقبال المسجد الحرام في الصلاة للأمر باستقبال بيت المقدس بالشام ... وقوله: ﴿ وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَيْنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ ﴾²، فهذا لا يناقضه الأمر بجهاد من أمر بجهاده منهم، ولكن الأمر بالقتال يناقض النهي عنه والاقتصار على المجادلة، فأما مع إمكان الجمع بين الجدال المأمور به والقتال المأمور به فلا منافاة بينهما، وإذا لم يتنافيا، بل أمكن الجمع لم يجز الحكم بالنسخ، ومعلوم أن كلاً منهما ينفع حيث لا ينفع الآخر، وأن استعمالهما جميعاً أبلغ في إظهار الهدى ودين الحق³.

ويستدل شيخ الإسلام لقوله بإحكام آيات الجدال بفعل النبي - صلى الله عليه وسلم - ومحااجته للمشركين قبل نزول آية السيف وبعدها " وإذا كان النبي - صلى الله عليه وسلم - يحاج الكفار بعد نزول الأمر بالقتال، وقد أمره الله تعالى أن يجير المستجير حتى يسمع كلام الله، ثم يبلغه مأمنه، والمراد بذلك

32 سورة الأنعام، الآية: 1

² سورة العنكبوت، الآية: 46

³ أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني أبو العباس، تحقيق: د.علي حسن ناصر.د.عبد العزيز إبراهيم العسكر حمدان محمد، الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، الناشر: دار العاصمة - الرياض، الطبعة الأولى، 1414هـ، 1/ 218-219.

تبليغ رسالات الله وإقامة الحجة عليه، وذلك قد لا يتم إلا بتفسيره له، الذي تقوم به الحجة، ويجاب به عن المعارضة، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، علم بطلان قول من ظن أن الأمر بالجهاد ناسخ الأمر بالمجادلة مطلقاً¹.

وفي هذا الصدد يستدل ابن حزم على وجوب الجدل والمناظرة بقول النبي - صلى الله عليه وسلم: ((جاهدوا المشركين بأموالكم وأنفسكم وألسنتكم²)). ويقول: "وهذا حديث في غاية الصحة، وفيه الأمر بالمناظرة وإيجابها كإيجاب الجهاد والنفقة في سبيل الله"³.

وبالنظر إلى آثار الحوار ونجاعة طريقته في نشر الحق يجزم ابن حزم بفضل هذا الأسلوب من أساليب الدعوة، ويراها أنجع من غيره من وسائل حماية الدعوة كالجهاد في سبيل الله، "ولا غيظ أغيظ على الكفار والمبطلين من هتك أقوالهم بالحجة الصادقة قد تُهزم العساكر الكبار، والحجة الصحيحة لا تُغلب أبداً، فهي أدعى إلى الحق، وأنصر للدين من السلاح الشاكي والأعداد الجمّة .. لأن السيف مرة لنا، ومرة علينا، وليس كذلك البرهان، بل هو لنا أبداً، ودماغ لقول مخالفينا، ومزهق له أبداً.

ورُبَّ قوة باليد قد دمغت بالباطل حقاً كثيراً، فأزهقته***وقد قتل أنبياء كثير وما غلبت حجته قط".

وفي المقابل، فإن "أفاضل الصحابة الذين لا نظير لهم؛ إنما أسلموا بقيام البراهين على صحة نبوة محمد - صلى الله عليه وسلم - عندهم، فكانوا أفضل ممن أسلم بالغلبة بلا خلاف من أحد المسلمين وأول ما أمر الله عز و جل تعالى السيف حينئذ وقال تعالى: ﴿قُلْ فَلِلَّهِ الْحُجَّةُ الْبَالِغَةُ فَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ﴾⁴ ، وقال تعالى: ﴿بَلْ نَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَى الْبَاطِلِ فَيَدْمَغُهُ فَإِذَا هُوَ زَاهِقٌ وَلَكُمُ الْوَيْلُ مِمَّا تَصِفُونَ﴾⁵ : ولا شك في أن هذا إنما هو بالحجة لأن السيف مرة لنا ومرة علينا وليس كذلك البرهان بل هو لنا أبداً ودماغ لقول مخالفينا ومزهق له أبداً ورب قوة باليد قد دمغت بالباطل حقاً كثيراً فأزهقته منها"⁶.

ثانياً: الحوار في السنة مع أهل الكتاب

لما انتقل النبي صلى الله عليه وسلم إلى المدينة بدأ الحوار مع أهل الكتاب، وقد نقل القرآن الكثير من الحوارات التي طلب من النبي صلى الله عليه وسلم أن يجريها مع أهل الكتاب، والكثير منها كان يبدأ بقوله تعالى: "يا أهل الكتاب" كقوله تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ إِنَّمَا

¹ المصدر السابق، 1/ 231_232.

² أخرجه أبو داود عن أنس بن مالك رقم الحديث: 2504، وصححه الألباني في "صحيح أبي داود"، باب في نسخ نفي العامة بالخاصة رقم الحديث: 2262، مؤسسة غراس للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة: الأولى، 1423 هـ - 2002 م.

³ أبو محمد علي بن أحمد المعروف بابن حزم الأندلسي الظاهري، الإحكام في أصول الأحكام، دار الكتب العلمية بيروت، 1405 هـ 26/1.

⁴ سورة الأنعام، الآية: 149.

⁵ سورة الأنبياء، الآية: 18.

⁶ أبو محمد علي بن أحمد المعروف بابن حزم الأندلسي الظاهري، الإحكام في أصول الأحكام، 1/ 28.

الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ اللَّهِ وَكَلِمَتُهُ أَلْقَاهَا إِلَى مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِنْهُ فَأَمِنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ وَلَا تَقُولُوا ثَلَاثَةٌ انْتَهُوا خَيْرًا لَكُمْ إِنَّمَا اللَّهُ إِلَهٌ وَاحِدٌ سُبْحَانَهُ أَنْ يَكُونَ لَهُ وَلَدٌ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَكَفَى بِاللَّهِ وَكِيلًا¹، وقوله عز وجل: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِمَّا كُنْتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتَابِ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ²﴾.

ومن حوارهِ صلى الله عليه وسلم مع يهود المدينة أن حبرا من اليهود يقال له مالك بن الصيف جاء يخاصم النبي صلى الله عليه وسلم، فقال له النبي صلى الله عليه وسلم: ((أنشدك بالذي أنزل التوراة على موسى، أما تجد في التوراة أن الله يبغض الحبر السمين؟)) وكان حبرا سمينا، فغضب فقال: والله ما أنزل الله على بشر من شيء. فقال له أصحابه الذين معه: ويحك، ولا موسى؟ فقال: والله ما أنزل الله على بشر من شيء. فأنزل الله: ﴿وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ إِذْ قَالُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَى بَشَرٍ مِنْ شَيْءٍ قُلْ مَنْ أَنْزَلَ الْكِتَابَ الَّذِي جَاءَ بِهِ مُوسَى نُورًا وَهُدًى لِلنَّاسِ تَجْعَلُونَهُ قَرَاطِيسَ تُبْدُونَهَا وَتُخْفُونَ كَثِيرًا وَعُلِّمْتُمْ مَا لَمْ تَعْلَمُوا أَنْتُمْ وَلَا آبَاؤُكُمْ قُلِ اللَّهُ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ³﴾⁴.

وكان أهم اتصال بالنصرانية قدوم وفد نصارى نجران إلى المدينة وبقاؤهم فيها أياما يناظرون رسول الله صلى الله عليه وسلم وقد أذن لهم رسول الله بالصلاة في مسجده.

ومما نُقل في ذلك ما ذكره ابن جرير في تفسير قوله تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ⁵﴾. فقال: " وذكر أهل التأويل أن الله عز وجل أنزل هذه الآية احتجاجاً لنبيه صلى الله عليه وسلم على الوفد من نصارى نجران الذين حاجّوه في عيسى...

وكان أهل نجران أعظم قوم من النصارى في عيسى قولاً فكانوا يجادلون النبي صلى الله عليه وسلم، فأنزل الله عز وجل هذه الآية في سورة آل عمران: "إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ"، إلى قوله "فنجعل لعنة الله على الكاذبين"...

وعن ابن عباس قوله: "إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ"، وذلك أن رهطاً من أهل نجران قدموا على محمد صلى الله عليه وسلم - وكان فيهم السيد والعاقب - فقالوا

¹ سورة النساء، الآية: 170.

² سورة المائدة، الآية: 16.

³ سورة الأنعام، الآية: 92.

⁴ الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، 11/ 521 - 522.

⁵ سورة آل عمران، الآية: 58.

لمحمد: ما شأنك تذكر صاحبنا؟ فقال: من هو؟ قالوا: عيسى، تزعم أنه عبدُ الله! فقال محمد: أجل، إنه عبد الله. قالوا له: فهل رأيت مثلَ عيسى، أو أنبئت به؟ ثم خرجوا من عنده، فجاءه جبريل صلى الله عليه وسلم بأمر ربِّنا السميع العليم فقال: قل لهم إذا أتوك: "إنَّ مثلَ عيسى عند الله كمثَل آدم"، إلى آخر الآية... وعن قتادة قوله: "إنَّ مثلَ عيسى عند الله كمثَل آدم خلقه من تراب ثم قال له كن فيكون"، ذكر لنا أنَّ سيِّديَّ أهل نجران وأسقفهم: السيد والعاقب، لقيا نبيَّ الله صلى الله عليه وسلم فسألاه عن عيسى فقالا كل آدمي له أب، فما شأن عيسى لا أب له؟ فأنزل الله عز وجل فيه هذه الآية: "إنَّ مثلَ عيسى عند الله كمثَل آدم خلقه من تراب ثم قال له كن فيكون".¹

وذكر الطبري بإسناده أيضا أنَّ نصارى نجران قالوا: "ألست تزعم أنه كلمة الله وروح منه؟ قال: بلى. قالوا: فحسبنا. فأنزل الله عز وجل: ﴿فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَنْجٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾^{2,3}.

لكن الذي يثير الانتباه في زيارة وفد نصارى نجران ما نقله الطبري من اجتماع النبي صلى الله عليه وسلم بهم في حضور وفد من يهود المدينة، فقد روى بإسناده إلى ابن عباس أنه "اجتمعت نصارى نجران وأخبارُ يهود عند رسول الله صلى الله عليه وسلم فتنازعوا عنده، فقالت الأخبار: ما كان إبراهيمُ إلا يهوديًا، وقالت النصارى: ما كان إبراهيمُ إلا نصرانيًّا! فأنزل الله عز وجل فيهم: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تَحَاجُونَ فِي إِبْرَاهِيمَ وَمَا أُنْزِلَتِ التَّوْرَةُ وَالْإِنْجِيلُ إِلَّا مِنْ بَعْدِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾⁴، قالت النصارى: كان نصرانيًّا! وقالت اليهود: كان يهوديًا! فأخبرهم الله أنَّ التوراة والإنجيل ما أنزلا إلا من بعده، وبعده كانت اليهودية والنصرانية، فأنزل الله: ﴿مَا كَانَ إِبْرَاهِيمُ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾^{5,6}.

كما كانت مراسلة النبي صلى الله عليه وسلم لملوك النصارى نوعا من الحوار، فقد أرسل أصحابه بكتبه إلى النجاشي، وهرقل، والمقوقس عظيم القبط، يدعوهم للإسلام.

¹ ابن جرير الطبري، جامع البيان، 6/ 468 - 469.

² سورة آل عمران، الآية: 7.

³ ابن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، 6/ 186.

⁴ سورة آل عمران، الآية: 65.

⁵ سورة آل عمران، الآية: 66.

⁶ ابن جرير الطبري، جامع البيان، 6/ 491.

ومما نقل في ذلك حوار حاطب بن أبي بلتعة مع المقوقس، فقد سأله المقوقس عن حرب النبي صلى الله عليه وسلم مع أعدائه، فأجابه حاطب بأنه يَغْلِبُ وَيُغْلَبُ، فقال المقوقس: أنبي الله يُغْلَبُ ؟ فأجاب حاطب: أولد الله يُصَلَّبُ؟¹.

من خلال هذه النصوص وغيرها يتضح لنا أن الرسالة الإسلامية بحكم طبيعتها وبعدها العالمي، أسهمت في الاحتكاك المباشر مع أهل الكتاب منذ فجر الدعوة الإسلامية، فكان الانفتاح على اليهود والنصارى باعتبارهم - يمثلون بقايا التدين في المجتمع الجاهلي- لتذكيرهم بعهد الله وميثاقه، ودعوتهم إلى الإيمان بخاتم الأنبياء والمرسلين.

¹ أبو علي السكوني، تحقيق: سعيد غراب، عيون المناظرات، منشورات الجامعة التونسية، 1976 م، ص 185.

المبحث الثالث : عناية علماء المسلمين بالحوار الديني وإسهامهم في التأسيس لعلم مقارنة الأديان

أولاً : الحوار الديني وعلم مقارنة الأديان في التراث الإسلامي

" مقارنة الأديان " مصطلح لم يوظفه العلماء المقارنون إلا حديثاً. أما مادته العلمية فقد كانت مبثوثة في التراث الإسلامي تحت مسميات متعددة، نذكر منها: "علم الملل والنحل " ، "علم الكلام" ، " علم مقالات غير الإسلاميين"، "علم الردود على الأديان" ¹. وإن كانت التسمية الأولى أشمل لسببين: الأول: أن مصطلح " الملل والنحل " مصطلح يجمع بين دراسة الأديان، ودراسة الفرق الإسلامية ². أما الثاني: فيؤكد سمة من سمات الإسلام السمحة، وهي الانفتاح على أتباع الملل الأخرى ³. ومهما يكن، فاختلاف التسميات لا يغيّر موضوع هذا العلم بأي وجه من الوجوه، باعتباره مجموعة من المعارف التي تدور حول موضوع معين، وهو الأديان ⁴.

وفي صدد بحثنا عن تاريخ علم مقارنة الأديان، عادة ما تواجهنا إشكالية "التأسيس لهذا العلم"، فالعلماء الغربيون يزعمون أن لهم قصب السبق في هذا المضمار ، بينما تؤكد الأبحاث والدراسات المنصفة، أن علماء الإسلام كانت لهم الريادة في إحداث نقلة نوعية في الدراسات الدينية المقارنة، وأن ما وصل إليه العلماء الغربيون في هذا المجال ما هو إلا تأثرٌ بما أبدعه مفكرو الإسلام .

وقد اعترف كثير من علماء الغرب المنصفين بأصالة علم مقارنة الأديان في الفكر الإسلامي. فهذا العلامة بينارد دولا بولي (H.Pinard de la bouilaye) الذي أشاد في كتابه " الدراسة المقارنة للأديان " بآبن حزم الأندلسي باعتباره رائد مقارنة الأديان في الفكر الاسلامي . وهذا الأستاذ ايريك شارب Eric J Sharps يؤكد أن شرف كتابة أول تاريخ للأديان في العالم اختص به الشهرستاني الذي صنف أديان العالم العشر المعروفة في العالم آنذاك إلى حدود الصين، اعتماداً على منهج تاريخي وعلمي دقيق ⁵.

¹ فرحات عبد الحكيم، أسس المنهج الإسلامي في دراسة الأديان، مجلة الإحياء، عدد 2، 2001م، ص 86. وعدنان المقراني، نقد الأديان عند ابن حزم الأندلسي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى، 1429هـ / 2008م، ص 15 .

² فرحات عبد الحكيم، منهج القاضي عبد الجبار في دراسة الأديان، رسالة دكتوراه، جامعة عبد الملك عبد القادر، قسنطينة، 2004م، ص 7.

³ ليندة بوعافية، الجدل الديني بالأندلس ودوره في تأسيس علم مقارنة الأديان، مجلة الابانة، مركز أبي الحسن الأشعري للدراسات والبحوث العقدية، العدد 3 / 2 شعبان 1436هـ / يونيو 2015م، ص 231 .

⁴ إبراهيم تركي، علم مقارنة الأديان عند مفكري الإسلام، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، مصر، الطبعة الأولى، 2002م، ص 24 .

⁵ أحمد شلي، مقارنة الأديان، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الثامنة، 1988م، ص 27 .

وبينما كان الحديث عن الأديان في العصور السابقة عن الإسلام إما مغمورا في لجة الأحاديث عن شؤون الحياة، وإما مدفوعا في تيار البحوث النفسية، أو الفلسفية، أو الجدلية¹. جاء الإسلام حاملا موقفه المنفتح على الآخر، ومشجعا على الاحتكاك بأتباع الأديان الأخرى.

وكان من الطبيعي أن يهتم العلماء المسلمون - ويتأثير مباشرة من القرآن كما سلف ذكره- اهتماما بالغاً بدراسة أديان الأمم، وعقائدها، وطقوسها².

ولما اجتمعت أسباب ظهور علم مقارنة الأديان من إشارات قرآنية، والتي انبثق منها هذا العلم أساسا³، إلى الانفتاح الإسلامي على الأديان الأخرى عن طريق الفتوحات، فدخل الأمم المختلفة في الدين الإسلامي، بالإضافة إلى البعد العالمي، والإنساني للدين الإسلامي، كما أكد ذلك آدم ميتز بقوله: "إن تسامح المسلمين في حياتهم مع اليهود والنصارى، ذلك التسامح الذي لم يسمع بمثله في العصور الوسطى، كان سببا في أن يلحق بمباحث علم الكلام شيء لم يكن قط من مظاهر العصور الوسطى، وهو "علم مقارنة الأديان". ونشأة هذا العلم لم تكن من جانب المتكلمين. ومعنى ذلك أن هذا العلم لم يكن وسيلة عند المسلمين للحط من الأديان الأخرى، وإنما كان دراسة وصفية، لا تعصب فيها، تؤدي إلى نتائجها الطبيعية، وبواسطة هذا العلم دخل الآلاف، والملايين في الدين الإسلامي⁴.

ويؤكد الدكتور محمد عبد الله الشرقاوي بأن أول ترجمة للتوراة حدثت في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم حين كان يهود يثرب يظهرون منها ما يشاؤون ويخفون منها ما يشاؤون، ويستفتحون على الذين آمنوا بما آتاهم الله من العلم. كما أن بعض الدراسات الاستشراقية تفيد أن أول ترجمة للإنجيل إلى العربية كانت في القرن الثامن الميلادي أي بعد عصر الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين رضي الله عنهم. كما أنه جاء في بعض الروايات أن ورقة بن نوفل كان يكتب الإنجيل باللغة العبرانية، وفي رواية أخرى أنه كان يكتبه بالعربية⁵.

¹ محمد دراز، الدين بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، دار القلم، الكويت، د. ط، 1980م، ص 21 - 22.

² عبد الرحيم السايح، بحوث في مقارنة الأديان، دار الثقافة، الدوحة، د. ت، ص 12.

³ المرجع السابق، ص 15.

⁴ أحمد شلي، مقارنة الأديان، ص 27.

⁵ أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق وتقديم الدكتور محمد عبد الله الشرقاوي، مقدمة كتاب المختار في الرد على النصارى، دار الجيل بيروت، مكتبة الزهراء القاهرة، الطبعة الأولى 1411هـ - 1991م، ص: 45، وكذلك يونس امغرن، رسالة راهب فرنسا و رد أبي الوليد الباجي عليها، دراسة تحليلية تاريخية مقارنة بين عقائد النصرانية و الإسلام، سيلكي أخوين طنجة، الطبعة الأولى: أبريل 2018م، ص 61.

والخلاصة، في هذا السياق، أن الكتاب المقدس بعهديه القديم والجديد كان يقرأه أصحابه قبل بعثة النبي صلى الله عليه وسلم بالعبرانية ويفسرونه للعرب بالعربية وهذا معناه أن بعض معاني هذا الكتاب كانت معروفة بين بعض العرب والمسلمين من مشافهتهم لأهل الكتاب.¹

بيد أن أول من تناول، بالكتابة والشرح، قضايا علم مقارنة الأديان هم علماء التفسير الذين توقفوا، بالشرح والتفسير والتأويل، أمام كل آية تتحدث عن معتقدات بعض الأديان وشرائعها التي ذكرها القرآن الكريم في بعض سوره وآياته الكريمات، فضلا عن علماء الكلام والفلاسفة ومؤرخي دول الإسلام وأدباء الرحلات.²

ويقول الدكتور أحمد شلبي " فلما جاء عصر التدوين في منتصف القرن الهجري الثاني وبدأ المسلمون يكتبون الفقه و التفسير و الحديث اتجهوا كذلك للكتابة في علم مقارنة الأديان،فهو بذلك علم إسلامي كباقي العلوم الإسلامية "³.

ويعد الجدل الموضوع الرئيس الذي دارت عليه أغلب كتب الملل والنحل في الثقافة العربية والإسلامية أثناء النظر في عقائد المغاير دينيا، وذلك بقصد البرهنة على صحة معتقدات الذات. وعلى الرغم من الاختلافات الكثيرة التي تطالعتنا في هذه الكتب، لكنها اشتركت في وحدة المقصد وتوظيفها المقارنة مقوما جوهريا للاستدلال على سلامة آراء أصحابها.⁴

ونشير في هذا المقام إلى أهم الأسماء التي وظفت المقارنة الجدالية في كتب علم الكلام وكتب الملل والنحل، وهي: علي بن ربن الطبري (ت 240 هـ)، والجاحظ (ت 255 هـ)، ويعقوب بن إسحاق الكندي (ت 252 هـ)، ومحمد بن هارون الوراق (ت 247 هـ)، والماتريدي (ت 333 هـ)، وابن حزم الأندلسي (456 هـ)، وأبوالمعالى عبد الملك الجويني (478 هـ)، وأبو حامد الغزالي الطوسي (505 هـ)، وأبو جعفر أحمد بن عبد الصمد بن عبد الحق الخزرجي (582 هـ)، وأبو العباس ضياء الدين أحمد بن عمر الأنصاري القرطبي المعروف بابن المزين

¹ المرجع السابق، ص 61.

² المرجع السابق، ص 63

³ أحمد شلبي، مقارنة الأديان، ص : 27

⁴ محمد يوسف إدريس، علم الأديان المقارن والآفاق الجديدة للدراسات الدينية، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، الطبعة الأولى، ص 116_ 117 .

(656 هـ)، والقس أنسلم تورميذا الشهير بعبد الله الترجمان الميورقي (ت 833 هـ)، وأبو الوليد سليمان بن خلف القاضي الباجي (474 هـ)، وغيرهم¹.

وإذا ما تأملنا ما خلفه العلماء المسلمون من تراث معرفي في مقارنة الأديان نجدهم قد عرفوا مناهج متعددة وطبقوها بمستويات متباينة ومتفاوتة بحكم أغراضهم من التأليف، وبحكم اختلاف منطلقاتهم الفكرية والمذهبية والكلامية أحيانا. ونذكر على سبيل المثال ما كتبه "Guy Monnot" حول هذا الموضوع إذ قال: "هذا النوع من الدراسات يعد قديما في الثقافة الإسلامية... والكتاب الرائع للعالم الغزنوي (البيروني) حول الهند يعتبر الأهم، وإن لم يكن ظاهرة معزولة. فمنذ وقت مبكر أبدى الإسلام اهتماما بالغاً بالأديان الأخرى؛ اليهودية والمسيحية على وجه الخصوص، وأيضا الأديان غير الكتابية.

وبالنسبة لكتابات المسلمين حول تلك الأديان فيمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى هي مؤلفات المناقضة والردود أو المباحث الخاصة بالجدل والمناظرة ضمن علم الكلام... الخ، والصنف الثاني يمثل عدد قليل من المؤلفات التي جعلت -بنسبة معينة- نوعا من التلاحم بين الفكر الإسلامي وبين الأديان الموروثة (القديمة)، والمجموعة الثالثة تضم عددا من الكتابات الوصفية يندرج ضمنها كتب "الرحلات والأسفار"، وأخبار الجغرافيين، وكذا المؤلفات التي أخذت اسم "المقالات" و "الملل والنحل"².

4 وقد ذكر عبد المجيد الشرفي أكثر من أربعين اسما في هذا المجال، راجع: الفكر الإسلامي في الرد على النصارى إلى نهاية القرن الرابع، الدار التونسية للنشر، تونس، الطبعة الأولى 198م، 123 - 170.

أما في ما يتصل بالنصوص الجدالية المتعلقة باليهودية، فقد أحصى فوزي البدوي نحو سبعين مصنفًا إسلاميًا على امتداد القرون العشرة الأولى من الهجرة. راجع الباب الأول "نصوص الجدل الإسلامية" والباب الثاني "نصوص الجدل اليهودية" من القسم الأول الموسوم بـ "المدونة" من أطروحاته "الجدل الإسلامي اليهودي باللغتين العربية والعبرية إلى حدود القرن العاشر" (بحث مرقون دكتوراه الدولة في اللغة والآداب العربية، إشراف كمال عمران، كلية الآداب والفنون والإنسانيات جامعة منوبة تونس، رقم الجرد 4446 الرمز / T 3059).

2 ghaznévide (Al- "Il aura en tout cas rappelé l'ancienneté de cette étude dans la culture islamique. Le livre admirable du savant Biruni) sur l'Inde est un sommet, il n'est pas pour autant un phénomène isolé. Très tôt, l'Islam s'est intéressé aux autres forcément, puisque sa différence à eux lui était constitutive... Mais aussi aux religions, au judaïsme et au christianisme non bibliques. Dès sa naissance, il les côtoyait en Arabie ; dans l'Empire sassanide et à travers lui, il entra bientôt en contact avec les croyances et les cultes de l'Iran et de l'Inde. D'où une floraison d'écrits. Ils peuvent se classer en trois catégories. Il y a d'abord la littérature de combat : livres exprès de réfutation, ou portions polémiques dans les livres de *Kalâm*, de *Tafsîr*, etc. Puis, un petit nombre d'ouvrages font plus ou moins consciemment une symbiose entre la pensée musulmane et les religions ancestrales. Si les écrits d'*Ibn Hazm* (M456 H. /1064) sont les plus connus dans la première catégorie, le nom fameux de *Sohravardî* (587 H/1191) vient aussitôt à l'esprit quand on parle de résurgence religieuse à l'intérieur de l'Islam. L'impact reçu

ويمكن القول، إن المسلمين كان لهم الفضل في وضع لبنات الدراسات المقارنة للأديان، وبالتالي نشأة وتطور هذا العلم الذي لم تعرفه الحضارة الغربية إلا في العصر الحديث¹. وهكذا تأتي جهود علماء مسلمين كالغزالي، والرازي، والجاحظ، والسموأل المغربي، والشهرستاني، وابن حزم الأندلسي وابن قيم الجوزية وغيرهم؛ ليأخذ مجال مقارنة الأديان صبغة علمية ومنهجية لم تعهد في سابق الحضارات، وهذا الأمر يقر به العديد من علماء الغرب حديثاً، بل منهم من أولى عناية كبيرة بالتراث الإسلامي في مجال مقارنة الأديان تُرجم على شكل مبادرات لنشر بعض الأعمال أو تحقيقها أو ترجمتها، إيماناً منهم بقيمتها العلمية.

وقد حظي كتاب "الفصل في الملل والأهواء والنحل لابن حزم باهتمام دارسي علم الأديان المقارن، ذلك أن ما قام به يعد دراسة نقدية للأديان متكاملة العناصر واضحة الخصائص والمقومات²، فاعتبره العديد من الباحثين رائداً، مؤسساً لعلم مقارنة الأديان³.

ويقرر فرانز روزنتال أنه لا يسع الغرب اليوم إلا الاعتراف صراحة، بأن علم مقارنة الأديان، يعتبر واحداً من الإنجازات الرفيعة للحضارة الإسلامية التي أسهمت به في التقدم الفكري للإنسانية⁴.

وفيما يلي اختصار لأبرز المميزات التي اتصفت بها أعمال العلماء المسلمين في مجال دراسة الأديان :
بعد أن كان الحديث عن الأديان في العصور السابقة مغموراً في لجة البحوث النفسية والفلسفية، أو محدوداً جداً، أصبح في كتب العرب دراسة وصفية واقعية ومستقلة عن سائر العلوم والفنون، شاملة

par ce dernier des anciennes religions est encore attesté par toute une gamme d'écrits descriptifs...» Guy, Monnot. (1975).

"L'histoire des Religions en Islam": Ibn Lkalbi et Razi. Revue de l'histoire des religions, pp: 23-24

¹ ذكر ياسر منير ، في مقاله " مقارنة الأديان عند المسلمين " ، بعض الباحثين الغربيين أمثال آدم ميتز (186 م _ 1917 م) ، الذين قالوا : إن ابن حزم هو المؤسس الحقيقي لعلم الأديان المقارن . راجع :

24331 /article/ ar.islamway.net://http

From Ibn Rabban to :² Camilla Adang (1960) ,Muslim writers on Judaism and the Hebrew Bible

. "Ch IV;p122" Ibn Hazm; Ed E.J. Brill; Leiden; 1996;

³ من ضمن هؤلاء الباحثين الذين اعتبروا ابن حزم رائد مقارنة الأديان في كتابه " الدراسة المقارنة للأديان "

H .Pinard de la bouilaye

As one of the great contributions of Muslim Civilization to mankind s intellectual progress ;. from: Muslim ⁴.F.Rossental

. Contributions in the Comparative Religions by: G.Haider Aasi ; AMSS.N.Y.1990

لكافة الأديان المعروفة في عهودهم، فكان لهم بذلك فضل السبق في تدوينه علما مستقلا قبل أن تعرفه أوروبا بعشرة قرون.

إنهم في وصفهم للأديان المختلفة لم يعتمدوا على الأُخْيَلَة والظنون ولكنهم كانوا يستمدون أوصافهم لكل ديانة من مصادرها الموثوق بها، ويستقونها من منابعها الأولى، وهكذا بعد أن اختطّوه علما مستقلا اتخذوا له منهجا علميا سليما.

وإذا كان تراثنا الإسلامي يزخر بالمصنفات التي وضعها كبار علماء في الملل والنحل، فإن المكتبة الإسلامية المعاصرة لتشكو الخواء والفقر المدقع في هذا المجال، رغم الحاجة الماسة إلى مثل هذه المؤلفات، خصوصا بعد ظهور تلك الدراسات النقدية الواسعة والعميقة التي وجهها علماء الغرب إلى أسفارهم المقدسة، وقد شملت دراساتهم النقدية أسفار العهدين معا، وقد لمع في هذا المجال مفكرون وفلاسفة كبار أمثال: باروخ سبينوزا، وهورن Horne، وآدم كلارك A.Calarck.

إن المتأمل في نظرات المسلمين للأديان عبر تاريخهم وتراثهم يجد تنوعا وتباينا في الرؤى والمناهج، فكل نظرة تحكمها محددات وخلفيات مذهبية وتاريخية وشخصية وجغرافية كذلك، وبصفة عامة يمكن التمييز بين بعض الاتجاهات الرئيسية التي تنسجم وتتوافق أحيانا فيما بينها، وتباين وتختلف أحيانا أخرى، وهي على العموم موزعة بين ثلاثة تيارات رئيسية تتمثل في الاتجاه الكلامي، الاتجاه الفلسفي، والاتجاه الصوفي. ونرى أن التصنيف الذي اقترحه الدكتور عدنان المقراني في دراسته¹ حول منهج ابن حزم في دراسة الأديان جديرة بالاهتمام ويعبر بالفعل عن أبرز المدارس والتيارات التي تقاسمت مجال مقارنة الأديان في الفكر الإسلامي، وإن كنا نتحفظ على التقييمات التي أعطاها لكل اتجاه على حدة، ونلاحظ أن نظرتة للميراث الإسلامي في هذا التخصص تتقاطع ورؤية أغلب مؤرخي الأديان الغربيين في تقييمهم² لإسهامات علماء المسلمين في مجال الدراسات المقارنة للأديان.

¹ وزع عدنان المقراني النصوص الإسلامية القديمة، التي رامت البحث في الأديان، على أربعة اتجاهات هي : الاتجاه النقدي الجدلي (الكلامي، النصي)، والاتجاه الوصفي، والاتجاه الصوفي، مؤكدا سيطرة الاتجاه الأول على النصوص القديمة. راجع: عدنان المقراني، نقد الأديان عند ابن حزم الأندلسي، المعهد العالي للفكر الاسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى، 2008 م، ص 15.

² جل الدراسات الغربية التي تناولت جهود العلماء المسلمين في مجال مقارنة الأديان لم تر في تلك الجهود ما يجعلها دراسات علمية وموضوعية، وبالتالي يجعلها تنال شرف التأسيس لما يعرف اليوم بالدراسة العلمية المقارنة للأديان، باستثناء بعض الأعمال القليلة كأعمال عبد الكريم الشهرستاني (الملل والنحل)، والبيروني (كتاب تحقيق ما الهند). انظر:

- Waardenburg, J. (1999). "Muslim perceptions of other Religions": A Historical survey". Newyork: Oxford University Press. p: 69

ثانيا : مصنفات أهل الكتاب في محاوره علماء الإسلام

إذا كانت المكتبة الإسلامية تزخر بالعديد من الكتب والمؤلفات في مجادلة أهل الكتاب ومحاورتهم، فإننا في المقابل من ذلك نجد كتابات لعلماء وفلاسفة لتك الأديان الأخرى، يتناولون فيها الرد على كتب صنفها علماء الإسلام في نقد هذه الأديان، وقد ظهر هذا اللون من الجدل الدفاعي في وقت مبكر، مما يشكل في ذاته دليلا واقعيا على أهمية الحوار الديني، من خلال فتحه لآفاق رحبة وواسعة لمعرفة الآخر.

وأدبيات تلك المحاوره تُمدُّنا بنماذج عديدة من هذه الكتب، ومنها:

- ✓ سلسلة الردود المتعددة للفيلسوف المسيحي يحيى بن عدي ت363هـ، فقد رد على مقالة الفيلسوف الكندي: "في الرد على النصارى"، سنة 350هـ، احتفظ لنا رده بقطع من هذه المقالة¹.
- ✓ قام الفيلسوف اليعقوبي عيسى بن إسحاق بن زرعة ت371هـ - 1007م بتخصيص رسالة للرد على كتاب: "أوائل الأدلة"، لأبي القاسم البلخي، بين فيها مفارقة المسيحية للإسلام، لقولها بالتثليث والتشبيه، وأن الكلام في النبوة يشمل الرد على اليهود والمسيحيين، ثم أشار إلى بطلان عقيدة التثليث بأدلة عقلية، معتمدا في بعضها على أبي جعفر الإسكافي المعتزلي ت240م في كتابه: "الرد على النصارى"، وكل ذلك لا يتجاوز مقدار صحيفة².
- ✓ رد كل من إسحاق بن حنين ت298هـ وقسطا بن لوقا ت300هـ - منفردين - على رسالة يحيى بن علي بن المنجم ت300هـ في نبوة محمد صلى الله عليه وسلم³.
- ✓ كتاب تنقيح الأبحاث للملل الثلاث (اليهودية، والمسيحية، والإسلام)، للفيلسوف اليهودي الشهير سعد بن منصور بن كمونة ت683هـ⁴، وقد ألفه للرد على كتاب بذل المجهود في إفحام اليهود للسموأل المغربي.

¹ انظر: محمد حسانين، مقدمة لكتاب: الرد على النصارى، للجعفري، مكتبة وهبة، مصر، ط1، 1988م، ص 11، وقد نشر كتاب ابن العسال هذا برعاية مرقس جرجس، مصر، عام 1643 قبطية.

² انظر: عبد الله الشرقاوي، علم مقارنة الأديان في التراث الفكري الاسلامي منهجا وقضايا، دار الكتب العلمية، 2017م، ص 498-499، وأيضا: ابن زرعة، مقالات فلسفية دينية، نشرها القس بولس سباط، مكتبة ه فريدخ، مصر، 1929م، ص 52-68.

³ انظر: ابن النديم، الفهرست، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، 1398هـ-1978م، ص 410-411، وأيضا: الشرقاوي، علم مقارنة الأديان، ص 499.

⁴ نشره المستشرق موسى برلمان بمطبوعات جامعة كاليفورنيا، 1967م، ونشرت دار الأنصار بالقاهرة صورة من نشرة المستشرق، د.ت.

- ✓ صنف الأب القس أبو الخير بن الطيب، مقالة في الرد على المسلمين الذين يهتمون المسيحيين بالاعتقاد بثلاثة آلهة، وفي متن المقالة يخص الرد على كتاب: الرد الجميل، للغزلي¹.
- ✓ أما يوحنا الدمشقي 749م-أواخر القرن الأول الهجري- فقد دافع عن المسيحية في مواجهة الإسلام، من خلال كتاباته التي صاغها في قالب حوار، مثل: "إذا سألك العربي/ المسلم" و"إذا قال لك العربي كذا، فأجبه..."، ومقصود ذلك كما يورد توماس أرنولد، تزويد المسيحيين بإجابات رודودية حاضرة ضد مجادلهم من المسلمين².

¹ نشرها بولس سباط ضمن: مباحث فلسفية دينية، ص 176-178.

² توماس أرنولد، ترجمة د. حسن إبراهيم حسن وآخرين، الدعوة إلى الإسلام، مكتبة النهضة المصرية، ط 3، 1976م، ص 103.

الخاتمة:

ولعل فيما سبق ما يلقي الضوء على حيوية الحوار الديني، بين مفكري الإسلام وعلماء اليهودية والمسيحية، ثم إن تلك الاتجاهات التي أشرنا إليها تمثل الإطار أو النزعة التي توجه الدارس للأديان الأخرى، والتي نعتقد أنها تخدم قضية المنهج والإشكالات التي تطرحها على مستوى دراسة الظواهر الدينية وفق مقاربات تعرف تعددا وتطورا تاريخيا مشهودا.

والحوار الديني كأى ظاهرة إنسانية تعددت بشأنها الرؤى والمواقف، بين من يرفضها لأنها تتخذ كذريعة للهيمنة، والتبشير بالنصرانية في المجتمعات الإسلامية، وبين من يقبلها لتحقيق السلم في العالم وترسيخ قيم التعايش والتعارف، إلا أنه وفي ظل التقدم الذي عرفته وسائل الاتصال والتواصل، صار هذا الحوار أمرا حتميا وضروريا، وما ينبغي التفكير فيه الآن هو التمكن من آليات الحوار المؤثر والفعال.

والحوار الديني من الأعمدة الأساسية التي يقوم عليها التعريف بالإسلام والدعوة إليه، فليست الدعوة عرضا جافا يبتغي القبول أو الرفض في صمت، وإنما هي دعوة حوارية - جدلية، تقبل الاستفسارات والاستبيانات، بل الاعتراضات والتعقيبات، ليكون الأمر تدافعا في الرأي يقوم على الحجة، لتستبين الحقيقة لمن يطلبها، وهي دعوة تنضبط بقواعد الحوار وآداب الجدل والمناظرة ...

ثبت المصادر والمراجع

القرآن الكريم

عبد الحليم آيت أمجوض، حوار الأديان نشأته وأصوله وتطوره، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة الأولى 1433 هـ / 2012 م.

إبراهيم تركي، علم مقارنة الأديان عند مفكري الإسلام، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، مصر، الطبعة الأولى، 2002 م.

أحمد شلبي، مقارنة الأديان، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الثامنة، 1988 م.

محمد ناصر الدين الألباني، " صحيح أبي داود "، باب في نسخ نفي العامة بالخاصة رقم الحديث: 2262، مؤسسة غراس للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة: الأولى، 1423 هـ - 2002 م.

بسام داوود عجك، الحوار الإسلامي المسيحي، دار قتيبة، 1418 هـ.

توماس أرنولد، ترجمة د. حسن إبراهيم حسن وآخرين، الدعوة إلى الإسلام، مكتبة النهضة المصرية، ط 3، 1976 م

أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني أبو العباس، تحقيق: د. علي حسن ناصر، د. عبد العزيز إبراهيم العسكر حمدان محمد، الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، الناشر: دار العاصمة - الرياض، الطبعة الأولى، 1414 هـ.

أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق وتقديم الدكتور محمد عبد الله الشرقاوي، مقدمة كتاب المختار في الرد على النصارى، دار الجيل بيروت، مكتبة الزهراء القاهرة، الطبعة الأولى 1411 هـ - 1991 م
أبو محمد علي بن أحمد المعروف بابن حزم الأندلسي الظاهري، الإحكام في أصول الأحكام، دار الكتب العلمية بيروت، 1405 هـ.

ابن زرة، مقالات فلسفية دينية، نشرها القس بولس سباط، مكتبة هـ فريدخ، مصر، 1929 م.

أبو علي السكوني، تحقيق: سعيد غراب، عيون المناظرات، منشورات الجامعة التونسية، 1976 م
عبد الرحيم السايح، بحوث في مقارنة الأديان، دار الثقافة، الدوحة، د. ت.

عبد الله الشرقاوي، علم مقارنة الأديان في التراث الفكري الإسلامي منهجا وقضايا، دار الكتب العلمية، 2017 م.

عبد المجيد الشرفي، الفكر الإسلامي في الرد على النصارى إلى نهاية القرن الرابع، الدار التونسية للنشر، تونس، الطبعة الأولى 1998 م.

عدنان المقراني، نقد الأديان عند ابن حزم الأندلسي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى، 1429 هـ / 2008 م.

عدنان المقراني، نقد الأديان عند ابن حزم الأندلسي، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى، 2008 م.

أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، الطبعة: 139هـ / 1979 م.

فرحات عبد الحكيم، أسس المنهج الإسلامي في دراسة الأديان، مجلة الإحياء، عدد 2، 2001 م.
فرحات عبد الحكيم، منهج القاضي عبد الجبار في دراسة الأديان، رسالة دكتوراه، جامعة عبد الملك عبد القادر، قسطنطينية، 2004 م.

أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، تفسير القرطبي الجامع لأحكام القرآن، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م.

ليندة بوعافية، الجدل الديني بالأندلس ودوره في تأسيس علم مقارنة الأديان، مجلة الابانة، مركز أبي الحسن الأشعري للدراسات والبحوث العقدية، العدد 2 / 3 شعبان 1436هـ / يونيو 2015 م.

محمد حسين فضل الله، في آفاق الحوار الإسلامي المسيحي، دار الملاك، بيروت، الطبعة 1، 1414هـ - 1994 م.

محمد حسانين، مقدمة لكتاب: الرد على النصارى، للجعفري، مكتبة وهبة، مصر، ط1، 1988 م

محمد مهدي شمس الدين، الحوار الإسلامي المسيحي نحو مشروع للنضال المشترك، مؤسسة شمس الدين للحوار، بيروت، بالتعاون مع مؤسسة المرحوم محمد رفيع حسين معرفي الثقافية الخيرية، بيروت، الطبعة 1، 1424هـ - 2004 م.

محمد دراز، الدين بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، دار القلم، الكويت، د. ط، 1980 م.
محمد يوسف إدريس، علم الأديان المقارن والآفاق الجديدة للدراسات الدينية، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، الطبعة الأولى.

مريم آيت أحمد، جدلية الحوار قراءة في الخطاب الإسلامي المعاصر، منشورات مجلة علوم التربية العدد 24، الطبعة الأولى 2011.

محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب، (مادة حور) الناشر: دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى.

ياسر منير، في مقاله " مقارنة الأديان عند المسلمين"، <http://ar.islamway.net/article/24331>
يونس امفرن، رسالة راهب فرنسا و رد أبي الوليد الباجي عليها، دراسة تحليلية تاريخية مقارنة بين عقائد النصرانية و الإسلام، سيلكي أخوين طنجة، الطبعة الأولى: أبريل 2018 م.

- Waardenburg, J. (1999). "Muslim perceptions of other Religions": A Historical survey".
Newyork: Oxford University Press. p: 69
- Guy, Monnot. (1975). "L'histoire des Religions en Islam": Ibn Lkalbi et Razi. Revue de l'histoire
.des religions, pp: 23-24
- From Ibn Rabban to :Camilla Adang (1960) ,Muslim writers on Judaism and the Hebrew Bible
As one of the great contributions of Muslim Civilization Ch IV "IbnHazm;EdE.J.Brill;Leiden;1996;
to mankind s intellectual progress ; F.Rossental . from: Muslim Contributions in the
. Comparative Religions by: G.Haider Aasi ; AMSS.N.Y.1990
- Waardenburg, J. (1999). "Muslim perceptions of other Religions": A Historical survey".
Newyork: Oxford University Press. p: 69

أساسية الحوارية الوظيفية في تعليم العربية لغير الناطقين بها

تجربة وآلية

الأستاذ الدكتور عمار ساسي

جامعة علي لونيبي 2 | الجزائر

ملخص البحث :

تنطلق الورقة من أساس فعل الحوار الذي قام عليه بنيان اللغة كاملا ، وهو السؤال والجواب بين المتكلم والسامع ، ... ذلك أن الوظيفة الأساسية للغة هي الإبلاغ من الملقى إلى المتلقي إلى المتعلم على حد مقولة الشيخ العالم عبد القاهر الجرجاني : (أن يقول المتكلم السامع خبرا جديدا لم يكن يعلمه من قبل...) (1). وهو الحوار ذو الطبيعة الوظيفية ، و السمة الاقتصادية التي تحرك أدوات اللغة فيما يحتاجه الموقف دون تكلف بزيادة لقصد بيان . وهنا تقابلنا جملة تساؤلات في تعليمية العربية لغير الناطقين بها ، منها هل نعلم بأداة النص أم بوسيلة الحوار ؟ وإن كان بالحوار فما طبيعته ؟ و ما سماته ؟ ما خصوصيته ، وما مثاله المبين ؟ ولإدراك ذلك نرى أن تنقسم ورقة البحث إلى قسمين ، الأول نظري يستنطق دور الحوار الأساس في تعليمية العربية لغير أهلها . والثاني تطبيقي يعرض تجربة و آلية في تعليم العربية لطلبة أفارقة من قسبي الفرنسية والانجليزية في جامعة البليدة (2) بأساس الحوارية الوظيفية . وفي الخاتمة نبدي الرأي ، و نقدم المقترح ، و نعرض النموذج .

الكلمات المفتاحية : العربية لغير الناطقين بها، الحوارية ، أساسيات ، المعلم ، المتعلم .

Title of the paper: Basic functional dialogue in teaching Arabic to non-native speakers, experience and mechanism

Abstract:

The article starts from the basis of the act of dialogue on which the whole structure of the language rests, which is the question and answer between the speaker and the listener... This is because the basic function of language is to communicate from the speaker to the addressee, the learner, in the words of the scholar Sheikh Abdul Qaher Al-Jurjani: (say The speaker hears new news that he did not know before...) (1). This is dialogue of a functional nature, and the economic feature that moves the tools of language into what the situation needs without extra cost for the purposes of an utterance. Here we have encountered a number of questions about teaching Arabic to non-native speakers, including: do we teach by means of texts or by means of dialogues? And if it is in dialogue, what is its nature? And what are its features? What is its privacy?

The first is theoretical, questioning the role of basic dialogue in teaching Arabic to non-native speakers. The second is applied, presenting an experience and a device for teaching Arabic to African students in the French and English departments of the University of Blida (2) on the basis of functional dialogue. In conclusion, we express our opinion, present the proposal and introduce the model.

Keywords: Arabic for non-native speakers, dialogue, basics, teacher, learner.

مقدمة:

العربية (اللسان العربي) لسان خصه الله تعالى بجملة خصائص تميزه عن غيره من الألسن و تفرده ، منها أن جعله الله تعالى لسان كتابه العزيز ، قال تعالى : (بلسان عربي مبين) (1) ، ومن هنا فهو لسان معجزة الرسول الخالدة . و الاصطفاء هذا لم يكن على أساس التفاضل بين الألسن ، لأن الألسن كلها آيات من الله ، و ليست ظواهر كما يظن الظانون ، قال تعالى : (ومن آياته خلق السموات والأرض و اختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين) (2). و السؤال المخرج ما هي الألسن ؟ و ما الفرق بينها وبين اللغات ، المصطلح الفاعل والجاري استعماله اليوم على حساب مفردة (اللسان) ؟ و ما هي نظرة العلماء العرب إليه قديما و حديثا ؟

وهل نظرنا إليه اليوم بالضرورة تتفق و نظرة الغرب شبرا بشبر ؟ وهو يتوفر على جملة خصائص فريدة و مميزة ، ومن الخصائص طبيعته ، فهو لسان طبيعي يتوافق و السنن الطبيعية في هذا الكون الفسيح ، القائم على الاشتقاق للنماء ، و البقاء ، و الصفاء ، و البراء و الولاء .

ومنها يسره ، فهو لسان طبيعي ميسور النطق و الفهم ، و الخطاطة ، قال تعالى : (ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر) (3).

في ماهية اللسان والألسن :

إن أي لسان ليس أصواتا كما يظن ، بل هو الإطار الذي تنتظم فيه الأصوات والمفردات و التراكيب في إطار العلاقات ، وهو ثابت ، ويختلف من لسان إلى آخر ، لقوله تعالى : (واختلاف ألسنتكم وألوانكم) (4) ، أي أطر تنظيم الأصوات و المفردات والتراكيب للإبلاغ ، وهي المفردة التي ورد ذكرها في القرآن الكريم أكثر من مرة (14 مرة بالتقريب) ، بينما كلمة (لغة) التي شاع استعمالها و تداولها في العصر ، لم يذكرها القرآن ولو مرة واحدة ، ولما ذكرها جاءت بصيغة (لغو) ، قال تعالى : (و الغوا فيه) (5) ، واللغو من الكلام ما لا يعتد به . لذا فاللغة هي الأصوات والمفردات والتراكيب التي يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، كما يحكي ذلك العلامة أبو الفتح بن جني ، وهي متغيرة من لغة إلى لغة أخرى ، وهي ليست ثابتة كاللسان . فاقتضت حكمة العليم الخبير أن يخاطب الإنسان بالمفردة الثابتة الصالحة لكل زمان و مكان ، التي لا تقبل التبديل ولا التغيير و لا التحويل ، فهي بمنزلة الأصل ، و الأصل هنا أولى و أسبق من الفرع ، وهو الذي تبنى عليه القاعدة . فيجتمع حينئذ الثابت والمتغير الذي هو رأس الحياة الطبيعية في اللسان العربي المبين . و التعليم و التوصيل ، قال تعالى : (ولقد وصلنا لهم القول لعلهم يتذكرون) (6) ، وقال :

ولقد يسرنا القرآن للذكر (7) ، واللسان أداته ، فيسر القرآن من يسر اللسان . وقال أيضا : (لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين) (8) وقد كسب يسره من طبيعته و اشتقاقيته .

ومن خصائصه إبانته : وهي دقة تلازم وتناسق أصواته و كلماته و تراكيبه مع دقة المعاني ، كدقة تناسق الأرواح للأجساد على حد رأي صاحب كتاب الصناعتين ، يقول أبو هلال العسكري : (الألفاظ أجساد و المعاني أرواحها) (9). فكل شيء في الوجود كبير و صغير، خفي وجلي ، ما نراه و ما لا نراه ، ما نعلمه و ما لا نعلمه قادر اللسان العربي على إبانته بالطبيعية و الاشتقاقية و الاقتصادية ، فهو لسان خصه الله تعالى بالاقتصادية التي تفيد معنى التوازن النطقي بين المجهود والمردود في التخاطب ، إذ أن الأصل في اللسان العربي هو المنطوق ، و ما المكتوب إلا فرع عنه وغيرها من الخصائص الأخرى شبه معدومة في جل الألسن الأعجمية الأخرى .

و من الخصائص أيضا المجازية ، وهنا لا يختلف معنى المجاز عن معنى الإحياء ، إذ أنه العمد إلى ألفاظ ذوات معان قديمة ، واستخدامها للدلالة على مفاهيم حديثة ، يقول عبد السلام المسدي في هذا الصدد : (يتحرك الدال فينزاح عن مدلوله ليلابس مدلولاً قائماً أو مستحدثاً ، وهكذا يصبح المجاز جسراً لعبور تمتطيه الدوال بين الحقول المفهومية . إذ يمد المجاز أمام ألفاظ اللغة جسوراً ووقتية تتحول عليها دلالة الوضع الأول إلى دلالة الوضع الطارئ، لكن الذهاب و الإياب قد يبلغان حدا من التوتر يستقر به اللفظ في الحقل الجديد فيقطع عليه طريق الرجوع..) (10) (قاموس اللسانيات المسدي ص 44-45 الدار العربي للكتاب دط)

و اللسان العربي المبين- إضافة إلى جملة الخصائص التي يحملها و لا تحملها الألسن الأعجمية - فهو لسان الأمس و لسان اليوم و لسان الغد ، من حيث لا يقوى لسان على احتواء هذه الدوائر الزمنية في لحظة واحدة ، طال الزمن أم قصر. وهي عندي صبغة الآية التي يتجلى بقاؤها ودوامها إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها . فكل الألسن يطرأ عليها التغيير و التبدل ، و يمسه التحول إلى درجة أن يصبح رجل اليوم لا يعرف ، و لا يفهم لغة الأم، وذلك كحال اللاتينية الأم و الفرنسية و الإيطالية و الإنجليزية والألمانية بناتها ، رغم أن الحقيقة تقول : (أن اللاتينية هي ، والفرنسية و الإيطالية و الإنجليزية ، وغيرها بناتها.... و المحير هو كيف لاتعرف البنات أمهم ؟؟

فانظر كيف تعيش الألسن ، و كم تعيش ، وانظر إلى موتها، وتأمل في نهايتها ، فإذا ماتت لن تعود و لو حرصنا . فالأمر أشبه بالكائن الحي في الحياة ، و أشبه بالمجتمعات و الأمم إذا ذهبت لن تعود ، لتترك مكانها لأخرى .

تأتي بعدها ، قال تعالى : (قد خلت من قبلكم أمم فسيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة المكذبين) (11) ، وقال : (إن هي إلا موتتنا الأولى و ما نحن بمنشرين فاتوا بآبائنا إن كنتم صادقين) (12) ، و كما لا يعود الآباء لا تعود الألسن ، ذلك أن قانون الحياة وسنة الله تعالى في سيرها لا رجوع إلى الماضي، إنما السنة السير إلى الأمام ، أي إلى الغد ، قال تعالى : (ولتنظر نفس ما قدمت لغد) (13) فكذلك اللغات و الألسن التي عاشت حيناً من الدهر، ثم انقرضت بأهلها .

كما أن اللسان العربي هو لسان الكتاب السماوي المقدس ، أي القرآن الكريم الخالد ، فإن قاعدة البقاء و الخلود تشمله باللزوم، قال تعالى : (ما عندكم ينفد و ما عند الله باق) (14) . و من علامات بقائه و خلوده هذه الزمنية التي عمرها من قبل نزول الوحي إلى هذا الحال التي تزيد على خمسة عشر قرناً من دون مس أو تبديل ، أو تحويل ، أو تغيير في منظومته الصوتية و الإفرادية و التركيبية بشقيها النحوي و البلاغي ، و لا يزال العربي في العصر الحديث (سنة 2019) يقرأ القرآن المنزل و القصيدة المنظومة التي يعود سنّها إلى ألف و خمسة عشر قرناً ، ويفهمها ، ويحللها ، ويستخرج دررها ، و تفصح له عن صور الحياة آنذاك بجلاء ، و هذا ما لا يحصل في أي لسان من الألسن في العالم قديماً و حديثاً باستثناء اللسان العربي المبين .

العربية للأعاجم في الجزائر:

العربية للأعاجم ضرورة حتمية في هذا العصر ، فالاهتمام بالموضوع يعد من أولى الاهتمامات الملحة ، علماً بتأخر الاهتمام به تأخراً مقصوداً، و متعمداً للأمانة التاريخية. و الشعوب والقبائل إنما خلقت في الأصل للتعارف ، قال تعالى: (وجعلناكم شعوباً و قبائل لتعارفوا) (15). و من أساسيات التعارف التواصل ، و من أساسيات التواصل اللغات و الألسن . و أساسيات وظائف اللغات التواصل و الإبلاغ .. وهما عندي مفتاح التعارف إذ لا يتحقق شيء من هذه الوظائف إلا بالتخاطب اللغوي ، لذلك تبين أهمية و تعليم اللسان العربي للأعاجم . قال الإمام عبد القاهر الجرجاني : (إن الناس إنما يكلم بعضهم بعضاً ليعرف السامع غرض المتكلم و مقصوده) (16) . (دلائل الإعجاز ص 24 نقلاً عن اللسان العربي و قضايا العصر 32).

وهنا أجدني أقف على شيء ذي بال، و هو حاصل في الفروق الدقيقة و الرقيقة بين تعليم العربية لغير الناطقين بها ، و تعليم العربية للناطقين بغيرها ، و تعليم اللسان العربي للأعاجم ، و تعليم العربية لغير أهلها ، وهي كلها مستعملات ، لكن معانيها في فوات .

فتعليم العربية لغير الناطقين بها، تفيد العربية عامة فصحي أو لهجة، أو مزجا بينهما، كالحاصل في عامية مصر ولبنان و سوريا...وهو أمر شائع، و سار في بلدان المشرق العربي، ومنها الأردن، حيث يغلب على المتعلمين الأعاجم من العربية إلى جانب الفصحاة نكهة العامية المشرقية لأمرين، إما أن أكثر مفرداتها فصيحة لقربها من موطن الفصحاة، والفصحاة في المشرق، و إما لطول احتكاك المتعلم بالحياة الاجتماعية والاقتصادية العربية نتيجة المدة الطويلة التي يمكثها الأعجمي في البلاد العربية.

فتشمل العربية حينئذ مدلول اللغة السليمة قواعديا ومدول اللهجة، أي الكيفية الأدائية للنطق بأصوات العربية، كما هو الحال في صوت القاف الذي تتقاسمه ثلاث أداءات، الأف والكاف والقاف - فبدل قلبي - كلبي، وبدل قال، آل، وبدل مقال مآل...وهكذا.

فصيغة (لغير الناطقين بها) يفهم منها أن المتعلم ينطق لغات أعجمية كثيرة من لغتين فما فوق باستثناء العربية، و هذا صنف من المتعلمين له خصوصيته و طرائقه في التلقي و التعلم، ولا بد من مراعاتها. أما صيغة (للناطقين بغيرها)، فيفهم منها أن المتعلم ناطق بلغته أو لغتين ممكن أو أكثر، لكنه غير ناطق باللغة العربية. فالصيغتان تبدوان قريبتين من بعضهما في الدلالة و المعنى، غير أن البلاغة ترجح الأولى على الثانية، أي صيغة (غير الناطقين بها)، إذ هي أفصح و أبلغ من صيغة (الناطقين بغيرها)، ذلك أن البلاغة تقدم للاهتمام، والاهتمام هنا منصب على غير النطق بالعربية، أي عدم التكلم بها، أي عجزهم عن التواصل بها لجهلهم بها. وهنا يأتي تعليمها لهم لهذه الغاية الأهم لكي يلحق من ليس من أهلها بأهلها، فيفصح عن أغراضهم، يقول الإمام عبد القاهر الجرجاني في هذا الصدد: (هذا باب كثير الفوائد جم المحاسن .. واعلم أن تقديم الشيء على وجهين، تقديم يقال أنه على التأخير، ولكن لا على أنه تنقل الشيء عن حكم إلى حكم وتجعله بابا غير بابيه، و إعرابا غير إعرابه، و ذلك أن تجيء إلى اسمين يحتمل كل منهما أن يكون مبتدأ، ويكون الآخر خبرا له، فتقدم هذا على ذلك، و تؤخر ذاك على هذا ...) (17) (دلائل الإعجاز ص 82) عن مطبوعة صالح تيقايجي محاضرات في نظرية النظم (2019).

ويذكر الجرجاني أنه لا يكفي القول في التقديم أنه للاهتمام و العناية، بل لا بد من بيان سبب ذلك الاهتمام و تلك العناية، فيقول: (و اعلم أنا نجدهم اعتمدوا فيه (تقديم الشيء) شيئا يجري مجرى الأصل غير العناية و الاهتمام. قال صاحب الكتاب، و هو يذكر الفاعل و المفعول: كأنما يقدمون الذي بيانه أهم لهم وهم بشأنه أعنى، و إن كانا جميعا يهملهم و يعنيناهم ولم يذكر في ذلك مثالا...) (18) (الدلائل ص 72 عن الموجز ص 89).

-أما الصيغة الثالثة فهي (لغير أهلها) ، وقد أشار إليها العلامة أبو الفتح بن جني في الخصائص وهو يضع حدود اللغة ، وهي عنده (أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، ويلحق بالعربية من ليس من أهلها ، وإن شذ عنهم رد بلطف الصنعة إليها)(19) (الخصائص ص) . وهنا أجدي أرجح صيغة : (تعليم العربية لغير أهلها) ، و الأفصح منه (تعليم اللسان العربي لغير أهله) ، إذا قصدت فصاحته ، لأن مفهوم العربية حامل للفصاحة و العامية برأينا . و الأصل عندي هو تعليم العربية الفصيحة لغير أهلها من دون إدخال أو إشراك العامية الرطنة ، لأن العامية عاميات ، و العربية الفصيحة واحدة ، وهي المشتركة بين الشعوب العربية التي تتعارف بها .

--و في بيان أهمية تعليم العربية لغير الناطقين بها ، يقول الدكتور (دادون): (إن تعليم العربية لغير أهلها و تعلمها صار اليوم يستدعي أكثر من أي وقت مضى تركيزا تاما ووعيا عميقا بأهمية تكنولوجيات المعلومات و الاتصال في حركة عولمية مضادة يرجى من ورائها انفتاح العالم العربي و الإسلامي على الآخر لتبليغ خطاب حضاري لا تزال اللغة العربية بذوره فيها . كيف و هي لغة اخترقت قرونا من الزمن عرفت فيها ساعات المجد و ساعات من الصراع والخفوت ، و لا تزال تشكل إلى يوم الناس هذا بوقته لبناء هويته و لبناء مئات الملايين من الناس) (20) (ص 24) . ويقول أيضا : (إن فرصة التقاء اللغة بالآخر أضحت أكثر واقعية ، و قابلية للتجسيد من خلال شبكة المعلومات و الاتصال التي تصلك بأي شخص في أي بقعة من العالم و بطريقة سريعة . ومن الحكمة أن تسعى إلى استغلال الانترنت لتقديم خدمة بتعليم و تعلم اللغة لمن يريد ذلك)(21)(ص24)

بين اللسان العربي واللغة العربية

حين ننظر بتأمل نجد القرآن الكريم قد استعمل مفردة اللسان العربي في أكثر من موضع من دون أن يستعمل مصطلح (لغة) ولو مرة واحدة ، علما أنه -القرآن الكريم - يمثل المصدر الأول للمعرفة اللغوية عند اللغويين . و السؤال هنا هو : لماذا ؟ لأنهما ليسا بمترادفين ، إذ لا ترادف بين مفردات القرآن الكريم ، و إن ظهرت كأنها مترادفات ، قال الإمام اللغوي ثعلب : (ما يظن من المترادفات هو من المتباينات) (22) (الموجز في شرح دلائل الإعجاز) ، لكنه من جهة أخرى هو أول مفردة عربية استعملها القرآن في خطابه أكثر من مرة بعبارة (اللسان العربي المبين)، و معناه يسير إلى ما يلسن به الإنسان ، و اللسان هو التعبير عن المراد باللسان ، و هو التخاطب باللسان في المفيد ، قال تعالى: (و لقد يسرناه بلسانك لعلمهم يتذكرون فارتقب إنهم مرتقبون) (23)(الدخان) . بينما (اللغة) فهي أقرب إلى اللغو ، و هو ما لا يعتد به ،

ومنه قوله تعالى : (لغو الحديث ليضل عن سبيل الله) (24) (لقمان) . فربما رجح اللسان على اللغة لهذا الأمر ، وهذا معقول جدا ، قال تعالى : (لسان الذي يلحدون إليه وهذا لسان عربي مبين) (25) (النحل)، ومنه أجد نفسي مرشحا عبارة : (تعليم اللسان العربي للأعاجم) . وربما فهموا من اللغة العربية قواعدها المستنبطة و الممثلة ، وهي في كلها منجز بشري مقيس على الشاهد الحجة ، وربما فهموا منها اللهجات العربية ، أي الكيفيات الأدائية النطقية بالأصوات ، وربما فهموا من اللسان العربي المنجز الشاهد و الحجة التي استنبطت منه قواعد اللغة العربية، وما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب ، كما يقول ابن جني فينطق اللسان العربي في عصر الفصاحة، وقبل مرحلة الاستنباط و القياس و مرحلة القواعد . فاللسان العربي يصلح قبل ، و اللغة العربية تصلح بعد .

و أمام هذا الحال المضطرب في هذه الصيغ نرجح منها أفصحها ، و إن كانت الصيغ الأخرى حاملة لشيء من المعنى و دقته ، لكننا نرى صيغة (تعليم اللسان العربي للأعاجم) هي الصيغة الأفصح و الأبين والأحج حين يكون التعليم للعموم . و مع ذلك فقد تقابلنا في الجهة الأخرى صياغة التعليم لأغراض خاصة ، فعنوانه الراجح (تعليم اللسان العربي لأغراض خاصة) . و مصطلح الغرض -برأينا- هو الأدل على المعنى المقصود ، ذلك أن العلامة ابن جني استخدمه لدقة حمله المدلول ، حيث يقول : (حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم) (26) (الخصائص) ، فهو أحسن و أدق للمعنى و أشمل للدلالة من مصطلحات الأهداف ، و المقصود ، دلالة ومعنى ، لكن مع ذلك تظهر الصياغة الفصيحة للعنوان عامة ، فهي تشمل :

1/ تعليم اللسان العربي لغير أهله لأغراض خاصة .

2/ تعليم اللسان العربي لأهله لأغراض خاصة .

و هنا يحسن للبيان إضافة (لأهله أو لغير أهله) ، فتكون الصياغة أفصح و أنصع و أدل على المعنى . و دقة العنوان ، و صواب الصيغة من أساسيات البحث العلمي و جليل الحكمة ، و هذه الرؤية مستخلصة من فصيح الكلام و صحيحه ، ونعتبرها في هذه الحالة خاصة باللسان العربي بحمله الخصوصيات ، و منها المفارقة الدلالية بين اللسان و اللغة . فاللسان أفصح و أصل بدليل أن القرآن الكريم استعمله ووظفه من دون مفردة لغة ، فاللسان يمثل برأينا البنية التركيبية للعربية ، وهذه هي الخاصية المميزة التي تبين بها الألسن و اللغات بعضها عن بعض ، وإشارتها في قوله تعالى : (و اختلاف ألسنتكم و ألوانكم) (27) (الروم) ، وهي ثابتة من ثوابت الألسن في الدنيا ، و هي الأساس الثابت في اللسان العربي المبين . أما الأسماء و الأفعال ، فقد تزايد حسب متطلبات العصر و تطوره ، فاللغات يأخذ بعضها من

بعض في هذه الدائرة و يعطي ، و عليه يمكن القول أن اللسان العربي يمثل دائرة الثابت ، و أن اللغة تمثل دائرة المتحرك .

---- الحوارية : أحسب أن الحوار هو تبادل السؤال و الجواب بين المتكلم و السامع (المرسل و المرسل إليه) في غرض من الأغراض . و قد وظف القرآن الكريم مفردة الحوار بصيغ الفعل المضارع مرة ، قال تعالى : (قال له صاحبه و هو يحاوره) (28) (الكهف) ، و بصيغة التفاعل في قوله : (و الله يسمع تحاوركما) (29) (قد سمع) ، والغرض واضح يصح عنه مضمون الآية و سياقها .

فالمضمون استفهام تعجبي و استغرابي ، و بياني في الوقت نفسه من المخاطب إلى المخاطب ، و حجاجي ، أي حامل معه الحجة البالغة ، قال تعالى : (أكفرت بالذي خلقك من تراب ، ثم من نطفة ، ثم سواك رجلا) (30) (الكهف). و المعنى البعيد ، أي هذا هو الإله الذي يستحق العبادة و الإيمان و الطاعة ، لأنه الوحيد الذي يخلق من تراب ، ثم من نطفة ، ثم سواك رجلا ، فكأنه يقول : (هذا خلق الله فأروني ماذا خلق الذين من دونه) (31) (لقمان). و هو خطاب بين طرفين (حجاجي) ذو غرض إقناعي ، في إقناع الحق الباطل ، ويكون الحوار هنا في الأمر الفاضل ، و المحور هو إقناع البال بالحجاج بأنه باطل ، و إثبات الحق على الحق ، وأنه هو الحق ، قال تعالى : (أفمن يهدي إلى الحق أحق أن يتبع أمن لا يهدي إلا أن يهدى فما لكم كيف تحكمون) (32) (يونس). وقوله تعالى : (إنه ظن أن لن يحور) (33) (الانشقاق). وما دة (ح و ر) في معجم مقاييس اللغة لأحمد بن فارس تتجة إلى هذا المعنى ، وفي اللغة من حاور يحاور محاورة ، وقد ورد في تاج العروس الحوار يعني تراجع الكلام . كما ورد في لسان العرب لابن منصور تحت الجذر ، و هم يتحاورون ، أي يتراجعون الكلام . و المحاورة: مراجعة المنطق و الكلام في المخاطبة ، و قد حاوره و المحورة من المحاورة مصدر ، كالمشورة من المشاورة . و حاور فلانا ، جأبه بأدلة الكلام . (ويكيديا) . قال تعالى : (وهو يحاوره) (34) (الكهف) ، و المحاورة و التحاور بين مرسل ومرسل إليه ، و متكلم و سامع ، و سامع و متكلم ، أي تبادل الكلام بالسمع و تبادل السمع بالكلام بين ملق و متلق ، فإذا تبادل الكلام بالكلام لا يحصل فهم ، و لا يبلغ الغرض ، بل قد يستحيل تبادل سمع بسمع ، أي محال حصول الخطاب و بلوغ الغرض .

الحوار في التعليمية :

حقيقة جليلة نستخلص درسها من التعليمية المقدسة للأنبياء و الرسل عليهم السلام و من تبليغهم رسالات ربهم إلى قومهم ، وليس من سبيل هناك إلى غير سبيل الحوار و التخاطب و مراجعة المنطق

و الكلام في المخاطبة بغرض إقناعي حجاجي لإحقاق الحق و إبطال الباطل ، لأن الحق واحد لا يتعدد ، قال تعالى : (و جعل الظلمات و النور) (35) . وصور الحوارية نجدها في قصص القرآن ككل ، إذ لا يكاد يخلو خطاب من حوار ، ومنه في قصة آدم عليه السلام ، قال تعالى : (إني جاعل في الأرض خليفة) (36) ، و في خطاب باقي الأنبياء ، و في خطاب آدم و حواء قال تعالى : (يا آدم اسكن أنت و زوجك الجنة) (37) ، و قال أيضا : (قالا ربنا ظلمنا أنفسنا و إن لم تغفر لنا و ترحمنا لنكونن من الخاسرين) (38) ، و في موسى ، قال تعالى : (اذهب إلى فرعون إنه طغى..) (39) ، و في إبراهيم مع أبيه آزر قال : (يا أبتى إني قد جاءني من العلم ما لم يأتك فاتبعني أهديك صراطا سويا) (40) ، و في عيسى بن مريم ، قال تعالى : (أأنت قلت للناس اتخذوني و أمي إلهين من دون الله) (41) ، و في مريم ابنة عمران قال : (إنما أنا رسول ربك لأهب لك غلاما زكيا...) (42) ، و في الحوار التعليمي في الخضر مع موسى عليه السلام قال أيضا : (قال له موسى هل أتبعك على أن تعلمني مما علمت رشدا) (43) .

و في حوار سليمان مع ملكة سبأ (بلقيس) ، قال : (أهكذا عرشك ؟ قالت كأنه هو) (44) ، و في حوار صاحب الجنتين ، قال أيضا : (قال له صاحبه و هو يحاوره) (45) ، و في قصة التي تجادل في زوجها ، قال أيضا : (قد سمع الله قول التي تجادل في زوجها و تشتكي إلى الله و الله يسمع تحاوركما) (46) ... و غيرها و نماذجها كثيرة حتى لا تكاد ترى غرضا يوصل إلى سامع أو متلق إلا بلسان حوار و تخاطب و تحاور ، و محاجج إقناعي يحقق فيه الحق و يبطل الباطل ، و أمثلة القرآن أكثر من هذا الغرض ، و كل نموذج يخدم أغراضا مفتوحة تظل على صلاحيتها لكل زمان و مكان و حال ، فهي من التنوع التكاملي الذي يجلي الإعجازية والأمر على هذا السياق ، و هذا النموذج هو أيضا في خطاب النبوة التبليغي التعليمي ، و أمثلته لا تكاد تحصى . و الحوار أساس متين و عمود ثابت لا يفارق الخطاب ، ومنه حديث أبي حفصة عمر بن الخطاب حين جاء جبريل يسأل ، والرسول يجيب ، ويرد جبريل صدقت ، و يتعجب الصحابة كيف يسأله و يصدقه .. و في نهاية الحديث قال صلى الله عليه و سلم : (هذا جبريل جاءكم ليعلمكم دينكم) (47) (رواه البخاري و مسلم) . و مثال حوار الرسول صلى الله عليه و سلم التعليمي لمعاذ بن جبل ، أتدري ما حق الله على العباد ؟ قلت : الله ورسوله أعلم . قال : يا معاذ : حق الله على العباد أن يعبدوه و لا يشركوا به شيئا . قال : يا معاذ أتدري ما حق العباد على الله ؟ قلت : الله ورسوله أعلم . قال : يا معاذ حق العباد على الله أن يدخلهم الجنة و يباعدهم النار) (48) . (رواه البخاري و مسلم) . فكما الحوار في تعليم الأغراض العلمية و الخلقية أصلح و أقوم ، فهو لتعليمها للأعاجم واجب خلقي و إنساني و هو أكثر

صلاحية ، وأشد ضرورة . و من جهة أخرى قد يتساق و يتوافق هذا مع نمط وظيفة اللغة ، ذلك أن غرضها الأساس هو الإبلاغ ، أي أن تفيد بها السامع خبرا جديدا لم يكن يعلمه من قبل .

وسياق تعليمية العربية للأعاجم للغرض العام أو الخاص يدخل في نسقه ولا يعترضه . و الحوار في هذا المقام يقف على جملة مزايا منها:

---الحوار تعليم ناطق يقوم على الصوت التأملي ، و الاستعمال الوظيفي للغة وقت الحاجة .

--- الحوار وسيلة اقتصادية للغة ، لا توظف إلا ما تحتاجه ، أي تصير لك اللغة كالمال تنفق منه ماتحتاج ضرورة ، و لا تبذر تبذيرا ، فالحاجة إذا اقتضت تركيبا لغويا من مسند ومسند إليه، فلست في حاجة إلى التمديد و الإطالة و التكلف (وما أنا من المتكلفين) (49) إلى غيرهم ، فإن ذلك يكلف و يفسد.

و في هذا إشارة الحكمة في قولها : (خير الكلام ما قل ودل) (50).

3-الحوار طريق ميسر لتبليغ الأغراض بين المتكلم و السامع ، و الملقى و المتلقي ، يتمشى مع فطرة الإنسان في التعلم التي تحبذ فعل مشاركة في التعليم و التعلم بين الطرفين ، كما أنه فاعلي في ترسيخ المعلومة و تفهيمها و توصيلها و تأكيدها ، قال تعالى: (ولقد وصلنا لهم القول لعلهم يتذكرون) (51) ، و قال أيضا : (ولقد يسرنا القرآن للذكر) (52) .

4- الحوار فاعل في الفهم و التفهم ، و فاعل في النطق السليم و الاستعمال الحكيم لبلوغ الغرض المبين.

5- الحوار يربي على الرفق و الخفة في أداء المهمات و الواجبات سواء كانت تعليمية أم تربوية ، أم دينية ، أم اقتصادية ... و الرفق كما تقول النبوة : (إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ...) (53). و قد أوتي صلى الله عليه و سلم جوامع الكلم.

6- الحوار طريق إلى تنظيم الأفكار و غرلتها و تهذيبها ليذهب زبدها جفاء ، ولا يبقى منها إلا ما ينفع الناس ، كذلك يضرب الله الأمثال ، ومعها في ذلك اللغة بالوصال ، فيتحقق الغرض بأخصر طريق و أقل جهد و أسرع وقت .

7- الحوار سمة متحضرة تجر إلى السلامة و الاتباع الحكيم ، و منه إلى الأمن الحقيق و الإيمان العميق و الأمان الرفيق ، قال تعالى : (الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون) (54). ومنه فهو سور مضروب في وجه العنف بشره و سوره و أحداثه ، وهو حجاب واق من كل الأضرار التي تنجم عنه (وما دخل العنف في شيء إلا شانه) (55). و العنف و التشدد ومخالفة المعقول قائد إلى ساحة

الحروب ، قال تعالى: (كلما أوقدوا نارا للحرب أطفأها الله ويسعون في الأرض فسادا و الله لا يحب المفسدين) (56).

8- الحوار طريق إلى إحكام العقل و إجادة الاستماع و الإنصات إلى الآخر ، وهو سبيل إلى الأخذ و العطاء و التمحيص و التصحيح و التأكيد و الترقى و الاستصواب و الاعتدال

والتعاون و الاحترام و الفهم و الإفهام و البيان و التبیین و التجاوب و التفاعل و التوصيل و الترابط و التناسق و التأزر ، وهو طريق الوصف و الفحص و الاستنباط الحكيم ، وإطار إلى المراجع والتذاكر والتذكير (ألا بذكر الله تطمئن القلوب)(57).

والحوار سبيل إلى التقارب و التفاهم والتوافق و التراضي بين الطرفين ، وهو جنة صلبة و مانعة من الخروج و الشذوذ عن خلق الانسانية الطبيعي الذي يقود إلى إيقاد نار الحرب بين الأفراد و المجتمعات و الأمم في كل زمان و مكان ، قال تعالى: (وإن طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما)(58) . وهذا يقود إلى إقرار أن غياب الحوار بين الإثنين هو في حقيقة هوعند أولي الألباب وقود نار الحرب الآكلة للأخضر واليابس ، و الصلح هو الماء المبارك الذي يطفئها بالحوار والتفاهم و التعايش و التجاوز و

--- الحوارية الوظيفية :

أنجع طريق إلى تعليمية اللسان العربي للأعاجم عامة و خاصة بالتعليم هي لغاية التواصل والتعارف ، والتعلم واحد منها قال تعالى:(وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا)(59)

ومن التعارف تعلم لغة قوم آخرين .والتعليم الخاص هو ما يسمونه اليوم لأغراض خاصة ، و ميزته التواصل و التعلم الخاص ، أي في حدود الاختصاص ، وأصله الشرعي أن رسول الله كان يشترط على أسير الحرب الأعجمي العالم لإطلاق سراحه أن يعلم عشرة من الصحابة لسانه الأعجمي .، فإذا تعلموه و أحكموه أطلق سراحه . وهو أمر عظيم يدخل في الإنسانية و الاقتصادية والسياسية لما يستقبل من أمر دولة الرسول صلى الله عليه وسلم حين تتوسع الرسالة ، وتصل الدعوة إلى الأعاجم قادة و ملوكا .

وأفرزت تجربتنا الحوارية في تعليم الأفارقة العربية نتيجة مرضية في الزمن، والاقتصاد اللغوي ، والتحصيل اللغوي مع فورية تطبيقية و إحكام توظيفة .

و الحوارية الوظيفية هنا عمودها السؤال والجواب المحكومين ، قال تعالى : (قال له موسى هل أتبعك على أن تعلمني مما علمت رشدا قال إنك لن تستطيع معي صبرا)(60).

--- و الحوار سبيل من سبل بناء قاعدة تحقيق التعايش و السلم الذي بهما يثمر الأمن ، فالأمن ثمرة شجرة التعايش والسلم الذي هو منظومة من الأخلاق والصفات اللازمة في المجتمع يتعامل بها أفرادها وجوبا ، فلا أمن من دون تعايش وسلم ، وهما أساساه المتراسان . لذا جاء خطاب القرآن مركزا أساسا على السلم ، إذ قال : (يا أيها الذين آمنوا ادخلوا في السلم كافة) (61). و لم يقل : (ادخلوا في الأمن كافة)، لأن الأمن غاية ، وسيلته التعايش و السلم ، وهما مجموعة القيم الحضارية و الخلقية الثابتة و المتشابهة و المتبادلة بين الأقوام على الدوام من دون خرق و لا غرق ، قال الله تعالى : (الذين آمنوا و لم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون) (62). فلا حصول للغاية ، ولا تحقيق لها حتى تحصل الوسيلة ، وهذه هي الأولى و الأولى ، لذا جاء توجيه الخطاب إلى حصول الأولى والأولى ، والثانية هي محصول حاصل بهما .

و الحوارية الوظيفية في تعليم اللسان العربي للأعجمي هي قائمة على ثنائية المعلوم للمجهول ، والموجود للمفقود ، و الإبداع والاتباع .

التجربة والتطبيق - الانموذج الأعام الألمان

حين تكون الفعلة ناجحة و فاعلة و ثامرة لابد من مراعاة جملة من المعطيات لا مناص منها في فعل تعليمية الأعجمي للسان العربي ، وقد نص عليها الخبراء عربا و غربا فيما صنفوا وجربوا ، وهي تعد بمثابة الأصول ثابتة و أسس قائمة لا تتبدل ولا تتحول و لا تتغير . وهي المرسل والمرسل إليه و الرسالة و الحال و الحاجة ، وقد جاء التلميح و التصريح و التنصيح عنها في أكثر من موطن و موضع . وحسب رؤيتنا فإن الذي يأخذ موطن الاهتمام الأول هو المرسل إليه والحاجة و (الحالة) ، لأن الخطاب ، أي خطاب يبني على هذين الركنتين ، (قل لي ماذا تريد، أصوغ لك العبارة).

فالمعرفة بالحاجة هي الجالبة لنوعية العبارة ، وبالضبط لنوعية الحوار التعليمي ، ونحن لا نخرج عن تعليمية اللسان العربي للأعجمي لأغراض خاصة . فمن المعهود في هذا الفعل التعليمي مع هذه العينة أن تسلم للمعلم فئة من المتعلمين ، أو أن يختار فئة منهم أعجمية يملك آلية التواصل معهم ، كلفة أعجمية ثنائية فرنسية ، أو إنجليزية ، أو صينية ، أو ألمانية ، أو تركية... إلخ من اللغات ، ويستحسن لغتهم الأم ، و هذا حافز نفسي و روي لهم يقوي همتهم و يشدد أزرهم ، و يحلل عقدة من لسانهم و فهمهم ، فيرغبون و يعجبون و يحرصون . و قد تكون الهمة أضعف من لو كان المعلم أعجميا بالفرعية ، كأن يكون تركيا يعلم العربية للفرس ، أو الأنجليز أو الأتراك ، وهذا أمر يحصل ، لكنه ليس في القوة و الأثر و النجاح كالعربي الذي يعلم العربية للفرس ، أو الأنجليز أو الأتراك ، فهم يشعرون أنهم يتعلمون العربية

من معينها الصافي ، و يتلقونها من معلمها الأصلي ، ومن بيئتها الأصلية و ثقافتها الأم ، إذ لا يمكن ، كما يقولون تعليم لغة دون ثقافتها . وإن كان هذا المقول يؤخذ منه ويرد ، إذ يمكن في بعض الحالات تعليم لغة دون ثقافتها ، كحالة الأعجمي في تعليم العربية لغرض عسكري أو دبلوماسي أو تجاري وغيرها ، و هذا موضوع واسع ، و قد تجلّى في سياسة فرنسا المستعمرة في موقفها من العربية في الجزائر ، إذ حصل أن علمت الفرنسية للجزائريين بالثقافة الأجنبية و شددت على ذلك تشديداً ، و في المقابل لذلك ترفض تعلم اللسان العربي ، و تمنع تعليمه ، لأن الذهنية الاستعمارية تعتبر الجزائر قطعة فرنسية ، كحال مستعمراتها في العالم مثل: مقاطعة كبك الفرنسية في كندا حتى اليوم ، و إن ظهرت هه بجلاء ، فإن الجزائريين تسري في دمهم بخفاء إلى اليوم . فهم ينطلقون من مبدئهم الثابت و المعمول به سرا و جهرا ، لا يمكن تعليم لغة من دون ثقافتها .

On ne peut pas enseigner une langue sans sa culture

ومن وراء هذا المبدأ اللغوي التعليمي الفرنسي ما وراءه ، و المثل العربي يقول : (إن وراء الأكمة ما وراءها) (63).

--- المرسل : هو الأول في الفعل التعليمي دائما ، فلا رسالة من دون مرسل ، وتقضي الرسالة في المرسل الخبرة و الحرفة و السلامة و الدراية ، و الخلق العلمي والتعليمي الناهضين . و هي أساسيات نحسبها تحقق المهمة اللازمة في الزمان والمكان والحال ولا تقصر . فالمرسلون مصطفىون بهذه القيم حتى تؤدي الرسالة ، قال تعالى: (الله يصطفي من الملائكة رسلا و من الناس إن الله سميع بصير) (64) ، وقال أيضا : (يا أيها الرسول بلغ ما أنزل إليك من ربك وإن لم تفعل فما بلغت رسالته) (65) ، فلم يكن الإبلاغ ملزما على الرسول حتى اكتملت حلقة المواصفات في شخصه صلى الله عليه و سلم . وهذه المواصفات طلبت زمانا حتى حصلت ، و ذاع صيتها أخلاقا عند الناس جميعا ، فلما تحقق أمرها ، قال تعالى لرسوله : (يا أيها الرسول بلغ ما أنزل إليك من ربك) (66) ، و ذلك ليجد فعل التبليغ النبوي أثره القوي في المجتمع إما إيجابيا و قد حصل ، و إما ما دون ذلك و قد حصل ، ليصير الجمع جمعين مؤمنين و كافرين . وهذا هو منتج التبليغ النبوي الإيجابي و الطبيعي المقصود . فأن يؤمن القوم جميعا ، و لا يبقى منهم كافر فغير حاصل ، و إما أن يكفر القوم كلهم ، فلا يؤمن منهم أحد ، فغير حاصل أيضا . و الأثر الإيجابي الطبيعي لبلاغ الرسول أن يؤمن المؤمن ، و يكفر الكافر ، فيستقيم هذا مع الجنة والنار جزاء وفاقا . وقد وردت الإشارات إلى هذا الأمر في القرآن الكريم في مواضع كثيرة . و عليه فلا رسالة من دون مرسل (إنسان حي)

بالمواصفات سالفة الذكر التي يختار على إثرها مرسلا لإبلاغ الرسالة ، فليس كل الناس بقادرين على تبليغ تلك الرسالة ، فنحن هنا بصدد الحديث عن التبليغ الأنموذج الذي يفعل فعلته الإيجابية في المرسل إليه . وعليه فالمرسل أساسا و أصلا ، فلا شيء من وسيلة يمكن تعويضه حقيقة ، إذ هناك عوالم وأستار و أسرار لا تنبعث إلا من المرسل الحقيقي ، و لا يحصل عليها إلا منه .

فلو حرصت على الوصول إليها منه وسيلة أخرى ، لم تجدها و لن . لهذا عدت الوسائل التكنولوجية الأخرى من كتاب وغيره وسائل دنيا مكملة لوظيفة المرسل الحقيقي دائما ، وهنا يمكننا أن نطرح الذي طرح و لم يجدوا له جوابا فاصلا إلى اليوم و كثر التعليق عليه بشكل مختلف : هل يمكن الاستغناء عن المعلم بالكتاب ؟؟ أي كونهما مرسلين .

الجواب : كما لا يمكن الاستغناء بالرسالة (الكتاب) عن الرسول (المرسل إليه) ، لا يمكن الاستغناء عن الرسول (المرسل) بالرسالة . و الكتاب (رسالة) ، فكلاهما في موضعه و في وظيفته ، و بينهما التكامل و التتابع . و قد نختلف في هذه المسألة مع الرؤية التعليمية الحديثة القائلة : إن المرسل يمكن أن يصبح مرسلا إليه ، و العكس صحيح ، و هذا ممكن في حد شكلي ، أما في مضمون الإرسال و معناه ، و معنى معناه ، و مقصده فلا يحصل البتة . (فكما لا ترادف بين المفردت ، لا ترادف بين الأفراد).

ففي تعليم اللسان العربي للأعاجم لا يكون حقيقة إلا بمرسل حقيقي حتى تكتمل بتمام عملية الإبلاغ ، و يتلقاها المتلقي بتمامها أصولا و فروعاً ، وهذا الذي ركز عليه القرآن كثيرا حين قال : (أومن كان ميتا فأحييناه و جعلنا له نورا يمضي به في الناس كمن مثله في الظلمات ليس بخارج منها ...) (67).

فإن أبيت هذه الرؤية اكتمال الإبلاغ و ذهاب الرسول إلى ربه ، فمن قبل غير ممكن ، و بعده ممكن . فالتأويل تفتح صفحته ، و تبدأ أراؤه حقيقة بعد موت المؤلف على لغة الحداثة . وهي الأمر الذي جاءت إشارته من القرن الرابع عشر الهجري على لسان أبي طيب المتنبي في قوله :

(أنام ملء جفوني عن شواردها ---- ويسهر الخلق جراها و يختصم) (68)

و النوم أخ الموت ، كما تصف الحكمة ، وحتى وإن فرضنا الكتاب و الصورة و النص وغيرها من الوسائل الحديثة ، فإنها لا ترقى أن تعوض ، أو تمثل المرسل صوتا و روحا و علما في تعليم اللسان العربي للأعاجم . و الناظر المتأمل في كتاب العقد الفريد لابن عبد ربه يراه كتابا تعليميا من كتب المنتخبات الأدبية التي حوت عيون آداب العرب منظوما و منثورا ، وكذا أخبار فصحاء مبنية مختصرة

، قال ابن عبد ربه : (ألفت هذا الكتاب و تخيرت جواهره من متخير جواهر الأدب و محصول جوامع البيان و إن مالي فيه هو تأليف الاختيار و حسن الاختصار) (69) (ج1 ص4) العقد الفريد .

وفي ضرورة المعلم للمتعلم إنسانا حاضرا لا آلة ناطقة ، يأخذ عنها ، يقول : (العاقل إذا لم يعلم شيئا كان كمن لا عقل له . و الطفل الصغير لو لم تعرفه أدبا ، و تلقنه كتابا كان كأبله الهائم و أضل الدواب) . (70) (ج2 ص76) . و قبل هذا جاء التصريح في القرآن الكريم أن التلقي من النبي هو عين الهداية ، و أن انعدام ذلك هو الضلال المبين . قال تعالى : (هو الذي بعث في الأميين رسولا يتلو عليهم آياته و يزكهم و يعلمهم الكتاب و الحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين) (71) (الجمعة 2) ، لذلك كان صنيع ابن عبد ربه في الكتاب هو أدب مجموع في كتاب غايته تعريف الطفل الصغير المتعلم الأدب حتى لا يغدو كأبله الهائم ، و من لوازم هذا أن يتوخى ابن عبد ربه ما لا يفعل و إقرار ما عنده قد غفل ، فيجعل هذا الكتاب مستساغا لتهديب الولدان و تأديب البنين تأديبا في الطبائع و الأحوال ، و تهذيبا في اللغة و اللسان ، ثم يستفاد منه أن تعليم الصغار و تهذيب الطبائع في الأندلس كان يتم من خلال الأدب المكتوب ، أي الكتاب التعليمي كالمحتوى الأدبي . مع العلم أن منطلق صاحب العقد الفريد في الفعل التعليمي ، أن العلم عنده علمان ، علم حمل ، و علم استعمل ، فما حمل منه ضرر ، و ما استعمل نفع (...) . وحقا إن العقد الفريد تجتمع فيه العملية التعليمية بمختلف محدداتها بدءا بالمعلم ، ثم المادة العلمية المنتخبة و المنتقاة في قالب مختصر حسن الترتيب ، و صولا إلى المتلقي أو المتعلم الذي نلمح سماته و محدداته من عناوين أبواب الكتاب و فصوله التي تحكي الملابس النفسية و السياسية و الاجتماعية لهذا المتعلم . و كذا الاحتياجات العلمية و الأدبية و اللغوية المطلوبة في هذا السياق .

و حال هذا كله هو قريب من حال متعلم العربية من غير الناطقين بها ، أو قل حال معلم العربية لغير الناطقين بها في توصيل المعارف من المشرق العربي إلى الأندلس الغربي الأعجمي . لقد سجلت المصادر في ترجمة ملاحظة تصف الوضع التعليمي للغة العربية آنذاك وصفا دقيقا يخدم سياق الحديث هنا ، حيث يقول علي بن يوسف القفطي : (لم يكن عند الناس علم منا لعربية حتى ورد محمد بن يحيى ، فإن الأوائل كانوا يفعلون في الإفادة مع النصوص و تفهيم الطالب معنى اللفظ و ما تحته من المعنى لا غير ، و لم يكن لهم تدقيق نظر و استنباط ، فلما ورد محمد بن يحيى أخذ في التدقيق و الاستنباط و الاعتراض و الجواب و طرح الفروع إلى الأصول فاستفاد منه المعلمون طريقه ، و اعتمدوا ما سنه من ذلك) (72) (أنباء الرواة علي بن يوسف القفطي عن أنباء الرواة ج3 ص229 جمال الدين

و هذا مشاهد و ملاحظ لكل من يتبع سيرورة التطور اللغوي عند أهل الأقطار الأعجمية التي فتحها المسلمون، حيث تنتشر اللغة العربية كملكة تواصلية يحكمها عامل الاكتساب عن طريق محاكاة غير العربي للعربي، ثم ما تلبث أن تتطور هذه الملكة لتكون صناعة يتشوف من خلاله غير العربي إلى إحكام ملكته و مبارزة العرب الفصحاء. لهذا قال الزبيدي عن محمد بن يحيى الرباعي: (...قدم قرطبة فلزم التأديب بها في داره، فانجفل الناس إليه، ثم انتقل إلى أحد الحديريين فمكث عنده مدة، و قرئ عليه كتاب سيبويه، و أخذ عنه رواية، و عقد للمناظرة فيه مجلسا في كل جمعة، و لم يكن عند مؤدبي العربية و لا عند غيرهم من عني بالنحو كبير علم حتى ورد محمد بن يحيى عليهم، و ذلك أن المؤدبين إنما كانوا يعانون إقامة الصناعة في تلقين تلامذهم العوامل و ما شاكلها، و تقريب المعاني لهم في ذلك، و لم يأخذوا بعلم دقائق العربية و غوامضها و الاعتلال لمسائلها، ثم كانوا لا ينظرون في إمالة و لا إدغام، و لا تصريف، و لا بنية و لا يجيبون عن شيء منها، حتى نهج لهم سبيل النظر، و أعملهم بما عليه أهل هذا الشأن في المشرق من استقصاء الفن بوجوهه، و استيفائه على حدوده، و إنهم بذلك استحقوا اسم الرياسة..)(73) (أبو بكر بن حسن الزبيدي - طبقات النحويين و اللغويين ص 310).

و من الأساسيات في الحوارية و الوظيفية و نريد بها أن يكون الحوار في المتناول النطقي و الصوتي للمتعلم الأعجمي، لأن المنظومة الصوتية العربية و النطق السليم لها هو في ذاته أمر جد مهم و أساس، لأنها ضابط للمعاني و محكم لها، و هذا أمر أساس في اللسان العربي الذي يختص و يتميز بين لغات العالم بالشفاهية و المنطوقية الواضحة، فهو اللسان الوحيد الذي يكتب كما ينطق، و إن أدنى خلل في السلامة النطقية يذهب بالمعنى، و إن ذهب بالمعنى ذهب الإبلاغ، إن ذهب الإبلاغ ذهبت الحوارية التي بذهاها تذهب اللغة.

ففي العربية يوجد السين و الصاد، و التاء و الطاء و الحاء و العين، و الكاف و القاف، و هي أخوات، كما يقول بذلك العلامة أبو الفتح بن جني في الخصائص. فلو استعملت الطاء بدل التاء لأذهبت بالمعنى، فقلت بدل (تاب) (طاب)، لم تحقق المعنى المراد و لا الإبلاغ المقصود.... و هكذا. ضف إلى ذلك أن العربية تتوفر على أصوات في منظومتها هي مفقودة، أو معدومة في سائر لغات البشر، فالجهاز النطقي الأعجمي، و إن كان يتقاطع بنسبة سبعين أو ثمانين بالمائة على الجهاز النطقي العربي إلا أنه يفقد نسبة أخرى لم يعهدها، و لم يألّفها، و لم يمارسها و لم يعرفها و لم يتمرس عليها، و هذا أمر مهم

و كبير يلزم إدراكه و معرفته في الفعل التعليمي للسان العربي لغير أهله ، ومن هنا ظهر التركيز على الأمر أساسيا و أكثر من واجب . وهنا يجزنا الحال في البداية إلى التركيز على الركن الصوتي نطقا وفقها .

كما يحسن أن تجري الحوار الوظيفي التعليمي على عقد أصوات العربية الميسور الميسور النطق و الوظيفة على المتعلم الأعجمي ، فنبدأ بالحوار الذي يتوفر على الأصوات الميسورة ، و المتوفرة في منظومة أصوات الأعجمي بالتدرج . مثلا: لنأخذ الحوار الأول و الثاني و الثالث عاديا ، و الرابع يضاف فيه صوت (الثاء) لتمييز العربية به دون غيرها ... و هلم جرا مع منظومة أصوات العربية إلى آخرها . فيسر الأصوات ، سبيل إلى يسر النطق ، و يسر النطق سبيل إلى سلامة المعاني ، و سلامة المعاني سبيل إلى حسن الإبلاغ الذي هو مقصد الأمر في الفعل التعليمي .

أما عنصر الوظيفية في الحوار ، فنريد به بناء تصور معجم صوتي إفرادي تركيبي وظيفي بدقة للمتعلم الأعجمي في الأول على أن تبنى مداخله على المحتاج إليه توظيفا في كل الحالات التي تقابله، وهنا تبدولنا المعلومة ، أو قل الكلمة للعقل (المتعلم) كاللقمة للبدن الجائع ليصحو بها ، و في حدود الحاجة ، فإن تجاوزها تحولت إلى مهلكة قاتلة ، فكذلك الأمر في الكلمة المرسله إلى المتعلم الأعجمي للعربية .

و من معاني الوظيفية في الحوار أن يعلم الحوار المرتب و المقتصد والميسور الفهم و النطق ، و الموظف في الساعة و الساحة ، و الحاجة و المؤسس للبناء التعليمي . كما يمكن استيعاب الوظيفية في دلالة أن النص هو الحوار الشامل على يسر الأصوات ، فالنطق الميسور، فالفهم للمعاني ، فسرعة التطبيق النطقي الوظيفي ، فسرعة الاستعمال الواقعي في الساحة ، فحسن الإدراك المعرفي . وهكذا كان الصحابة يتعاملون مع نص الآية إذا نزلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فلا بد من حفظها ، ثم فهمها ، ثم معرفة سبب نزولها ، ثم تطبيقها على السلوك بالفعل و التبليغ ، ثم من هذا إلى نص الآية الثانية وهكذا آية آية . وهكذا نجد القرآن الكريم يذم القوم الذين يقولون و لا يفعلون ، فكل ما يمكن للآية أن تتوسع فيه إلى دلالات أخرى نطقية تعليمية سلوكية وغيرها . فالقول و الفعل مبدآن متلازمان دائما للبناء الخلقى والاجتماعي و الاقتصادي والتعليمي و التربوي و السياسي وغيرها ، وهما في الدين أساسيان و متتابعان ، و متلازمان لا ينفصلان ، فكذلك الأمر في الفعل التعليمي العربي للأعجمي . فتصور الأمر يحصل كالآتي :

1-النص في الحوار ، و مبدؤه السؤال و الجواب ، أي الاستعلام و الإعلام ، لأن في السؤال و الجواب يتحقق مطلوبه المعلوم و المقصود ، و تنضبط الاقتصادية المطلوبة كما و كيفا للمعلومة المحتاجة .

و في الحوار يتجدد الموضوع المطلوب و الرتبة المحددة التي تلزم. و في الحوار يتحدد زمان المعلومة المبتغاة و مكانها اللائق و المناسب التي

إذ في كثير من الأحيان تكتب المعلومة من مكان خارج القسم ، و توظف في الحين و تستعمل ، فنجعل المتلقي على المعرفة و الاستعمال و التوظيف ، و الحفظ في آن واحد ، فيعلم ما يحتاج علما ومعرفة و فهما و توظيفاً واستعمالاً في الواقع ..

--- النموذج الأول : حوار التحيات الإنسانية المبدئية الأولى .

1-السلام عليكم ، كيف حالكم ؟

2-وعليكم السلام ، أنا بخير ، والحمد لله ، وأنتم (أنت) ؟

3-أنا بخير ، ماذا نعمل اليوم ؟

4-اليوم ندرس اللغة العربية في الجامعة .

5-حسنا ، اليوم نتعلم اللغة العربية في الجامعة .

وهو حوار مبدئي أولي ضروري ، يعد مفتاح الدخول في التحادث ، وهو كثير التوظيف على هذه الحال . وهو يستعمل في كثير من المواقف لدى المتعلم . و هو ميسر الأصوات و النطق عند الأعجمي ، وهو ليس يحتوي سوى على صوت صعب واحد يظهر صعباً على الأعجمي حين النطق به ، هو صوت العين . و هذا ليس بالأمر العسير – برأينا- . أما باقي الأصوات فهي في متناول الأعجمي ، و هو قادر على النطق بها بيسر وبسلامة ، لأنها من أصوات لغته الأعجمية ، وهي نقطة صوتية تتقاطع فيها أصوات العربية و أصوات اللغات الأعجمية جميعاً . وهو جواب وظيفي يستعمله المتعلم في جل المواقف والحالات التي يكون عليها ، مثلاً : في لقاء عادي مفاجئ ، أو في السوق ، أو عند الطبيب ، أو في البريد ، أو في غيرها . و هو حوار أدبي إنساني أخلاقي يسعمل في مواقف عديدة و مختلفة كثيرة . وهذا من عين الاقتصادية الحوارية في التعليمية العربية للأعاجم .

وتكرارية الجملة الملتزمة على جملة المواقف المختلفة وصلاحيتها تجد شاهدها في النص القرآني ، و بالضبط في خطاب الأنبياء و الرسل ، على تعددهم وتنوعهم و اختلاف أزمنتهم في سورة الشعراء مثلا ، وقبلها سورة الأعراف في بنية واحدة هي قوله تعالى: (كذبت قوم نوح المرسلين إذ قال لهم أخوهم نوح ألا تتقون إني لكم رسول أمين فاتقوا الله و أطيعون...) (74). أو صيغة الأعراف في قوله تعالى: (و إلى مدين أخاهم شعيبا إذ قال لهم أخوهم شعيبا) (75).

وهذا فيه وظيفة اقتصادية وجمال حوارية ميسورة النطق و الفهم ، و دلالة الوجدانية في المعتقد و الدين ، والربوبية ، و الألوهية ، و إبلاغية ميسورة .

و إلا فالمنطق البشري يطلب أن يكون لكل مقام صيغته ، و لكل موقف خطابه المفتاحي اللازم ، وفي هذا يكثر التنوع ، و يتعدد الاختلاف الصيغي . وهذا يتطلب الجهد الكبير لحفظه و فهمه ، و توظيفه ، فيصعب هذا على الأعرجي حفظا و فهما و استخداما ، قال صلى الله عليه وسلم: (إنما بعثتم ميسرين لا معسرين)(76) (حديث شريف) .

فحسن له في هذا الموقف المبدئي ، وحال الخطاب واحد ميسور جامع فيه الوظيفية والاقتصادية والدقة . فصيغ الحوار وظيفية و اقتصادية ، و مفتوحة على اليسر النطقي للأعرجي ، و على فهمه . وهذا من الأساس المطلوب في هذا الحال و هذا الموقف . وكل ما زاد عليه من صيغ أو كلمات أخرى فهو من التفسير و التصعيب للأعرجي في تعلم العربية . ومن الأساس في هذا الموقف قوله تعالى: (يريد الله بكم اليسر و لا يريد بكم العسر) (77) (البقرة) ... فتعليم العربية لغير أهلها يطلب اليسر في كل شيء .

النص الحوارى الثانى:

-السلام عليكم – كيف الحال ؟

- بخير والحمد لله .

- ما هي أسس الحياة للإنسان ؟

-هي : الله ربنا نعبده ، والرسول محمد نبينا نطيعه و نتبعه ، والقرآن كتابنا نقرؤه ونعمل به ، و الإسلام ديننا (إن الدين عند الله الإسلام) (آل عمران).

فأنا مسلم ، والحمد لله .

هذا الحوار أخلاقي تربوي من أساسيات الأشياء المعرفية التي يجب معرفتها قبل كل شيء ، لأنه متعلق بفطرة الإنسان التي فطر الله الناس عليها ، كما أن الدين يحوز المقام الأول عند كل إنسان في الحياة ، قال تعالى : (قل يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم ألا نعبد إلا الله ولا نشرك به شيئا) (78)(آل عمران).

فالحوار الهادف و الناجح و الوظيفي و المقتصد هو الذي تتطلبه السياسة اليوم ، فأعظم شيء في تحقيق التقارب على الأمر الأكبر هو الأساس الذي يدفع إلى تقارب الأنفس و القلوب ، وليس أمرا أعظم في الحياة الذي يجمعهما من أمر الدين . و الدين فيه كل شيء .

فربط القلب بالجسد من المهمات في كسب المعرفة ، و منه فتعليم العربية لغير الناطقين بها هو معرفة ، و عليه فتحصيلها يلزم ما يلزمها من القلب و الجسد و النفس ، والقول ، و هي في العصر الحديث بينات من علم البينيات الذي أشار إليه من القدماء اللغويين عبد القاهر الجرجاني .

و منه فتعليم العربية لغير أهلها ينطلق صوابه من هذه التركيبة القلبية الصوتية ، فتعلق المعرفة بصوته ، و تفهم معانيها و تطمئن النفس لذلك ، و تنهي للزيادة و الإكثار ، و بالضبط كمثل الأرض الخاشعة ، قال تعالى : (فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت و ربّت و أنبتت من كل زوج بهيج) (79)(الحج).

--النص الحواري الثالث :

-السلام عليكم ورحمة الله. ماذا نفعل اليوم؟.

-اليوم نعمل في المعمل .

-اليوم ندرس في الجامعة .

-العمل شيء جميل في الحياة ، شكرا شكرا .

فهذه- برأينا- ثلاث موضوعات حوارية أساسية لابد منها ، إذ لا يمكن أن نعبر إلى غيرها دونها ، و هي من المتفق عليه ، و المجمع عليه لندخل بعدها إلى التفاصيل و الجزئيات و الخصوصيات و الأغراض الأخرى الخاصة .

فالحوار العام الوظيفي للتحية أساس ، فلا عمل قبل تحية الأمن و السلام في كل شيء .و في التعليمية العربية للأجم أولى وأهم ، لأنها تعمل على تقريب الحضارات فيما بينها مع تقريب الشعوب إلى بعضها البعض في الفكر والفهم والرؤى والنوايا ، ومقاصد الأمور ، فمن تعلم لغة قوم أمن شرهم ، وصار واحدا منهم ، واضطلع على حضارتهم ، وتعارف معهم ، قال الله تعالى : (لتعارفوا) (80)، فاللغة أكثر و أكبر وسيلة تعارف بين الشعوب والقبائل عربا وعجما .

و الأمن أول ما يبدأ في الفكر ، ويعمل على تحقيق الأمن الفكري و الفكر الأمني . ثم في اللغة مع حسن التقاء كلمات الحوار مع الغير عربي كان أم أعجمي ، فتجنب المفردات المروعة و المفعمة ، و الوحشية الغريبة المفزعة بالشرارات الحمراء ، و الموقدة بالنيران الحارقة ، و الزاجرة و الوقودة ، و المؤدية إلى إيقاد نار الحرب ، كل ذلك لأمر فرض هو الاستقرار و الأمن و السلم . قال الله تعالى : (كلما أوقدوا نارا للحرب أطفاها الله) (81)، و قال : (ولا تسبوا الذين يدعون من دون الله فيسبوا الله عدوا بغير علم) (82) ، و في الحديث : (لم يكن النبي صلى الله عليه وسلم سبابا ولا لعانا ولا فحاشا وكان يقول لأحدنا عند المعتبة ما له ترب جبينه) (83).

و أثر الكلمة البذيئة النارية في النفس أبلغ في إيقاد الفتنة ، قال تعالى : (و الفتنة أشد من القتل) (84) و زعزعة الأمن و الاستقرار في أي مجتمع كان عربيا أو أعجميا . لذا فتخير المفردات الحوارية بين الإثنين صار مبدأ أخلاقيا أساسيا أصيلا لا تبغي عنه بدلا ولا تحويلا تدعوا إليه الديانات و الحضارات ، و تفرضه الحوارات لغاية الأمن و السلم و نشره في المجتمعات ، قال تعالى : (يا أيها الذين آمنوا ادخلوا في السلم كافة ولا تتبعوا خطوات الشيطان) (85) . بل إن المنظومة الأخلاقية عادت تسلط العقوبة بالسجن و بالغرامة المالية إثر النزاع و الخصام الذي يفرز على إثره الكلمات النابية و البذيئة و الملتبسة بنار الحرب و شرارتها ، كل ذلك لمجانبة خطوات الشيطان النارية و الضارة لغاية استتباب الأمن و السلم بين الأشخاص و الأقوام في المجتمعات و هذا أمر شرعي لازم .

فتعليم العربية لغير أهلها هو أولى بانتقاء المفردات الميسورة نطقا و دلالة و وظيفة و اقتصادا لخدمة الهدف الأساس و العام ، وهو الأمن و السلم و الأخوة و التعليم و التعاليم و التعايش و التفاهم و التعاون و التآخي ، لأن المجتمع صغيرا كان ، أم كبيرا هو أسرة و أفراد و إخوة من أب واحد و أم واحدة ، قال صلى الله عليه وسلم : (كلكم لأدم و آدم من تراب) (86). و الناس في الدنيا يجمعون فطرة لا تعلموا على معجم للمفردات و التراكيب واحدة على اختلاف اللغات و الألسن و الألوان ، تلك

فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لكلمات الله ذلك الدين القيم ، و منها : السلام عليكم ، و كيف الحال ، و بخير ، و الحمد لله ، السلامة ، نلتقي بخير ، أراكم في العافية ، كل عام و أنتم بخير ، و غيرها مما يقرب الأفئدة و القلوب بعضها من بعض ، و ذلك أيضا لأن الناس جلبت على حب الخير و كراهية الشر . (فكل مولود يولد على الفطرة)(87) .

وكان حقا علينا في تعليمية العربية لغير الناطقين بها ، في أي مجتمع 'ن ثبت هذا في أوليات الحوار لتعليم العربية لغير أهلها ، حتى يدوم التعارف و التفاهم و التلاقي الذي على إثره تدوم تعليمية العربية لغير أهلها ، ويمس كل الأغراض في الحياة ، بل قد يكون هذا المضمون الحوارى جذابا للمتعلمين للفعل التعليمي ، و عاملا قويا للتحصيل ، وإقبال الأعجمي على العربية لعله يصير من أهلها . قال تعالى : (فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع و آمنهم من خوف) (88).

كما حرص الحوار على بعث معاني و رسائل مقصودة من المضمون ،

-أولها رسالة الحق في الحياة من العمل ، إذ لا مجال لمعاني أخرى يبحث عنها الإنسان غير العمل و العمل وحدة ليحصل به على الكرامة و النماء و الصفاء و النقاء و البقاء و الثراء و الاقتصاد و الحضارة و الفوز و الفلاح و القوة و الأمن و السلم و الاستقرار ، قال تعالى : (وقل اعملوا فسيرى الله أعمالكم ورسوله والمؤمنون) (89). لأن الحوار هو نص و رسالة في الحياة إلى المتلقين . و منها يفهمون و يستنبطون و يقومون ويصححون ، و يتأسون في بناء حياتهم في قومهم .

لقد أدخلنا في الحوار صوت (العين) المألوف في العربية ، غير المعروف في المنظومات الصوتية الأعجمية ، ليبذلوا في نطقهم جهدا بدلهم على قيمة الصوت و قيمة اللغة ، و قيمة الحياة التي يجب يبذل لها لتعطينا من خيراتها و في النية أن تتدرج مع الأعاجم صوتا صوتا حتى تكتمل الحلقة . و بدأنا به ، لأنه الأنصع و من أقصى الحلق ، و قد بدأ به علماء العربية قديما لقيمته ، و منهم الخليل بن أحمد الفراهيدي حين سعى موسوعته المعجمية بكتاب العين . و أن مخرج العين يقع في أول الحلق داخلا إلى المدرج الصوتي . و هو آخر ما ابتدع العرب من أصوات الحروف . يقول حسن عباس في بحثه : الحرف العربي والشخصية العربية .. (لأن كانت هذه المرحلة انجبت عددا من أصوات الحروف العربية تلبية لحاجاتها الثقافية المتطورة من معاني السمو و الفخامة و الصفاء و مختلف المشاعر الإنسانية ...) (90). و في هذا الصدد يقول الخليل بن أحمد الفراهيدي (175هـ): (فأقصى الحروف كلها العين ، ثم الحاء و لولا بحة في الحاء لأشبهت العين لقرب مخرجها من العين ..) (91) (العين ج 1 ص 57-58)

، و خالف سيبويه أستاذه في ذلك ، قال : (فللحلق منها ثلاثة ، فأقصاها مخرجا الهمزة و الهاء و الألف ، ومن أوسط الحلق مخرج العين و الحاء ، و أدناها مخرجا من الفم العين و الحاء) (92). (صناعة الإعراب ج 2 سعاد)

وسار على نهج سيبويه و أغلب علماء التجويد و علماء اللغة ، و ظل كلامه هو الأساس الذي استندت إليه الدراسات القرآنية و العربية في الأصوات ، قال ابن جني : (فهذا ترتيب الحروف على مذاقها و تصعدها ، و هو الصحيح ، فأما ترتيبها في كتاب العين ففيه خلل واضطراب و مخالفة لما قدمناه آنفا مما رتبته سيبويه وأصحابه عليه ، وهو الصواب الذي يشهد التأمل له بصحته (...)(93)(سرى صناعة الإعراب ج 1 -ص45-46).

كما يحسن في الحوار الوقوف على سياق صوت العين في خصائصه و مميزاته و كيفية النطق به فردا أولا ، ثم تركيبا ثانيا ، ثم في قلب الحوار ثالثا ، مع تكرير الممارسة النطقية و معاودتها للتسهيل و التيسير . و يبقى بعد ذلك الأمر ساريا سهلا في الحوارات الموالية قصد أن يألفه الأعجمي فيعلمه ، فيتيسر له النطق به بالممارسة و المعاودة مرة ، ثم مرة حتى يألفه و يسهل نطقه ، كما يسهل النطق بغيره من الأصوات الأخرى وهكذا ..

و نشدد عليه هنا أولا بالمتابعة و المشاهدة و الإنصات و الاستماع حتى يتعافى من اللحن ، و يوقى منه حرصا و حفظا على سلامة المعاني من الفساد ، فأدنى تحريك و تحريف يوقع في قاع المفسدة ، مثال : (عال) و (آل) ، و (علم) و (ألم) ، و (علف) و (ألف) الخ ...

و أحسب أن الحوارات الثلاثة تعمل على بناء ثقافة مميزة ، أساسها مايلي :

- 1- سلامة القلوب وبراءة الفطرة البشرية .
- 2- تحقيق خلق السلم الحقيقي الجالب إلى حقيقة الأمن في الأفراد و المجتمعات ، و تلك هي فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله .
- 3- تحقيق أساس التعايش و التعارف بين الناس ، قال تعالى : (لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم) (94).
- 4- و هذه القيم هي الحصن الأمين لبناء الاستقرار في المجتمع ، و أي مجتمع كان .
- 5- الدافع لنماء الاقتصاد ، و الحافز لقوته و غناه في الأمم في كل زمان و مكان هما قيمتا السلم و الأمن ، هذا الترتيب و هذا التنظيم ، من غير تقديم و لا تأخير . فثمرة السلم هو الأمن ، و شجرة الأمن هي

السلام . قال تعالى: (يا أيها الذين آمنوا ادخلوا في السلم كافة) (95) ، ولم يقل ادخلوا في الأمن كافة ، لأن الأمن هو ثمرة السلم ، وليس شجرته . كما أن هناك فرق بين الثمرة والشجرة ، (و المسلم من سلم المسلمون من يده ولسانه) (96) ، وإن كان الرباط بينهما قويا وأكيدا وطبيعيا ، إذ السلم هو الذي يحقق الأمن ، لا العكس كما نفهم اليوم ، وكما تفهم السياسات في المجتمعات ، لذا وجب التصحيح و التوجه نحو الصواب ، و الصواب هو الحق ، و الحق واحد . قال تعالى: (و جعل الظلمات و النور) (97) . و لما أراد الله أن يؤكد على عين الأمن اشتراطه صراحة بالسلم ، فكأنه يقول لنا - نحن البشر - لا أمن بتحقيقه من دون سلم . قال تعالى: (إن الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون) (98) ، ولم يقل لهم السلم ، لأن أساس السلم هو عدم لباس الظلم ، أو بالتدقيق عدم إلباس الإيمان بالظلم . وعدم إلباس الإيمان بالظلم هو حقيقة التحلي بالقيم النبيلة و النظيفة و الأليفة و التي جاءت الرسل وبلغتها جميعا لقومهم ، وهي التي حددها القرآن الكريم ، و دققها بقوله تعالى: (و لباس التقوى خير) (99) .

هوامش الدراسة :

- 1-الشعراء15
- 2-الروم 21
- 3- القمر 22
- 4-الروم 21
- 5-فصل25
- 6-القصص51
- 7-القمر 228
- 8- النحل 103
- 9-الصناعتين
- 10- قاموس اللسانيات - عبد السلام - المسدي -ص44-45-الدار العربي للكتاب - د ط
- 11-آل عمران 137
- 12- الجاثية 24
- 13- الحشر18
- 14- النحل 96
- 15-الحجرات 13.
- 16- دلائل الإعجاز - عبد القاهر الجرجاني - 24 (اللسان العربي وقضايا العصر- عمار ساسي - ص 32).
- 17- دلائل الإعجاز - ص 82 (نقلا مطبوعة محاضرات في نظرية النظم عبد القاهر الجرجاني 2019 لصاحبها الدكتور صالح تيقابجي قسم اللغة العربية جامعة البليدة 2)
- 18-المرجع نفسه-ص72) (عن الموجز في شرح دلائل الإعجاز - جعفر دك الباب - 89)
- 19- الخصائص - ابن جني - ج 1- ص33
- 20- دادون
- 21- المرجع نفسه -ص
- 22- مباحث في اللسانيات العربية وقضاياها الراهنة من الوصف إلى الفحص - عمار ساسي- ص152- إصدارات مخبر اللغة العربية وآدابها - 2016 .

23-الدخان 55

24-لقمان 05

25-النحل 103

26-الخصائص- ابن جني – 01- ص 33.

27- الروم 21 .

28- الكهف 34.

29-المجادلة 01.

30-الكهف -36.

31-لقمان 10.

32- يونس 35.

33-الانشقاق 14.

34-الكهف 34.

35- الأنعام -01.

36-البقرة 29.

37-البقرة 29.

38-الأعراف 22.

39- النازعات 17.

40-مريم 45.

41-المائدة 118.

42-مريم 18.

43-الكهف 65.

44-النمل 43.

45-الكهف 36.

46-المجادلة 01.

47-حديث شريف رواه البخاري و مسلم و ذكره النووي في الأربعين حديثا – ص

48- المرجع نفسه – رواه البخاري و مسلم ذكره الإمام النووي في الأربعين حديثا

49-ص84.

50-حكمة ماقول ودل – حكمة انسانية عربية بليغة - وتذكر حتى تحديدا في تعريف البلاغة العربية - جعلها حديثا نبويا شريفا - ومنهم -

awww.arabdic.dict.com

51-النمل 51.

52-القمر 22.

53-حديث رواه مسلم -عن عائشة رضي الله عنها .

54-الأنعام 93.

55- حديث شريف - رواه مسلم عن عائشة رضي الله عنها – في صحيحه.

56-المائدة 66.

57-الرعد 29.

58- الحجرات 09.

59الحجرا 13.

60-الكهف 66

61- البقرة 206

62-الأنعام 83

63-مجمع الأمثال

64-الحج 73.

65-المائدة 67.

66- المائدة 67.

67-المائدة 123.

68-العرف الطيب لديوان ابي الطيب – www.adabwordl.com

69- العقد الفريد ابن عبدربه – ج 1 – ص 4 . – طبعة الأزهرية بالقاهرة - 1928 م -1366هـ

70-المرجع نفسه - ج 2 – ص 76 .

71- الجمعة – 02.

26 - 27 أكتوبر – تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

72- أنباء الرواة – علي بن يوسف القفطي – ج3 – ص229- المحقق- محمد أبو الفضل إبراهيم – ط2 – دار المعارف - و المكتبة الشاملة .

73- طبقات النحويين و اللغويين –أبو بكر بن الحسين حسين الزبيدي - ص 310- المكتبة الشاملة .

Http://shamela.ws

74- الشعراء 105.

75- الأعراف 83.

76- حديث شريف – رواه البخاري ومسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه -

77- البقرة 124.

78- آل عمران 63.

79- الحج 05.

80- الحجرات 13.

81- المائدة 66.

82- الأنعام 109.

83- حديث شريف – رواه البخاري في كتاب الأدب عن أنس رضي الله عنه .

84- البقرة 215.

85- البقرة 206.

86- حديث شريف – نص خطبة حجة الوداع - رواه البخاري ومسلم في صحيحهما .

87- حديث شريف – صحيح رواه البخاري و مسلم في صحيحهما .

88- قريش 3-5 .

89- التوبة 106.

90- الحرف العربي – إحسا عباس -

91- العين – الخليل بن أحمد – ج1- ص 57-58-

92- صناعة الإعراب - ابن جني ج 2- ص سعاد.

93- المرجع نفسه – ج1- ص 45-46.

94- الحجرات 13.

95- البقرة 206.

96- حديث صحيح رواه البخاري و مسلم في صحيحهما .

97- الأنعام 01.

98- الأنعام 93.

99- الأعراف 25.

المصادر والمراجع :

- القرآن الكريم- بالرسم العثماني- برواية ورش عن نافع – الناشر القدس للنشر و التوزيع 2011.
- صحيح البخاري - الإمام البخاري- دار الفكر - لبنان .
- صحيح مسلم - الإمام مسلم النيسابوري – دار الفكر - لبنان .
- قاموس اللسانيات – عبد السلام المسدي – الدار العربي للكتاب .
- الموجز في شرح دلائل الإعجاز - جعفر دك الباب – دار الجيل - 1980.
- دلائل الإعجاز – عبد القاهر الجرجاني- دار قتيبة .
- المقدمة – عبد الرحمان بن خلدون- دار النشر و التوزيع التونسية. 1980.م
- الخصائص – أبو الفتح بن جني – دار هدى للطباعة والنشر-بيروت لبنان-
- اللسان العربي وقضايا العصر – عمار ساسي – دار المعارف – بوفاريك- 2011- ط1
- مسعود دادون--- تعليم العربية لغير الناطقين به في شبكة الأنترنت - جامعة تلمسان – إشراف محمد غيثري -2013م.
- العقد الفريد –ابن عبد ربه- مطبعة القاهرة
- أنباء الرواة- علي بن يوسف القفطي- دار المعارف-
- طبقات النحويين و اللغويين –أبو بكر الحسين الزبيدي-
- العين –الخليل بن أحمد الفراهيدي- بغداد – 1914.
- سر صناعة الإعراب – ابن جني – دار القلم.
- إشكالية الترادف بين القدامى و المحدثين – عمار ساسي – حوليات جامعة الجزائر – 1998
- الطيب في ديوان أبي الطيب – اليازجي – دار بيروت – للطباعة والنشر .
- كتاب الصناعتين – أبو هلال العسكري – دار الآفاق الجديدة .
- خصائص الحروف ومعانيها – حسن عباس – منشورات اتحاد الكتاب العرب – 1998.

القيم الأخلاقية و أثرها في تحقيق الأمن الأسري

سورة لقمان نموذجاً

الدكتورة حنان بنت قاسم العنزي

أستاذ الدراسات الإسلامية المشارك

جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية - الرياض |

السعودية

dr-hnan@hotmail.com

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن دور القيم الأخلاقية في تعزيز الأمن الأسري بأنواعه : الأمن الاعتقادية و الأخلاقي و الاجتماعي ، باعتبار أن الأسرة صمام الأمان للمجتمع ، و دراسة أثر القيم على الأمن الأسري ، وسعيًا لإيجاد حل لمشكلة البحث المتمثلة بالكشف عن دور القيم الأخلاقية في تعزيز الأمن الأسري، و المحافظة عليه ، من خلال استقراء سورة لقمان وتحديد القيم التي تناولتها السورة باختلاف مجالاتها ، ثم تحليلها واستنباط الهدايات القرآنية منها ، مع الاستعانة بما جاد به المفسرون قديماً و حديثاً ، و أخيراً وصف منهجية القرآن الكريم في إقرار القيم الأخلاقية .

و قد خلص البحث إلى أن القرآن الكريم قد عني عناية فائقة بتعزيز الأمن الأسري، و بث الهدايات المعينة على تعزيز الأمن الأسري، و أن للقيم الأخلاقية في سورة لقمان قد أسست للجانب من جوانب الأمن الأسري، مراعية الروحي في الإنسان، والجانب الاجتماعي .

فتعزيز القرآن للقيم الأخلاقية له أبعاد تنعكس على الجانب الأسري ، كما أن التعزيز القرآني للأمن الأسري له أثر كبير في استقامة خلق المسلم ، و بالتالي أثر عميق على الأمن الأخلاقي و النفسي للأسرة و المجتمع .

الكلمات الدالة : القيم ، الأخلاق ، الأمن ، الأسري .

المقدمة

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على سيد الأنبياء و المرسلين سيدنا محمد و على آله و صحبه أجمعين ، و بعد ..

القيم الأخلاقية بتفسيرها المنضبط شكلت منذ أقدم العصور نقاط ارتقى الأمم و الشعوب ، و قد حدد القرآن الكريم ووجه هذه القيم ضمن منظومته الربانية المتكاملة ليصنع لنا نظاماً حضارياً اجتماعياً يرقى بالأسرة إلى أعلى صور التحضر الذي يعطي الأمن و الاستقرار الأسري ، و المحدد بمسارات و معايير دقيقة توازن بين التغير المطرد و الحفاظ على تفسيرات سليمة تمثل ثوابت الحضارة الربانية التي تمثل له عيشاً كريماً و تطوراً إيجابياً لا يخرج عن معاني الفضيلة و الغاية من خلق الإنسان و وجوده على هذه الأرض .

و يستوجب موضوع القيم الأخلاقية و خصوصاً فيما يتعلق بجانب القيم الأسرية العامة التي حددها القرآن الكريم تفسيراتها و معانيها الكثيرة، لاستخراج المزيد من الحقائق الكامنة و راء المعاني مما يلاءم العصر الحاضر سعياً لإعادة القيم الأخلاقية التي تراجعت مكانتها، و تفعيل معاني القيم الأخلاقية عن طريق إسقاطها على واقع الناس بعبارات تلاءم أزمته و أمكنتهم على اختلافها .

ز كما تقدم في الملخص فقد جاء هذا البحث ضمن القيم الأخلاقية و أثرها في الأمن الأسري و تحديداً في سورة لقمان ،

ووقعت هذه الدراسة في مبحثين كان الأول منهما .القيم الأخلاقية و الإنسانية و أثرها في الأمن الأسري .. و المبحث الثاني بعنوان .القيم الأخلاقية في سورة لقمان . ثم الخاتمة و التوصيات و أخيراً قائمة المصادر و المراجع .

مشكلة البحث :

لتحرير مشكلة الدراسة بشكل واضح فإنه يمكنه تحديد تساؤلات الدراسة في الآتي:

- 1 . معرفة مفهوم القيم و أهميتها .
2. ما هي أبرز المجالات القيمية التي هدف لقمان لتعزيزها في ابنه من خلال الوصايا التي أوصاه بها .
3. ما هي القيم التي تندرج تحت المجالات القيمية و المستهدفة في حوار لقمان مع ابنه.
- 4 . ما أبرز الأساليب التي استخدمها لقمان مع ابنه .

5. دور القيم الأخلاقية في تعزيز الأمن الأسري .

أهداف البحث :

تهدف هذه الدراسة إلى جملة من الأمور منها :

- 1 . معرفة مفهوم القيم و أهميتها .
- 2 . معرفة أهمية القيم التي عززها لقمان في ابنه
- 3 . التعرف على دور القيم الأخلاقية و أثرها في تعزيز الأمن الأسري
- 4 . استجلاء الأسس القرآنية التي ينبني عليها الأمن الأسري .
- 5 . استنباط الهدايات القرآنية حول تنظيم علاقة الآباء بالأبناء، لإدراك دورها في الأمن الأسري.

منهج البحث :

اقتضت طبيعة الموضوع استخدام المناهج البحثية الآتية :

- 1- المنهج الاستقرائي ، وذلك باستقراء الآيات القرآنية التي لها علاقة بالحديث عن القيم الأخلاقية في سورة لقمان .
- 2- المنهج التحليلي ، وذلك بتحليل الآيات القرآنية بالإضافة إلى الطريقة الاستنباطية ، وذلك باستنباط الهدايات القرآنية في تعزيز الأمن الأسري .

الدراسات السابقة :

اهتم عدد من الباحثين بدراسة ما يتعلق بالقيم الأخلاقية في سورة لقمان من جهات عدة

- 1- دور القيم الإيمانية و الأخلاقية في تعزيز أمن الأسرة ل العطري بن عزوز ، نشر مجلة العلوم الإسلامية و الحضارية المجلد 7 العدد 2 السنة 2022 ، و على الرغم من أهمية هذه البحوث التي تحدثت عن القيم الأخلاقية فالبحث يسعى للكشف عن دور القيم الأخلاقية في تحقيق الأمن الأسري ، بما جاء من قيم أخلاقية في سورة لقمان .

- 2- القيم التربوية في وصايا لقمان دراسة تحليلية (وقيع الله السيد أحمد) 2022 م¹

¹ - وقيع الله قسم السيد موسى، القيم التربوية في وصايا لقمان: دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان 2003م.

هدفت هذه الدراسة الجامعية إلى إلقاء الضوء على وصايا لقمان الحكيم، وذلك بهدف استلال القيم التربوية الواردة بها، وقد اعتمد الباحث فيها على المنهج التحليلي، وقسم الباحث دراسته إلى سبعة فصول، وكان من أبرم نتائج الدراسة أن وصايا لقمان الحكيم احتوت على قيم إيمانية وقيم أخلاقية واجتماعية وأخرى عقلية .

كما خلصت الدراسة إلى أن القرآن الكريم مليء بالقيم التربوية العظيمة، كما أوصى الباحث في ختام دراسته بعدة توصيات من أبرمها: إدخال وصايا لقمان ضمن برامج إعداد المعلمين، وكذلك ضرورة تسليط الضوء على هذه الوصايا إعلاميا . كذلك تفعيل هذه الوصايا من خلال المحاضرات والخطب في المساجد .

3- تربية الأبناء من وصية لقمان لابنه : دراسة موضوعية ل الباحث محمد زمري زين الدين

هدفت الدراسة إلى التعريف بلقمان الحكيم وأهداف سورة لقمان، وتلخيص موعظة لقمان من خلال تحديد أبرم الوصايا التي أوصى بها ابنه، والملخصة في أن يكون الله هو مصدر السلوك بمعنى أن يكون مخلصا لله وكذلك القصد والاعتدال في كل شيء، مع التأكيد على أهمية استخدام الوعظ كوسيلة تربوية فاعلة.

4-وصايا لقمان لابنه في سورة لقمان في العقيدة دراسة بلاغية تحليلية

(تناولت هذه الدراسة وصايا لقمان حيث قسمها الباحث إلى ن وعين وصايا عقدية اشتملت على حث لقمان لابنه على التوحيد وتعريفه بعلم الله، ووصايا دعوية تربوية كإقامة الصلاة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والصبر والثبات على المصائب الشدائد، والدراسة ركزت على الجوانب البلاغية في الآيات من خلال المنهج التحليلي.

5- دور القيم الإيمانية و الأخلاقية في تعزيز أمن الأسرة للباحث العطري بن عزوز

اشتملت الدراسة البحث في أهمية الأخلاق في بناء الأسرة في ظل العولمة و وسائل التواصل الاجتماعي . وعلى الرغم من أهمية هذه البحوث التي تحدثت عن القيم الأخلاقية فالباحث يسعى للكشف عن دور القيم الأخلاقية في تحقيق الأمن الأسري ، بما جاء من قيم أخلاقية في سورة لقمان .

خطة البحث :

يتكون هذا البحث من مقدمة و مبحثين و خاتمة.

المبحث الأول : دراسة المفاهيم ، علاقة القيم بأمن الأسرة

المبحث الثاني : القيم القرآنية في سورة لقمان أسس ومرتكزات

المبحث الأول : دراسة المفاهيم

القيم الأخلاقية:

تعد المفاهيم هي الأسس التي تساعد الباحث على السير في بحثه ، أو دراسته بخطوات ثابتة و في حدود محدودة و مرسومة سابقاً ، ولعل من أهم هذه المفاهيم (القيم ، الأخلاق ، الأمن ، الأسرة) ..

مثلت القيم عنصراً طبيعياً من عناصر تكوين الأسرة و المجتمع بوصف التقويم ؛ أي : منح الأشياء و الأفكار قيمتها فطرة إنسانية تتبع فطرة التباين و التفاضل ، وهذا سر وجود قيم إنسانية مشتركة بغض النظر عن إشكالية تباين تفسير هذه القيم .

اشتمل الإسلام على منظومة قيم ثابتة وقد دل قوله تعالى ﴿ قُلْ إِنِّي هَدَيْتُ رَبِّي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِّلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾

[الأنعام: 161] " دينا قيميا لا تنسخه الملل و النحل " ¹ ، فالثبات في قيمة الدين أو ما يعرف اليوم بالمنظومة القيمية هي صفة أساس لهذا القيم ، و للقيم في الإسلام ترتيب و أولويات ، و ليست القيم معاني مثورة تُقدم و تُؤخر بلا حدود و ضوابط ، و لا يمكن كذلك الإضافة أو الحذف من هذه القيم بحسب حاجة المرء و هواه ، و تكاد تكون وحدة متكاملة لا تقبل التجزئة و التقسيم ، وقد أشار القرآن الكريم لذلك بقوله ﴿ الَّذِينَ جَعَلُوا الْقُرْآنَ عِضِينَ ﴾ [٩١] الحجر آية: ٩١ " ²

لذلك فإن منظومة القيم في القرآن تمثل وجها من أوجه الإعجاز الاجتماعي المتجدد بتجدد الأزمنة و الأمكنة.

دراسة المفاهيم :

ونبدأ ببيان الشق الأول من هذا المركب القيم الأخلاقية .

أولاً: القيم في اللغة جمع قيمةٍ ، و القيم من التقويم لا التقييم ، يقال : قوم السلعة . و القيمة : الشيء : ثمنه الذي يعدله ، وهي القَدْر ، كما تُطلق على الشيء الثابت المستمرّ ، و استقام اعتدل ، قال ابن فارس : أصلها قَوَمٌ ³ ، يقال : " قَوَم السلعة و استقامها قدرها ، و في حديث عبدالله بن عباس إذا استقامت بنقد الناس

¹ - الألوسي ، شهاب الدين محمود ابن عبدالله الحسيني ، تفسير روح المعاني في تفسير القرآن و السبع المثاني ، تحقيق عبدالباري عطية ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1415 هـ (73 : 8) .

² - ابن كثير ، أبو الفداء إسماعيل ابن كثير القرشي الدمشقي ، تفسير القرآن العظيم ، مكتبة زهران ، مصر ، الطبعة الأولى _ 2 : 559)

- ينظر: مقاييس اللغة (4 : 89) . ³

فبعت بنقد الناس فلا بأس ، " قال أبو عبيد قوله : إذا استقمت يعني قومت ، و الاستقامة التقويم لقول أهل مكة استقمت المتاع أي : قومته ، و القائم المتمسك بالدين الثابت عليه .

القيم في الاصطلاح : تعددت تعريفات العلماء من تربويين وأكاديميين وغيرهم للقيم؛ لاختلاف نظر كل واحدٍ منهم لها،

عند الحديث عن القيم فإن ذلك يقودنا للحديث عن اختلاف العلماء في تعريفها وذلك باعتبار النظر إليها فيرى (الديب، 2006)¹ بأن القيم هي حالة عقلية ووجدانية يؤمن بها الفرد ويعتز بها ويتبناها ولها امتدادها وأثرها الطبيعي في طريقة تفكيره وسلوكه.

وذكر الباحث في كتاب الدليل الإجرائي لدور معلم القرآن في غرس القيم² (عدة تعريفات منها تعريف بيرى (Parry) بأن " القيم هي الاهتمامات؛ أي إذا كان أي شيء م وضع اهتمام فإنه حتماً يكتسب قيمة.

ويرى (أبو العينين 1988م³ بأن القيم مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جديرة لتوظيف إمكانياته، وتتجسد في القيم من خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

ومن خلال استعراض التعاريف المختلفة للقيم فإنه يمكن تعريف القيم بأنها: مجموعة من المبادئ والمقاييس والمعايير، الحاكمة على أفكار الإنسان ومعتقداته واتجاهاته، وتؤثر في حياته؛ لتمثلها في سلوكياته العملية وتصرفاته.⁴

وقدد حدد الأستاذ طه جابر العلواني القيم في ثلاث و هي التوحيد و التزكية و العمران ، و اعتبرها كليات قطعية تنحصر مصادرها في المصدر الأوحـد في كليته و إطلاقه و قطعيته ألا وهو القرآن الكريم .

¹ - إبراهيم الديب -المصدر السابق -2006م

² - فؤاد مراد وآخرون - الدليل الإجرائي لدور معلم القرآن في غرس القيم ، جدة 1435هـ (ص: 63)

³ - على خليل أبو العينين القيم الإسلامية التربوية-المدينة المنورة ، 1988 -

- مجموعة من المؤلفين، نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم، صفحة 79-84. بتصرف

ثانيا : الأخلاق

معنى الأخلاق لغةً:

الأخلاق جمع خلق، والخلق -بضم اللام وسكونها- هو الدين والطبع والسجية والمروءة. معنى الأخلاق اصطلاحاً:

عرّف الجرجاني الخلق بأنه: (عبارة عن هيئة للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كان الصادر عنها الأفعال الحسنة كانت الهيئة خلقاً حسناً، وإن كان الصادر منها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي مصدر ذلك خلقاً سيئاً)

تعريف القيم الأخلاقية :

هي : منظومة القيم الخلقية بأنها : مجموعة النسق القيمي الأخلاقي التي حددها القرآن الكريم كمعايير للسلوك الإنساني في إطار الخير أو الشر ، أي تحديد قرب هذا السلوك أو بعده عن المثل العليا التي تمثل المحركات الأساسية للأخلاق في المجتمع الإسلامي

ثالثاً : الأمن

الأمن في اللغة : ضد الخوف ، وله في اللغة : " ألان متقاربان : أحدهما الأمانة التي هي ضد الخيانة ، والتي تدل سكون القلب " و أصل الأمن طمأنينة النفس و زوال الخوف ¹ ، الآخر : التصديق . و المعنيان كما ذكرت متدانيان أو متقاربان ² .

بقول ابن منظور : " الأمان و الأمانة بمعنى ، و قد أمنتُ فأنا أَمِنٌ و أمنتُ غيري من الأمن و الأمان ، والأمن ضد الخوف " ³

وفي الاصطلاح هو: عدم توقع مكروه في الزمن الآتي" ⁴ ، و يعرفه أحد الباحثين بأنه : " اطمئنان الفرد ، و الأسرة ، و المجتمع على أن يحيا حياة طيبة في الدنيا ، و لا يخافون على أموالهم ، و دينهم ، و نسلهم من التعدي دون وجه حق " ⁵ ، وعلى الرغم من تعدد تعريفات الأمن و تباينها إلا أنها تتفق على الأمن يعني :

¹- مفردات ألفاظ القرآن (ص: 90)

²- معجم مقاييس اللغة (4: 89)

- ابن منظور ، لسان العرب مادة أمن - ³

⁴- مفردات ألفاظ القرآن ص: 90

⁵-بسام خضر الشطي، تحقيق الأمن الاجتماعي في الإسلام ، مجلة الشريعة و الدراسات الإسلامية ، الكويت ، مجلة فصلية ، تصدر عن مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، العدد (77) يونيو 2007 (ص : 29) .

الاطمئنان ،السكينة ،وعدم وقوع أي مكروه في الحاضر أو المستقبل . ويمكن تعريف الأمن بأنه : اطمئنان الإنسان.

رابعاً : الأسري

الأسرة : الأسر : وهو الحبس و الإمساك¹ الشد بالقيد من قولهم أسرت القتب،و أسرة الرجل:من يتقوى بهم قال تعالى : (و شددنا أسرهم) [الإنسان : 28] ، وأسرة الرجل عشيرته ، ورهطه الأذنون ، لأنه يتقوى بهم.

فالأسرة من الناحية اللغوية هي التي ينتسب إليها الإنسان ، و هي التي يعيش في كنفها ، و الأسرة هي العشيرة التي توفر لأفرادها سبل الحياة ، و الحماية ، و التربية ،....إلخ

وتعرف الأسرة بالاصطلاح بأنها : " هي الوحدة الاجتماعية الأولى في المجتمع ، و هي التي يتم عن طريقها حفظ النوع الإنساني كله " ²

تعريف الأمن الأسري :

تنوعت تعاريف الباحثين للأمن الأسري فمنهم من قال : " أمن الشامل لجميع نواحي حياة الأسرة أمناً عقائداً و أخلاقياً واقتصادياً وصحياً "

لذا فالأمن الأسري هو توفر الأمن بكل معانيه و أبعاده

الأمن الأسري : " أمن الأسرة أمناً عقائداً و أخلاقياً واقتصادياً وصحياً، بحيث تكون هذه الأسرة بأفرادها خلية صالحة ."³

ثانياً : علاقة القيم الأخلاقية بأمن الأسرة .

هناك علاقة بين القيم و الأخلاق و الأسرة ، و هذه العلاقة تستمد من المفهوم العام للدين الإسلامي ، الذي يجمع هذه المعاني الثلاث في مفهوم واحد ، و لا يمكن أن يستقل أحدهما عن الآخر ، وهذا ما يؤيده حديث النبي صلى الله عليه و سلم : " الإيمان بضع و سبعون شعبة أعلاها قول لا إله إلا الله ، و أدناها إمطة الأذى عن الطريق ، و الحياء شعبة من شعب الإيمان " . فالأخلاق تمثل الأفكار العقدية في المجال الأسري أو المجتمعي، فالمفاهيم الإيمانية لكلمة التوحيد لها ارتباط بالممارسات السلوكية ، فتحديد سلوك الفرد يتم بالفكر العقدي ، فالاستخلاف الإلهي للإنسان ، الذي هو بناء الحضارة لا يكون إلا بتجسيد قيم التوحيد ،

¹ ابن فارس ، مقاييس اللغة (ص : 107)

² - معالمة الأسرة المسلمة في القرآن الكريم (دراسة موضوعية) شيرين أبو عبدي (ص: 5)

³ - عبدالعزيز العسكر

وهذا ما أشار إليه الفاروقي " فمبرر وجود الإنسان هو طاعة الله و تنفيذ أمره ، و يؤكد التوحيد أن جوهر هذه الغاية هو استخلاف الله تعالى للإنسان في الأرض بمقتضى الاستخلاف الإلهي " ¹ ، و يجب أن يتحقق كل ذلك في الأسرة التي هي اللبنة الأولى للمجتمع .

ثالثاً: سبل تفعيل القيم الأخلاقية من خلال سورة لقمان .

يمكن أن نستنبط الآليات من آيات سورة لقمان بما يأتي

أولاً: تعليمه القيم بالتدرج من خلال النظر في آيات سورة لقمان تبين أنه يراعي التدرج في التعليم و تقدم الأهم فالأهم ، شيئاً فشيئاً ، ليكون الأقرب ، و أثبت للفهم .

وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ (مع أن الابن كان موحدًا على دين أبيه إلا أن لقمان بدأ مع ابنه بقضية التوحيد.

﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ﴾ قال له قولاً به يعظه بالأمر، والنهي، المقرون بالترغيب والترهيب، فأمره بالإخلاص، ونهاه عن الشرك، وبيّن له السبب في ذلك فقال: ﴿إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ ووجه كونه عظيماً، أنه لا أفضع وأبشع من الإشراك بالله .

ثم انتقل به إلى قيم أخرى كالصلاة و بر الوالدين .

ثانياً: تعليمه بالقدوة الحسنة :

التعليم بالعمل أقوى و أوقع في النفس و أعون على الحفظ ، و لذلك وفي حديث لقمان مع ابنه عامة سبل من سبل التعليم بالعمل

ثالثاً: التعليم بالموعظة والعبرة

للموعظة الأثر البالغ في نفس المتلقي لذا افتتح لقمان حديث بقوله يا بني ، و هذا الأسلوب من شأنه أن يهيئه و يلفت انتباهه ، و يصقل فكرة .

¹ص: 119 (-الفاروقي، إسماعيل راجي، التوحيد، مدارات للأبحاث والنشر) بيروت، 1982م) ط:1

المبحث الثاني : القيم القرآنية في سورة لقمان أسس ومرتكزات

تتأسس القيم القرآنية على أسس أربعة و هي : القيم الإيمانية ، و القيم الإنسانية ، و القيم الأخلاقية و القيم العمرانية ، وهذا ما سنحاول تفصيله في هذا المبحث .

أول شيء تثمره القيم هو البناء الشخصي للإنسان المسلم و تقوي صلته بالله تعالى إلى الدرجة التي تجعله يراقبه في كل حركاته و سكناته ، و معنى ذلك أن المسلم في علاقته بربه يستشعر الخشية و الخوف منه ، فالفرد في الأسرة حين يتشبع بالقيم الإيمانية يتحرر من الشعور بالخوف على الحياة أو الخوف على الرزق .

بقول عماد الدين خليل : " إن التغيير الذاتي عملية شاملة تغطي الطاقات البشرية كافة : عقلية و روحية و أخلاقية و سلوكية و جسدية .."¹

المجال الأول :القيم الإيمانية

1. توحيد الله و افراده بالعبادة .

يعد التوحيد أول مقاصد الشرع ، و أصل القيمة القرآنية فهو يوضح حدود و أبعاد الدور الإنساني في هذا الوجود ، و في الوقت نفسه يحقق قدرة كبيرة على صياغة المفاهيم الضرورية لبناء فاعلية الإنسان .

إن مقتضى الإقرار بالتوحيد ينطلق من الإيمان بالله - سبحانه و تعالى - ربا و حاكما و مصدر للتشريع ، ليكون موجة الأسرة نحو البناء ؛ و الروح التي ترتقي بالإنسان لأداء دوره الحضاري ، وعليه فالإيمان بالله تعالى إيمانا حقا يجعل شهود القيم حاضرا في مختلف الآيات ، فيكون الفعل الإنساني فعلا منسجما مع الفطرة و سنن الكون فيحقق الإنسان ذاته السوية في أبعادها الفردية و الجماعية ،

و تأسيسا على ما سبق كانت الوصية بالتوحيد أولى وصايا لقمان لابنه ﴿ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾ حيث أن التربية تركز على الوعظ والنصيحة، فالنفس الإنسانية لديها الاستعداد للتأثر بما يلقي اليها من كلام، وهو استعداد مؤقت في الغالب ولذلك يلزمه التكرار، والموعظة المؤثرة تفتح طريقها الى النفس مباشرة و أن الوعظ والارشاد كلاهما وسيلة من وسائل التربية التي تحقق الأمن النفسي ، وعامل من عوامل التعلم عليهما قامت الرسائل السماوية، وبهما نهضت دعوات الإصلاح الاجتماعي، وان هذه الوسيلة أساس بناء الأمم .

وذلك نجد القرآن الكريم يهتم بهداية الانسان منذ طفولته لذا كان يحفز الاباء على الدعاء بالولد الصالح، ونجد يبين مدى شفقتة لابنه حيث يبدأ كلمته بقوله ﴿ يَا بُنَيَّ ﴾ للتأكيد على عامل الأبوة يدفعه لنصحه

¹ - عماد الدين ، خليل ، العقل المسلم والرؤية الحضارية، دار النصر (القاهرة، 1983) ص : 44

بعدم الشرك بالله ، ثم يؤكد ﴿ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾ أي أن لقمان الحكيم "عليه السلام" نهى ابنه عن الشرك بالله ، حيث كان هذا النهي مقترن بالترغيب والترهيب أي انه بين له السبب في ذلك كونه امرا عظيماً .

2- قيمة التقوى

قال تعالى : ﴿ يَا بُنَيَّ إِنَّ تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ فَتَكُنْ فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴾ لقمان : 16

قيمة التقوى ومراقبة الله هي القيمة العظمى التي تدور كل القيم حولها ، و هي قطب الرحي لجميع القيم الأخرى ، قال تعالى : ﴿ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَنْتَأْكُمُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ [الحجرات : 13] ، ذلك أن هذه القيمة لا تتبدل و لا تخضع لمقاييس الفردية ، فهي تعني الطاعة لله تعالى في جميع أوامره و نواهيه ، لذلك كتبت وصيته عليه الصلاة و السلام لمعاذ بن جبل بتقوى الله و جعلها مستغرقة لكل أحواله و مستحضرة في كل شؤونه فقال : ((اتق الله حيثما كنت))

وهي أساس في بناء الأسرة الناجحة ، وأصل في الأمن النفسي للأسرة ، والتقوى ملازمة لمراقبة الله تعالى ، و نتيجة حتمية لها ، فقيمة المراقبة أن يستحضر العبد معية الله في كل حال ، وفي حديث جبريل -عليه السلام - حينما سأله عن الإحسان فقال : " أن تعبد الله كأنك تراه ، فإن لم تكن تراع فإنه يراك " ¹ ، وقال تعالى : " و هو معكم أين ما كنتم والله بما تعملون بصير " [الحديد : 4] .

وتأسيساً على ما سبق فالإيمان بالله هو أعظم مقوم في الأمن النفسي ، و يتجلى ذلك في آثاره النفسية و الخلقية و الاجتماعية و العائد على الفرد و المجتمع ، ذلك بأن القيم الإيمانية تجعل الفرد يشعر بالأمن النفسي لأن حياته و رزقه بيد الله .

3- قيمة مراقبة الله

قال تعالى : ﴿ يَا بُنَيَّ إِنَّ تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ فَتَكُنْ فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴾ لقمان : 16

القيمة السابقة تعد نتيجة حتمية لاستحضار رقابة الخالق ، فبدون قيمة المراقبة لا يستطيع الإنسان الالتزام بالتقوى و الإخلاص في الأعمال ، لأن المراقبة هي تعظيم الله -عز وجل- حق التعظيم ، كما ورد في

حديث جبريل - عليه السلام - المشهور حينما سأله جبريل عليه السلام عن الإحسان فقال: ((أن تعبد الله كأنك تراه ' فإن لم تكن تراه فإنه يراك))¹

وقال تعالى : هُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿٤﴾ [الحديد : 4] ، فقيمة المرلقة أن يستحضر العبد مشاهدة الله له في هذا الموقف وقربه له فينجز عن فعل المعصية و يقبل على الطاعة .

4- قيمة العبادة

ثم يؤكد القرآن الكريم على الانتقال من تعليم اصول العقيدة الى تعليم اصول الاعمال الصالحة فابتدأها بإقامة الصلاة قال تعالى : ﴿ يَا بَنِيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأَصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ ﴾.

انتقل لقمان من تعليم ابنه اصول العقيدة إلى تعليمه أصول الأعمال الصالحة فابتدأها بإقامة الصلاة ، والصلاة هي أقوال و أفعال مخصوصة تفتتح بالتكبير و تختتم بالتسليم).

والصلاة عماد الأعمال لاشتمالها على الاعتراف بطاعة الله و طلب الاهتداء للعمل الصالح . و إقام الصلاة و إدامتها و المحافظة على أدائها في أوقاتها .

و لا شك ﴿ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ ﴾ [العنكبوت : 45] فهي تؤثر على أخلاق المسلم ، فإذا أقام المسلم الصلاة ؛ فإن الله تكفل لهم بإستقانة السلوك ، وهدوء النفس و طمأنينة القلب . قال تعالى : ﴿ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ ﴾ ﴿٢٨﴾ [الرعد: 28] قال ابن سعدي : " فإن العبد إذا أقام صلاته على الوجه المأمور به ، كان لما سواها من دينه أحفظ و أقوم ، و إذا ضيعها كان لما سواها أضيع " ²

المجال الثاني : القيم الخلقية علاقة الإنسان بنفسه

تعد القيم الخلقية حيز الزاوية في الخطاب القرآني ، فالمثل و الكمالات الخلقية لها المقام الأول في التشريع ، وهذا ملاحظ في كثير من الأحكام الشرعية ، حيث نرى نجد مزاجين الخلق و التشريع كما هو الحال بالنسبة للعدل و الإحسان و التسامح .

وقد كرم الله الإنسان و جعله خليفة في الأرض بما أودعه من خصائص تميزه عن بقية المخلوقات قال تعالى : ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ ﴿٧٠﴾ [الإسراء آية: ٧٠]

1

² - ابن سعدي ، تيسير الكريم المنان (5 : 105)

لقد اعتنى الخطاب القرآني بالإنسان عناية خاصة ، و لا تخفى هذا الاهتمام و تلك العناية على كل دارس ، حيث أعطاه مسافة رحبة من التعاليم و التوجيهات الشرعية .

القيم الإنسانية بعلاقة الإنسان بنفسه

تساهم القيم الأخلاقية في تشكيل شخصية الإنسان الداخلية و من خلالها يحقق المصالح الذاتية مع نفسه ، و يمكن تحديد أبرز هذه القيم التي جاءت في سورة لقمان بما يلي :

1/ قيمة الصبر

- جاءت هذه القيمة في سياق الآية **وَاصْبِرْ عَلَىٰ مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ ﴿١٧﴾** [لقمان آية: ١٧]

والصبر " حبس النفس على العبادات على مشقاتها و المصائب و حرارتها وعن المنهيات و الشهوات ولذتها " ¹

قال الإمام القرطبي : " (وَاصْبِرْ عَلَىٰ مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ ﴿١٧﴾) [لقمان آية: ١٧] أمره بالصبر على شدائد الدنيا كالأمراض و غيرها ، و ألا يخرجها الجزع إلى معصية الله عز وجل " ² ، و في وصية لقمان لابنه بالصبر يحثه على تحمل أزمات الحياة و تقلباتها ، و هي من القيم الأخلاقية العليا تجاه النفس،

2/ قيمة الشكر

الشكر : تصور النعمة و إظهارها ، و يضاده الكفر ، و هو نسيان النعمة و سترها قال تعالى : ﴿ أَنْ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ ﴾ ، فالشكر يؤثر في اعماق النفس الانسانية فتتحرك دوافع الخير في الانسان، وذلك ينبغي ان يكون الشكر لله أولاً ، يليه الوالدان لان الله هو خالقهما، وهو الذي القى بحب الاطفال في قلبيهما، ولولاه ما كان الالباء والامهات ينجذبون الى صغارهم) .

3/ قيمة التواضع

جاءت هذه القيمة في سياق قول الله تعالى : ﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ ﴾ يوصي لقمان ابنه بالتواضع والبشاشة وعدم التكبر، فيقول أي ﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ ﴾ : لا تعرض بوجهك عن الناس . "تصعّر" : من مادة (صعر)، وهي في الأصل مرض يصيب البعير فيؤدي إلى اعوجاج رقبته.

قال الإمام القرطبي في تفسيره : " أي : لا تعرض عنهم تكبراً عليهم ؛ يقال : أصاب البعير صعر إذ أصابه داء يلوي منه عنقه . و معنى الآية : لا تمل خدك للناس كبراً عليهم و إعجاباً و احتقاراً لهم . وفي الحديث : يأتي على

¹ -عدة الصابرين ، ابن القيم ، دار الحديث ، القاهرة ، (ص: 17)

² - الجامع لأحكام القرآن القرطبي

الناس زمان ليس فيهم إلا أصعر أو أبتر" ¹ و من التواضع أيضا النهي عن العجب و الغرور : ﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾ [١٨] لقمان آية: ١٨].
و "المرح": يعني الغرور والبطر الناشئ من النعمة.
و "المختال": من مادة (الخيال) و (الخيلاء)، وتعني الشخص الذي يرى نفسه عظيما وكبيرا، ازاء سلسلة من التخييلات والأوهام.

و "الفخور": من مادة (الفخر) ويعني الشخص الذي يفتخر على الآخرين.
وتأسيساً على ما سبق فإن لقمان الحكيم نهى ابنه عن صفتين مذمومتين جدا: إحداهما التكبر وعدم الاهتمام بالآخرين، والآخرى الغرور والعجب بالنفس، وهما مشتركتان من جهة دفع الإنسان إلى عالم من التوهم والخيال والتعالي على الآخرين، و التي تؤدي إلى قطع علاقته بالآخرين وتعزلانه عنهم، خاصة وأنه بملاحظة الأصل اللغوي لـ " صعر " سيتضح أن مثل هذه الصفات مرض نفسي وأخلاقي، ونوع من الانحراف في التشخيص والتفكير، وإلا فإن الإنسان السالم من الناحية الروحية والنفسية لا يبتلى مطلقا بمثل هذه الظنون والتخييلات.

4 / قيمة الاعتدال والوسطية :

وهذه القيمة عامة في التعامل مع النفس و يمكن استنباطها من قول الله تعالى : ﴿وَأَقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاعْظُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ﴾ [١٩] لقمان: 19
وكانت وصية لقمان لابنه : " وكن معتدلا في مشيتك ، بحيث لا تبطئ و لا تسرع ، من القصد و هو التوسط في الأمور" ²

و اخفض من صوتك فلا ترفعه إلا إذا استدعى الأمر رفعه ، ففيه أدب و ثقة بالنفس و اطمئنان إلى صدق الحديث .

و لا يقتصر التوسط و الاعتدال على المشي و خفض الصوت فحسب، بل يمتد إلى كافة شؤون الحياة .

ثالثا : القيم المتعلقة بالتعامل مع الآخرين .

يعد الإنسان مدني بطبعه ومن طبيعته الاجتماعية لا ينفك عن التعامل مع الآخرين ممن تربطه بهم روابط مختلفة ،ومن جاءت وصايا لقمان لابنه

1/ قيمة ير الوالدين: و تظهر هذه القيمة بوضوح من خلال قوله تعالى : ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَلَدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصْلُهِ فِي عَامَيْنِ أَنْ اشْكُرْ لِي وَلِوَلَدِكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾
[لقمان : 14]

عززت هذه الآية الأمن الأخلاقي للمسلم في التعامل مع والديه ، حيث أمرته بالإحسان إليهما ، وذكرته بمعاناة أمه التي اضعفها ثقل الحمل ، وقوله (وهناً على وهن) لتأكيد تلك الوية .. ما يثير الباعث في نفس الولد على أن يبر بأمه ويستتبع البر بأبيه " ¹ حيث جعل الله الوالدين سبباً لوجود الأبناء ، فكان من الواجب على الأبناء شكر الله ، وشكر الوالدين على ذلك .

قال القرطبي : " ، قال القرطبي: "قال العلماء: فأحق الناس بعد الخالق المنان بالشكر والإحسان والتزام البر والطاعة له والإذعان ، من قرن الله الإحسان إليه بعبادته ، وطاعته وشكره بشكره ، وهما الوالدان وقيمة بر الوالدين والإحسان إليهما من أعظم القيم ، اعترافاً بحقوقهما ووفاء بمعروفهما ، وربط شكر الوالدين في شكر الله تعالى .

وبينت الآيات بعد هذا حدود طاعة الوالدين ، وهي (وإن جاهداك على أن تشرك بي ما ليس لك به علم فلا تطعمها) أي : بالشرك ، و أما برهما ، فاستمر عليه ، فاستمر عليه ، ولهذا قال : { وصاحبهما في الدنيا معروفاً } ، فالأمر بمعاملتهم بالحسنى قائم حتى لو كانا كافرين ، وهذه مما يربأ بالأسرة عن الخلافات و النزاعات التي قد تفتت أواصر المحبة بين الآباء والأبناء ، وتذهب بالأمن النفسي وطمأنينة القلب ، فكان من الواجب على المسلم الإحسان لوالديه وعدم إيذاهما بقول أو فعل يغضب الله تعالى .

و هذا التعزيز القرآني للأمن الأسري يجده المتأمل لآيات سورة الأحقاف ، حيث وصى الله الولد بالإحسان لوالديه ، وسلط الضوء على الأم في كلا الموضعين ؛ دلالة على عظم حقها ² كما يلحظ المتأمل في هذا الحوار التعزيز القرآني للأمن الأخلاقي في علاقة الابن مع والده ، و ذلك من خلال ما يأتي :

- صدر لقمان الحديث مع ولده بقوله (يا بني) ، و هذا النداء فيه إظهار الشفقة بطبع الأبوة ، وإيماء بأنه مخلص له بالنصيحة .

- استخدم أسلوب الحوار والإقناع ليكون أدعى للقبول .

2/ قيمة الصحبة الصالحة :

الأمر بإتباع طريق الصالحين ، تتجلى في قوله تعالى : ((وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ [لقمان : 15] .

" وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ وهم المؤمنون ، المستسلمون لربهم ، المنيبون إليه . واتباع سبيلهم ، أن يسلك مسلكهم في الإنابة إلى الله ، التي هي انجذاب دواعي القلب وإراداته إلى الله ، ثم يتبعها سعي البدن ، فيما يرضي الله ، ويقرب منه .

¹ - التحرير والتنوير ، ابن عاشور (21 : 158)

² - مفاتيح الغيب ، الرازي (28 : 15)

ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمُ الطَّائِعِ وَالْعَاصِي، وَالْمُنِيبِ، وَغَيْرِهِ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ فلا يخفى على الله من أعمالهم خافية".¹

3/ قيمة الإيجابية :

قيمة الإيجابية " أن يكون الإنسان منفتح على الحياة كلها بعيداً عن العزلة مع استثمار الطاقات و الإمكانيات المتاحة " ، و يمكن استنباط هذه القيمة من وصية لقمان لابنه و إرشاده إلى أهم دستور اجتماعي، وهو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فيقول: ﴿يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأَصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ﴾ [لقمان : 17] و الأمر بالمعروف و النهي عن المنكر تفعيل لدور المسلم الإيجابي في الأرض ، و به تتحقق خيرية هذه الأمة ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ [آل عمران آية: ١١٠] [آل عمران : 110] . و قد عززت هذه الآية الأمن الأخلاقي فالحرص على نصح الآخرين تجسيد لصفة أخلاقية تكشف عن الشعور بالمسؤولية التي يجي أن يتحلى بها أفراد المجتمع إزاء بعضهم من جهة ، و عن إقامة شعيرة من شعائر الدين من جهة أخرى ، وهذا يستقيم سلوك أفراد المجتمع و يشيع الأمن الأخلاقي .

¹-تفسير السعدي (2 : 228)

الخاتمة :

للقِيم الأخلاقية أثراً كبيراً في امان و استقرار الأسرة ، يحفظ لها أمنها و عيشها ، لكن يتعين التركيز على أثر القيم في تعزيز الأمن الأسري التي حمل مضامينها كتاب الله عز وجل ، و هو ما يستوجب مزيداً من النظر من قبل المتخصصين من الباحثين و الدارسين في هذا المجال ، ولقد حاولت من خلال هذه الدراسة تقديم نموذج مختصر لهذا الأثر عن ضرورة تبني دراسات موسعة تعنى بوجوه الإعجاز الاجتماعي و الحضاري في القرآن الكريم وخصوصاً في باب القيم الأخلاقية التي باتت تؤثر بصورة مباشرة في حياة الأفراد و المجتمعات الإنسانية على حدٍ سواء.

ولقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير واضح لتفسير القرآن الكريم للقيم الأخلاقية على مجمل تصورات الأسرة والمجتمع لمعاني و دلائل القيم الأخلاقية ، و كذلك أثبتت الدراسة وجود منظومة قيمية واضحة و كاملة تستوجب الدراسة و البحث بهدف الإفادة منها في وضع تصور إسلامي معاصر عن حقيقة و تكاملية القيم الأخلاقية و الإنسانية في القرآن الكريم وفق تعبيرات و حاجة العصر ، وكذلك البحث في المزيد من الوجوه الإعجازية لهذه القيم ، لإظهار أحقيتها بالاتباع ، وكذلك اعتمادها مصدراً أساساً لتفسير القيم عامة.

توصل البحث إلى أهم النتائج وهي :

1. بث القرآن الهدايات القرآنية المعينة على تعزيز الأمن الأخلاقي و النفسي و العقدي
2. تعزيز القيم الأخلاقية له الأثر الكبير في أمن الأسرة و استقرارها
3. تعد سورة لقمان من السور التي تؤسس للأمن الأسري.
4. إن التعزيز القرآني للأمن الأسري له أثر كبير في استقامة خلق الفرد و سلوكه ، و بالتالي أثر عميق على الأمن الأخلاقي و النفسي للأسرة المسلمة .
5. بنى لقمان شخصية ابنه بشكل متكامل وشامل وذلك من خلال المجالات القيمية الثلاثة: علاقة الإنسان مع ربه، ومع نفسه، ومع الآخرين.
6. كانت أبرم القيم التي عزمها لقمان في ابنه في العلاقة مع الله قيمة (العبودية - علم الله- إقامة الصلاة).
7. فالقيم الضرورية قد جمعت بين الجانب المادي والروحي في الإنسان، وهنا تتوجّه إرادة الأفراد جميعاً إلى المحافظة على هذه القيم التي ترتبط بقضايا الأمة مشخصة أمراضها وأسقامها، محاولة الحصول

على دوائها وعلاجها، في إطار ما يسمى بالعيش المشترك، مستمدة أحكامها وأصولها؛ وذلك بتفعيل مجموعة من المجالات القيمية وتنزيلها على الواقع وختامًا، فإن القيم القرآنية نالت حظها الأوفر، ونصيبها الكافي من الدراسة والتحليل من لدن الباحثين عمومًا، ومع ذلك فإنها لم تأخذ مكانتها اللائقة في تجسيد سلوك الإنسان وتنميته.

المراجع

1. أبون ، شيرين ، معالم الأسرة المسلمة في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)، رسالة ماجستير .
2. ابن سعدي ،عبدالرحمن بن ناصر ، تيسير الكريم الرحمن في تفسير القرآن ، مؤسسة الرسالة ط1 2002 م
3. ابن فارس ، مقاييس اللغة ، دار احياء التراث العربي ، بيروت ، ط1 2001
4. -ابن كثير ، أبو الفداء إسماعيل ابن كثير القرشي الدمشقي ، تفسير القرآن العظيم ، مكتبة زهران ، مصر ، الطبعة الأولى
5. ابن منظور ، لسان العرب دار إحياء التراث العربي 1993 م
6. الرازي / مفاتيح الغيب ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط3 ، 1420 هـ
7. الأصفهاني ، الحسن بن الفضل ، مفردات ألفاظ القرآن الكريم ، دار القلم ، دمشق ، ط2 ، 2002 م .
8. أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل أي القرآن ، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، مركز هجر للبحوث و الدراسات العربية و الإسلامية ، الطبعة الأولى ، ج 18 ، القاهرة ، مصر، 2001م
9. القرطبي ، أبو عبد الله محمد - الجامع لأحكام القرآن المبين لما تضمن من السنة وآي الفرقان ت عبد الله التركي - مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر الطبعة الأولى (ج 16 بيروت- لبنان- 2006م
10. الألوسي ، شهاب الدين محمود ابن عبد الله الحسيني ، تفسير روح المعاني في تفسير القرآن و السبع المثاني ، تحقيق عبدالباري عطية ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1415 هـ
11. وحيد الدين خان، وصايا لقمان لابنه، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف
12. بسام خضر الشطي ، تحقيق الأمن الاجتماعي في الإسلام ، مجلة الشريعة و الدراسات الإسلامية ، الكويت ، مجلة فصلية ، تصدر عن مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، العدد (77) يونيو 2007 .
13. وقيع الله قسم موسى وآخرون- القيم التربوية في وصايا لقمان - دراسة تحليلية رسالة دكتوراه جامعة أم درمان الإسلامية 2002م
14. الفاروقي، إسماعيل راجي، التوحيد، مدارات للأبحاث والنشر(بيروت، 1982م) ط:1
15. فؤاد مراد وآخرون - الدليل الإجرائي لدور معلم القرآن في غرس القيم - جدة 1435هـ
16. عماد الدين ، خليل ، العقل المسلم والرؤية الحضارية، دار النصر (القاهرة، 1983)
17. على خليل ابو العينين القيم الإسلامية التربوية-المدينة المنورة -1988م
18. محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير و التنوير، الدار التونسية للنشر ، ج21، تونس ، 1984م

اللغة، الهوية والعولمة

حفر في تجاعيد الذاكرة الاصطلاحية

الدكتورة الخامسة علاوي

أستاذة محاضرة بقسم الآداب و اللغة العربية

كلية الآداب واللغات - جامعة قسنطينة -1- الجمهورية الجزائرية

allaoui_khamsa@yahoo.fr

ملخص البحث:

نحاول في هذه الورقة الإحاطة بمفاهيم ثلاثة (اللغة – الهوية- والعولمة)، معتقدين أنّ اتصالها ببعضها في عصر تغلغت فيه العولمة إلى مفاصل الحياة اليومية للناس وانتشرت فيه وسائل الاتصال والإعلام لم يكن عشوائيا بل كان مقصودا، ذلك أنّ الخرق للعناصر المشكلة للهوية بات يهدد كينونتها في ظل الجماعات الجديدة التي لا يشترط في تأسيسها بيئة جغرافية واحدة ولا بناء محدداً كما كان متعارفا في الجماعات التقليدية.

الكلمات المفتاحية: اللغة – الهوية – العولمة – الذاكرة الاصطلاحية

Abstract :

In this paper, we aim to go through the three concepts : language, identity, and globalization. Starting from the hypothesis that their connection is intentional. This is a direct result of the diminished role of geographical boundaries in the establishment of cultural groups as the social media and communication means permeated our daily lives.

Keywords: Language- Identity- Globalization- Conceptual memory

مقدمة:

ظلت العولمة بما هي صيرورة فعل آليتين متعارضتين متكاملتين - على حد تعبير صاحب مصطلح الاقتصاد الثقافي للعولمة - آلية التوحيد وآلية التفكيك؛ آلية توحيد للعالم في قرية واحدة يتأثر أفرادها بعضهم ببعض، يتداولون سلعة واحدة ويتكلمون لغة واحدة، ويفكرون بالطريقة نفسها. أما المراد من آلية التفكيك فتفكيك النظم المحلية وتصييرها نظاما واحدا تذوب فيه الفوارق والتميزات لتدفن في تلايبه الهويات، وهو ما يجعلنا نسلم منذ البدء بأنّ العولمة "طوفان كاسح لا يبقى ولا يذر، طوفان يكتسح كافة المجتمعات والاقتصادات ويجرف معه كل الثقافات، فيفتت هوياتها ويذيب صلابتها، ويجعلها كيانات في مهب رياح العولمة العاتية"⁽¹⁾ الحاملة للفوضى وعدم النظام وانعدام اليقين.

وإننا نعتقد أنّ اتصال اللغة بالهوية بالعولمة في عصر انتشرت فيه وسائل الاعلام والاتصال والتواصل لم يكن عشوائيا بل كان مقصودا ، خاصة إذا علمنا أنّ "أول بند في لائحة التشخصن العالمي هو إتقان لغة الأم الخاصة بالعولمة ، التي هي الانجليزية"⁽²⁾ وأنّ "خطاب العولمة الضمني وآلياتها التنظيمية المختلفة لا تطل فقط السوق الاقتصادي و السوق السياسي والسوق الثقافي بل تدهم العالم الداخلي للشخصية فتكتفه وتستعمره وفق المواصفات التي تحددها وتفرضها كمعايير لإمكان اندراج الشخص في المسيرة الكوكبية للعولمة"⁽³⁾ ، علماً بأنّ العولمة هي نزوع نحو إقصاء الهويات الكثيرة المتميزة واللغة جزء لا يتجزأ من الهوية . إذن فهذه المفاهيم (العولمة- اللغة - الهوية) على اختلاف حملتها الدلالية واختلاف مرجعياتها، تطرح - في تقديرنا - الكثير من الإشكاليات إن على المستوى المفهومي أم على المستوى التداولي الذي بات فيه الصراع قائما بينها، مما نجم عنه جملة من القضايا التي ظلت لازمة بهذه المصطلحات، لتتجاوز ذلك متسائلين عمّا إذا كانت الضرورة المعرفية الجديدة تتيح فعلا الجمع بين هذه الثلاثية (اللغة والهوية والعولمة) دون أن يطغى أحدها على الآخر، بل دون أن يتسبب أحدها في إقصاء الآخر.

¹ - سبيللا، محمد: زمن العولمة فيما وراء دوائر الوهم، دار توبقال- الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 82.

² - نفسه، ص 83.

³ - نفسه، نفسها.

أولاً: اللغة وإشكالياتها في ظل التحديات الجديدة

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن هو طرح السؤال: ما هي اللغة؟

سؤال تقودنا الإجابة عنه إلى عمق الإشكالية، والتي كانت عبر كل الحقب الزمنية دراسة ماهية اللغة. هذا السؤال الذي كانت كل حضارة تجيب عنه على حسب القوالب التي تؤسسها متأثرة بمجموع المعارف والمعتقدات والأفكار السائدة فيها -على حد تعبير جوليا كريستيفا- فالمرحلة المسيحية إلى غاية القرن الثامن عشر كانت تنظر إلى اللغة نظرة دينية غايتها البحث عن أصولها، وعن القواعد المنطقية التي تحكمها. أما القرن التاسع عشر والتميز بالتاريخية فقد كانت النظرة فيه إلى اللغة بوصفها ظاهرة تتطور وتتغير عبر العصور، وفي أيامنا هذه تغيرت النظرة إلى اللغة التي أصبحت نظاما يجب البحث عن المسائل التي توجه سيره، وحتى نحدد طبيعة اللغة ونمسك بها، يجب تتبع المراحل البشرية المختلفة لتحديد نظرة كل مرحلة للغة، وهذا قبل تأسيس العلوم المختلفة التي تهتم بدراستها⁽¹⁾. ونحن في هذه الدراسة لا نود الخوض في تتبع نظريات نشأة اللغة التي سودت بها صفحات الكثير من المؤلفات واسمين الدراسة بالتاريخية المحضة، بل نسعى من خلالها إلى محاولة تحديد مفهوم اللغة من خلال وضع الفروق الجوهرية بينها وبين الكلام واللسان ساعين من وراء ذلك كله إلى تحديد خصائص اللغة ومن ثمّ خصائص العربية بوصفها لغة ذات جذور حضارية متأصلة وذات نظام خاص لا يمكن التعرف عليه إلا بالغوص في مستويات هذه اللغة التي يتوقف فهم القرآن الكريم على فهمها.

الفرق بين اللغة والكلام واللسان:

يقول تمام حسان في كتابه (اللغة العربية معناها ومبناها) محددًا الفرق بين الكلام واللغة: "الكلام عمل واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللغة معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط، والكلام حركة واللغة نظام هذه الحركة، والكلام يُحسّ بالسمع نطقًا والبصر كتابة، واللغة تفهم بالتأمل في الكلام. فالذي نقوله أو نكتبه كلام والذي نقول بحسبه ونكتب بحسبه هو اللغة. فالكلام هو المنطوق وهو المكتوب، واللغة هي الموصوفة في كتب القواعد وفقه اللغة والمعجم ونحوها والكلام قد يحدث أن يكون فردياً، ولكن اللغة لا تكون إلا اجتماعية"⁽²⁾. هكذا وهذه العبارة الموجزة حدّ تمام حسان

¹ - تحريشي، محمد: ترجمة مقدمة كتاب (اللغة ذلك المجهول) لجوليا كريستيفا، مجلة ثقافات، فصلية ثقافية تصدر عن كلية الآداب - جامعة البحرين، العدد 4، خريف 2002، ص 213.

² - تمام، حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط، د.ت، ص 7.

الحدود بين اللغة والكلام؛ فلا الكلام هو اللغة ولا اللغة هي الكلام بل كل واحد منهما يتمم الآخر، و يحتاج إليه ليستقيم عوده.

وقد أشار دي سوسير نفسه إلى سلسلة من المعايير المختلفة جدا بين اللغة والكلام حددها صاحبها (القاموس الموسوعي) في نقاط ثلاث هي:

- 1- "تحدد اللغة بوصفها شُرعة «code» . وإنها لتفهم من قيام تناسب بين الصور السمعية والمتصورات. وأما الكلام، فهو الاستعمال، وهو تشغيل لهذه الشرعة تقوم به الذوات المتكلمة.
- 2- اللغة سلبية محضة. وإنّ امتلاكها هو إشراك لملكات الاستقبال الذهني وحدها، وإعمال للذاكرة قبل كل شيء. ولذا فكل نشاط مرتبط باللسان، ينتمي بالتلازم إلى الكلام.
- 3- إنّ اللغة ظاهرة اجتماعية ، بينما الكلام فظاهرة فردية"⁽¹⁾.

وقد كان تعلّيقهما على تضام النقطة الأولى مع الثانية: أنّ "سوسير يتكلم عن اللغة بوصفها(خزينة) تستودع فيها العلامات وبالإضافة إلى هذا ، فإنّه يعترف بأنّ ملكة الوصل هي ضرورة لتصنيف هذه العلامات . وأما ما يتعلق بتصنيف العلامات في جمل ، وبالتركيب بين معانيها بغية تشكيل المعنى الإجمالي للجملة ، فيجب إسنادهما إلى الكلام ، وإلى استعمال اللغة لأنهما يستلزمان نشاطا عقليا"⁽²⁾، بينما تلخص التعليق على النقطة الأخيرة بقولهما: "لكي يكون هذا المعيار متلائما مع الأول ، يجب القبول بأنّ المجتمع يحدد كلّيا الشرعة اللسانية للأفراد"⁽³⁾.

و ركحا على ما تقدم يمكن القول إنّ اللغة هي نظام من الرموز والعلامات المتواضع عليها في المؤسسة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد . وأنّ الكلام هو عمل فردي نابع عن إرادة وذكاء.

أما اللسان في نظر دي سوسير فهو: "رصيد وضعته ممارسة الكلام في دائرة الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع متجانس ، وهو نظام قواعدي يوجد بصفة مضمرة في أذهان الأشخاص المتكلمين الذين ينتمون إلى المجتمع اللغوي؛ إذ إنّ اللسان من حيث هو ظاهرة اجتماعية لا يوجد عند كل فرد على حدة . بل يوجد بصفة كاملة عند الجماعة ، فهو إذن القانون المشترك بين أفراد المجتمع اللغوي الذي يسمح لهم بالاتصال

¹- ديكرو، أوزوالد، شايفر، جان ماري: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر.منذر عياشي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء - بيروت ، المغرب - لبنان ، ط2 ، 2007 ، ص ص 264-265 .

²- نفسه، ص265.

³- نفسه، ص265.

وهو يتميز عن اللغة من حيث إنه ظاهرة اجتماعية تمارس فعاليتها بالقوة ، بمعزل عن إرادة الأفراد المتكلمين⁽¹⁾، ومعنى هذا أن اللسان هو الجانب الاجتماعي للغة ، يقع خارج الفرد ، وخارج إرادته ، ويخضع للتواضع الاجتماعي .

ورغم هذا التمييز الدقيق بين اللغة - اللسان - الكلام المتحدث عنه إلا أنّ من اللسانيين من يهمله تماماً على الرغم من أنه يحدد موضوع اللسانيات ، ونقصد بذلك أن "دور اللسانيات العامة ، التي هي تعليم تمهيدي للدراسات اللسانية الخاصة ، أن تحدد بعض المتصورات التي تسمح ، في لحظة الاستقصاء للسان ما ، مهما كان، بفرز الموضوع في المادة"⁽²⁾. وقد كانت خلاصة هذا الفرز عند دي سوسير تقسيم دراسة الكلام إلى قسمين:

- 1- قسم يخص اللسان وهو اجتماعي مستقل عن الفرد ، وهو نفسي فقط .
- 2- وقسم نفسي فيزيائي يخص الجانب الفردي للغة أي الكلام والمتضمن للصوت . وقد أكد دي سوسير على عدم قابلية هذين القسمين للتجزئة ، بل وعلى اتصالهما الوثيق ببعضهما ضمناً رغم الفرق الموجود بينهما ظاهرياً ؛ لأنّ اللسان في النهاية ما هو إلا راسب من عمليات عديدة للكلام عبر الزمن .

أما الكلام فإنّه تطبيق أو استعمال للوسائل والأدوات الصوتية والتركيبية والمعجمية التي يوفّرها اللسان⁽³⁾. هذا ولا يفوتنا التنويه في هذا المقام بما قاله الفيلسوف كاسير في كتابه (فلسفة الأشكال الرمزية) عن الدور الرئيس للغة في مختلف النشاطات الإنسانية ، وذلك حين جعله لا ينحصر في انفتاح الإنسان نحو الخارج ولا في التعبير عن عواطفه وأفكاره وإبلاغها للآخرين ، بل في عملية مزدوجة يتوجه من خلالها نحو ذاته . مؤكداً أنّ اللغة تبقى أساس الحياة النفسية الداخلية على صعيد الخيال، كما على صعيد النشاط الفكري والروحي⁽⁴⁾ .

¹- تحريشي، محمد: ترجمة مقدمة كتاب (اللغة ذلك المجهول) لجوليا كريستيفا، ص215.

²-ديكرو، أوزوالد، شايفر، جان ماري: المرجع السابق، 264.

11- تحريشي، محمد: مرجع سابق، ص215.

⁴- بركة، بسام: اللغة العربية ومتحديات العصر الحديث، مجلة حوار العرب، شهرية فكرية ثقافية تصدر عن مؤسسة الفكر العربي، بيروت - لبنان، العدد 5، إبريل /نيسان) 2005، ص25

اللغة العربية بين الجمود والتجدد:

لعل من نافلة القول التذكير بأنّ "اللغة هي سجل حضارة الأمة ومنبع فكرها ، ورافد ثقافتها ، وسمة من سمات شخصيتها"⁽¹⁾ وهي ك"ظاهرة اجتماعية ترتبط بناها ارتباطا وثيقا ببنى الفكر السائد في مجتمع لغوي معين ، وهو ما يؤكد افتراض العلاقة الطردية بين التخلف في مجال اللغة والتخلف الحضاري"⁽²⁾ ، ونعني بذلك أنّ "ازدهار اللغة نتاج طبيعي لازدهار الثقافة والحضارة والعلوم ، كما أنّ تزعزع مكانة اللغة مرتبط بالانحطاط الثقافي و الحضاري و العلوم"⁽³⁾، ونحن لو حاولنا تقصي أسباب التخلف العام الذي نعانيه لأدركنا يقينا أن سببه هو الأزمة الكبيرة التي تعانيها اللغة على مستويات متعددة ، ونقصد بذلك مستوى الاستخدام ، مستوى التدريس ، ومستوى البحث والتخطيط، فعلى مستوى الاستخدام "لاشك أنّ الجهل ، والأمية مسؤولان عن انتشار العامية ، كما أنّ روح الانهزامية ، وهيمنة اللغات الاستعمارية مسؤولان عن زحزحة مكانة اللغة العربية لصالح الانجليزية والفرنسية ، وفي مجال التدريس والبحث والتخطيط نجد أنّ اللامبالاة وغياب المنهجية ، وعدم وجود آليات التراكم المعرفي ما هي إلا بعض الأسباب التي أدّت إلى انحطاط مكانة العربية"⁽⁴⁾ في العصر الحالي بين الناطقين بها بعد أن كانت قد "أثبتت أحقيتها في الوجود وجدارتها في مسابقة الركب الحضاري واستيعابها لكل جديد في المصطلحات العلمية والتقنية التي تفد عليها من العالم في كل لحظة ينجز فيها مخترع أو يستجد علم في كون هذه اللغة يمثّل مواصفاتها وحضورها ، فإنّ العربية لم تتعلّق عن هذه المواصفات فعملت من داخلها وأنتجت لغة عربية ، مارست التعبير عن حضارات علمية واجتماعية ، وسياسية ، وفنية ، فزخرت بالمصطلحات والرموز والجمل القصيرة التي تحمل معاني واسعة في كل ضرب من ضروب المعرفة الإنسانية وإلى هذا يشير ماسينيو وهو يقول : إنّ المنهج العلمي قد انطلق أول ما انطلق باللغة العربية ، ومن خلال العربية في الحضارة الأوروبية"⁽⁵⁾، وهي - على حد قول وليم درل - "لم تتقهقر فيما مضى أمام لغة أخرى من اللغات التي احتكت بها ، ويُنظر أن تحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي ، ولغة العربية لين ومرونة يمنحها التكيف وفقاً لمقتضيات هذا العصر"⁽⁶⁾

1- الفقيه، يونس: اللغة والمكون المعرفي، مقال متاح على شبكة ضياء.

2- يونس علي، محمد: أزمة اللغة ومشكلة التخلف في بنية العقل العربي المعاصر، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج17، ع29، صفر 1425هـ، ص661.

3- نفسه.

4- يونس علي، محمد: مرجع سابق، ص 661.

5- الفقيه، يونس: المرجع السابق، ص 8.

6- نفسه، الصفحة نفسها

الذي أضحت فيه "تحمل الآخر إلى تفاعيلها و تصاريحها"⁽¹⁾ حتى صار "هذا الآخر بعض مادة حضورها الغني والدائم"⁽²⁾ وإنا لنسأل ما نسبة حضور الأنا المتكلم بها ؟ بل وما موقفه مما يحصل لهذه اللغة التي باتت "تسير في نفق البرزخية (...)" تحت وطأة الهجمة القوية التي تعرضت لها من مؤسسات العولمة المختلفة"⁽³⁾...على أن المقصود بـ "البرزخية التي دخلت فيها العربية ، هو أن العربية بسبب ضعف الناطقين بها الآن قد دخلت فيما يشبه نفق المرحلية اللغوية"⁽⁴⁾ ، هذا طبعاً إن لم نقل أن الناطقين بها بلغوا مرحلة التحجر* اللغوي إن جاز لنا استعمال هذا المصطلح في مثل هذا المقام ؛ لأنّ "لا العربي ظلّ عربياً يتفياً ظلال لغته التي جعلها الله خالق الإنسان والأكوان لسان آخر كتبه ، ولا هو أدرك اللسان الآخر فيفيء إلينا بغنم الدنيا وغرم الآخرة بعد تبدل حاله ومقاله"⁽⁵⁾ ، فما أحوجنا اليوم كناطقين بلغة الضاد إلى إصلاح لغوي شامل نعيد من خلاله الاعتبار لهذه اللغة بين أبنائها أولاً ، ثم بين لغات العالم ثانياً . ولكي يحصل ذلك ويؤتي أكله لابد- على حد تعبير علي عبد الواحد - أن نعمل قبل كل شيء إلى دراسة حياة اللغة ، ومناهج تطورها ، وما تخضع له في حياتها من قوانين؛ حتى يتميز لنا الممكن من المستحيل ، وحينئذ سيتبين لنا ما يتفق مع السنن الكونية وما يتنافر مع طبيعة الأشياء ، وكل ذلك من أجل أن تأتي إصلاحاتنا مسيرة لهذه الطبيعة ، وتكمل بالنجاح⁽⁶⁾.

وهنا نلفت الانتباه إلى أن التربية الحديثة قد نظرت إلى اللغة نظرة جديدة أكدت من خلالها على الأهمية الاجتماعية والوظيفية التي تحظى داخل الجماعة اللغوية وفي هذا الصدد يشير جودت الركابي قائلاً: "وأساس هذه النظرة أمران:

1- نفسه، ص 17.

2- نفسه، الصفحة نفسها.

3- بنت صالح الزغي، أمانة: المرحلية اللغوية - قراءة تاريخية مقارنة في نشوء اللغات وموتها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، مكة المكرمة، ج 18، ع 37، جمادى الثانية 1427 هـ، ص 411.

4 - نفسه، ص 412.

* - "يطلق لفظ التحجر « fossilization » في ميدان اكتساب اللغة الثانية وحده ، مجرداً من أي وصف ، ويقصد به : التحجر اللغوي « language fossilization » الذي هو أبرز سمات اللغة المرحلية ومنهج من مناهج البحث فيها ، والتحجر هو توقف النمو اللغوي لدى المتعلم في مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية ، في صيغ وأنماط وأبنية لغوية معينة ؛ توقفاً جزئياً أو كلياً ، مؤقتاً أو نهائياً "ص 307. راجع: العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم: التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها - مكة المكرمة، ج 17، ع 33 ، ربيع الأول 1426 هـ .

5- القرني، سعيد بن محمد: أثر الفهم اللغوي في فهم المصطلحات العلمية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها - مكة المكرمة، ج 17، ع 29، صفر 1425، ص 585.

6- اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر للطباعة والنشر - القاهرة، 1971، ص 198.

- (1) - أنها وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد.
- (2) - أنها يجب أن تدرّس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة، وذلك ليدرك المتعلم أنّه يتعلّم شيئاً يحتاج إليه في حياته⁽¹⁾، بدلا من العناية المبالغ فيها في حشو الطلاب بمعلومات عن اللغة لا تغني ولا تسمن من جوع.
- يقول أحد الباحثين مؤكدا ما قلناه: "ونجد من خلال فروع المنهج المختلفة أن تعليم اللغة صار مجموعة من المعلومات حول علوم اللغة وفلسفتها ومقاييسها، وعن الأدب وتاريخه، وليس تعليمًا للغة كمهارات لاستعمالها استعمالاً سليماً وصحيحاً، وقد أثبتت التجارب أن هذه الدراسة لا تجدي في تحصيل اللغة وممارستها، ولا يبقى من مقاييسها في عقول دارسيها شيء بعد تركهم معاهد الدراسة، وهكذا أصبحت اللغة العربية في المدارس مادة دراسية تدرس لذاتها بغض النظر عن غايات تدريسها"⁽²⁾، هذه الغايات التي يمكن حصرها في التمكن من اللغة حديثاً، واستماعاً وقراءة وكتابة، فاللغة ليست تراثاً فحسب ولا أدباً رفيعاً فحسب بل هي وسيلة تواصل لكل الأغراض وفي كل مستويات الكلام المكتوب والملفوظ من غير أن يستبد بنا مستوى عن آخر يجعلنا نحس أنّ اللغة إما أن تكون بهذا المستوى وإلا فلا.
- ويذهب عبد السلام المسدي إلى أنّ "اللغة ملكة، وتحصيلها قرين تعلّمها، ولا تعلم إلا لتعليم: إرادي أو غير إرادي، وسؤال اللغة يستدعي المعنى، على ما ينادي سؤال المعنى سؤال لآخر هو سؤال الدلالة: كيف تنشأ، وكيف تتجلى حتى يتمثلها الساعي إلى ملكة اللغة.
- ولكن أسئلة اللغة والإرادة والتحصيل ترتدّ جميعاً إلى سؤال واحد متفرد ومستبد ألا وهو سؤال الاكتساب ما الذي منه حاصل بالذات؟ وما الذي منه وافد بحكم الأعراض؟ وهل هناك سمات تميّز اكتساب اللغة الإعرابية من اكتساب أي لغة أخرى غير إعرابية"⁽³⁾ على اعتبار أن اللغة الإعرابية - وتمثلها هنا طبعاً اللغة العربية - يستكشف فيها المكتسب "كيف يتعامل الفكر مع مستويين من التنظيم عند الإفضاء بالكلام، مستوى ترتيب عناصر الخطاب ثمّ مستوى إحكام الروابط بواسطة علامات الإعراب"⁽⁴⁾، هذا من جهة ومن جهة أخرى يدرك بالقليل من التأمل أنّ "اللغة العربية بأنموذجها الإعرابي تمثل شاهداً ثميناً على شيئين يتصلان بحقيقة العلم بصرف النظر عن البعد الثقافي وعن المرجعية الحضارية، أي إنّ هناك مكسباً إنسانياً خالصاً عند التأمل في أنموذج اللغة الإعرابية، عندما تظل حية يتداولها المجتمع في كل استخداماته الرسمية والتربوية والمعرفية، وهذا مما أصبح يندر على مستوى اللغات الإنسانية

¹- طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق - سوريا، ط 2، 1986، ص 20.

²- يونس علي، محمد: مرجع سابق، ص 689.

³- المسدي، عبد السلام: اللغة العربية والتحديات الجديدة، ثقافات (مجلة ثقافية فصلية تصدر عن كلية الآداب - جامعة البحرين)،

العدد 13، 2005، ص 41.

⁴- نفسه، الصفحة نفسها.

المتداولة"⁽¹⁾. فهل تنبه العربي لدور هذا الشاهد في تعزيز مكانة العربية بين اللغات؟ كلا ورب الكعبة العربي اليوم يسعى جاهدا للقضاء على هذا النموذج لأنه أصبح بالنسبة له يعرقل العملية التواصلية، فراح داخل المؤسسات التعليمية يستعمل الفصحى ولكن بعد نزع حركات الإعراب من أواخر الكلمات وهو ما أفضى - على حد تعبير عبد السلام المسدي - إلى "تعرية الفصحى من غطاءها النحوي وإخراجها من سياقها الأدائي الفصيح لإلحاقها تدريجيا بنظام إبلاغي مغاير تماما لطبيعة الأولى"⁽²⁾ وهذا خطر جسيم ، و"جسامته كامنّة في التكتّم على هذه الظاهرة بين المعنيين بشؤون التعليم والتربية"⁽³⁾ ، ولو استغل العربي خصائص لغته وحافظ عليها لوصل بهذه اللغة إلى أبعد الحدود لأنها "من منظور استشراف مستقبلها واستقراء ما قد تؤوّل إليه قضية حضارية كبرى ترتدّ إلى إشكال سياسي بالغ الخطورة والتعقيد ، وبها يرتبط الجوهر الثقافي الذي يتأسس عليه معمار الهوية في بعده التاريخي الماضي والمصري القادم"⁽⁴⁾ . ولو عدنا إلى الساحة العربية لوجدنا أنّ الأخطار المحدقة بالعربية لغة كثيرة وظاهرة للعيان لا تحتاج إلى تعداد بقدر ما تحتاج إلى مقاومة عنيفة للحد من سريان سمومها التي تنخر العربي من الداخل.

وختاما لهذه الوقفة نقول: "إن معركة اللغة العربية الآن - من أجل البقاء التداولي - تجري على مساحات ثلاث متوالجة شبيهة بثلاث دوائر مرسومة تتقاطع في جزء منها بحيث تنشأ بين كل دائرتين منطقة مشتركة ثم تنشأ بين الثلاث جميعها منطقة فريدة مشتركة ستكون لها الخصوصية الكبرى"⁽⁵⁾ ، وتتلخص هذه الدوائر في دائرة الثقافة من حيث هي خلاصة الفكر وعصارة الفن ، وفضاء كل إبداع. دائرة الإعلام الذي استوعب كل أشكال التطور التكنولوجي الحادث، وفي الآن نفسه ظلّ أعنف معركة على العربية ، ولله در حافظ حين قال على لسان العربية :

أرى كلّ يوم في الجرائد مزلقا ينادي بوادي في ربيع حياتي

أما الدائرة الأخيرة فهي الساحة التكوينية التي تتداول الأنظمة العربية حولها مصطلحين اثنين : التربية والتعليم ، هذه الساحة التي امتلأت بالغث والسمين ، وتجاهلت تماما فكرة أنّ قيمة اللغة العربية لا تكون في داخلها ، بل في ما يصنعه مستعملوها فيها ، ولا يكون هذا إلاّ بواسطة ممارسة اللغة ، واستعمالها والتداول بها ، ووضعها على المحك .

¹- نفسه، ص40.

²- نفسه، ص 34.

³- نفسه، نفسها.

⁴- نفسه، ص28.

33 - نفسه، ص 35.

ثانيا: إشكالية الهوية بين المفهوم والتجسد

لا شك أن " الحديث عن الهوية هو، أولا وقبل كل شيء، هو حديث عن المحددات والمميزات والخصائص ، حديث عن الروابط والعلائق ، عما يوحد ويجمع ويضم ، لكنه كذلك حديث عما يفرّق ويفصل ويميّز . إنه إذن موقعة ورسم على خارطة جغرافية سياسية ، لكنها أيضاً ، وربما أولاً ، خارطة ثقافية ، والرسم على الخارطة كما نعلم يفترض خطوطاً مرجعية ، يفترض معالم على ضوءها وبدلالاتها ترسم الحدود وتقاس المسافات"⁽¹⁾. فهل نملك خطوطاً مرجعية ؟ بل هل نملك الإحداثيات التي تساعدنا على رسم المعالم لوضع الحدود ؟ بل هل من معنى لسؤال الهوية اليوم في عالم أصبح متسماً أساساً بغياب الخطوط المرجعية، عالم صار يفرض علينا إعادة النظر لا في الأجوبة التي نقترحها، وإنما في الأسئلة التي نطرحها .

وعلى العموم، ومهما كانت الأسئلة والإجابات فإنّ موضوع الهوية تعرض له الفلاسفة والمفكرون منذ أقدم العصور، فهذا أرسطو في كتابه (وراء الطبيعة) يقول : إنّ الهوية تقال على معانٍ عدة .

في حين يذهب الفيلسوف هيدجر إلى أبعد من ذلك في سؤاله: (كيف يجب أن نكون نحن أنفسنا، وكيف يمكن لنا أن نكون أنفسنا ،دون أن نعرف من نكون على يقين ...؟) ، بينما استخدم (هيجل) تعبير (الهو المغترب ، والهو الزائل). هذا ويشير جل الباحثين إلى أنّ الفلاسفة المسلمين أخذوا مصطلح الهوية من الفلسفة اليونانية ، وقد بلغ من تدبر الكندي في لفظة (الهو) أنّ صرّفها بلفظ التهوي ، أي صيرورة الشيء هوية ، وإنّ الفلاسفة العرب قد نقلوا اللفظ اليوناني عن الهوية ، واستخدموا لفظاً عربياً مبتكراً يكاد يجمع النقيضين (هو) أي الغير أو الآخر ، بينما الهوية تعني الوجود والذات والأنا ، وهم بذلك حولوا اللفظ (هو) من مدلوله اللغوي النحوي إلى مدلول منطقي ثقافي يرتبط بالبحث في وجود الشيء ، وفي طبيعة الوجود ، وبعد ذلك تطور مفهوم (الهوية) بضم الهاء إلى مفهوم (الهوية) بفتح الهاء . و كل من المصطلحين له معناه المختلف عن الآخر ، أما في العصر الحاضر فلا فرق بين المصطلحين في الاستخدام⁽²⁾.

وقد جاء في (معجم مصطلحات عصر العولمة) أنّ "الهوية « Identity » مشتقة من : من هو؟ فهي عملية تمييز الفرد لنفسه عن غيره من سماته"⁽³⁾، كما أطلقت في ذات المرجع على معرفة الشخص لجذوره وميوله وتأكيد انتمائه لهذه الجذور⁽⁴⁾، وتعرّف الهوية أيضاً بمعنى التفرد ، فالهوية الثقافية تعني التفرد الثقافي بكل

34- بنعبد العالي، عبد السلام: مقال في مسألة الهوية من جديد، ثقافات (مجلة ثقافية فصلية، تصدر عن كلية الآداب - جامعة البحرين) ، العدد 13 ، 2005 ، ص 8.

2- جلال، محمد نعمان: الهوية والتحديث في مملكة البحرين، ثقافات (مجلة فصلية ثقافية تصدر عن كلية الآداب - جامعة البحرين)، العدد 3، صيف 2002، ص ص 8-9.

3- عبد الكافي، اسماعيل عبد الفتاح: معجم مصطلحات عصر العولمة، ص 496. متاح على الشبكة www.kotobarabia.com

4- نفسه، ص 497.

ما يتضمنه معنى الثقافة من عادات وأنماط سلوك وميل وقيم ونظرة إلى الكون والحياة⁽¹⁾ ، كما تعرّف بأنها مركب من العناصر المرجعية والمادية والذاتية التي تسمح بتعريف خاص للتفاعل الاجتماعي⁽²⁾ . يذهب الباحث أحمد بن نعمان إلى أبعد من ذلك ؛ إذ يحدد المفهوم لغويا قائلا : " إن مفهوم الهوية من الناحية اللغوية هي كلمة مركبة من ضمير الغائب (هو) مضاف إليه ياء النسبة ، لتدل الكلمة على ماهية الشيء أو الشيء المعني كما هو في الواقع بخصائصه ومميزاته التي يُعرف بها"⁽³⁾ وهو تحديد يحتاج إلى إعادة النظر فيه .

وبناء على ما تقدم بسطه من تعريفات لمفهوم الهوية يمكن القول أنّ مفهوم الهوية يأخذ "اتجاها متقاطبا كليا مع مفهوم الشمولية والعمومية ، فالهوية انتقال من العام إلى الخاص ، ومن الشامل إلى المحدود ؛ إذ تبحث عن التمايز والتباين والمشخص والمعيّن"⁽⁴⁾ عكس العولمة تماما التي هي "بحث عن العام والشامل و اللامتجانس و اللامحدود"⁽⁵⁾، هي " فعل يقلّص امتداد الكون في هوية واحدة متجانسة ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا"⁽⁶⁾. وهو ما يجعلنا نؤكد أنّ ما يميز عالم اليوم ، أي العالم وقد اكتسحته التقنية و العولمة هو غياب الاختلاف ، وسيادة التنميط والأحادية حتى غدا الفكر ولأول مرة في التاريخ فكرا كوكبيا كونيا⁽⁷⁾.

ونحن لو تأملنا مقولة العالم الاجتماعي (إريكسون) في الهوية التي يحددها بأنها التركيز على الشعور الواعي بالفردية الذاتية وعلى الجهد اللاواعي في تضامن الفرد مع الجماعة وتطلعاتها⁽⁸⁾ ، لأدركنا أن "هوية المرء تقوم على قاعدتين تكمل كل منهما الأخرى وتساعد في بنائها ، وهما : الذات والجماعة .

ولابدّ من التركيز هنا على أنّ الهوية الفردية ليست خاصية أو صفة يتصف بها الشخص، بل هي بناء يقوم به الإنسان في مراحل متعددة من حياته وبوساطة أعمال ومواقف ينظر من خلالها إلى نفسه ويجابه بها الآخرين وهذا لا يتم إلا في عمليات معقدة من التواصل تحتل اللغة فيها موقف الصدارة.

وإذا كان بناء الهوية الاجتماعية يأتي حصيلة مراحل متعددة من مجابهة الفرد للجماعة و التماهي معها والانفلات منها، ثم العودة إليها، وبكلمة أخرى، إذا كانت الهوية تقوم على تفاعل متعدد المستويات بين الفرد

¹- المنير، محمد: العولمة وعالم بلا هوية، نقلا عن خلف، بشير: سؤال الهوية وصدمة العولمة، الحوار المتمدن، العدد1616، متاح على الشبكة.

²- ميكشيلي، أليكسي: الهوية ، دار الوسيم ، دمشق - سوريا ، 1993 ، نقلا عن خلف ، بشير ، المرجع السابق .

³- بن نعمان ، أحمد: إلهدي يا جزائر، دار الأمة، الجزائر، 2002. نقلا عن خلف، بشير، المرجع السابق.

⁴- خلف، بشير: مرجع سابق، متاح على الشبكة.

⁵- نفسه.

⁶- خلف، بشير: المرجع السابق.

⁷ - بنعبد العالي، عبد السلام: المرجع السابق، ص9.

⁸- بركة، بسام: المرجع السابق، ص 25.

ومجتمعه، فإنّ اللغة وهي الأداة الأولى والأهم في عمليات التواصل والاندماج داخل المجتمع، هي كذلك الأداة الأساسية لتحديد الهوية والتعرف إلى الذات عند الفرد كما عند الجماعة⁽¹⁾.
إذاً يمكن أن تحدد الهوية في المقومات الأساسية الآتية:

- 1- اللغة على أن تكون معتمدة في التدريس على جميع المستويات، وفي التسيير، وفي كل الشؤون الرسمية.
- 2- القيم الدينية والوطنية المتكونة عبر العصور والتي تكسب الشعب حامل الهوية حصانة تحول دون ذوبانه في شعوب أخرى، وتؤهله لمقاومة كل محاولات التذويب مهما كان مصدرها.
- 3- العادات والتقاليد والأعراف النابعة من تلك القيم والحاملة لها، والعاكسة لمستوى الشعب الحامل للهوية على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي.
- 4- التاريخ النضالي الذي نسجه الشعب الحامل للهوية، وذلك من أجل المحافظة على هويته أرضاً وقيماً وعادات وتقاليد وأعرافاً⁽²⁾.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هل الهوية هي التطابق؟

ميّز عبد السلام بنعبد العالي الهوية عن التطابق قائلاً: "الهوية ليست هي التطابق لأنها تعرى الاختلاف وتترك للتفردات نصيبها في الوجود، بل إنّها لا تقدّم نفسها إلاّ كحركة لا متناهية للضم والتباعد. أما التطابق فلا يكتفي بأن يضم كل التفردات في كلّ موحدٍ، بل يلغي أغلبها ويقضي عليه في سبيل إعلاء عنصر على حساب العناصر الأخرى"⁽³⁾.

ولما كانت الهوية لا يمكن أن تبقى مفصولة عن الآخر فإنّها معرضة في أي لحظة للاكتساح والغزو من قبل الآخر، الآخر الذي هو المجال المفتوح للامتناهي عما عدائي، هو الذي يبعد الهوية عن كلّ تخشب واستقرار وثبات بل وينفي عنها الانغلاق والتوحد ويرمي بها في تعدد لامتناهٍ⁽⁴⁾.

أبعاد الهوية في الذات الفردية:

من الواضح أنّ مدلول الهوية الفردية أو الشخصية "تعني إحساس الشخص بفردانيته ، أي: إحساسه بأنّه هو نفسه وليس غيره ، ويبلغ هذا الإحساس ذروته في مرحلة المراهقة ، وأنّه يبقى على ما هو عليه في الزمان ليسبه نفسه ، ويشعر بوجوده المختلف عن غيره ، وهذا الاختلاف بالذات هو الذي يعرفه على نفسه وهو يتحرك ضمن ثقافته الكلية وثقافته العربية ، ويشعر إذا كان سوياً بمدى اقترابه أو ابتعاده عن منظومة القيم المعيارية المعتمدة في مجتمعه أو جماعته الأقرب ، ويعمل على تشغيل آليات التوافق

¹- نفسه، ص ص 25-26.

²- الحنفي، محمد: الهوية والعولمة، متاح على شبكة مدونات مكتوب.

³- بنعبد العالي، عبد السلام: مرجع سابق، ص 11.

⁴- نفسه، ص 10.

والتكيف ليثبت اختلافه عن غيره حيناً وشبهه لغيره حيناً آخر⁽¹⁾. وعليه فالهوية الفردية هي شبه واختلاف في الآن نفسه؛ لأنّ ثقافة الفرد تتحرك، تدعوه تارة ليشبه غيره، وتحثه أخرى على إبراز فرديته، وعدم الذوبان في ثقافة جماعته الصغرى ومجمّعه الكبير، وكل ذلك من أجل إثبات وجوده والحصول على اعتراف جماعته بفاعلية ذلك الوجود.

ومن أجل ذلك يمكن رصد جدلية الهوية الفردية مع المعطى الثقافي في سبعة أبعاد تماماً كما حددها محمد العربي ولد خليفة في كتابه القيم (المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية) وهي كالتالي⁽²⁾:

- 1- تسعى الذات لتأكيد الهوية إلى إتباع خط مستقيم يعبر عن الاستمرارية، أي: التموّج في الزمان والمكان من خلال إدراك المقطع التاريخي الذي توجد فيه والحيز الجغرافي بحدوده الذهنية والخرائطية أو بأحدهما على الأقل.
- 2- يتطلب تأكيد الهوية القدرة على الاندماج وتحقيق التجانس الداخلي، أي: ظهور شخصية فردية ومدى قدرة تلك الشخصية على تنسيق السلوك العام للفرد في الزمان والمكان. وهنا لابد من الإدراك أنّ هناك فرقاً بين مفهوم الشخصية ومفهوم الهوية الفردية؛ إذ تتضمن الشخصية هوية الفرد أثناء الفعل الفردي في مستوياته العقلية والنفسية والاجتماعية، في وضعية ثقافية يعبر عنها الفرد باسم الجماعة لكن نقراً فيها بصماته المميزة. أما الهوية الفردية فتتجلى في علاقته مع الآخر.
- 3- لكي تستقر الهوية الفردية باعتبارها نسقاً موحداً وذا ديمومة نسبية ينبغي تحقيقها في كل مرة بالانفصال والتميز عن الآخر وإثبات الاختلاف عنه ذهنياً ووجدانياً.
- 4- تتمثل أولى مراتب الهوية الفردية في الانفصال عن الوسط المادي؛ إذ أنّ أول ما يبدأ به الرضيع هو تمييز جسمه عن الموجودات الأخرى، والشروع في رسم حدوده الجسمية، وتحقيق وحدة كتلة الجسم، والتحكم في مجاله الحسي والحركي، غير أن الأمر يكون أكثر تعقيداً في المستويين العقلي والنفسي.
- 5- من أبعاد الهوية الفردية البنية الواحدة والتواصل أي: أن يشبه الشخص نفسه في كل الأحوال وباستمرار، وتعمل الهوية الفردية على أن يدرك الشخص أنّه هو وليس غيره، فإذا حدث انقطاع في الإدراك الواحد والمستمر اعتبر ذلك حالة مرضية.
- 6- تنجذر الهوية وتكتسب حيوية وفاعلية عن طريق الخروج من المجال الرمزي إلى المجال العملي؛ أي مجال الفعل بالإنتاج الفكري أو المادي، أو هما معاً.

¹ - ولد خليفة، محمد العربي: المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر، 2003، ص 95

² - نفسه، ص ص 94 - 99.

7- يتمثل هذا البعد في إثبات الذات، حيث تكون الهوية في حد ذاتها قيمة كل القيم، فيسعى هذا الشخص لإعلاء ذاته وتبيان أنه أكثر التزاماً بالقيم المرعية في المجتمع الذي ينتمي إليه، ومن أجل الوصول إلى هدفه لا يخلو ذهن الفرد من إجراء مقارنات بين ذاته والآخرين في الوضعيات والمواقف التي تحمل شحنة معيارية للرفع من قيمة هويته في نظر نفسه، ونقل القيم الأعلى إلى الآخرين لتؤخذ بعين الاعتبار.

هذا وننوه إلى أن للذات مستويات تتجلى الهوية من خلالها.

الهوية والمواطنة:

بما أن "الهوية تنشأ على صورة بناء اجتماعي يؤدي إلى الانتماء إلى مجموعة"⁽¹⁾، وبما أن من مهام الدولة "تقنين الهوية ورسم حدودها وعلاماتها الرسمية، فإن ذلك لا يعني فرضها على من لا يرغب في الانتماء إليها"⁽²⁾ فإن الأصل في الهوية أنها ترتبط بفكرة المواطنة في الدولة من ناحية الجنسية كظاهرة وكمبدأ قانوني وترتبط بالأبعاد الثقافية للشخص والمجتمع من ناحية ثانية، وتتصل بالانتماء السياسي للدولة من ناحية ثالثة"⁽³⁾. وبالنسبة لقضية الهوية العربية فإن هذه الأخيرة تحدد من جهة اشتغالها على العربية لغة وثقافة تضرب بجذورها في التاريخ الممتد إلى ما قبل الإسلام، ومن انتمائها للإسلام حضارة وليس ديناً فحسب. ومن أجل ذلك كانت الهوية العربية هي التي تنبثق عن الشعور بالاشتراك في المكونات الواحدة دون أن يكون الكل منتسباً إلى نفس الرقعة الجغرافية.

إذن فاللغة مقوم أساسي في بناء الهوية مطلقاً وبناء الهوية العربية خاصة ، وأي خطر يلحق باللغة يمس لا محالة الهوية ، لأنّ "اللغة حاضنة قيم الأمة ومثلها وخبراتها وتجاربها ومعارفها ومقوماتها الروحية والمادية ، وبذلك كانت وسيلة تواصل الأجيال وتماسك المجتمع ووحدة الأمة ، وكانت ضمير الجماعة وعنوان شخصيتها"⁽⁴⁾، فعن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : "ليست العربية لأحدكم بأمّ ولا أب ، إنما العربية اللسان "، وقد علق ناصر الدين الأسد على هذا الحديث بعد إيراده "فالانتساب إلى الأمة بحسب هذا الحديث الشريف ليس انتساباً عرفياً ولا تعصباً قبلياً ، وإنما هو انتماء لغوي ثقافي"⁽⁵⁾.

ومن أجل ذلك كان من الطبيعي أن يكون اختلاف لغات الأمم واختلاف طبائع تلك اللغات سبباً في اختلاف ثقافتها وأفكارها وعقليتها ومواقفها وهوياتها، وربما استطعنا - بشيء من الحذر - أن نفسّر تقارب

¹- ولد خليفة، محمد العربي: مرجع سابق، ص118.

²- نفسه، ص117.

³- جلال، محمد نعمان: مرجع سابق، ص12.

⁴ - الأسد، ناصر الدين: مقدمة لدراسة اللغة وهوية الأمة، ثقافات (مجلة فصلية ثقافية تصدر عن كلية الآداب - جامعة البحرين)، العدد ان

11-12، 2004، ص 19.

⁵- نفسه، نفسها.

المواقف السياسية لبعض الدول بوحدة لغاتها أو تشابهها، وأن نفسّر تباعد تلك المواقف وتصادمها بسبب اختلاف طبائع لغاتها، غير مغفلين عامل المصالح الاقتصادية لتلك الدول. ولأن شأن اللغة هو ما ذكرنا رأينا فرنسا مثلاً تُحرص على لغتها، بل تتعصب لها، فتكبلُ إلى الأكاديمية الفرنسية أمر تنقية تلك اللغة من الكلمات والتعبيرات الأجنبية الدخيلة وخاصة الإنجليزية ورأينا الحكومة الفرنسية توجّه العلماء الفرنسيين إلى الالتزام باللغة الفرنسية في كتابة البحوث وفي الحديث والمناقشة في المؤتمرات والندوات العلمية التي تُعقد في فرنسا، ورأينا تلك الحكومة ومؤسساتها حريصة على نشر لغتها في الخارج، فخصصت لذلك الجوائز، وأنشأت المعاهد والمراكز، وأسست منظمة كبيرة تضم البلاد التي يتحدث أهلها باللغة الفرنسية، كليا أو جزئيا كما يقال، وترعى تلك البلاد وتقدم لها المساعدات.

ووصل بها الأمر إلى أن هاجم وزير ثقافتها الولايات المتحدة الأمريكية في المؤتمر العالمي للسياسات الثقافية الذي نظّمته اليونيسكو في المكسيك سنة 1982 واشتركت معه وزيرة ثقافة اليونان (ميلينا ميركوري) الفنانة المشهورة الراحلة، واتهما سياسة أمريكا الثقافية واللغوية بأنها غزو ثقافي. ورفضت فرنسا التوقيع على القسم الخاص بالمواد والوسائل الثقافية في اتفاقية "الجات" ثمّ في منظمة التجارة العالمية. دون أن ننسى مواقف الرئيس الأسبق ميتران وحملاته على ما أسماه بالاستعمار الثقافي الأمريكي وحرصه على صيانة اللغة الفرنسية وثقافتها. والسؤال المطروح في مثل هذا المقام، هل كان حرص فرنسا بزعمائها ومؤسساتها الثقافية على اللغة الفرنسية، هذا الحرص الكبير، إلا لأنّ اللغة عندهم هي أساس الهوية الفرنسية و مقوّم الكيان الفرنسي⁽¹⁾، بل ألسنا نحن العرب الأحقّ بهذا الموقف من فرنسا خاصة ونحن ندرك جيدا أن اللغة العربية هي لغة القرآن الحامل لرسالة الإسلام العالمية.

¹ - الأسد، ناصر الدين: المرجع السابق، ص 19.

ثالثاً: العولمة، حقيقتها، نشأتها وأبعادها:

حقيقة العولمة:

قبل الحديث عن العولمة بما هي عملية إرادية تعكس اتجاه نموذج حضاري للهيمنة بسبب إكراهية وقسرية، على الصعيد الاقتصادي والسياسي والثقافي، نود في هذه الدراسة الوقوف عند العولمة باعتبارها مفهوماً هو نتاج إنساني محض، ولما كان إنسانياً فهو مرتبط بانتماء منتجته ضرورة. فما هي العولمة؟

العولمة لغة:

جاء في كتاب (العولمة وآثارها) أنَّ العولمة كاسم فعل مصطلح غربي، عرِّيت به الكلمة الأنجلوسكسونية «GLOBAL-IZATION» وهي مشتقة من «Globe» والتي يعرّفها قاموس المورد الانجليزي - العربي على أنها كرة أو الكرة الأرضية. وإذا رجعنا إلى قاموس (Webster) نجده يعرّف العولمة (Globalization) كما يلي:

« To globize : to make global :ESP :to make worldwide in scope or application »

أي أن العولمة هي إكساب الشيء طابع العالمية، أي جعل نطاق الشيء أو تطبيقه عالمياً⁽¹⁾. فهي إذاً لغويًا ليست العالمية كما يذهب إلى ذلك البعض.

أما في العالم العربي فإنّ تداول مصطلح العولمة بدأ بعد سنوات قليلة من ظهوره في الوسط الغربي، وقد تنوع موقف العرب من هذا المصطلح فمنهم من رآه نشازاً وفضل استخدام مصطلحات أخرى من مثل (الكوكبة) ظناً منهم بأنها أكثر دقة في الدلالة على المراد من العولمة، ومنهم من قبل المصطلح كما هو بل راح يبحث له عن وزن صرفي في محاولة منه لتأصيله في اللغة العربية كناصر الدين الأسد الذي جعلها على وزن فوعل فعلاً واسماً⁽²⁾.

العولمة اصطلاحاً:

عادة ما تقدم العولمة باعتبارها مصطلحاً قلقاً يرتبط ذكره بالتوجس والتحفظ بالنظر لتعدد حضوره في مختلف الخطابات السياسية والاقتصادية والثقافية المعاصرة، دون أن يكون هناك سياق جامع مانع يتحكم في سيرورة هذا المفهوم، فيسمح بوضعه في إطار تعريفي قارٍ كغيره من المفاهيم، في حين يبدو للوهلة الأولى أن الأمر يتعلق بمصطلح جديد يكاد تداوله الإعلامي يتجاوز البضع سنوات، فإن كل من هانز بيتر مارتين وهارولد شومان في كتابهما "فخ العولمة" يرسمان له جذوراً تاريخية عميقة تعود إلى أكثر من خمسة

¹- رشوان حسين، عبد المنصف، العولمة وآثارها (رؤية تحليلية إضافية)، المكتب الجامعي الحديث، المملكة العربية السعودية، 2006، ص12.

²- نفسه، ص ص12-13.

قرون، منذ اكتشاف أمريكا وغزوها وكونية عصر الأنوار. وقد رد الباحث محمد فاضل رضوان قلق هذا المفهوم وتداخله مع مفاهيم أخرى إلى كون بعض الدراسات ترفض الاعتراف به، إذ تعتبره مجرد خرافة وموضة. غير أننا في الواقع وحسب تعبير المفكر الفرنسي ريجيس دوبري « Regis debri » أمام نظام لا يزال قيد التشكل بأدوات ومحددات نظرية لا وعي بها وعياً تاماً ، كما وقع بالنسبة لانتقال العالم من العصور الوسطى إلى عصر التنوير ، أو من الموجة الفلاحية إلى الموجة الصناعية ، أو من الموجة الصناعية إلى الموجة المعلوماتية ، وهي ذروة الحداثة . وربما هذا ما حذا بأبرز منظري العولمة رونالد روبرتسون « R. Robertson » في تحقيقه الشهير لتاريخها يطلق على المرحلة الخامسة التي تتمثل الصورة المعاصرة بمرحل عدم اليقين ، التي تحيل بالضرورة على قلق المفهوم واستعصاء حصره اصطلاحيا ووظيفيا⁽¹⁾. وفي محاولة منا لرصد تعريفا العولمة نقول:

إنّ أقدم تعريف للعولمة هو تعريف الكاتب روبرتسون الذي يعرفها على أنها "اتجاه تاريخي نحو انكماش العالم وزيادة وعي الأفراد والمجتمعات بهذا الانكماش"⁽²⁾، بينما يعرفها الباحث الاجتماعي الانجليزي (أنتوني جيدنز) بأنها "مرحلة جديدة من مراحل بروز وتطور الحداثة تتكشف فيها العلاقات الاجتماعية على الصعيد العالمي، حيث يحدث تلاحم غير قابل للفصل بين الداخل والخارج ، ويتمّ فيها ربط المحلي والعالمي بروابط اقتصادية وثقافية وسياسية"⁽³⁾. ويذهب (هيربرت فيدرين) إلى أنّ العولمة ليست فكرا ولكنها وقائع تقنية فرضت نفسها على الساحة الكونية ، وفي فرضها لنفسها أقلقت الجميع ، وبخاصة الدول ومؤسسات القطاع الخاص .إنها ظاهرة لا تمس أي اقتصاد وإنما بالحصر اقتصاد السوق والاستهلاك ، واقتصاد تحويلات العملات والتدبير الاستثماري⁽⁴⁾. فهذه التعاريف تحمل ذات الحمولة المعرفية تقريبا لأنها لم تخرج عن الدلالة الاقتصادية للمصطلح وهو نفس ما كرّسه تقريبا العلماء العرب حين هموا بتعريف هذا المصطلح ، فهذا بشارة عزمي يعرفه بأنه طغيان قوانين التبادل العالمي المفروضة من قبل المراكز الصناعية الكبرى على قوانين وحاجات الاقتصاد المحلي⁽⁵⁾. أما صادق جلال العظم فيعرفها بأنها "وصول نمط الإنتاج الرأسمالي عند منتصف هذا القرن (ويقصد القرن العشرين) تقريبا إلى نقطة الانتقال من عالمية التبادل والتوزيع والسوق والتجارة والتداول إلى عالمية دائرة الإنتاج ، وإعادة الإنتاج ذاتها"⁽⁶⁾.

¹- رضوان، محمد فاضل: نحن والعولمة مأزق المفهوم ومحنة الهوية، متاح على موقع منتدى نبراس المعرفة.

www.educdz.com

²-رشوان حسين، عبد المنصف: مرجع سابق، ص 14.

³- نفسه، نفسها.

⁴- رضوان، محمد فاضل: نحن والعولمة، مرجع سابق .

⁵- نفسه.

⁶- الحنفي، محمد: مرجع سابق.

و عموماً يظهر أن العولمة مصطلح اقتصادي، "انتشر في السنوات الأخيرة ، فكرته الأساسية ازدياد العلاقات المتبادلة بين الأمم سواء المتمثلة في تبادل السلع والخدمات أو في انتقال رؤوس الأموال"⁽¹⁾، لكنّه ما فتئ أن أخذ أبعاداً أخرى ، لا لشيء إلا لأنّه "واكب انتشار العولمة الطريق السريع للمعلومات والسموات المفتوحة وانتشار الفضائيات واتفاقية (الجات) التي ألغت الحواجز الجمركية بين الشعوب والأمم والحماية الفكرية للأعمال والأفكار والمنتجات وسيطرة القيم الغربية الأمريكية على العالم فيما يخص أساسا الديمقراطية وحقوق الإنسان والمجتمع المدني"⁽²⁾، وهكذا صارت العولمة هي رسملة العالم ، وصارت الرأسمالية هي ديانة الإنسانية جمعاء .

أجل هكذا"تجاوزت العولمة مجال الاقتصاد والسياسة لتعولم الإنسان في كل مجال متحدية قدرة خصوصياته القومية والفردية على الصمود في وجه مدّها، وواضعة مناعته الذاتية موضع اختبار صعب"⁽³⁾.

مصطلحات متاخمة لحدود العولمة:

- العالمية: ليست العولمة هي العالمية كما أسلفنا لأن العولمة كما يصفها عابد الجابري هي إرادة للهيمنة وبالتالي فهي تحمل بين طياتها القمع والإقصاء للخصوصي. أما العالمية « Universalitition » فتعبر عن طموح الارتفاع بالخصوصي إلى المستوى العالمي : بمعنى أنّ العولمة احتواء للعالم ، والعالمية تفتح على كل ما هو عالمي وكوني ، العالمية عكس العولمة تعترف بحق الاختلاف لأنه يمنح للحضارات حيويتها وتكاملها.

- الشمولية: تتحدد الشمولية أو الكليانية بالسيطرة المطلقة على مجالات الدولة بتعييناتها المختلفة. ففي المجال السياسي يمارس السياسي نفوذه من حيث لا يسمح بإمكان الممارسة لسواه، وفي المجال الاجتماعي يتحول المجتمع خادماً لفكرة أو هدف أرادته السياسي على أن توظف في هذا الإطار كل وسائل الدعاية والسيطرة المعلوماتية لترسيخ شمولية الجهاز الحاكم، وإنّ أمريكا اليوم بنظماها الشمولي الذي تطمح من ورائه تحقيق الهيمنة العالمية معتمدة في ذلك استراتيجيات تحكمية متعددة خير مثال يضرب لهذه الشمولية⁽⁴⁾.

وعلى العموم فإنّ العولمة في واقعها وحقيقتها ومضمونها ظاهرة تجعل الذهن يتجه إلى الكونية، أي إلى الكون الذي نعيش فيه ، ومن ثمّ فإنّها تعبر عن حالة من تجاوز الحدود الراهنة للدول إلى آفاق أوسع وأرحب تشمل العالم بأسره محققة شفافية التواصل ، وعلانية الاتصال .

¹- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح: معجم مصطلحات عصر العولمة، ص334.

²- نفسه، نفسها.

³-رشوان حسين، عبد المنصف: العولمة وآثارها، ص41.

⁴- المشريقي، أحمد العربي: حقيقة العولمة، دار قتيبة، دمشق - بيروت، سوريا - لبنان، ط1، 2003، ص ص48-49.

كما لا يفوتنا التنبيه في هذا المقام إلى التمييز الذي نبّه إليه روسنو « Rosenau » بين العولمة وما أطلق عليه "الاعتماد المتبادل المركب" والذي يشير من وجهة نظره إلى الهياكل أو البنى التي تربط ما بين الشعوب والتجمعات في مناطق مختلفة من العالم في حين يرى هو نفسه أنّها لا تشير إلى قيم ولا إلى هياكل ، وإنما إلى سلسلة من التتابعات التي يتم الكشف عنها على أي من المستويين : الذهني والسلوكي ، أو إلى العمليات التي تنشأ وتتطور مع شروع الأفراد والمنظمات في أداء مهامها اليومية وسعيها إلى تحقيق أهدافها الخاصة .

ليخلص إلى أنّ أهم ما يميز عمليات العولمة هو أنها لا تعوقها أو تمنعها الحواجز أو الحدود الإقليمية أو القضائية، فهي قادرة على أن تتخطاها وأن تصل إلى أي مكان من العالم ، وهي تتكون من كافة القوى التي تدفع الأفراد والجماعات والمؤسسات إلى الالتزام بأنماط سلوكية متشابهة : أي إلى المشاركة في عمليات أو منظمات أو أنساق أكثر شمولاً وتجانساً⁽¹⁾.

أبعاد العولمة:

مما لا شك فيه أنّ "العولمة في أصلها اقتصادية ، قائمة على إزالة الحواجز والحدود أمام حركة التجارة لإتاحة حرية تنقل السلع ورأس المال ، ومع أنّ الاقتصاد والتجارة مقصودان لذاتهما في العولمة إلاّ أنهما لا تقتصر عليهما وحدهما وإنما تتجاوزهما إلى الحياة الثقافية والحياة الاجتماعية بما تتضمنانه من أنماط سلوكية أو مذاهب فكرية ومواقف نفسية"²، جارفة بتيارها قيود العزلة ، وأسوار الحماية ، عاصفة بكل حجج الانغلاق ، محرّضة ومحفزة على الانفتاح ، خالقة بذلك كيانات قابلة للتعولم الكوني، وهو ما يجعلنا نقول أنّ للعولمة قوى دينامية تزداد جيشاناً في كل يوم، في كل لحظة، بل في كل ثانية لتخلق حركات جديدة قادرة على تحقيق العديد من الأهداف في مجالات مختلفة وذات أبعاد كثيرة نذكر أهمها في تقديرنا :

الأبعاد السياسية وأبرزها ما يلي :

- تراجع مبدأ السيادة الوطنية للدول.

- تراجع قوى الدولة القومية وتضاؤل دورها.

- بروز مفهوم الحكم كبديل للحكومة.

الأبعاد الاقتصادية وأبرزها ما يلي :

- تراجع قدرة الحكومات على توجيه الأنشطة الاقتصادية أو السيطرة عليها.

- تزايد سطوة المؤسسات أو المنظمات الاقتصادية العالمية في مجال فرض النظم الاقتصادية الدولية.

- تنامي الاتجاه نحو التخصص وتقسيم العمل على المستوى العالمي في ظل عولمة الإنتاج.

70- رشوان حسين، عبد المنصف: مرجع سابق، ص ص 79-80.

²- نفسه، ص 59.

- تزايد سطوة الشركات المتعددة الجنسيات وهيمنتها على الاقتصاد العالمي.
- تزايد درجة الاعتماد الاقتصادي المتبادل على المستوى العالمي.
- سيادة الفكر الاقتصادي الليبرالي على النظام الاقتصادي العالمي.

الأبعاد الثقافية : ويتمثل أبرزها فيما يلي :

- التمكين للنزعة المادية على حساب النزعة الروحية.
- محو الخصوصية الثقافية العالمية.
- التمكين لسيادة القيم الأمريكية والغربية ولنمط الحياة الأمريكي عبر العالم.

الأبعاد الاجتماعية وأبرزها :

- الولاء القومي تحت وطأة الانتماءات العرقية أو القبلية أو الطائفية.
- التأثير في هيكل البناء الاجتماعي والطبقي للمجتمعات.
- تفويض الدور الاجتماعي للدولة وتراجع مبادئ الصراع الاجتماعي.
- زعزعة الاستقرار الاجتماعي وتزايد حدة الصراع الاجتماعي.
- ارتفاع معدلات الجريمة وتزايد التجارة غير المشروعة.

الأبعاد التكنولوجية وأبرزها :

- اتساع الفجوة التكنولوجية بين الدول المتقدمة ودول العالم الثالث.
- الآثار الاقتصادية للثورة التكنولوجية.
- القيود التي تفرضها الدول المتقدمة على نقل التكنولوجيا من خلال التذرع باتفاقيات حماية حقوق الملكية الفردية⁽¹⁾.

وتأسيسا على ما سبق وفي محاولة منا لربط الهوية بالعولمة نقول بكثير من الجزم: "إنّ الهوية الشخصية تستمد معناها من الوعي بالذات والتميز الفردي عن الآخرين، فالأنا ليس هو الآخر، أي أنّ بناء الهوية مؤسس على مبدأ الذاتية والخصوصية، غير أنّ العولمة وتأثيرها لاسيما على النظم الاجتماعية والقيم المجتمعية، وعلى طبيعة آليات بناء الشخصية قد أحدثت الكثير من التغيرات على مستوى نمط الشخصية ووظائفها"²، هذه الأخيرة التي وجدت نفسها منفتحة على واقع جديد لاسيما على مستوى طرق التواصل، هذا الواقع الذي

¹ - نفسه، ص ص 149 - 152.

² - الفرار، العياشي: الهوية الافتراضية، طبيعتها، خصائصها، وعلاقتها بالمجتمع الواقعي، مجلة الدراسات الإعلامية، المركز الديمقراطي العربي، برلين - ألمانيا، العدد الحادي عشر، ماي 2020، ص 313.

"يتجاوز المحلي لبناء قيم وهويات تتجاوز مقولتي الزمان والمكان والمجتمع الفعلي"¹، الذي يقابله المجتمع الافتراضي بما هو "تجمعات اجتماعية تنشأ من الشبكة، حين يستمر أناس بعدد كافٍ في مناقشاتهم علنيا لوقت كافٍ من الزمن، وبمشاعر إنسانية كافية لتشكيل شبكات من العلاقات الشخصية في الفضاء السايبري cyberspace"²، وهذا يعني "أنّ المجتمعات الافتراضية هي شكل جديد من أشكال التجمعات الاجتماعية المستندة على التكنولوجيا"³، حيث يكون الحوار فيها، ومهما كان نوعه، "مبني على التفاعلية بين المتصلين والمستخدمين"⁴. وهنا نفتح قوسا لنؤكد أنّ هوارد رينجولد هو "أول من قدّم تعريفا للمجتمعات الافتراضية في كتابه "virtuelles les communautés" الذي نشره في سنة 1993، حيث بيّن أنّ هذه المجتمعات هي: مجموعات اجتماعية ثقافية تنشأ عبر الشبكات المعلوماتية وتضمّ عددا كافيا من الأفراد هؤلاء الأفراد يشاركون في حوارات لبعض الوقت ويساهمون بذلك في خلق شبكة من العلاقات الإنسانية على مستوى فضاء الويب"، وحسب رينجولد فإنّ عناصر المجتمع الافتراضي هي: الأفراد والعلاقات الاجتماعية، والأهداف، هذه العناصر تتفاعل مع بعضها البعض وفق عملية ديناميكية في الزمان"⁵، هذا وقد أبرز رينجولد "تنوع الأشكال والأحجام في المجتمعات الافتراضية، وأكد على أنّ هذه المجتمعات تنشأ على أساس العلاقات الشخصية"⁶، وبذلك يركّز تعريف هوارد رينجولد على مقومين أساسيين هما الاجتماعي والتكنولوجي لهذه المجتمعات الافتراضية، بل إنها تنشأ أصلا بفعل الدافع الاجتماعي في بيئة تكنولوجية، بعدد كافٍ من المشاركين والأعضاء يتم تفاعلهم رقميا لوقت كافٍ، يكفل لهم بناء شبكات من العلاقات الشخصية والجماعية المتبادلة في الفضاء الافتراضي الكوني⁷، وربما من أجل ذلك حصر مجموع الباحثين في هذا الحقل المعرفي خصائص هذا المجتمع في النقاط الآتية:

- 1- الغرض المشترك بين الأعضاء.
- 2- مشاعر مشتركة.
- 3- الوصول والنفوذ إلى الموارد المشتركة، ووجود سياسات ولوائح لتحديد الوصول إلى هذه الموارد.

¹ - نفسه، نفسها.

² - بايوسف، مسعودة:، الهوية الافتراضية: الخصائص والأبعاد، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بأعمال الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري، ص 469.

³ - نفسه، نفسها.

⁴ - نفسه، نفسها.

⁵ - رحومة، محمد علي: تنمية المجتمعات الافتراضية نقلا عن المجتمعات الافتراضية والشباب العربي أي علاقة ؟، حبيب بن بلقاسم، مجلة الحقيقة، جامعة أدرار- الجزائر، العدد 27، 2013، ص 467.

⁶ - بن بلقاسم، حبيب: م.س.، الصفحة نفسها.

⁷ - نفسه، نفسها.

- 4- وجود المعلومات وتوفرها للجميع، والدعم والخدمات بين الأعضاء.
 - 5- إطار مشترك للتقاليد الاجتماعية واللغة والبروتوكولات المتبعة.
 - 6- وجود دليل على أن الأعضاء لديهم أدوار مختلفة.
 - 7- الأعضاء لهم سمعتهم ومكانتهم الاجتماعية، والعملية والفكرية والثقافية.
 - 8- الوعي بحدود العضوية وهوية الجماعة.
 - 9- المعايير المبدئية للاشتراك في المجتمع المعني.
 - 10- تاريخ المجتمع ووجوده على مدى فترة من الزمن.
 - 11- البيئات الطبيعية المشتركة.
 - 12- العضويات التطوعية والاسهامات المختلفة لدعم المجتمع.
- وكنتيجة حتمية لوجود هذا النوع المجتمعي الجديد المنفتح على فضاءات جديدة وبمساحات كبيرة وغير محدودة من الحرية تحت مسمى مواقع التواصل الاجتماعي، كان على المنخرطين فيها بناء هويات جديدة يمكن اختصارها في مسمى "الهوية الافتراضية" التي تعرف حسب موسوعة الويب "webopedia" بأنها الشخصية التي يتم إنشاؤها من طرف المستخدم الانسان الذي يعمل كصلة وصل بين الشخص الطبيعي والشخص الظاهري للمستخدمين.
- وحسب هذا التعريف فإنّ الهوية الافتراضية هي السمات والمواصفات التي يقدمها الفرد الطبيعي للآخرين عبر الأنترنت، فتكون عملية الاتصال تتم بين ثلاثة أطراف وليس طرفين وهي: الشخص العادي، والهوية الافتراضية والأشخاص الآخرين¹.
- والسؤال المطروح هل تعتبر الهوية الافتراضية انعكاسا للهوية الحقيقية أم إخفاء لها؟ بل هل تسعى الهوية الافتراضية إلى الانسلاخ عن قيم المجتمع ومعاييرها أم تراعيها داخل المجتمع الافتراضي؟
- خاصة إذا علمنا أنّ العولمة والتطور التقني قد فتحت واقعا جديدا يتجاوز المحلي لبناء قيم وهويات جديدة تتجاوز مقولات الزمان والمكان والمجتمع الحقيقي الحاضن للغة الرسمية له، بما هي الجسم الذي لا يمكن النظر إليه على أنه مستقل عن بيئته الاجتماعية التي ينشأ فيها ويتطور ويتغير، معبرا وعاكسا لجملة التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية الطارئة على المجتمعات اللغوية في زمان ومكان معينين. ولعله اليوم غدا من نافلة القول التأكيد على أن اللغة من مقومات الهوية الفردية في المجتمع الطبيعي، وهي في الفضاء الافتراضي خاضعة لا محالة لتحولات صارمة كما أكدت ذلك دراسات الاحتكاك أو

¹-بايوسف، مسعودة: الهوية الافتراضية، م.س.، ص 470.

التحول اللغوي، فهذا فاسولد "Fasold" يقول: "إنّ جماعة لغوية ضمن المجتمع المتعدد اللغات قد تتخلى عن لغتها لصالح لغة أخرى، أو تقرر جماعيا أن تستمر في استخدام اللغة التي درجت على استخدامها"¹، وهو ما يعني أنّ هذا التطور التكنولوجي والعولمة ساهم بدرجة كبيرة في هذا التحول وما يعكس هذا هو تراجع اللغة العربية الفصحى واستخداماتها في مواقع التواصل الاجتماعي، هذا الأخير الذي إن دلّ على شيء فإنما يدل على أن محتوى العولمة إنما جاء ليعكس آثار انتصار النموذج الغربي كنموذج لا يتحداه أي منافس في الوقت الراهن.

¹ - ميلودي، محمد: الهوية اللغوية للشباب الجزائري في زمن المجتمعات الافتراضية، مجلة الراصد العلمي، العدد 4، 2017، ص119.

خلاصة القول:

نخلص في نهاية هذه الدراسة إلى أنّ إيديولوجية العولمة إنما تنبثق عن الليبرالية الجديدة، وعن سياسة القوى الكبرى في العالم وعلى رأسها الولايات المتحدة، ومن أجل ذلك فإنّ على النماذج الأخرى أن تتكيف وتنخرط، أو أن تقاوم وتقدّم الاستجابات اللازمة لمواجهة التحديات التي تفرضها العولمة. وإنا لنرى أنّ أول هذه النماذج وأقدها على هذه المهمة الصعبة النموذج الإسلامي؛ لأنّه نموذج ذو دعوة عالمية بطبيعته. فهل يملك أهل هذا النموذج القدرة على المواجهة في ظل التحديات الجديدة؟ بل هل يملكون الثقة الكافية لخوض هذا التحدي؟

أسئلة تبقى مطروحة لا يجيب عليها غير واقع هذا النموذج الذي نأمل أن يستعيد ثقته في نفسه ومعتقداته، يل و حتى في لغته، ومن ثمّ في هويته العربية الإسلامية لأنها في الواقع ما هي إلّا توليفة بين العروبة والأسلمة.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

قائمة المصادر والمراجع:

أ- الكتب:

- تمام، حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط، د.ت.
- ديكرو، أوزوالد، شايفر، جان ماري: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر. منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - بيروت، المغرب - لبنان، ط2، 2007.
- الركابي، جودت: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق - سوريا، ط2، 1986.
- رشوان حسين، عبد المنصف، العولمة وآثارها (رؤية تحليلية إضافية)، المكتب الجامعي الحديث، المملكة العربية السعودية، 2006.
- سبيلا، محمد: زمن العولمة فيما وراء دوائر الوهم، دار توبقال - الدار البيضاء، المغرب.
- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح: معجم مصطلحات عصر العولمة، متاح على الشبكة www.kotobarabia.com
- عبد الواحد، علي: اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر للطباعة والنشر - القاهرة، 1971.
- المشرقي، أحمد العربي: حقيقة العولمة، دار قتيبة، دمشق - بيروت، سوريا - لبنان، ط1، 2003.
- ولد خليفة، محمد العربي: المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر، 2003.

ب- الدوريات:

- ثقافات (تصدر عن كلية الآداب، جامعة البحرين)
- العدد 3 صيف 2002.
- العدد 4 خريف 2002
- العددان 11-12 2004.
- العدد 13 خريف 2005.
- حوار العرب (تصدر عن مؤسسة الفكر العربي، بيروت - لبنان)
- العدد 5 أبريل 2005.
- مجلة جامعة أم القرى (تصدر عن جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، مكة المكرمة)
- ج17، العدد 29 صفر 1425.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

- ج 17، العدد 33 ربيع الأول 1426.

- ج 18، العدد 37 جمادى الثانية 1427.

- مجلة الحقيقة (تصدر عن جامعة أدرار- الجزائر)

- العدد 27، 2013.

- مجلة الدراسات الإعلامية (المركز الديمقراطي العربي- برلين، ألمانيا)

- العدد الحادي عشر، 2020.

- مجلة الراصد العلمي، العدد 4، 2017.

- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (تصدر عن جامعة قاصدي مرباح- الجزائر)

- عدد خاص بالملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري.

- المواقع الالكترونية:

- رضوان، محمد فاضل: نحن والعولمة مأزق المفهوم ومحنة الهوية، متاح على موقع منتدى نبراس المعرفة.

www.educdz.com

- الحنفي، محمد: الهوية والعولمة، متاح على شبكة مدونات مكتوب

- خلف، بشير: سؤال الهوية وصدمة العولمة، الحوار المتمدن، العدد 1616، متاح على الشبكة.

- الفقيه، يونس: اللغة والمكون المعرفي، مقال متاح على شبكة ضياء.

المقدس الديني اليوم

الدكتور يوسف السيساوي

جامعة القاضي عياض - مراكش | المغرب

sissaouilog@gmail.com

ملخص البحث:

يكتسي المقدس الديني بعدا كونيا يخترق كل الثقافات والمجتمعات بدون استثناء، حتى أن الحديث عن بداية الثقافة يجد جذوره في الاعتقادات والتجارب الدينية. ولا يمكن الحديث عن الإبداعات الثقافية من مؤسسات اجتماعية وإنجازات تقنية وأفكار أخلاقية وفنون... الخ، ولا يمكن فهمها بشكل صحيح دون الرجوع إلى منشأها وقالها الأصلي الديني. غير أن الأخذ بهذا الاعتقاد لا يعني التسليم بأن المقدس الديني ظاهرة دينية محضة، بل كان دائما ظاهرة اجتماعية واقتصادية ونفسية وبطبيعة الحال تاريخية لأنها تنسج داخل الزمن التاريخي وتبقى مشروطة بمقتضياته السابقة. أكيد أننا لا نستطيع رصد المقدس إلا من خلال تمظهراته والتي تكون دائما مشروطة ومكيفة تاريخيا، غي أن دراسة هذه المظاهر لا تدلنا على ما هو المقدس بالتحديد، ولا ما تعنيه بحق التجربة الدينية

. من هذا المنطلق تعتبر الأديان ظواهر ثقافية معقدة تشتمل على مجموعة من المؤسسات والهيكل والنصوص، كما تتضمن تراتبية في السلطات الإنسانية والمعتقدات والمذاهب والطقوس العامة، ثم الممارسات الخاصة المنصوص عليها لضبط السلوك. وهذا يجعل المقدس الديني يلعب أدوارا متشعبة تصعب مقاربتها من منظور واحد. كما أن الجدل حول الدين تنقاسمه مجالات معرفية تختلف حولها الآراء إلى حد التوتر. سنحاول من خلال هذه الورقة مناقشة موضوع المقدس الديني اليوم في ضوء جدل التاريخ والانثروبولوجيا والعلم.

الكلمات المفتاحية: - المقدس - الدين - اليوم

Religious sacred today

Abstract:

The religious sacred has a universal dimension that permeates all cultures and societies without exception, so that talking about the beginning of culture finds its roots in religious beliefs and experiences. It is not possible to talk about cultural creations such as social institutions, technical achievements, moral ideas, arts... Etc., and they cannot be understood without referring to their origin and religious model. However, adopting this belief does not mean accepting that the religious sacred is a purely religious phenomenon, but that it has always been a social, economic, psychological and, of course, historical phenomenon. It is certain that we can observe the sacred only through its manifestations, which are always historically conditioned, but the study of these manifestations does not tell us exactly what is sacred, nor what it means for us religious experience.

. From this point of view, religions are complex cultural phenomena that include a set of institutions, structures and texts, but also a hierarchy of human authorities, beliefs, doctrines and public rituals, and then specific practices prescribed to control behaviour. This makes sacred religion play complex roles that are difficult to approach from a single point of view. The debate on religion is shared by areas of knowledge around which opinions diverge to the point of tension. Through this paper, we will try to discuss the subject of religious sacredness today in the light of the controversy of history, anthropology and science.

Keywords: Sacred – Religion- Today

تقديم:

إن الفلسفة التي تستحق بأن نعتبرها عقلانية بشكل كوني هي الفلسفة التي لا تواجه حاجياتنا المنطقية فقط، ولكنها تسعى كذلك إلى تحديد موضوع إنتظاراتنا، وتستدعي بشكل كبير ومباشر قوانا الحميمية التي نكن لها كبير التقدير، والمقصود هنا "الإيمان" الذي يستدعي بناءات فلسفية تنصت لمملكة الروح بعيدا عن الأحكام المدرسية المسبقة التي تخنقها"

W.james"la volonté de croire"

لاشك أن التحولات التي عرفتها العلوم المعاصرة (الرياضيات والمنطق والفيزياء والعلوم المعرفية)، والتي غيرت بنية المعرفة تغييرا جذريا أعطت للفلسفة المفتوحة مشروعية أكبر، كما دعمت في الوقت ذاته الأبحاث في فلسفة الدين ومنطق الاعتقاد، ونظريات الهيرومونوطيقيا. فلقد سجلت هذه التحولات انجراف مجموعة من المفاهيم الأساسية التي شكلت ولزمن طويل النواة الصلبة لبنية المعرفة، ويتعلق الأمر بمفهوم اليقين العلمي ومفهوم الصدق العلمي، بعد أن تم نفي موضوعية الصدق، وتم الاستسلام لفكرة قوامها أن جميع مخططات الفكر، وكل وجهات النظر تعتبر ذاتية بحيث لم يعد بالإمكان قبول النسخة الساذجة لمفهوم الصدق (المطابقة مع الواقع)، بل أصبح اعتبار أنظمة الفكر، والإيديولوجيات، وحتى النظريات العلمية مجرد تمثيلات ذاتية⁽¹⁾.

في ضوء هذه المستجدات الإبيستيمولوجية لم يعد دور العقل مجرد ناسخ لعالم يسمح بأن تصفه نظرية صدق واحدة، لكن العقلانية في العمق أصبحت هي فكرتنا عما هو جيد بالنسبة للإنسان، كما أن مفهوم الصدق أصبح له ارتباط قوي بالقيم. لم يعد بالإمكان الحديث عن مجموعة من المبادئ الأخلاقية اللاتاريخية قادرة على تقويم السلوك الإنساني مرة واحدة وإلى الأبد كما يعلق Putman، فليس أمامنا من طريق سوى التوغل عميقا، وإصلاح وصفنا للصدق والعقلانية⁽²⁾.

لاشك أن هذه المستجدات الإبيستيمولوجية خففت من حدة التوتر بين الدين والعلم وبين العقل والإيمان، وهكذا وحسب تعبير W. James فإن اعترافات الفلسفة العقلانية لم تعد اعتبارات نهائية، فعندما يستنزف العقل سلطته، فإنه ينبغي التعامل مع الوقائع الخفية في خصوصيتها، ينبغي الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة حول الكون، فما نعتبره هنا ويظهر لنا واضحا ومعروفا بالكامل، يظهر للآخرين هناك

¹ Preface IX H. Putnam, Reason, Truth and History² Ibid., Préface XI

مجرد معطى لا يظهر سوى الواجهة الخارجية، وهذا يعزز التعدد في تمثيل أشكال العالم، كما يحافظ الكون على طبيعته المتوحشة⁽³⁾. فالملاحظ إن المقدس الديني لازال قائما بعد خمسة قرون من الثورة العلمية وهو ما يعتبر لغزا محيرا بالنسبة للتصور الوضعي للعالم، كما أنه يشكل تحديا و تجاوزا لمجتمع الكائنات الحية، لأن الإنسان المتدين لديه إحساس مفارق حول الواقع الترسندنتالي⁽⁴⁾.

من هذا المنطلق تعتبر الأديان ظواهر ثقافية معقدة تشتمل على مجموعة من المؤسسات والهياكل والنصوص. كما تتضمن تراتبية في السلطات الإنسانية والمعتقدات والمذاهب والطقوس العامة، ثم الممارسات الخاصة المنصوص عليها لضبط السلوك. وهذا يجعل المقدس الديني يلعب أدوارا متشعبة تصعب مقاربتها من منظور واحد. وهكذا أصبح الجدال حول الدين تتقاسمه مجالات معرفية تختلف حولها الآراء إلى حد التوتر. سنحاول من خلال هذه الورقة مناقشة موضوع المقدس الديني اليوم في ضوء جدل التاريخ والانطولوجيا والعلم. سنناقش في المحور الأول المقدس الديني بين جدل التاريخ والأنثروبولوجيا من خلال التساؤل حول علاقة الدين بالسلطة، وكيف تخلق السلطة الدينية الحقيقة الدينية، وكيف تشكل خطاب الحقيقة والسلطة داخل المقدس الإسلامي. بعد ذلك سننتقل لمناقشة المحور الثاني ويتعلق بإشكالية المقدس الديني بين جدل العلم والإيمان، سنطرح من خلاله مجموعة من الأسئلة تتعلق بمشكل الحداثة مع الدين وعرض أطروحة تايلور Taylor حول الإطار المحايث وعرض وتقويم أطروحة النزعة الطبيعية والنزعة التجريبية ثم الوقوف عند مبررات الاعتقاد الديني. وفي الأخير سنختم بتقديم حصيلة و خلاصات الجدال حول المقدس الديني. سنسلك خلال هذه المقالة منهجية المقارنة بين النظريات من خلال عرض وتقويم مختلف النظريات ومقايستها لمظاهر المقدس الديني مع تركيب حصيلة هذه المقارنة.

1- المقدس الديني بين جدل التاريخ والأنثروبولوجيا

يكتسي المقدس الديني بعدا كونيا يخترق كل الثقافات والمجتمعات بدون استثناء، حتى أن الحديث عن بداية الثقافة يجد جذوره في الاعتقادات والتجارب الدينية. ولا يمكن الحديث عن الإبداعات الثقافية من مؤسسات اجتماعية وإنجازات تقنية وأفكار أخلاقية وفنون... الخ، ولا يمكن فهمها بشكل صحيح دون الرجوع إلى منشأها وقالها الأصلي الديني. غير أن الأخذ بهذا الاعتقاد لا يعني التسليم بأن المقدس الديني ظاهرة دينية محضة، بل كان دائما ظاهرة اجتماعية واقتصادية ونفسية وبطبيعة الحال تاريخية، لأنها تنسج

(3) W. James, la Volonté de croire, pp 14-15.

(4) Otto R., Le Sacré, p.20.

داخل الزمن التاريخي وتبقى مشروطة بمقتضياته السابقة. غير أن اكتشاف أهمية التاريخ في بداية ق 20 دفعت العديد من المفكرين إلى اختزال الإنسان في بعده التاريخي. أكيد أننا لا نستطيع رصد المقدس إلا من خلال تمظهراته، والتي تكون دائما مشروطة ومكيفة تاريخيا. غير أن دراسة هذه المظاهر لا تدلنا على ما هو المقدس بالتحديد، ولا ما تعنيه بحق التجربة الدينية⁽⁵⁾.

يعتبر المؤرخون الدين حدثا تاريخيا فقط وليست له أية دلالة أو قيمة عابرة للتاريخ، ذلك أن البحث في الجواهر هو في نهاية الأمر سقوط في الخطأ الأفلاطوني القديم. لتقديم معرفة ملائمة للإنسان المتدين L'homoreligiosus. يجتهد المؤرخ في توضيح أهمية دلالات المعطيات الدينية وكيف تم الإحساس بها وإحيائها في مختلف الثقافات ومختلف الأزمنة التاريخية، وكيف تم تحويلها وإغنائها أو إفقارها عبر تاريخ الفكر الإنساني.

يحاول طلال أسد فحص بعض الدراسات النظرية التي تحاول أن تبحث عن جوهر للدين يفصل الدين عن مجال السلطة، وتستصدر تعريفا كونيا للدين يخترق التاريخ ويتعالى عليه، وهو المشروع الذي يتبناه الانثروبولوجي⁽⁶⁾ C.Geertz، الذي حدد الدين كنظام ثقافي ذو طبيعة كونية تعبر التاريخ وتتميز بالخصائص التالية:

✓ الدين كنظام من الرموز

✓ يعمل على ترسيخ سلطة معينة ونشرها ثم خلق حوافز قوية وشاملة ودائمة لدى الإنسان.

✓ تشكيل تصورات للنظام العام للوجود

✓ إلbas هذه التصورات بهالة فعلية

✓ جعل الدوافع والحوافز تبدو قابلة للتحقق مع الإحالة على الوعود النهائية

يطمح هذا التعريف أن يكون تعريفا كونيا للدين عابرا للتاريخ والأجناس، ويستند على الخصائص الثقافية العامة للنوع البشري. يعترض طلال أسد على هذا التعريف الذي ينطلق من المركزية الاثنية الغربية، كما أنه ينحدر من الثقافة المسيحية في نسختها الحديثة ويحاول تعميم ذلك على باقي الثقافات الدينية. ولذلك يعتمد Geertz على مقاييس الغرب ويطبقها بشكل تعسفي على ديانات أخرى لها علاقة مختلفة بالمقدس الديني، إذ يشكل تعريفه نتاجا لتصور ما بعد حقبة الأنوار بحيث ينظر للدين كظاهرة

⁽⁵⁾M. Eliade, La Nostalgie des origines, p95.

⁽⁶⁾C.Geertz,, The interpretation of Cultures , p 90-91.

خفية قادرة على اختراق التاريخ Transhistorical وتنفصل عن المجال العام. فهذا التعريف ينهل من المسيحية الحديثة، ولا يمكن تعميمه على مسيحية العصور الوسطى (مثلا). هكذا يعتقد طلال أسد أن البحث في الخطابات والممارسات الدينية يقتضي الانطلاق من علاقات القوى التاريخية التي جعلته يتشكل كحقيقة ترسي سلطة معينة في حقبة تاريخية معينة⁽⁷⁾، فهو ليس استعدادات نفسية تحاول الرموز الدينية تأمينها وخلق التوازن والاستقرار لها⁽⁸⁾، ولكنه خطاب سلطة له قوانينه (امبراطورية كنيسية) وعقوباته (نار، جهنم) ومؤسساته الأخرى (أسرة، مدرسة، كنيسة) وأنشطة الأجساد البشرية (صلاة، صوم، طاعات وكفارات) وباقي مختلف مكونات الحقل الديني. فإذا كان خطاب الأنثروبولوجيا يعتقد في وجود جوهر ثابت للدين فإنه من بين الأسئلة المخرجة التي يمكن أن يواجهها:

- هل الرموز الدينية تنتمي بالفعل لعالم روحي صرف؟

- إلى أي حد يمكن الحديث عن استقلالية الرموز الدينية عن الضوابط الاجتماعية؟

- هل يمكن الحديث عن تشكل الخطاب الديني دون الإحالة على علاقات القوى والضوابط الاجتماعية؟

- هل يعتبر مفهوم التشكل مفهوما فارغا؟

1-1- علاقة الدين بالسلطة

يتساءل طلال أسد عن الشروط والملابسات التي تسمح للرموز الدينية أن تنتج بالفعل سلوكيات دينية، أو كيف تخلق السلطة الدينية الحقيقة الدينية؟ تعتبر علاقة السلطة بالحقيقة موضوعا قديما في تاريخ الفكر الغربي.⁽⁹⁾ الملاحظ أن معالجة هذه العلاقة بشكل دقيق في المسيحية القديمة تمت بواسطة القديس اغسطين. ينطلق طلال أسد من فكرة لاغسطين قوامها أن الإنضباط هو الذي يؤمن إنتاج السلوكات الدينية وخلق الحقيقة الدينية، إذ يعتبر الإكراه شرطا للوصول إلى الحقيقة والانضباط

⁽⁷⁾T. Asad, « Genealogies of Religion », pp 118.

⁽⁸⁾ يعتقد Geertz أن قوة الدين تتجلى في دعم القيم الاجتماعية وقدرة رموزه على تشكيل عالم يتحقق فيه الاستقرار والتوازن ومعارضة القوى التي تعوق ذلك. فهو يشكل قوة الخيال الانساني في بناء صورة الواقع او كما يقول Weber "لا تشكل الأحداث أهميتها لأنها تحدث وتقع بل لان لها دلالة وتحدث بسبب هذه الدلالة.

Geertz, Interpretation of Cultures, PP 131/132.

⁽⁹⁾ الرجوع لكتابات M. Foucauld وتحديدا كتاب il faut sauver la société

شرطا أساسيا للمحافظة عليها⁽¹⁰⁾. فمن خلال منطق القوة، والتعامل الصارم في مسلسل التربية تتحول كل الاكراهات إلى استعدادات نفسية تحركها مجموعة من الحوافز لتخلق هذه الإرادة⁽¹¹⁾.

يحاول طلال أسد مراجعة التعريف الأنثروبولوجي للدين ووضع تاريخ خاص للمعرفة والسلطة يسمح بقراءة النص الديني. فالرموز الدينية كانت مرتبطة بشكل وثيق بالحياة الاجتماعية، وتتغير بتغير ظروفها التاريخية، كما أنها كانت دائما تسند السلطة الدينية المسيطرة (وفي بعض الأحيان تعارضها). إن الأشكال المختلفة للممارسة والخطاب الدينيين تجد دلالتها داخل المجال الاجتماعي والسياسي حيث تكتسب التمثيلات الدينية هويتها وحقيقتها. فمثلا كانت تسعى الطقوس الجماعية المنصوص عليها في المسيحية في العصور الوسطى إلى تطوير الفضائل وتصميم السلوك الرمزي في المجتمع بشكل يكرس سلطة الانضباط من خلال اكتشاف العقيدة الدينية في المسيحية اللاتينية في العصور الوسطى. لقد حاول طلال أسد الوقوف على كيف تم تشكيل الطاعة الطوعية للسلطة في سياق المجتمع الرهباني. وهكذا ميز بين شكلين من السلطة: شكل يشغل على تشكيل الفضائل، والشكل الثاني يشغل حول تمرين الحقوق والواجبات، حيث حاولت الممارسات الرهبانية التوفيق بينهما. يضاف إلى هذا، القواعد البيداغوجية التي تمكن من تحليل الطقوس الرهبانية كبرنامج لتعلم الفضائل المسيحية الخاضعة للقانون الإلهي. فقد تم بناء قوة إرادية من قبل المشروع المسيحي الرهباني تم التركيز فيه على الحياة الرهبانية في خصوصياتها وتفصيلها لأنها اعتبرت الشكل الأعلى للدين في العصور الوسطى وكانت بذلك الطاعة الرهبانية نموذج للسلطة الدينية. إن الطقوس الرهبانية تنتمي إلى نظام تأديبي يسير مختلف مجالات الحياة، ويندمج في مختلف المعارف المسموح بها في ذلك الوقت، فطقوس الإذلال والتحقير الذاتي التي تعتبر اليوم أعراضا مرضية في الفكر العلماني المعاصر كانت تعتبر من الفضائل المسيحية⁽¹²⁾.

انطلاقا من ق 17 مع انقسام وحدة وسلطة الكنيسة الرومانية والحروب الدينية التي نتجت عن ذلك، وتفكك الإمارات الأوروبية، ظهرت المحاولات الأولى لإنتاج تعريف كوني للدين. وهكذا يعتقد لوك أن الطابع العقلاني للمسيحية سمح بنشر نسخة جديدة عن المسيحية (نسخة شعبية) تختزل المقدس الديني في أقل قاسم مشترك (قاسم الاعتقاد في يسوع المسيح)⁽¹³⁾. إن فكرة الدين الطبيعي التي برزت مع الأنوار كانت خطوة حاسمة في تشكيل المفهوم الحديث للاعتقاد الديني حيث أصبحت الأديان خيارا شعبيا عند

(10) T. Asad Genealogies of Religion , p34.

(11) هذا ما يفسر سلوك الغفران المفروض في المجتمع المسيحي كل مرة في السنة وإلا يكون الطرد والحرمان من الدفن على الطريقة المسيحية.

(12) T. Asad . Genealogies of Religion , p125.

(13) J. Locke The Reasonableness of Christianity , Supra note 29, 167 at 125.

الفلاسفة واللاهوتيين وعلماء الأنثروبولوجيا في القرنين 19 و20، وأضحت الطبيعة الفضاء الحقيقي المقدس (دين العلم الطبيعي). وهكذا تم تجريد الدين كما تم تعميمه، وأصبح يشكل تصورا لمجموعة من الممارسات الاجتماعية التي هي جزء من تعبير أوسع للتجليات الحديثة للمعرفة والسلطة. وهذا التعبير تضمن شكلا جديدا للدولة ونوعا جديدا من العلم، ونوعا جديدا كذلك من الموضوعات القانونية والأخلاقية، بحيث لم يعد الانضباط عنصرا أساسيا في تشكيل الهياكل الأخلاقية، ولكن أصبح ينظر إليه كطريقة شكلية في نقل الالتزام بالأخلاق العامة، بحيث تفتت سلطة الصرامة الرهبانية وفتح المجال للدين الطبيعي. وهكذا تشكل بناء مفهوم جديد للدين كموضوع تاريخي مترسخ في التجربة الشخصية، يعبر عنه في شكل معتقدات، وتابع لمؤسسات خاصة، ويمارس في أوقات الفراغ (يوم الأحد). تترجم الحقبة الكانطية بشكل واضح هذا الانتقال من الدين العمومي إلى الدين الخصوصي، حيث تولى الدين عن مجال القوة العمومية لصالح العلوم الطبيعية. يعتبر الاستقلال الفكري والأخلاقي مسألة أساسية في النقد الفلسفي الكانطي، فالنضج الفكري والأخلاقي يفترض حسب كانط استعمال عقلنا الخاص دون الحاجة إلى مرشد آخر (الخروج من الحجر الفكري). هكذا إذن تشكلت الأصول الدينية للحدثة في الحضارة الغربية. فكيف تشكل المقدس الديني الإسلامي في سياقاته الخاصة، وكيف تم صياغة خطاب الحقيقة داخله؟

2-1- تشكل خطاب الحقيقة والسلطة داخل المقدس الإسلامي

تطرح علاقة المقدس الديني بالسياسة مجموعة من الأسئلة النظرية تتعلق في المقام الأول بطبيعة المقدس الديني كرموز ثقافية قابلة للاستثمار السياسي، في مقابل تقلبات السياسة التي تعتمد على موازين القوى والمصالح الاجتماعية المتضاربة. إذا كانت الأنثروبولوجيا تجتهد في تحليل السلطة الرمزية الدينية وتجلياتها في سلوك الأفراد والجماعات، فإن المؤرخ يركز بالأساس على كيفية استعمال الدين في السياسي بشكل يشكل لحمية خطابه وحقيقته، وهذا يترك الانطباع بعدم انفصال الدين عن السياسي، واختزال المقدس الديني في مجرد إيديولوجيا تسبح فوق الوقائع الموضوعية، أو اعتباره كأحد اللغات التي يعبر بها الاقتصادي والسياسي بأشكال رمزية.

يعتقد بنسالم حميش إن المقدس الإسلامي ككل نظام ديني يعبر عن خطاب يسعى ويجتهد لبناء نظام حقيقة داخل سياق تاريخي معين، فما ينظم القول القرآني لهذا المقدس حسب بنسالم حميش هو وجود خطاب كان يقصد تخلص الإنسان العربي من عالم الغفلة والنقص الثقافي المهيمن وتحقيق انتقاله من التشتت السكاني إلى زمنية المجموعات والكتل الإنسانية العاملة، والانتقال من الانخراط كحلقة أو ذيل في تاريخ الغير إلى حقل بناء للتاريخ الذاتي. وقد تشكل هذا الانتقال من خلال تأسيس مرجع ثقافي يتكون من

مجموعة من النصوص التأسيسية ومؤسسات تبادل وتشريع تستثمر تلك النصوص⁽¹⁴⁾، وهكذا يعتبر حميش النصوص التأسيسية كشكل إيديولوجي من صنف متفوق يتميز عن الإيديولوجيات المشتقة بمركزيتها المؤسسة، ووظيفتها الكليانية المعبئة⁽¹⁵⁾. وهكذا يتميز الإسلام التأسيسي عن الإسلام السياسي المشتت للطبقات الاجتماعية المتعارضة (حنبلية، وهابية، سلفية الإخوان المسلمين... الخ) بكونه إيديولوجيا تأسيسية عضوية لأنه يتأسس على الرغبة في تشكيل كيان قادر على حفظ هويته بين قويتين عظيمتين (البيزنطية المسيحية والساسانية المجوسية). في المقابل تجتهد الإيديولوجيات المشتقة لإحياء المضامين الجوهرية للإسلام التأسيسي من خلال آليات خطابية إيديولوجية لنشر الوثوقية أو الدفاع عن النظام أو ممارسة الصراع السياسي من أجل تملك ومراقبة خطاب الحقيقة (تقديس الشخصية، الرغبة في السيطرة الدائمة، التكفير والمصادرة... الخ).

3-1- نموذج محلي لعلاقة الدين بالسلطة

من خلال اهتمام الانثروبولوجيا بالرموز الدينية والتحولت التي تطرأ عليها. يتساءل Geertz كيف قوضت بعض هياكل الحداثة سلطة الرموز الدينية الإسلامية انطلاقاً من التجربة المحلية في المغرب؟ إن المقدس الديني الإسلامي ليس فضاء ثقافياً متجانساً وموحداً ولكنه سلسلة من العوالم تخص ثقافات مختلفة، فهو يهتم بالخصوصيات المحلية للرمزية الدينية و يتساءل كيف يتم تثبيت هذه الرمزية في بعض المراحل التاريخية، وكيف يتم إهمالها في مراحل أخرى. وقد ركز Geertz على مسألة الفصل، وداخل نفس المجتمع، بين الحياة الدينية والحياة اليومية، وبلغه أخرى كيف يتم فقدان سلطة الرموز الدينية لصالح التعدد الدلالي للمجتمعات المعاصرة. ففي دراسة له لما يسميه "النمط التقليدي المغربي" وهي مرحلة ما قبل إهمال/وفقدان سلطة الرموز الدينية (قبل دخول الاستعمار). يحاول Geertz الوقوف عند أهم الرموز الدينية في هذا الأسلوب ويتعلق الأمر بمفهوم "الولي" الذي يفيد الاعتقاد ببركة بعض الأشخاص وفي سلوكياتهم وإنجازاتهم الخارقة. إن مبدأ الولي تشترك فيه ممارسات مختلفة (عبادة الأولياء، الصوفية، الشرفاء بمعنى المنحدرين من النبي ص) والذين يتحكمون في مجموعة من المراكز توحيدها إرادة روحية موحدة⁽¹⁶⁾. غير أن هذا النمط التقليدي واجه مجموعة من التحولات التاريخية تميزت بسيادة السيطرة الغربية إضافة إلى التأثير المتزايد للإسلام المتشدد وبداية تشكل الدولة الوطنية. وهكذا وقع تحول مهول في

(14) بنسالم حميش، التشكلات الإيديولوجية في الإسلام، ص 221

(15) نفس المرجع 219-220

(16) Geertz Islam observer p 68

الرمزية الدينية، وقد سرع الاستعمار في وثيرة هذا التحول الذي أدى في نهاية الأمر إلى فقدان سلطة الرموز الدينية، والسقوط في فصام روحي⁽¹⁷⁾.

علاقة الدين بالسياسة

يتساءل أسد لماذا لم يفرز العقل الديني الإسلامي حداثة. تتجه هذه المقاربة نحو تقويم وقياس المقدس الإسلامي انطلاقاً من التاريخ الكوني الذي تبناه الغرب. في المقابل يتساءل الأنثروبولوجي geertz كيف قوضت بعض هياكل الحداثة سلطة الرموز الدينية الإسلامية انطلاقاً من تجربة المغرب. إن خصوصية تشكل المقدس الإسلامي تقضي مراجعة أفكار الأنثروبولوجيا كثقافة مهيمنة للغرب والتي تعفينا من اكتشاف كيف تحدد الرموز والممارسات الدينية أشكال صنع التاريخ. إن الأنثروبولوجيا لا تستطيع أن تجيب مثلاً كيف شكل التقليد المسيحي الأصول الدينية للحداثة؟ في المقابل لماذا لم تحصل إمكانية عقل ديني في التقليد الإسلامي قادر على إنتاج الحداثة؟. يعتقد طلال الأسد أنه إذا كان التقليد المسيحي يوفر التوازن بين الفضيلة والقانون الإلهي دون رفض التجربة العلمانية للحرية، وفي انسجام تام مع هذا القانون، فإن الفضيلة في التقليد الإسلامي استمرت تحصل فقط بالخضوع التام للمشئنة الربانية والاعتراف بها. لذلك بقيت حرية التعبير بطريقة نقدية حيال الشريعة الإسلامية مسألة محدودة انطلاقاً من قناعة قوامها أن الإنسان ينبغي أن يعترف دائماً بطبيعته كخادم للإله. ففي المسيحية ونتيجة لدوافع تاريخية أصبح العقل مستقلاً بذاته عن مصادره الدينية، غير أنه في الإسلام وبسبب تبعية الديني للسياسي لم يسمح بالاستعمال العمومي للعقل بالمفهوم الكانطي أو إمكانية نقد الحقيقة الدينية⁽¹⁸⁾. وبذلك يكون الدور الموكل للعلماء هو تعريف العقيدة وإعادة ترتيب المعرفة التي تحكم الشكل الصحيح للممارسات الإسلامية. إن النقد الارتودوكسي للتحديث داخل الدول الإسلامية يسعى لبناء علاقة هيمنة خطابية تتصدى لكل تغيير ورفض كل الاقتراحات الأخرى للإبقاء على سلطتهم التي تسند نظرتهم التقليدية. إن التطلع لهذه السلطة يقتضي (ليس فقط رفض الأجنبي ولعنه) ولكن من خلال ترسيخ التقاليد القانونية والأخلاقية عبر مخطط معياري متدرج لتصنيف السلوك (واجب، مندوب، مكروه، حرام) يمارس سلطة على الأشخاص الذين ينتمون إلى هذا التقليد، و يتصدى لكل سلوك جديد على الجماعة (الخطوط الحمراء التي لا ينبغي تجاوزها)، ومن هنا

⁽¹⁷⁾Ibid p59

⁽¹⁸⁾ تمت مؤسسة أشكال النقد في التقليد الإسلامي والتي يسمح للناس باستعمالها في حدود مفهوم النصيحة الذي يحتل أهمية أخلاقية في الدين الإسلامي (تقديم النصيحة للحاكم)، كما شكلت خطبة الجمعة أحد المنابر النقدية قبل أن يتم احتوائها وفرض الرقابة عليها. انظر T Asad,

«Généalogies of Religion» pp 214-215

إمكانية المصادرة وتكفير من يعتبر خارجا عن هذا التقليد (تكفير المثقفين، تكفير مجموعة الجاهلية عند الإخوان المسلمين....الخ)، وهذا ما شكل في اعتقاد أسد حدودا للعقل الديني على إنتاج الحداثة أو أي شكل آخر من أشكال صنع التاريخ⁽¹⁹⁾. وبذلك تشكل تجربة المقدس الديني الإسلامي وجها آخر لتجليات الحقيقة والسلطة التي يكشف عنها المؤرخ وتغيب عن الانثروبولوجيا.

إن مقارنة طلال أسد تروم إلى رصد المقدس الديني الإسلامي انطلاقا من المساحة التي تبعده عن الأنوار والنماذج الليبرالية. وعلى الرغم من تشكل المقدس الديني الإسلامي من جنيا لوجيا مختلفة، فإن أغلب الدول الإسلامية ورثت أشكالا استعمارية ولم يكن لقاءها بالحداثة طبيعيا بل كان لقاء عنيفا، كما أن مجموعة من هذه الدول تشكلت من خلال حركات إسلامية. فهل يستقيم مقارنة الموضوعات التي واكبت المقدس الديني الإسلامي (التقليدي، المحلي، غير الحداثي...الخ) بأفكار تتعلق بالمعنى المعارض للحداثة. وهل تعتبر الحداثة (على أزمته ومشاكلها) مقياسا موثوقا لمقارنة تجربة المقدس بشكل عام. ذلك ما سنحاول الوقوف عليه من خلال المقدس الديني بين جدل العلم والإيمان.

2- المقدس الديني بين جدل العلم والإيمان

عرفت العلاقة بين الدين والعلم الكثير من المد والجزر يختصر هذا التوتر بين اليقين واللايقين. ورغم أن المقدس الديني المسيحي عرف ولفترة طويلة احتراسا من المصدر الوثني للعلوم، فإن الكنيسة خصوصا مع القديس اغسطين تعاملت مع العلم كأداة لتطوير اللاهوت وتبنت الفيزياء والبيولوجيا والطب وعلم النبات (أرسطو) كعلوم مساعدة لعلم اللاهوت. نفس الشيء تحقق بالنسبة لعلم الكلام والفلسفة الإسلامية مع النقول العلمية.

إن الفكر الديني ورغم بعض التحفظات لم يعرقل بروز العلوم الوضعية، بل كان هناك أساسا لاهوتيا لاستقلال المعرفة استقلالا ذاتيا. فالعالم حسب Chaunu بمجرد ما تم خلقه أصبح يتمتع باستقلال ذاتي حقيقي وبحرية حقيقية، فلا بد من فهم صحيح لمذهب الخلق، فالله لا يعطي بيد ليحتجز بأخرى⁽²⁰⁾. يلاحظ فوكو أن المقومات العامة التي تميز العقل الغربي المعاصر يمكن حصرها في الملاحظات التالية.

- إن الإنسان محكوم بقوانين توجد خارجه وقبله ولا يعيها إلا بشكل فضفاض.

(19) T. Asad, Genealogies of Religion pp 232-233.

(20) P. Chaunu, la Mémoire et le Sacré ,p.309

- إذا ما حاول الإنسان الولوج لهذه القوانين يتسنى له ذلك فقط من خلال الرجوع إلى وجوده المبريقي كمثال خاص لهذه القوانين العامة.
- إن الإنسان يفهم نفسه بشكل محدود (فهو حالة خاصة من القوانين العامة)، وعليه، فهذه المحدودية شرط ضروري للوصول لأي معرفة ممكنة.
- إن الإنسان يستطيع فقط الولوج إلى العالم ومعرفة هذا العالم من خلال خصوصيته ومحدوديته، وفي نفس الوقت فإن هذه المحدودية تخلق مشكلا للإنسان المعاصر عندما يريد أن يصوغ قوانين عامة للوجود الإنساني (الترنسندنالي) ويمكن إجمال هذه المقومات حسب فوكو في ثلاث أزواج متداخلة تميز وتشكل معرفة الإنسان حول نفسه وحول العالم.

- الإنسان هو زوج امبريقي ترانسندنالي

- الإنسان زوج من الكوجيطو واللامفكر فيه

- الإنسان مشدود بين الانسحاب والرجوع إلى البحث عن الأصل

ويلاحظ فوكو أن الفهم الذاتي للإنسان الغربي المعاصر يمنعه من إنتاج أجوبة نهائية لهذه الأزواج والتي تشكل مفارقات لا يمكن حلها في الاستمعية المعاصرة. فبالنسبة للزوج الثاني مثلا حول الكوجيطو واللامفكر فيه، فعندما يحاول الإنسان المعاصر التفكير في وجوده ووعيه فإن فكره دائما يصطدم بشكوك حول بقايا اللامفكر فيه الذي ينبغي اكتشافه. إن المقاييس التي يتم من خلالها تقويم هذا الفكر الخاص (اللامفكر فيه) تهرب منه ولا يستطيع الولوج إليها. كما أن الزوج الثالث المتعلق بالانسحاب والرجوع إلى الأصل والذي يطرح السؤال حول تاريخ الإنسان واصله، وهنا كذلك لا يستطيع الإنسان وضع معرفة قارة حول هذه المخارج من حيث أن الرجوع إلى الأصل يحقق وجود المعرفة النهائية، والانسحاب من هذا الرجوع نظرا لاستحالته⁽²¹⁾.

إن الحداثة تعني اليوم مجموعة من التغيرات التي حدثت في المجتمع الغربي وسمحت بظهور مؤسسات وممارسات ودولة بيروقراطية واقتصاد سوق وجيش يتحكم في التكنولوجيا الدقيقة. وقد شبه منظرو الحداثة هذه المؤسسات المعاصرة بالتغيرات الثقافية التي سمحت بتطور الفردانية، وإبراز أهمية العقل الأداتي والعلمانية وهي عناصر ضرورية في تشكيل العقل الحداثي. لا بد من التذكير كذلك أن الغرب

⁽²¹⁾ M Foucauld Les Mots et les Choses , p 314-355.

أجبر الثقافات الأخرى لتبني هذه المؤسسات الغربية قصد تحديث هذه الثقافات على شاكلة الثقافة الغربية.

1-2- مشكل الحداثة مع الدين (اطروحة Taylor حول الإطار المحايث)

تشكل علاقة الدين بالعلم مصدر توترات ومشاكل داخل الثقافة الغربية⁽²²⁾ ولذلك يتساءل Taylor لماذا أصبح اختيار الإيمان محاصرا وضعيفا أمام الاختيارات الجديدة للمعنى. فالملاحظ أن وضعية الدين اليوم تفسر في جانب مهم منها بالطريقة التي تمت بها حكاية الانتقال من مجتمعات ما قبل الحداثة (المعتقدة) إلى المجتمعات العلمانية المعاصرة. لذلك يعتقد Taylor أن قصة هذه الانتقال تم فرضها من خلال حكايات الإقصاء التي تعتبر أن الحداثة تتشكل بواسطة التحرر والانعقاد من إكراهات تثقل إنسان مجتمعات ما قبل الحداثة. فالعلم المعاصر مثلا يسمح لنا بإبعاد الدين كمحاولة مطعون فيها لتفسير الواقع، وبخلق استقلال ذاتي من خلال إقصاء كامل للأشكال الأخرى للتفكير والفعل. غير أن حديث الحداثة هذا يقصي مراحل تاريخية ولت وكان لها تصورها الخاص للجوهر الإنساني وحاملة لاثروبولوجيا ولتصور للإنسان لم يكن اقل موضوعية من تصور الحداثة نفسها. كما أن التحولات التي حدثت في المجتمعات المعاصرة بالنسبة للاعتقادات الأساسية حول الإنسان والعالم كانت جذورها موجودة في اعتقادات المجتمعات ما قبل الحداثة وتم خنقها وإبعادها⁽²³⁾. وهكذا يعتقد Taylor أن من بين الخصائص الأساسية التي تميز الغرب الحديث اليوم هي خاصية "الأنا المعزول" والتي تشكلت من خلال سعي الغرب نحو عقلنة العالم والمجتمع داخل "إطار محايث" تحتل داخله الهوية المعزولة للفرد المنضبط فضاء اجتماعيا محكوما بالعقل⁽²⁴⁾ الأدوات.

إن الإطار المحايث يشكل نظاما طبيعيا في مقابل النظام الفوق طبيعي، والعالم المحايث في مقابل عالم ترنسندنالي خاضع لقوانينه الخاصة المختلفة عن قوانين العالم المحايث. إن حياة الفرد المعزول داخل زمن

⁽²²⁾ يعتقد Gouvea أن نموذج العلم الحديث يتبنى مفهوما للواقع يناصر النظريات التي تسيطر فيها النسبية كمبدأ تفسيري للكون وسيادة الإنسان على الطبيعة. والملاحظ أن هذا الإدراك الجديد للكون ضمن نموذج العلم الحديث أعطى للحضارة الغربية آفاقا وخصائصا شكلت قاعدة النموذج المسيطر على الثقافة الغربية طيلة 300 سنة الماضية. والملاحظ أن هذا النموذج العقلاني جعل من المعرفة العلمية نموذجا شموليا Totalitarisme ووحيدا. وكنتيجة لهذا التصور تم عقد انسجام وتواطؤ بين السلطة والمعرفة، وأصبح التصور الديني والحس العام بشكل عام يصنف على هامش المعرفة العلمية الضرورية لتقويم صحيح للواقع والسلطة المرتبطة به. وهذا أدى بطبيعة الحال إلى شكل جديد من الإقصاء للحياة اليومية للأفراد وللجانb الروحي للإنسان . يراجع في هذا الخصوص:

C. Gouvea « Critical Discours Analysis and the development of New Science » in CDA in Weiss and Wodak ed, PP48.49 .

⁽²³⁾ Taylor, A Secular Age, p 22.

⁽²⁴⁾ Ibid.

علماني أداتي خلق السياق العلمي للعالم المحايث المكتفي ذاتيا والذي يمكن ان يشكل موضوعا للتجربة. غير أن هذا الإطار المحايث الذي وضعنا فيه الحداثة غير قادر لوحده أن يتحدى وجود الترسندنتالي، فهو إطار منغلق على ذاته، ويختزل الوجود برمته في النظام المحايث. ويعتقد Lucien أن الإطار المحايث يحتمل تأويلين دون أن نفرض أي تأويل على الآخر، فهو يمكن أن يقود إلى الانفتاح كما يمكن أن يقود إلى الانغلاق، وفي كلتا الحالتين لن يكون إلا فعلا إيمانيا يتم من خلال اختيار لا يستند على البدهة ولا على الدليل المنطقي⁽²⁵⁾. إن تأويل الإطار المحايث بشكل مفتوح أو مغلق لا يتعلق بدليل متوفر، ولكنه يفترض دائما قفزة إيمانية يسميها Taylor "بالثقة التحررية" وهي الوحيدة التي بإمكانها أن تقودنا في هذا الاتجاه أو ذاك، وتتشكل عادة من تجاربنا وحدوسنا الخاصة وملاحظاتها، ذلك أن الاعتقاد أو اللاعتقاد يتحدد وبشكل واسع بشروط وجودنا وتجاربنا، فليس هناك قدر محتوم في هذا المجال. لذلك يمكن لظروف معينة (البيئة الثقافية مثلا) أن ترمينا داخل هذا الاختيار أو داخل الاختيار الآخر⁽²⁶⁾.

2-2- مبررات النزعة الطبيعية

يعتقد platinga انه يمكننا حصر ثلاثة تصورات أساسية حول العالم ومكان الإنسان داخل هذا العالم:

- 1- النزعة الطبيعية الفلسفية: وتبني تصورها على أساس عدم وجود الله في هذا العالم. ويشكل البشر أجزاء ضئيلة من آلة كونية عملاقة تشتغل باستقلال عنا وعن آمالنا ورغباتنا وإحساسنا بالحق والباطل، وهي صورة تعود إلى ابيقور وديمقريطس، ونجدها شائعة كذلك في العالم الغربي المعاصر.
- 2- النزعة ضد واقعية الخلاقة: ويتأسس تصورها على دعوى قوامها أن البشر مسؤولون بطريقة أو بأخرى على البنية الأساسية للعالم، بحيث نعمل على جعل العالم يمتلك بنية وطبيعة يظهر عليها ويكون البشر مسؤولا عن صدق القضايا الصادقة ونجد هذا التصور عند بروتاغوراس (الإنسان مقياس كل شيء) وطُور بعد ذلك مع كانط في نقل العقل الخالص حيث يضيفي البشر على العالم بنيته الزمانية والمكانية وخصائصه.... الخ بواسطة نشاطنا المفاهيمي.
- 3- التصور الاعتقادي الذي يفترض مُصمما لهذا الكون يسهر على تأمين الوظائف المنتظمة داخله بوعي وذكاء⁽²⁷⁾.

(25) Lucien P., La Possibilité de croire dans une culture de l'Immanence, p 267.

(26) Taylor, A Secular Age, p 534

(27) Platinga, Knowledge of God, p20.

يحاول أصحاب النزعة التجريبية مقارنة المقدس الديني كظاهرة طبيعية مثل باقي الظواهر الأخرى ويتساءل Dennett ماذا تعني الدراسة العلمية للاعتقاد الديني؟ وينطلق في البداية من نقد الأطروحات التي تنبه لخصوصية الوقائع النفسية وتبني مناهج خاصة بها تختلف عن المناهج المعتمدة في العلوم الطبيعية (فيزياء، بيولوجيا)، كما تنتقد كذلك تصور W.James القائم على دراسة وفحص الظاهرة الدينية من الداخل قصد اكتشاف التجربة الداخلية للمقدس لأنه تصور لا يسمح بالفهم العلمي للدين، ذلك أن الإحساس الداخلي للإيمان هو مسألة ذاتية لا يمكن ملاحظتها بشكل موضوعي وإعادة إنتاجها، وبالتالي لا يمكنها أن تشكل معطى علميا. وعليه، يعتقد Dennett أنه ينبغي دراسة الظاهرة الدينية من الخارج كأى حدث طبيعي آخر، وهذا يعني دراسة الواقع الديني كواقع طبيعي بمعنى تأويله ضمن النظرية الداروينية الجديدة للتطور⁽²⁸⁾.

وهكذا يمكن حصر ثلاث خصائص أساسية في الأديان البدائية:

- 1- الشمانية المرتكزة على الوساطة بين البشر وأرواح الطبيعة أو موتى القبيلة أو المرضى قصد علاجهم.
- 2- قراءة الأفكار/العرافة
- 3- عبادة الأسلاف

لقد كان لهذه الخصائص الأثر الكبير في تجذر الحقل المعرفي والعاطفي الذي رشح عند الدين البدائي. وفي مرحلة لاحقة بعد تزايد عدد السكان مع ظهور الفلاحة، تطورت انطلاقا من هذه الأديان البدائية أديان أخرى أكثر تعقيدا أو تنظيما في انساق اجتماعية يشترك المشاركون فيها في الاعتقاد في فاعل واحد ينبغي البحث والعمل على إرضائه، بحيث تطورت روح الفريق التي تجعل الإنسان يتبنى سلوكات القطيع، كل هذه العوامل مجتمعة خلقت مجالا بيئيا ملائما للأفكار الدينية⁽²⁹⁾.

إن استعداد الفكر الذي يتأسس على الاعتقاد جعل الإحساس الديني ينبني على فكرة قوامها انه من الحيوي جدا الاعتقاد أكثر من البحث لمعرفة أن ما نعتقد فيه صحيحا أو حقيقة، وهذا ما يعطي حسب Dennett للدين مناعة فكرية. يستبعد Dawkins النظريات الفلسفية النفسية والسياسية التي تحاول تفسير نجاحات الدين، ويعتبره مجرد عرض جانبي من وظائف الدماغ، فهو يعترض على الأطروحة القائلة بأن الحس الأخلاقي يقدم دائما كشيء ملازم للدين، وهي مسألة يرجعها إلى السلوكات المنتقية من الماضي البعيد

⁽²⁸⁾Dennett, Breaking the sepll, pp 29-34.

⁽²⁹⁾Ibid., p176

لنوعنا البشري عندما كان أسلافنا يعيشون في مجموعات مستقرة. فالغيرية كسلوك أخلاقي مثلاً تتأسس على القرب الوراثي الذي يربط الأفراد ويجعل سلوكهم الغيري يناظر الفعل الحميمي للأقارب⁽³⁰⁾. وعليه، يعتقد Dawkins أن فرضية وجود الله هي فرضية علمية حول الكون ينبغي تحليلها بكل صرامة كأى خطاب علمي آخر، وقوام هذه الفرضية أن الواقع الذي نعيش فيه يوجد فيه فاعل فوق طبيعي هو من صمم الكون وهو الذي يشغله. إن التعقيد الكبير للكون يعطي انطباعاً بأن له مصمم وهي فكرة مغرية لأنها تحيلنا على الرابط السماوي أو الرافعة، ولذلك يعتبر وهم المصمم في عالم الكائن الحي، وهما يمكن تفسيره بشكل أكثر اقتصاداً وجاذبية انطلاقاً من الانتقاء الطبيعي La Sélection Naturelle⁽³¹⁾.

يبدو أن علاقة العلم بالإيمان داخل النزعة التجريبية عرفت توتراً حاداً يستند على المعنى السلبي للدين حيث يتورط الدين في مجموعة من الأخطاء:

- 1- الفصل بين الجنسين لدى الأطفال وتحريم الزواج خارج المجموعة، ذلك أن مثل هذه السلوكيات الأصولية تعتبر خطيرة على المجتمع ويمكن أن تزرع الأفكار المتطرفة في رؤوس الأطفال وتكوين أصوليين متطرفين في المستقبل. يعتبر Dawkins التربية الدينية للأطفال اغتصاباً بواسطة الدين، ويجب حمايتهم من عملية تلقيهم حقائق دينية⁽³²⁾.
- 2- الكلفة الباهظة لعواقب الفكر الديني الأصولي في مقابل من يتبنون اختيارات بمعايير مختلفة حيث غالباً ما يتم اضطهادهم وتصفيتهم، لذلك يدافع Dawkins عن حرية الاختيار بعيداً عن معيارية الدين من خلال تطوير الفكر النقدي والتقدم العلمي للقضاء على الأوهام الدينية.
- 3- يركز Dawkins على مسألة التربية لمواجهة التطرف الديني من خلال سياسة تربية تتسم باللطف والحزم تحفز الناس على القيام باختيارات حرة حول حياتهم مع فتح آفاق روحية ودعم الحوار بين العلماء والمتدينين في مختلف الأديان⁽³³⁾.

(30) Dawkins , The God Delusion,, chap 6.

(31) Ibid, p169.

(32) Ibid, p339

(33) Ibid, pp334-345.

3-2- تقويم النزعة التجريبية

1- إن حديث النزعة التجريبية عن المراحل الأولى للتاريخ التطوري يشكل فرضية ممكنة ولا يمكن اعتباره معطى مدعوما علميا. فلا شيء يمنع من تخيل فرضيات أخرى على غرار ما قام به علماء انثروبولوجيا وبناءهم لفرضيات لا تتأسس على الجينات أو الميمات.

2- لا يفسر رواد النزعة التجريبية (Dawkins, Dennett) كيف تم الانتقال من عبادة الأسلاف إلى عبادة الإله وهو تحول أساسي يتم من خلال الانتقال من مقولة إلى مقولة أخرى. فالملاحظ أن هناك اختلافا جوهريا بيت التطور الثقافي والتطور البيولوجي. فنقل الأفكار والممارسات الثقافية تتم وفق ما يفضلها الفاعلون. وعليه، فإن التطور الثقافي ليس سيرورة عمياء لانتقاء الكيانات كما هو المجال بالنسبة للجينات، ولكنه سيرورة ذاتية توجهها غايات معينة ومقاصد معينة، ذلك أن التواصل الإنساني لا يقوم على تناسخ الأفكار وتشابهها من فرد إلى فرد آخر، فهو ليس تناسقا سلبيا مثل الجينات⁽³⁴⁾.

3- وينتقد Platinga أصحاب النزعة الطبيعية عندما يرفضون وجود أي رغبات أو اعتقادات أو أية ظواهر قصدية أخرى (أو أي أسئلة لا يجدون جوابا لها) ويعتبرونها مجرد خيالات في اعتقادهم، فهم يتبنون نزعة خيالية رغم أن الخيال له استعماله الخاص، ويقصون فلسفة الفكر التي تنظر في الاعتقاد والرغبات والأمال وباقي الحالات الذهنية على أساس أنها مجرد علم نفس شعبي، فهم يريدون القطع مع كل الطرق العادية للتفكير⁽³⁵⁾.

إن النزعة الطبيعية تتضمن النزعة المادية للكينونة الإنسانية لا تسمح بإيجاد مكان للخصائص الأساسية لحياتنا الذهنية والتي تتضمن عنصر الاعتقاد.

4- لا يستطيع أصحاب النزعة الطبيعية تفسير مفهوم الوظيفة المناسبة والتي تؤمن الاشتغال الصحيح والمنتظم للبشر والأعضاء المكونة لهم، ذلك أن مفهوم الوظيفة المناسبة ينطبق فقط على الأشياء التي صممت بوعي وذكاء وهذا بطبيعة الحال يفترض مصمما يقصد هذه الوظيفة⁽³⁶⁾.

4-2- مبررات الاعتقاد الديني

قدم علماء الدين في القرون الوسطى مجموعة متنوعة من البراهين على وجود الله تستند في المقام الأول على الدليل التيولوجي الطبيعي المتعلق بالعلة الأولى/ أو المصمم الأول ليبرهنوا على صحة وعقلانية

(34) Sperber, La Contagion des idées, Odile Jacobs, 1996, p163.

(35) Platinga, Knowledge of God, pp68-69.

(36) Ibid, p20.

الإيمان بالله. وفي القرن 20 عاد الى الواجهة سؤال البرهنة على وجود الله، فهناك تصور للزعة البديهية Evidentialisme ينتهي إلى الحقل الاستمولوجي بشكل عام قوامه انه يكون لفرد معين مبرر في الاعتقاد في قضية معينة "ق" إذا وفقط إذا كانت له دلائل معرفية جيدة للدفاع عن "ق". وتعتبر هذه الدلائل المعرفية مقومات منطقية للاعتقاد في صدق القضية "ق":

1- إذا كان شخصا معيناً يعتقد في وجود الله، فإن لديه المبررات الكافية لوجود الله.

2- إذا لم تكن هناك مبررات كافية لوجود الله إذن

3- لا أحد يحق له الاعتقاد في وجود الله

يقترح Platinga نموذجاً لكيفية تبرير الاعتقاد في الله مستلهماً من Calvin (ويمكن أن نجده كذلك عند الاكوييني) قوامه أن الكينونة الإنسانية لها ميل غريزي لتطوير الاعتقاد في الله في مختلف الظروف والوضعيات. من خلال هذا الرأي فكل إنسان لديه إحساس رباني داخلي Sensus divinitatus، ذلك أن الاعتقاد في الله يمكن إثباته دون الاستدلال عنه بقضايا أخرى فهي اعتقادات قاعدية⁽³⁷⁾.

وهكذا يعتقد Platinga أن لكل واحد منا الحق الإستمولوجي الكامل العقلاني للاعتقاد في الله، رغم انه لا يتوفر على دليل على هذا الاعتقاد⁽³⁸⁾. لقد خلق الله العالم، ويحافظ عليه وبدون هذه العناية سيختفي العالم مثل لهيب شمعة في الرياح العاتية. فالله يسير العالم بطريقة ثابتة ومنظمة، وبفضل هذا الانتظام تستطيع الكينونة الإنسانية أن تتواجد في العالم وتتعلم حوله وتنجز ما تعلمته، ويعتبر هذا الانتظام عاملاً أساسياً يجعل العلم والتكنولوجيا ممكنة⁽³⁹⁾.

حصيلة الجدل حول المقدس الديني

لابد من الاعتراف بصعوبة الإمساك بموضوع المقدس الديني، بحيث بإمكاننا الإمساك بمختلف الأجهزة الاجتماعية التي تساعد المواقف الدينية، وكذلك مختلف الأشكال الرمزية التي يتبناها المتدينون دون أن نزعّم أو ندعي الإحاطة الكاملة بهذا المقدس. من هذا المنطلق يشكل الحديث عن المقدس الديني تجربة واعدة ومستعصية في نفس الوقت، فهو حديث واعد لأنه يسمح بتوسيع أفقنا وتعميق معرفتنا بالإنسان، مع إغناء ثقافتنا وإخصابها في تنوعها بشكل خلاق وصحي يجنبنا الدغمائية وهو ما قصدنا من خلال عرض ومناقشة مختلف المقاربات التاريخية والأنطربولوجية، والعلمية لهذا المقدس. كما انه حديث

(37) Platinga, Knowledge of God, pp70-80.

(38) Platinga, warranted Christian Belief , p 135.

(39) Platinga, Knowledge of God, pp4-5.

مستعصي لأنه يرفض كل تحديد أحادي سواء كان تاريخيا أو أنثروبولوجيا أو حتى علميا بحثا. إن تجربة المقدس الديني إذن تجعل الباحث يواجه موضوعات معقدة وشائكة، ويتطلب عملا أمبريقيا دقيقا وحوارا مع أدبيات شاسعة ومعقدة. بعد ان استوفينا الحديث حول هذا الجدل الفكري الذي يحاول عرض وتقويم مختلف المواقف التي ناقشت الجدل حول المقدس الديني يمكننا أن نستعرض الحصيلة التالية:

1- إن عمل الأنثروبولوجيا عندما تريد أن ترصد الجواهر والثوابت التي تتعالى على التاريخ، وكأن مفهوم التشكل التاريخي مفهوما فارغا، تسقط في تعميمات بدون دلالة كبيرة، ولذلك فإن دراسة المقدس الديني تستدعي الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الثقافية على دقتها، وإن تهتم بالترابطات والإقترانات وهو حقل أكثر صلابة من الجواهر والأصول، لأنه يسمح بملاحظة مختلف الترابطات الأمبريقية بين السياسي والاقتصادي والديني.... الخ.

2- كما أن اختزال الديني في السياسي ليس مرجحا عند جميع الناس ولكن العلاقة الطقوسية والميتافيزيقية بالدين هي التي يمكن ترجيحها. فهناك مجموعة من الممارسات والإحالات على الدين تفيد الفاعلين في تنظيم حياتهم ووجودهم الخاص و لا شيء غير ذلك⁽⁴⁰⁾. ولذلك ينبغي التمييز مثلا بين الإسلام عندما يصبح أداة إيديولوجية للسيطرة و الإسلام كدليل عن الهوية الثقافية لمجموعة معينة. وعليه، فإن المبادئ الروحية الأساسية للإسلام كمقدس ديني ينبغي أن تبقى ضمن أولويات المفكرين التقدميين في المجتمع الإسلامي.

إن الوقائع الدينية مثلها مثل الوقائع الاجتماعية تتغير وتقاوم بتغييرها، فعندما تلتقي الحضارات، فإن الأديان التي تسندها تصادم أو تتقاطع، أو تنتظم في هرمية وتراثية عندما يفرض الشعب المنتصر قوانينه على الشعب المهزوم، فيصبح المقدس الديني محل شبهة (للتخلف أو العدوانية أو الإرهاب). وهذا وجه آخر من تجليات المعرفة والسلطة التي تستلزم حسب دولوز إعادة تنشيط المعارف المحلية أو القاصرة أو كل الأشكال المضطهدة من الثقافات.

3- إن أغلب اعتقاداتنا تجد مبررها في طبيعتنا الإرادية العاطفية، ولا يمكن تبريرها بشكل عقلاني أو منطقي ولسنا ملزمين بفعل ذلك. إن اعتقاداتنا تعتبر فعالة وتشتغل بشكل يجعلها صحيحة. كما أن الاعتقادات الغير فعالة والتي لا تشتغل يمكن ان تكون كاذبة (كذلك الحال حتى بالنسبة للفرضيات العلمية). وهكذا وكما يلاحظ W. James فإن تاريخ الأديان يوضح لنا بأن أي فرضية لا تشتغل يتم سحها

(40) H. Rachick, «Pratique Rituelles et Croyances Religieuses», in M. El Ayadi et al., pp81-83.

خصوصا عندما نواجهها بمعرفة معمقة بالكون (حركية الأرض مثلا) ⁽⁴¹⁾. وعليه، فإن الاعتقاد الديني ينبغي أخذه في تعدده، فليس هناك من اعتقاد ينتصر نهائيا على الاعتقادات الأخرى (حوار الأديان)، ذلك أن الاعتقاد يلبي حاجة حيوية معينة، ويمكن التعبير عن هذه الحاجة بطرق وبرموز مختلفة، دون محاصرتها ضمن تأويل واحد للحقيقة.

⁽⁴¹⁾ W. James, La volonté de croire, p17.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

المراجع العربية:

- بنسالم حميش، التشكلات الايديولوجية في الإسلام. دار المنتخب العربي، لبنان 1993.

المراجع الأجنبية:

- Asad T., **Genealogies of Religion**, Hopkins University Press, 1993.
- Chaunu P., **la Mémoire et le Sacré**, ed. calmann le vif Paris 1978
- Dawkins R., **The God Delusion**, Bantam Press, 2006.
- Dennett D., **Breaking the spell**, London Penguin, 2006.
- Elida M., **La Nostalgie des origines**, Gallimard, 1971.
- Foucauld M., **il faut défendre la société**, Gallimard , 1997
- Foucauld M., **Les Mots et les Choses**, Gallimard, 1966
- Geertz C., **The Interpretation of Cultures**, Basics Book, Newyork, 1973.
- Geertz C., **Islam observer**, Yale University Press, 1968.
- Locke J., **The Reasonableness of Christianity**, Oxford University Press, 1999.
- Lucien P., **«La Possibilité de croire dans une culture de l'immanence**, Sciences et Esprit, vol 64, n° 2.2004.
- James W., **La volonté de croire**, ed Flammarion, 1915.
- Otto R., **Le Sacré**, trad. André Jundt, Payot Paris, n° 218, 1968.
- Platinga A. and M. Tooley, **Knowlege of God**, Oxford Blackwell, 2008
- Platinga A., **warranted Christian Belief**, oxford university press, 2000.
- H. Putnam, **Reason, Truth and History**. cambrige university press 1982

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

- Rachick H., **«Pratique rituelles et croyances religieuses»**, in M. El Ayadi et al., **L islam au quotidien**, ed la croisé des chemin 2007.
- Taylor C., **A Secular Age**, Cambridge, Harvard university Press, 2007.

النطق بالعربية في القرآن الكريم تحت مجهر الكيفية والمصدر وعلم اللسان

الأستاذ الدكتور وليد نهاد عباس

قسم اللغة العربية

الجامعة العراقية . كلية العلوم الإسلامية | العراق

ملخص البحث:

إنَّ اللغات ملكات في النفس الإنسانية وإدراكات فيها ؛ فملكات اللغات هي أعضاء نطق الأصوات المعيّنة عن لغة ما فتكون تلك اللغة منطوقة ، ومسموعة ، ومكتوبة ، ومقروءة ؛ لذا تدرك اللغة بالعقل فتُفهم ، ولما جاء القرآن الكريم باللغة العربية صرف العقول إلى فهمه ؛ فلغته أرقى من العربية نفسها فمن هنا جاء التحدي ، وعربيته خالصة وما قيل فيه بورود ألفاظ من المعرب والدخيل فهو مردود إذ ألفاظ القرآن الكريم عربية استعملتها الأمم الأخرى في لغاتها ، فالناطقون فيه هل كانوا عرباً ؟ وهل قالوا على وجه الحقيقة أو المجاز ؟ أي هل قالوا علناً أو سراً ؟ وكيف نطق بعضهم ؟ وعن أي قناة أو طريق وصل المنطوق ؟ وما مصدره ؟ ذلك لأنَّ في القرآن الكريم أخبارَ أمم ليست بعربية وقد نقل عنهم ما قالوه في مخاطباتهم ومحاوراتهم باللغة العربية ؛ فضلاً عن ذكر أقوال أنبياء الأقسام غير العربية ، وأقوال الملائكة ، والجن ، والطير وغيرهم ؛ البحث يركّز على الناطقين باللغة العربية وهم ليسوا بعرب ولما كان القرآن الكريم مشتملاً على أمور منها أخبار الأمم جاءت نصوص تنصدها (قال) . على سبيل التمثيل . وهذا يعني بوجود قائل ، وقول ، وسامع فضلاً عن وجود أعضاء نطق وسمع وقناة تواصل ؛ وقد صرح القرآن الكريم بتلك الأقوال على كيفية يعلمها الله تعالى سواء أكانت حقيقة أم مجازاً ؛ فربما يكون الله سبحانه وتعالى نقلها إلينا بلغتنا عن طريق الترجمة ، أو الإيحاء ، أو الإنطاق ، يؤكد ذلك النصوص القرآنية اللاتي عبّرت عن أمور في أثناء محاورات ، ومخاطبات ، ونقاشات ، وما شابه ذلك وقد تصدّرت بالفاظ تدلُّ عليها منها (قال ، قالت ، كلم ، أوحى ، نادى ، حديث) وهي مسندة إلى ناطقين على وجه التصريح بهم نحو : الملائكة ، والأنبياء والرسل ، والسيدة مريم ، ، والجن ، والطير ، والنمل وعلى ذلك ستكون محاور البحث هذا .

الكلمات المفتاحية: النطق – العربية – القرآن الكريم – علم اللسان

Arabic pronunciation in the Noble Quran under the microscope of how, source and linguistics

Abstract:

The language is spoken, heard, written, and read; Therefore, the language is perceived by the mind, so it is understood, and when the Holy Qur'an came in the Arabic language, the minds were diverted to understanding it. Its language is more sublime than Arabic itself, hence the challenge came, and its Arabic is pure and what was said in it by the occurrence of expressions from the Arabs and the foreigners is rejected, since the words of the Holy Qur'an are Arabic used by other nations in their languages, so were the speakers in it Arabs? And did they say on the face of truth or metaphor? That is, did they say publicly or secretly? How do some of them pronounce? And on any channel or through the operative connection? And what is its source? This is because in the Holy Qur'an there are reports of nations that are not in Arabic, and what they said in their speeches and discussions in the Arabic language was quoted from them. In addition to mentioning the sayings of the prophets of non-Arab nations, and the sayings of angels, jinn's, birds and others; The research focuses on speakers of the Arabic language who are not Arabs, and since the Holy Qur'an includes matters, including the news of nations, texts came at the forefront (he said) - as a matter of representation - and this means that there is a speaker, a saying, and a listener, in addition to the presence of members of speech, hearing, and a channel of communication; The Holy Qur'an has stated these sayings on how God Almighty knows them, whether they are real or metaphorical. Perhaps God Almighty transmitted it to us in our language through translation, revelation, or etymology.?

Keywords: Speaking- Arabic language- Quran

المقدمة:

الحمدُ لله الذي أكملَ لنا الدِّينَ ، وأتمَّ علينا النِّعمةَ ، ورضيَ لنا الإسلامَ دينًا ، والصَّلَاةَ والسَّلامَ على سيدنا محمدٍ وعلى آله وعلى أصحابه .

أما بعدُ فمعلوم أنَّ اللغات ملكات في النفس الإنسانية وإدراكات فيها ؛ فملكات اللغات أعني بها أعضاء النطق اللاتي تخرج الأصوات المعبرة عن لغة ما فتكون تلك اللغة منطوقة ، ومسموعة ، ومكتوبة ، ومقروءة ؛ لذا تدرك اللغة بالعقل فتُفهم ، ولما جاء القرآن الكريم باللغة العربية إذ قال تعالى : ((وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ)) الشعراء 192 . 195 صرف العقول إلى فهمه بعد أن أعجز البشر عن الإتيان بمثله على الرغم من عربيته فلغته أرقى من العربية نفسها فمن هنا جاء التحدي ، وعربيته خالصة وما قيل فيه بورود ألفاظ من المعرب والدخيل فهو مردود إذ ألفاظ القرآن الكريم عربية استعملتها الأمم الأخرى في لغاتها ، فالناطقون فيه هل كانوا عربًا ؟ وهل قالوا على وجه الحقيقة أو المجاز ؟ أي هل قالوا علنًا أو سرًّا ؟ وكيف نطق بعضهم ؟ وعن أي قناة أو طريق وصل المنطوق ؟ وما مصدره ؟ ذلك لأنَّ في القرآن الكريم أخبارَ أمم ليست بعربية وقد نقل عنهم ما قالوه في مخاطباتهم ومحاوراتهم باللغة العربية ؛ فضلًا عن ذكر أقوال أنبياء الأقسام غير العربية ، وأقوال الملائكة ، والجن ، والطير على سبيل التمثيل ؛ البحث (النطق بالعربية في القرآن الكريم تحت مجهر الكيفية والمصدر وعلم اللسان) يركّز على الناطقين باللغة العربية وهم ليسوا بعرب ولمّا كان القرآن الكريم مشتملاً على أمور منها أخبار الأمم جاءت نصوص تنصدها (قال) . على سبيل التمثيل . وهذا يعني بوجود قائل ، وقول ، وسامع فضلًا عن وجود أعضاء نطق وسمع وقناة تواصل ؛ وقد صرح القرآن الكريم بتلك الأقوال على كيفية يعلمها الله تعالى سواء أكانت حقيقة أم مجازًا ؛ فربّما يكون الله سبحانه وتعالى نقلها إلينا بلغتنا عن طريق الترجمة ، أو الإيحاء ، أو الإنطاق ، يؤكد ذلك النصوص القرآنية اللاتي عبّرت عن أمور في أثناء محاورات ، ومخاطبات ، ونقاشات ، وما شابه ذلك وقد تصدرت بألفاظ تدلُّ عليها منها (قال ، قالت ، كلم ، أوحى ، نادى ، حديث) وهي مسندة إلى ناطقين على وجه التصريح بهم نحو : آدم ، والملائكة ، والأنبياء والرُّسل ، والسيدة مريم ، والجن ، والطير ، والنمل وعلى ذلك ستكون محاور البحث هذا .

ضمَّ البحث المقدمة هذه ، والتمهيد ، وخمسة مباحث هي :-

المبحث الأول : آدم . عليه السَّلام .

المبحث الثاني : الملائكة والأنبياء والرُّسل والسيدة مريم . عليهم السَّلام .

المبحث الثالث : أمُّ موسى وأخته وامرأة فرعون .

المبحث الرابع : الجنُّ .

المبحث الخامس : النملة والطَّير .

ثمَّ الخاتمة والمصادر ، وعلى الله تعالى التَّوَكَّل ، ومنه التَّوْفِيق .

التمهيد:

كلُّ كلام في البحث جاء عن طول التّفكير ، وعن كثرة التّتبّع ، وعن دقّة الكتابة ، فأول الموضوع فكرة ثم بحث فيها لتخرج حقائق لم تكن معلومة ففكرة الموضوع هذا قائمة على نصوص قرآنية مسندة إلى قائلين ليسوا بعرب . الله تعالى بثّ كلامه بثّاً إلى المستقبلين من خلقه عن طريق الوحي أو الإلهام أو الإنطاق وقد عبّر عنه بلغة القرآن الكريم وهي اللغة العربيّة التي تحدّى بها العرب أنفسهم فما عبّر به القرآن الكريم بدرجة واحدة من الرُّقي جعله يفوق الألسنة كافّة ؛ وعليه تكون العربيّة المنسوبة إلى غير الناطقين بها في القرآن الكريم جاءت عن طريق الإنطاق بها ، أو التّرجمة بدليل أنّ القرآن الكريم هو كلام الله تعالى .

وما في سلطان الله تعالى كثير لم نعلم منه إلّا القليل فمَنْ تفكّر كيف خلق الألسن وأنطقها ؟ وكيف خلق الأذان وأسمعها ؟ أدرك قدرة الله تعالى على انطاق مَنْ خصّه بالذكر في القرآن الكريم وسهولة نقل كلامهم بلغة القرآن الكريم أو التّعبير عن الأفكار التي تدور في دواخلهم .

المبحث الأول: آدم عليه السّلام

علّم الله تعالى آدم جميع اللغات ، ثم تكلم أولاده كلّ واحد منهم بلغة أخرى ، فلمّا تفرّقوا في البلاد اختصّت كلّ فرقة منهم بلغة ، فاللغات كلّها سُمِعَتْ من آدم وأُخِذَتْ عنه ¹؛ ففي قوله تعالى : ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ)) البقرة: 31 ؛ علّمه أسماء الخلق كلّهم بالسّريانيّة اللّسان الأول سرّاً من الملائكة ²، وقيل التّعليم إنّما كان مقصوداً على ألفاظ الأسماء دون معانيها ، ففيه وجهان : أحدهما : أنّه علّمه إيّاها باللغة التي كان يتكلّم بها . والثاني : أنّه علّمه بجميع اللغات ، وعلّمها آدم ولده ، فلمّا تفرّقوا تكلم كلّ قوم منهم بلسان استسهلوه منها وألفوه ، ثم نسوا غيره فتطاول الزمن ³. قال تعالى : ((قَالَ رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ)) الأعراف : 23. معنى (قال) قال آدم وحواء . عليهما السلام . باعترافهما وطلب للتوبة والستر والتغمّد بالرحمة ⁴، وحين قال (رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا) معاً وفي نفس واحد ، ونعمة حزينه نادمة ، ألا يدلّ ذلك على أنّهما قد تعلماها ؟ . إنّ كلّاً منهما لو اعتذر لله بمفرده لاختلفا في أسلوب الاعتذار. وهذا دليل على أنّها ملقّنة ، ولهذا قال ربّنا : ((فتلقى آدم من

¹. ينظر النيسابوري : 1 / 116 .². ينظر ابن أبي زمنين : 1 / 132 .³. ينظر الماوردي : 1 / 99 .⁴. ينظر ابن عطية : 2 / 387 .

رَّبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ ...) البقرة : 37 . وهما قد قالا : (رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا) بصيغة الجمع⁵؛ فلمّا سمعا النداء الربّاني بتقريعهما ولومهما ألّهما أن يتوبا إلى الله ويستغفرا من ذنبيهما بكلمات من فيض الرحمة الإلهية ، فتاب الله عليهما وهو التّوّاب الرّحيم⁶، نفهم من قولي آدم وحواء . عليهما السلام . أنّهما وجّها كلامهما إلى الله تعالى بصورة مباشرة ومن ثمّ وصل إلينا بصورة غير مباشرة عن طريق التثبيت في القرآن الكريم فحدث بذلك إخبار بالنقل المباشر أي نُقل الكلام من دون تغيير فيه ، أو بالنقل غير المباشر بتغيير لا يبتعد عن المعنى المقصود وهذا هو الأقرب إلى الحقيقة اللغوية في التعبير القرآني فضلاً عن مجيء الفعل (قالا) بصيغة الماضي المستعملة غالباً في نقل الكلام من شخص إلى آخر . وسنجد تكرار الفعل (قال) في أغلب الآيات إشارة إلى نقل كلام المخلوقين إلينا .

⁵. ينظر الشعراوي : 4089 / 7 .

⁶. ينظر النيسابوري : 258 / 5 .

المبحث الثاني: الملائكة والأنبياء والرُّسل والسيدة مريم عليهم السلام

اختلف المراد بالملائكة في آيات القرآن الكريم وما يعيننا هنا نطقهم باللغة بما ورد من أقوال نُسبت إليهم منها قال تعالى: ((هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ الْمُكْرَمِينَ، إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ، فَرَأَى إِلَى أَهْلِهِ فَجَاءَ بِعِجْلٍ سَمِينٍ، فَقَرَّبَهُ إِلَيْهِمْ قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ، فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَخَفْ)) الذاريات: 24-28، فكيف جاء قول الملائكة وقول إبراهيم . عليهم السلام .؟ أي: ما تخريجه؟ ففي مثل ذلك حين يأتي لفظ (قال) مفصلاً غير معطوف يكون تقديره كما يقع في أنفس المخلوقين من السؤال . فلما كان في العُرف والعادة فيما بين المخلوقين إذا قيل لهم: ((دخل قوم على فلان فقالوا كذا))، أخرج الكلام ذلك المخرج، لأنَّ الناسَ خوطبوا بما يتعارفونه، وسلك باللفظ معهم المسلك الذي يسلكونه .

وكذلك قوله: (قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ)، وذلك أنَّ قوله: (فَجَاءَ بِعِجْلٍ سَمِينٍ، فَقَرَّبَهُ إِلَيْهِمْ)، يقتضي أن يُتبع هذا الفعل بقول: فكأنه قيل والله أعلم: ((فما قال حين وَضَعَ الطعامَ بين أيديهم؟))، فأتى قوله: (قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ) جواباً عن ذلك .

وكذا: (قَالُوا لَا تَخَفْ)، لأنَّ قوله: (فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً)، يقتضي أن يكون من الملائكة كلامٌ في تأنيسه وتَسكينه ممَّا خامره، فكأنه قيل: (فما قالوا حين رآوه وقد تَغَيَّرَ ودخلته الخيفة؟) ف قيل: (قالوا لَا تَخَفْ)⁷؛ وهذا المعنى عند عبد القاهر الجرجاني (المتوفى 471 هـ) في جميع ما يجيء منه على كثرتة، كالذي يجيء في قصَّة فرعون، وفي ردِّ موسى . عليه السلام . عليه كقوله: ((قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ، قَالَ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا إِنَّ كُنْتُمْ مُوقِنِينَ، قَالَ لِمَنْ حَوْلَهُ أَلَا تَسْتَمِعُونَ، قَالَ رَبُّكُمْ وَرَبُّ آبَائِكُمُ الْأَوَّلِينَ، قَالَ إِنَّ رَسُولَكُمْ الَّذِي أُرْسِلَ إِلَيْكُمْ لَمَجْنُونٌ، قَالَ رَبُّ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَمَا بَيْنَهُمَا إِنَّ كُنْتُمْ تَعْقِلُونَ، قَالَ لَئِنْ اتَّخَذَتِ الْإِهَاءُ غَيْرِي لِأَجْعَلَكَ مِنَ الْمَسْجُونِينَ، قَالَ أَوْلَوْ جِئْتُكَ بِشَيْءٍ مُبِينٍ، قَالَ فَأَتِ بِهِ إِنَّ كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ)) الشعراء: 23-31، جاء ذلك كلُّه، والله أعلم على تقدير السؤال والجواب كالذي جرث به العادة فيما بين المخلوقين، فلما كان السامع ممَّا إذا سَمِعَ الخبرَ عن فرعون بأنَّه قال: (وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ)، وقع في نفسه أن يقول: (فما قال موسى له؟) أتى قوله: (قَالَ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ)، مأتى الجواب مبتدأ مفصلاً غير معطوف . وهكذا التقدير والتفسير أبداً في كلِّ ما جاء فيه لفظ (قال) هذا المعجىء، وقد يكون الأمرُ في بعض ذلك أشدَّ وضوحاً . فَمِمَّا هو في غاية الوضوح قوله تعالى: ((قَالَ فَمَا خَطْبُكُمْ أَيُّهَا الْمُرْسَلُونَ، قَالُوا إِنَّا أُرْسِلْنَا

⁷. ينظر الجرجاني: ص 240 .

إِلَى قَوْمٍ مُّجْرِمِينَ)) الحجر : 57. 58 ، وذلك أَنَّهُ لَا يَخْضَى عَلَى عَاقِل أَنَّهُ جَاءَ عَلَى مَعْنَى الْجَوَابِ ، وَعَلَى أَنْ نَزَلَ السَّامِعُونَ كَأَنَّهُمْ قَالُوا : ((فَمَا قَالَ لَهُ الْمَلَائِكَةُ ؟) ، فَقِيلَ : (قَالُوا إِنَّا أُرْسِلْنَا إِلَى قَوْمٍ مُّجْرِمِينَ)⁸.

وهنا أقول هذا التقدير يتعارض مع قوله تعالى : ((بِلِسَانٍ قَوْمِهِ)) أي قد يحمل ذلك التقدير من معنى السؤال والجواب على حقيقته في ذلك الزمان والمقام وبلغه المتخاطبين والله سبحانه وتعالى نقله بلغه القرآن على وجه يعلمه هو . جلَّ جلاله . وقد يعني هذا عند بعض المفسرين بلغه قومه ليفهموا أقوال الرُّسُل . عليهم الصَّلَاة والسَّلَام . فذلك قوله سبحانه : لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ عَلَى أَلْسِنَةِ الرُّسُلِ عَنْ دِينِهِ الْهَدَى وَيَهْدِي إِلَى دِينِهِ الْهَدَى عَلَى أَلْسِنَةِ الرُّسُلِ مَنْ يَشَاءُ ثُمَّ رَدَّ . تعالى ذكره . المشيئة إلى نفسه فقال : وَهُوَ الْعَزِيزُ⁹.

وكذلك يتعارض مع ما جاء في تفسير قوله تعالى : ((إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ)) آل عمران : 45؛ إذ قيل وقوع ذلك بالمشافهة¹⁰؛ أي أَنَّ السَّيِّدَةَ مَرْيَمَ . عليها السلام . سمعت قول جبريل . عليه السلام . ومثله قَوْلُهُ تَعَالَى : ((يَا مَرْيَمُ اقْنُتِي لِرَبِّكِ)) ، قَالَتْ لَهَا الْمَلَائِكَةُ شَفَاهَا ، أَي : أَطِيعِي رَبَّكِ¹¹ . فالخطاب في قوله تعالى : ((إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاكِ وَطَهَّرَكِ وَاصْطَفَاكِ عَلَى نِسَاءِ الْعَالَمِينَ . يَا مَرْيَمُ اقْنُتِي لِرَبِّكِ وَاسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ . ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَقُولُونَ أَفَلَا مَهْمُ أَهْمُ يَكْفُلُ مَرْيَمَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ . إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِهًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمِنْ الْمُقَرَّبِينَ)) آل عمران : 42 - 45 جاء بين الملائكة . عليهم السلام . والسَّيِّدَةَ مَرْيَمَ . عليها السلام . ثُمَّ وَصَلَ إِلَيْنَا بصياغة عربية لا شكَّ فيها .

القرآن الكريم صاغ الكلام هذا على سبيل الحكاية بما قالته الملائكة . عليهم السلام . للسَّيِّدَةِ مَرْيَمَ . عليها السلام . بلغه مشتركة أخرى صيغ الكلام فيها لفهم المراد من الخطاب الذي جرى . لذلك قلت لغة القرآن الكريم لغة راقية لا يرقى إليها إِلَّا مَنْ شَاءَ اللَّهُ تعالى أَنْ يَنْطِقَ بِهَا قَالَ تعالى في وصف ما جاء من نطق على لسان رسولنا الأكرم . صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَعَلَى آلِهِ وَسَلَّمَ . : ((وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى)) النجم : 3 . فما جاء من كلام على ألسنة خلق الله تعالى لم يصدر منهم من دون تدخل الله سبحانه وما جاء من كلام في القرآن الكريم هو

⁸ ينظر المصدر نفسه : ص 240 . 242 .

⁹ . ينظر مقاتل بن سليمان : 2 / 397 .

¹⁰ . ينظر السمين الحلبي : 2 / 197 .

¹¹ . ينظر البغوي : 1 / 439 .

من الله تعالى يحكيه عنهم وذلك واضح لاختلاف لغات المذكورين في القرآن الكريم فضلاً عن اختلاف صياغاتهم في الكلام إذ لا يعقل أن يصاغ كلامهم بدرجة واحدة من الرقي الذي يظهر واضحاً في لغة القرآن الكريم . ومن أعجب ما جاء من خطاب يستحق الوقوف عنده ذلك الخطاب الحاصل بين الله سبحانه وتعالى ، وموسى . عليه السلام . إذ كيف حصل الخطاب ؟ وفي أي لغة جاء ؟ وبأي وسيلة ايصال انتقل من المتكلم إلى السامع ؟ فلا شك أن هذا الخطاب وصل إلينا بلغتنا حكاية لما جرى من كلام عجيب من جهة الكيفية واللغة فالله أعلم بوسيلة ايصال كلامه إلى موسى . عليه السلام . ومن ثم ايصال كلام موسى . عليه السلام . إلى الله . جلّ جلاله . قال تعالى : ((وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا)) النساء : 164 . اختلف علماء الإسلام في هذا القول وتعددت الآراء فيه من جهة كيف كان الكلام ؟ وهل هو على الحقيقة أو المجاز ؛ وهل حصل مشافهة أو بواسطة ؟¹² قال الأخفش : ((الكلام خلق من الله على غير الكلام منك وبغير ما يكون منك . خلقه الله ثم أوصله الى موسى .))¹³ ، وقال ابن عطية : ((كلام الله للنبي موسى . عليه السلام . دون تكييف ، ولا تحديد ، ولا تجويز حدوث ، ولا حروف ، ولا أصوات ، والذي عليه الراسخون في العلم : أن الكلام هو المعنى القائم في النفس ، ويخلق الله لموسى أو جبريل إدراكاً من جهة السمع يتحصل به الكلام ، وكما أن الله تعالى موجود لا كالموجودات ، معلوم لا كالمعلومات فكذلك كلامه لا كالكلام .))¹⁴ . فإلقاء الكلام من الله . سبحانه . حاصل بكيفية يعلمها هو وحده ؛ فضلاً عن لغة ذلك الكلام المعبر عنه باللغة العربية جاء عن طريق الإخبار به في القرآن الكريم ؛ قال تعالى : ((وَمَا تِلْكَ يَمِينُكَ يَا مُوسَى . قَالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّأُ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَى غَنِيٍّ وَلِيَ فِيهَا مَآرِبُ أُخْرَى . قَالَ أَلْقِهَا يَا مُوسَى)) طه 17 . 19 ؛ فهو خطاب وجه فيه الله . عز وجل . سؤالاً أجاب عنه موسى . عليه السلام . يختلف عن الخطاب الذي جاء بين موسى . عليه السلام . وفرعون وقومه في قوله تعالى : ((قَالُوا يَا مُوسَى إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ نَكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَلْقَى . قَالَ بَلْ أَلْقُوا فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِنْ سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى . فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِ خِيفَةً مُوسَى . قُلْنَا لَا تَخَفْ إِنَّكَ أَنْتَ الْأَعْلَى . وَأَلْقِ مَا فِي يَمِينِكَ تَلَقَفَ مَا صَنَعُوا إِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدٌ سَاحِرٍ وَلَا يُفْلِحُ السَّاحِرُ حَيْثُ أَتَى . فَأَلْقَى السِّحْرَ سُجْداً قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ هَارُونَ وَمُوسَى . قَالَ آمَنْتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَأَقْطَعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ وَلَأَصْلَبَنَكُمْ فِي جُدُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمَنَّ أَئِنَّا أَشَدُّ عَذَاباً وَأَبْقَى .)) طه 65 . 71 ؛ تضمن حواراً باللغة السائدة آنذاك ونقلت إلينا باللغة العربية ؛ ألا ترى أنها القارئ الكريم انتقال الخطاب من الجمع (قالوا يا

¹² . ينظر مقاتل : 1 / 423 ، والطبري : 9 / 403 ، والرازي : 24 / 594 .

¹³ . الزجاج : 1 / 269 .

¹⁴ . ابن عطية : 2 / 137 .

موسى) إلى المفرد (قال بل ألقوا) وتكراره (قالوا آمنا) (قال آمنتم) ، والفائدة فيه إتيان الكلام المعجز الذي يفوق قدرة الانسان على الإتيان بمثله .

المبحث الثالث: أم موسى وأخته وامرأة فرعون

قد يكون الكلام على سبيل النَّفْثِ في الرُّوعِ والإلهام والإلقاء في القلب¹⁵، كما كان في حقِّ أمِّ موسى . عليه السلام. في قوله تعالى : ((وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفَتْ عَلَيْهِ فَأَلْقَيْهِ فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكَ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ)) القصص : 7 ، وقد يكون الكلام على سبيل الحكاية كما في تكملة القصة هذه ؛ قال تعالى : ((فَالْتَقَطَهُ آلُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا إِنَّ فِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَجُنُودَهُمَا كَانُوا خَاطِئِينَ . وَقَالَتِ امْرَأَتُ فِرْعَوْنَ قُرْتُ عَيْنٍ لِي وَلَكَ لَا تَقْتُلُوهُ عَسَىٰ أَنْ يَنْفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ . وَأَصْبَحَ فُؤَادُ أُمِّ مُوسَىٰ فَارِغًا إِنْ كَادَتْ لَتُبْدِي بِهِ لَوْلَا أَنْ رَبَطْنَا عَلَىٰ قَلْبِهَا لِتَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ . وَقَالَتِ لِأُخْتِي قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِ عَنْ جُنْبٍ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ . وَحَرَّمْنَا عَلَيْهِ الْمَرَاضِعَ مِنْ قَبْلُ فَقَالَتْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ أَهْلِ بَيْتٍ يَكْفُلُونَهُ لَكُمْ وَهُمْ لَهُ نَاصِحُونَ)) القصص : 8 . 12 أي حصل الخطاب حينئذٍ باللغات المعروفة القبطية ، والعبرية ، والعربية¹⁶ ، ونقل إلينا بهذه الصياغة التي تليق بالقرآن الكريم .

¹⁵. ينظر ابن أبي زمنين : 3 / 317 ، و الراغب الأصفهاني : 1 / 335 ، والبغوي : 3 / 522 .

¹⁶. ينظر مقاتل : 3 / 337 ، والقيسي : 1 / 260 .

المبحث الرابع: الجنُّ

دلّت آيات على أَنَّ الجن يسمعون ويتكلّمون قال تعالى : ((قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا)) الجن : 1 يعني أَنَّ الله . سبحانه وتعالى . نقل إلينا تخاطبهم وهذا التخاطب حصل بكيفية يعلمها الله . جلّ جلاله . قال الطاهر بن عاشور : ((حكايةُ تَخاطبِ الجنِّ بهذا الكلامِ الَّذي هو مِنْ كلامِ عربيٍّ حكايةٌ بالمعنى إذ لا يُعرَفُ أَنَّ للجنِّ معرفةً بكلامِ الإنسِ))¹⁷ ؛ في ذلك تنبيه على أمور منها . الله أعلم .

1 . خطاب الجن بكلام لا علم لنا به عبّر عنه القرآن الكريم بالتعبير الذي لا يصل إليه أحدٌ من خلق الله تعالى إلا مَنْ أعطاه الله تعالى ذلك .

2 . للجن معرفة بكلام الإنس وما يتخاطبون به نقله إلينا القرآن الكريم بالصياغة التي تليق به كنقله لخطابات المعاصرين لرسول الله محمّد . صلّى الله عليه وعلى آله وسلّم . أيام الدعوة .

3 . لكل قبيلة من قبائل الجن لغة ترجع الى لغة الإنس المتعارف عليها في أيّ موقع جغرافي .

¹⁷ . ابن عاشور : 26 / 59 .

المبحث الخامس : النملة والطير

إذا وصف غير الناس والملائكة بأنه يعبد ويتكلم فقد دخل في المميزين وصار الإخبار عنه كالإخبار عنهم ؛ فمن ذلك قوله تعالى : (قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ)) النمل : 18 . جاء لفظ ادْخُلُوا كلفظ ما يَعْقِل ، يقال للناس : ادخلوا وكذلك للملائكة والجن ، وكذلك دَخَلُوا ، فإذا ذكرت النمل قلت : قَدْ دَخَلْنَ وَدَخَلْتُ ، وكذلك سائر ما لا يَعْقِلُ ، إِلَّا أَنَّ النمل ههنا أُجْرِيَ مَجْرَى الْأَدَمِيِّينَ حين نطق كما ينطق الْأَدَمِيُّونَ¹⁸ . أي الخطاب جاء بخطاب العقلاء ، لأنه حكى عنهم ما يحكى عن العقلاء¹⁹ ، والنمل لا يَشْعُرَنَّ أَنَّ سُلَيْمَانَ يفهم كلامهم²⁰ . وقوله تعالى : ((وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ)) النمل : 16 ؛ يقول : وقال سليمان . عليه السلام . لقومه (بني إسرائيل) : يا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ ، يعني فهمنا كلامها بالإلهام ؛ وجعل ذلك من الطير كمنطق الرجل من بني آدم إذ فهمه عنها²¹ .

وقيل علمُ منطقِ الطَّيْرِ أُوتِيَهُ سُلَيْمَانُ . عليه السلام . مِنْ طَرِيقِ الْوَحْيِ ، وجاء التعبير عَنْ أَصْوَاتِ الطَّيْرِ بِلفظِ مَنْطِقٍ تشبيهاً لَهُ بِنُطْقِ الْإِنْسَانِ مِنْ حَيْثُ هُوَ ذُو دَلَالَةٍ لِسُلَيْمَانَ عَلَى مَا فِي ضَمَائِرِ الطَّيْرِ ، فحقيقته الْمَنْطِقُ الصَّوْتُ الْمُشْتَمِلُ عَلَى حُرُوفٍ تَدُلُّ عَلَى مَعَانٍ²² .

تنبيه :

هناك مسألة مهمة في دور استعمال كلمة دون أخرى لتؤدي المعنى الذي لا يختلف فيه اثنان هي استعمال كلمة قال التي تدلُّ على وجود قائل قال قولاً ليس بالضرورة أن يتزامن معه سامع بالحضور فقد يحصل القول ومن ثمَّ يُنْقَلُ بوسيلة من وسائل الاتصال ، أو يصل القول الى المعنى بالنقل عن أفراد مثلاً ؛ أمَّا استعمال كلمة نطق أو أحد اشتقاقاتها فتدلُّ على وجود ناطق وسامع يسمع المنطوق بالتزامن وعليه جاء قوله تعالى : ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ)) ، وقوله تعالى : ((وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى)) النجم : 3 .

¹⁸ . ينظر الرَّجَاج : 91 / 3 ، 112 / 4 .

¹⁹ . ينظر السمرقندي : 576 / 2 .

²⁰ . ينظر يحيى بن سلام : 537 / 2 .

²¹ . ينظر الطبري : 437 / 19 ، والسمرقندي : 575 / 2 .

²² . ينظر ابن عاشور : 236 / 19 ، 238 .

الخاتمة:

أذكر احتمالات قد تصل إلى حقيقة الأمر في العربية التي جاءت على لسان خلق الله . جلّ جلاله . في البحث هذا ؛ فمصدرها الله . سبحانه وتعالى . الذي يُنطقُ كلَّ شيءٍ ، وما الكلام إلا حصيلة فكرة تجول في ذهن المتكلم حتى تُصاغ بعبارات ينطق بها اللسان وقد ترجمها الله . عزّ وجلّ . بعربية القرآن الكريم .

وقد يكون الإيحاء حاضرًا في نطق هذه العربية .

جاءت العربية المنسوبة إلى غير الناطقين بها في القرآن الكريم عن طريق التعبير عن الأفكار التي تدور في دواخلهم ، أو الإنطاق بها ، أو الترجمة .

ما جاء من كلام على ألسنة خلق الله تعالى في القرآن الكريم لم يصدر منهم من دون تدخل الله سبحانه فهو يحكيه عنهم وذلك واضح لاختلاف لغات المذكورين في القرآن الكريم فضلاً عن اختلاف صياغاتهم في الكلام إذ لا يعقل أن يصاغ كلامهم بدرجة واحدة من الرقي الذي يظهر واضحاً في لغة القرآن الكريم .

استعمال لفظ (نطق) في التعبير عن القول ، أو الكلام ، أو الحديث هو الأقرب لمن أراد أن يُسمع المتلقي مباشرة ؛ ذلك لأنّ كلَّ منطوق مسموع ؛ أي الناطق يقابله سامع وفي ذلك خاصيّة يختصُّ بها الفعل (نطق) والله أعلم .

المصادر والمراجع:

.القرآن الكريم .

.ابن أبي زَمَنِين أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عيسى بن محمد المري ، الإلبيري المالكي (المتوفى : 399هـ)
(تفسير القرآن العزيز : المحقق : أبو عبد الله حسين بن عكاشة محمد بن مصطفى الكنز الناشر : الفاروق
الحديثة .مصر/ القاهرة الطبعة : الأولى ، 1423هـ .2002م .

.ابن عاشور محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر التونسي (المتوفى : 1393هـ) : التحرير والتنوير (
تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد) : الناشر : الدار التونسية للنشر .
تونس سنة النشر : 1984.

.ابن عطية أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام الأندلسي المحاربي (المتوفى : 542هـ)
المُحَرَّر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز : المحقق : عبد السلام عبد الشافي محمد الناشر : دار الكتب العلمية .
بيروت الطبعة : الأولى . 1422 هـ .

.البغوي محيي السنة ، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء الشافعي (المتوفى : 510هـ) تفسير
معالم التنزيل في تفسير القرآن : المحقق : عبد الرزاق المهدي الناشر : دار إحياء التراث العربي .بيروت الطبعة
: الأولى ، 1420 هـ .

.الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصيل ، (المتوفى : 471هـ) دلائل الإعجاز
في علم المعاني : المحقق : محمود محمد شاكر

الناشر : مطبعة المدني بالقاهرة .دار المدني بجدة الطبعة : الثالثة 1413هـ .1992م .

.الرازي ابن أبي حاتم أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي ، الحنظلي ، (المتوفى :
327هـ) تفسير القرآن العظيم : المُحَقِّق : أسعد محمد الطيّب ، الناشر : مكتبة نزار مصطفى الباز .المملكة
العربية السعودية الطبعة : الثالثة . 1419 هـ .

.الراغب الأصفهاني أبو القاسم الحسين بن محمد (المتوفى : 502هـ) تفسير الراغب الأصفهاني جزء 1:
المقدمة وتفسير الفاتحة والبقرة تحقيق ودراسة : د. محمد عبد العزيز بسيوني الناشر: كلية الآداب .جامعة
طنطا الطبعة الأولى : 1420 هـ .1999 م .

.الرَّجَّاج إبراهيم بن السري بن سهل ، أبو إسحاق (المتوفى : 311هـ) معاني القرآن وإعرابه : المحقق : عبد
الجليل عبده شلي الناشر : عالم الكتب .بيروت الطبعة : الأولى 1408 هـ .1988 م .

.السمرقندي أبو الليث نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم (المتوفى : 373هـ) : تفسير بحر العلوم .

.السَّمين الحلبي أبو العباس ، شهاب الدين ، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم (المتوفى : 756هـ) : الدُر
المصون في علوم الكتاب المكنون : المُحَقِّق : الدكتور أحمد محمد الخراط : الناشر : دار القلم ، دمشق .

- .الشّعراوي محمّد متولي (المتوفّى: 1418هـ) تفسير. الخواطر. الناشر: مطابع أخبار اليوم (ليس على الكتاب الأصل. المطبوع. أي بيانات عن رقم الطبعة أو غيره ، غير أنّ رقم الإيداع يوضّح أنّه نشر عام 1997 م).
- .الطّبري محمّد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي ، أبو جعفر (المتوفّى: 310هـ) تفسير جامع البيان في تأويل القرآن: المحقّق: أحمد محمّد شاكر الناشر: مؤسسة الرسالة الطبعة: الأولى ، 1420 هـ. 2000 م .
- .القيسي أبو محمّد مكي بن أبي طالب حمّوش بن محمّد بن مختار القيرواني ثمّ الأندلسي القرطبي المالكي (المتوفّى: 437هـ) الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره ، وأحكامه ، وجمل من فنون علومه : المحقّق : مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي . جامعة الشارقة ، إشراف أ. د : الشاهد البوشيخي الناشر: مجموعة بحوث الكتاب والسنة . كلية الشريعة والدراسات الإسلامية . جامعة الشارقة الطبعة : الأولى ، 1429 هـ. 2008 م .
- .الماوردي أبو الحسن علي بن محمّد بن محمّد بن حبيب البصري البغدادي ، الشهير (المتوفّى: 450هـ) تفسير الماوردي . النكت والعيون . المحقّق : السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم الناشر : دار الكتب العلمية بيروت . لبنان .
- .مقاتل بن سليمان أبو الحسن بن بشير الأزدي البلخي (المتوفّى: 150هـ) تفسير مقاتل بن سليمان المحقّق : عبد الله محمود شحاته الناشر: دار إحياء التراث . بيروت الطبعة : الأولى. 1423 هـ .
- .النيسابوري أبو الحسن علي بن أحمد بن محمّد بن علي الواحدي ، الشافعي (المتوفّى: 468هـ) الوسيط في تفسير القرآن المجيد : تحقيق وتعليق : الشيخ عادل أحمد عبد الموجود ، الشيخ علي محمّد معوض ، الدكتور أحمد محمّد صبرة ، الدكتور أحمد عبد الغني الجمل ، الدكتور عبد الرحمن عويس قدمه وقرضه : الأستاذ الدكتور عبد الحي الفرماوي الناشر : دار الكتب العلمية ، بيروت . لبنان الطبعة : الأولى ، 1415 هـ . 1994 م .
- . يحيى بن سلام بن أبي ثعلبة ، التيمي بالولاء ، من تيم ربيعة ، البصري ثم الإفريقي القيرواني (المتوفّى: 200هـ) تفسير يحيى بن سلام تقديم وتحقيق : الدكتورة هند شلي الناشر: دار الكتب العلمية ، بيروت . لبنان الطبعة : الأولى ، 1425 هـ. 2004 م .

استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية

الدكتور تركي عبد العزيز عبد الله الملحم

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها المشارك
قسم إعداد وتدريب المعلمين، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين
بها

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة | السعودية

torky-almulhem@iu.edu.sa

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تحديد استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية، وتصنيفها وفق محور العملية التعليمية، وذلك من خلال قواعد البيانات الرقمية والمكتبات العربية للبحوث والرسائل التربوية، باستخدام المنهج التحليلي ثم إعداد بطاقة التحليل ومؤشرات تصنيف استراتيجيات وطرائق التدريس، وبعد التأكد من صدق وثبات بطاقة التحليل، تم تطبيقها على عينة الدراسة (268) بحث ورسالة تربوية، وتوصلت الدراسة إلى تحديد (66) استراتيجيات تدريس مناسبة لمهارة القراءة، و (58) استراتيجيات تدريس مناسبة لمهارة الكتابة، و (53) استراتيجيات تدريس مناسبة لمهارة الاستماع، و (82) استراتيجيات تدريس مناسبة لمهارة التحدث، و (28) استراتيجيات تدريس مناسبة للمهارات اللغوية الأربعة (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، كما حددت نتائج الدراسة (71) استراتيجية تدريس مناسبة للبحوث التربوية معتمدة على المعلم، و (74) استراتيجية تدريس معتمدة على المتعلم، و (65) استراتيجيات تدريس معتمدة على المتعلم والمعلم، وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات - طرق تدريس - المهارات اللغوية- اللغة العربية

Abstract:

The study aimed to identify teaching language skills strategies and methods for non-Arabic speakers in the light of educational research results, classified according to the axis of the educational process, This is done through digital databases and Arab libraries for research and educational thesis, Using the analytical method, then preparing the analysis card and indicators for classifying teaching strategies and methods, and after ensuring the validity and reliability of the analysis card, It was applied to the study sample (268) research and educational thesis, and the study found (66) teaching strategies appropriate for reading skill, (58) teaching strategies appropriate for writing skill, (53) teaching strategies appropriate for listening skill, and (82) strategies Appropriate teaching of speaking skill, and (28) appropriate teaching strategies for the four language skills (reading, writing, listening and speaking), The results of the study also identified (71) teaching strategies appropriate for educational research based on the teacher, (74) teaching strategies based on the student, and (65) teaching strategies based on the student and the teacher, and the study ended with a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Strategies- Teaching methods- Arabic language

مقدمة:

يشهد مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إقبالاً متزايداً من قبل المتعلمين، وتتنوع دوافع المتعلمين لدراسة اللغة العربية ما بين الدافع الديني، أو السياسي أو الاقتصادي أو العلمي، وتكمن أهمية تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في كونها اللغة المعجزة التي أنزل بها القرآن الكريم، كما أنها اللغة التي كتبت بها السنة النبوية الشريفة، وبالتالي معرفة مبادئ الدين الإسلامي وقضايا الأمة الإسلامية تقتضي معرفة هذه اللغة والوعي بثقافتها.

لقد أصبح تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أحد أهم المجالات التي حظيت باهتمام بالغ في وقتنا الحاضر، على كافة الأصعدة، المحلية والعالمية، نظراً للإقبال المتزايد للمتعلمين من كافة أنحاء العالم نحو تعلمها، وذلك لأسباب دينية واقتصادية وسياسية متعددة؛ مما جعل كثيراً من المؤسسات التعليمية، سواء داخل البلاد الإسلامية أو خارجها؛ تتجه نحو التوسع في افتتاح البرامج التعليمية المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، عبر برامج عديدة متنوعة، تتناسب مع التنوع الثقافي والبيئي للمتعلمين، ببرامج نوعية ذات مقررات متميزة، ومستويات متعددة، باستخدام أفضل التقنيات والوسائل التعليمية، وتوظيف الاستراتيجيات والطرق التدريسية الحديثة، التي تهدف إلى تزويد المتعلمين بالمهارات اللغوية والمضامين الثقافية؛ وذلك لتغطية الطلب المتزايد يوماً بعد يوم نحو تعلم اللغة العربية.

وتختلف درجة وأهمية وقوة كل سبب أو دافع لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى زيادة الإقبال على تعلمها، وهذا يتطلب من القائمين عليها بذل مزيد من الجهد لتحقيق ما يمكنهم من أهداف، حيث أن انتشار اللغة بين عدد كبير من البشر يعطيها القوة التي تعزز من وضع اللغة في مصاف اللغات الأولى على مستوى العالم (طعيمة، مناع، 2000، 237).

وتتكون اللغة العربية من أربع مهارات أساسية وهي: (القراءة، والتحدث، والاستماع، والكتابة)، وهي المهارات التي يجب العناية بها عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والحرص على اكسابها لهم عند تعليمهم للغة، وتتأكد أهمية العناية بها كذلك عند بناء البرامج التعليمية التي تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وتُعد تنمية المهارات اللغوية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة من الأهداف الرئيسية لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث أن إتقان هذه المهارات يؤدي بالمتعلم إلى استخدام اللغة استخداماً يحقق أهدافه، كما يساعد على إشباع دوافعه، حيث تنقسم المهارات اللغوية إلى مهارات الاستقبال التي تتضمن مهارة الاستماع والقراءة، ومهارات إرسال وتتضمن التحدث والكتابة، كما تؤدي مهارات الاستقبال اللغوي دوراً كبيراً في تكوين خبرة الفرد بصفة عامة، وثروته اللغوية بصورة خاصة (الحديدي، 2013، 187).

ويهدف تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، حيث يرغب المتعلم في اكتساب القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالاً ناجحاً في التواصل بغيره عن طريق الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (طلبة، 2020، 1630).

ويعد اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية بشكل متكامل، أمراً بالغ الأهمية عند تعليم اللغة العربية، إذ أن لكل مهارة مميزات وخصائص تنفرد بها عن غيرها من المهارات، مما يتطلب المزج بينها عند التعليم؛ لتمكين المتعلمين من الأداء الفعال عند ممارسة اللغة واستخدامها.

كما أنه لا يمكن لمتعلم اللغة القيام بالممارسة الفعلية المتميزة للغة، وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، دون أن يتعلم تلك المهارات اللغوية مجتمعة، ويكتسبها بتمكن وفاعلية.

ويتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة النابعة من التقدم العلمي في مجال تكنولوجيا المعلومات، وبالتالي زادت الحاجة إلى وضع استراتيجيات تعليمية تستفيد من هذا التقدم، وتوفر للمتعلم بيئات غنية متعددة المصادر تشجع على البحث والتطور الذاتي، وتيسر له تبادل الخبرات مع الآخرين، وتعمل على حل المشكلات التعليمية التي تواجهه من أجل تطوير التعليم (الزيني، محمد، 2010، 114).

وتتطلب تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، استخدام استراتيجيات وطرق وأساليب ووسائل تدريسية متنوعة، وفق اجراءات وقواعد وأنماط محددة، تساعد على تسهيل اكتساب المهارات، حسب الأهداف التعليمية المخطط لها.

وتجدر الإشارة إلى أن لكل مهارة من المهارات اللغوية، استراتيجيات وطرق تدريس مختلفة تتناسب معها، وتُحقق أهدافها؛ بحسب طبيعة تلك المهارة، وآليات وعناصر وخطوات الاستراتيجية المستخدمة، ويمكن كذلك أن تُسهّم بعض الاستراتيجيات والطرق التدريسية في تنمية المهارات اللغوية ككل؛ نظراً لاحتواء تلك الاستراتيجيات والطرق على اجراءات وقواعد وتقنيات وامكانات متنوعة ومختلفة وشاملة؛ تُمكن من تنمية كل مهارة من المهارات اللغوية الأربعة بشكل متكامل ومتناغم.

كما أن واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى إعادة النظر في الاستراتيجية والطريقة والوسائل التي تستهدف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك نتيجة للتطور العلمي والمعرفي السريع، والذي أدى إلى حدوث تغيرات في عملية التعلم، مع ضرورة الأخذ بالاستراتيجيات والمستحدثات التكنولوجية (أحمد، 2018، 53).

إضافة لما سبق فقد أوصت العديد من المؤتمرات التي اهتمت بتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتعرف على أهم مشكلاته، وأهمية توظيف استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، ومحاولة اقتراح الحلول الممكنة لها، والتي من بينها: المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية في دبي عام (2015م)، حيث وجه إلى أهمية دعم التعلم باللغة العربية الفصحى في المؤسسات الرسمية، وفعالية توظيف استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة في المؤسسات الرسمية، وتشجيع المناسبات الرسمية الفعاليات اللغوية التي تسهم في

الإقبال على تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أكد المؤتمر الدولي الأول للغة العربية بإسطنبول عام (2016م) على ضرورة توظيف استراتيجيات جديدة لتطوير المهارات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع ضرورة تفاعل دور المتعلم، بالإضافة إلى مؤتمر مركز الشيخ زايد عام (2016م) بضرورة الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية للغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها.

ولاحظ الباحث من خلال زيارته لبعض مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن بعض المعلمين يعتمدون على تنمية المهارات اللغوية لتعليم اللغة العربية دون تخطيط مسبق، وعدم وضوح الأهداف من توظيف الأنشطة واستراتيجيات وطرق التدريس، بالإضافة إلى عدم وجود اتجاهات كافية لتوظيف استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة لتنمية المهارات اللغوية لتحقيق الأهداف المطلوبة بفعالية وكفاءة.

ومن منطلق أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وضرورة توظيف العلوم التربوية في علاج القضايا اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية، إذ أنه لا يمكن الفصل بين تعليم اللغة والتربية، وتعد التربية أحد أهم أفرع علم اللغة التطبيقي، التي تُعنى بالمحتوى التعليمي اللغوي، وبالاستراتيجيات والطرق والوسائل المستخدمة عند تعليم اللغة وتعلمها.

لذا اتجهت العديد من الدراسات التربوية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، نحو توظيف الاستراتيجيات والطرق التدريسية في تعليم اللغة العربية بشكل عام، وتنمية المهارات اللغوية بشكل خاص، بهدف الكشف عن مدى فاعليتها وجدواها في تنمية تلك المهارات، وأظهرت نتائج جملة من الدراسات أثراً ملموساً في تحقيقها للأهداف التعليمية المنشودة، في المواقف التدريسية المختلفة، وفي علاج القضايا اللغوية المتعددة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتُلْمَّ شتات الدراسات التربوية المتناثرة في قواعد البيانات العربية والأجنبية، التي تناولت استخدام الاستراتيجيات والطرق التدريسية في تنمية المهارات اللغوية للناطقين بلغات أخرى، من خلال استعراض نتائج عدد من الأبحاث التربوية التي أثبتت فاعليتها، وذلك بهدف إبرازها وتصنيفها حسب المهارات اللغوية؛ للإفادة منها من قبل المسؤولين والمعلمين والباحثين ومألفي المناهج التعليمية ومعدّي البرامج التدريبية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث رئيساً لقسم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، وهو الذي يُعنى بتعليم اللغة العربية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى، لاحظ أن لدى كثير من المعلمين ضعف بالوعي التربوي، لاسيما ما يتعلق باستخدام الاستراتيجيات والطرق التدريسية المناسبة لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، وذلك راجع إلى قلة الخبرة التربوية لديهم، وضعف معرفتهم بالطرق الحديثة المناسبة لتنمية المهارات اللغوية؛ لعدم التخصص في التربية، وأيضاً عدم إيمان البعض منهم بأهميتها وفعاليتها في تحقيق جودة التدريس، فضلاً عن عدم قدرة الأغلبية منهم على اختيار

أفضل الاستراتيجيات والطرق التدريسية التي تناسب تدريس كل مهارة من المهارات اللغوية، أو تناسب تدريس المهارات اللغوية ككل؛ وذلك بسبب تنوع إجراءاتها واختلاف تطبيقاتها، ولمحدودية معرفة المعلمين بها، وكذلك تركيز بعض المعلمين على المحتوى التعليمي، وانشغالهم به عن توظيف الاستراتيجيات والطرق والأساليب والوسائل التي تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية.

كما أن العديد من الدراسات أشارت إلى عدم حصول المعلمين على القدر الكافي من الكفايات التربوية اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومن هذه الكفايات كفاية معرفة الاستراتيجيات والطرق التدريسية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتمكن من توظيفها التوظيف الأمثل عند القيام بالتدريس.

وميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، يعد من أهم الميادين التي يتأكد فيها تطبيق الاستراتيجيات والطرق التدريسية عند تعليم المهارات اللغوية المختلفة للمتعلمين؛ نظراً لتنوع جنسياتهم واختلاف ثقافتهم، كما أن تعليم اللغة يحتاج -أكثر من غيره - لاستخدام الاستراتيجيات والطرق والوسائل والأدوات المناسبة؛ التي تُسهّل نقل المفردات والتراكيب والمهارات والتعبير إلى عقول الطلاب.

لذا كان من الأهمية تقصي جميع الدراسات التربوية التي أثبتت أثراً فعالاً في تنمية المهارات اللغوية؛ ليسهل على القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الرجوع إليها والاستفادة منها، سواءً من المسؤولين أو المعلمين أو الباحثين أو معدي البرامج التدريبية أو المقررات الدراسية أو غيرهم.

وكذلك الاسهام في زيادة وعي المعلمين بأهمية الاستراتيجيات التدريسية عند تدريس المهارات اللغوية للطلاب الناطقين بلغات أخرى، مما يُسهّم في تحفيزهم وتشجيعهم على ممارستها وتفعيلها في جميع المواقف التعليمية؛ لخلق بيئة تعليمية مشوقة وفعالة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء.

كما أنه لا توجد دراسات أو بحوث تربوية تناولت موضوع الدراسة -حسب علم الباحث -عند إعداد هذه الدراسة، إلا أن هناك دراسات مشابهة عالجت مشكلة الدراسة من منظور آخر، وهي تختلف عن هذه الدراسة من حيث المضمون والطريقة والمنهج العلمي المتبع.

ويمكن مما سبق تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس:

ما استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لتنمية المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية؟

أسئلة الدراسة:

ويتفرع عن السؤال الرئيس للدراسة عدة أسئلة فرعية: وهي كالتالي:

- 1- ما استراتيجيات وطرق تدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية؟

- 2- ما استراتيجيات وطرق تدريس مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية؟
- 3- ما استراتيجيات وطرق تدريس مهارة الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية؟
- 4- ما استراتيجيات وطرق تدريس مهارة التحدث لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية؟
- 5- ما استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية بشكل عام في ضوء نتائج البحوث التربوية؟
- 6- ما استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية بشكل عام والمعتمدة على المعلم في ضوء نتائج البحوث التربوية؟
- 7- ما استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية بشكل عام والمعتمدة على المتعلم في ضوء نتائج البحوث التربوية؟
- 8- ما استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية بشكل عام والمعتمدة على المعلم والمتعلم في ضوء نتائج البحوث التربوية؟
- 9- ما درجة استخدام استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية وفق متغيرات البحث العلمي (المهارة اللغوية، المستوى اللغوي، جنس العينة، بلد الدراسة، وتصنيف طرق التدريس حسب محور العملية التعليمية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد قائمة باستراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية للناطقين بلغات أخرى؛ سواءً كان لكل مهارة من مهاراتها، أو للمهارات اللغوية بشكل عام، وذلك في ضوء نتائج البحوث التربوية، التي أثبتت فاعليتها في تنمية تلك المهارات.
- تصنيف استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية للناطقين بلغات أخرى؛ وفق محور العملية التعليمية، وذلك حسب تمحورها حول المعلم أو المتعلم أو حولهما معاً.
- بيان درجة استخدام استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية وفق متغيرات البحث العلمي (المهارة اللغوية، المستوى اللغوي، جنس العينة، مكان البحث، مجال استراتيجية وطرائق التدريس، تصنيف طرق التدريس حسب محور العملية التعليمية).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في إثراء المحتوى التربوي في مجال تعليم اللغة العربية، بقائمة من الاستراتيجيات والطرق التدريسية التي يمكن توظيفها لتنمية المهارات اللغوية للناطقين بلغات أخرى، والتي أكدت نتائج البحوث التربوية أن لها أثراً إيجابياً في تنمية تلك المهارات، وذلك بهدف تزويد القائمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بها، بغية الإفادة منها في:

- زيادة الوعي التربوي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بالاستراتيجيات والطرق والأساليب التدريسية المناسب استخدامها في تنمية المهارات اللغوية في المواقف التدريسية المختلفة؛ مما يُساعد في تحقيق الأهداف التعليمية بتميز وفاعلية، ويُساهم في زيادة الممارسة الفعلية لها عند القيام بأداء العملية التعليمية.
- الكشف عن تصنيف لاستراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية، وفق محاور العملية التعليمية، بحسب تركزها إما حول المعلم أو المتعلم، أو بهما معاً؛ للاستفادة منه من قبل المسؤولين أو المعلمين أو الباحثين أو المختصين.
- تزويد الباحثين بأبرز استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية للناطقين بلغات أخرى؛ للإفادة منها عند القيام ببحوث تربوية جديدة.
- بيان بالمهارات اللغوية التي نالت نصيباً كبيراً في استخدام الاستراتيجيات والطرق التدريسية؛ لفتح المجال أمام الباحثين لتناول المهارات الأخرى بمزيدٍ من البحث والتجريب.
- بناء برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتضمينها في مفردات البرامج التخصصية المقدمة لهم.
- إعداد البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لإدراج تلك الاستراتيجيات والطرق التدريسية في محتويات الحقائق التدريبية الموجهة لهم، وتدريب المعلمين عليها، سواءً في البرامج التأهيلية أو في أثناء الخدمة.
- توجيه أنظار المختصين في بناء المناهج التعليمية، في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بتلك الاستراتيجيات والطرق التدريسية الفعالة في تنمية المهارات اللغوية؛ لمراعاتها عند بناء المقررات التعليمية القائمة على المهارات اللغوية، أو عند إعداد الأدلة الإرشادية للمعلمين.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على:

- الاستراتيجيات والطرق التدريسية المتعلقة بتنمية المهارات اللغوية الأربع (القراءة، الكتابة، الاستماع، المحادثة).
- الرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه)، والدراسات والأبحاث العلمية المحكمة.
- الرسائل والدراسات والأبحاث المنشورة في قواعد البيانات العربية، في المكتبة الرقمية السعودية، وبنك المعرفة المصري ومكتبة الملك عبدالله الرقمية، وقواعد بيانات الرسائل الجامعية في الجامعات.
- الفترة الزمنية من عام 1990م إلى 2022م.

مصطلحات الدراسة:

عرف الباحث مصطلحات الدراسة إجرائياً وفق طبيعة الدراسة من خلال تناول المصطلحات الآتية:

استراتيجيات وطرق التدريس:

تُعرّف استراتيجيات وطرق التدريس إجرائياً بأنها: مجموعة من الاجراءات والقواعد والتقنيات والأنماط التدريسية التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، وأظهرت نتائج البحوث التربوية أن لها أثراً واضحاً في تدريس المهارات اللغوية للناطقين بلغات أخرى، سواءً أُطلق عليها: استراتيجية أو طريقة أو أسلوب أو مدخل أو نموذج أو برنامج أو تطبيق أو تقنية أو حقيبة تدريبية.

المهارات اللغوية:

تُعرّف المهارات اللغوية إجرائياً بأنها: هي المهارات الأساسية في اللغة، التي يكتسبها متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى عند دراستهم للغة، وهي (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، سواءً وردت بلفظها أو معناها.

غير الناطقين باللغة العربية:

تعريف غير الناطقين باللغة العربية إجرائياً بأنهم: الأفراد الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً، وذلك بهدف اكتساب مهاراتها اللغوية، ومضامينها الثقافية؛ لاستخدامها لأغراض تخصصية وشخصية متعددة، وهم ينتمون إلى جنسيات متنوعة وثقافات مختلفة.

البحوث التربوية:

تُعرّف البحوث التربوية إجرائياً بأنها: البحوث التربوية التي تناولت استخدام استراتيجيات وطرق التدريس في تنمية المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية، سواءً كانت بحثاً تجريبية أو شبه تجريبية، أو بحثاً في مجال التربية أو علم اللغة التطبيقي أو بهما معاً، والتي تم نشرها، وتتمثل في: رسائل الدكتوراه والماجستير والأبحاث المحكمة في المجلات والمؤتمرات العلمية.

الإطار النظري:

استراتيجيات وطرق تدريس المهارت اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية:
مهارة القراءة:

استراتيجية التعلم المقلوب:

تُعد استراتيجية التعلم المقلوب بمثابة استراتيجية قائمة على التعلم المدمج التي تصمم الدروس في شكل كتاب إلكتروني تفاعلي متعدد الوسائط يعرض على المتعلمين بالمنزل من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني أو من خلال أجهزتهم اللوحية مع ممارسة أنشطة متعددة، ويكون وقت الحصة الدراسية للمناقشات للوصول إلى مستوى التمكن في المهارات القرائية لدى غير الناطقين باللغة العربية (عبد الوهاب، 2016، 11).

وأضاف العجروش (2017، 115) أن استراتيجية التعلم المقلوب تضمن الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء المحاضرة، ثم يصمم الأنشطة داخل القاعة الدراسية من خلال التركيز على توضيح المفاهيم وتثبيت المعارف والمهارات، ثم يشرف على أنشطتهم، ويقدم الدعم المناسب للمتعثرين منهم، وبالتالي تكون مستويات الفهم والتحصيل العلمي عالية جداً، لأن المعلم يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين. تستخدم استراتيجية التعلم المقلوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة، ولكنها تمتاز بأهميتها في تنمية مهارات القراءة، وذلك من خلال التهيئة التي يقوم بها المعلم لتقديم الدرس في موقف يجذب انتباه المتعلمين، وقراءة المعلم للنصوص من خلال إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتوضيح معاني المفردات الصعبة عن طريق الصور، وشرح المعلم للمعنى العام للنص، وتحديد الفكرة العامة للنص، وتوضيح المعاني الضمنية، ومن ثم اختيار المعلم لبعض الكلمات من موضوع القراءة، ومعالجة مهارات القراءة (عطية، 2019، 250).

استراتيجية التفكير المتشعب:

تقوم استراتيجية التفكير المتشعب على مجموعة من العمليات العقلية غير المرئية التي تحدث في اتجاهات متعددة نتيجة لحدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية بالمخ، لمساعدة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة، بما ينمي لديه مهارات القراءة (الحري، 2015، 169). وقسم السليتي (2015، 242) أن استراتيجية التفكير المتشعب إلى أربع فئات، حيث تعطي هذه الاستراتيجيات قيمة عالية للتفكير المتشعب، وقسمت هذه الاستراتيجيات إلى استراتيجيات شفوية، واستراتيجيات عامة، واستراتيجيات القراءة، واستراتيجيات الكتابة.

استراتيجية القصص الرقمية:

تعد استراتيجية القصص الرقمية من أهم الاستراتيجيات الفعالة لنقل المعرفة في مختلف العلوم الإنسانية، حيث تساعد هذه الاستراتيجية على جذب انتباه المتعلمين وتجويد إصغائهم لما يستمعون له، كما أنها وسيلة فعالة لتنمية مهارات القراءة ومناقشة الأحداث التي وردت في القصص، ولذلك تساعد على تطوير الذكاء اللغوي لدى المتعلمين بصفة عامة، ومهارات القراءة بصفة خاصة (علي، 2011، 302).

وتعتمد الاستراتيجية على قدرة المعلم على تحويل موضوع التعلم إلى قصة بأسلوب شائق وممتع، ويمكن الاعتماد على هذه الاستراتيجية في تنفيذ الدرس كلية أو استخدامه في بداية الحصة لجذب انتباه المتعلمين نحو موضوع التعلم، ويتطلب من المعلم مجموعة من المهارات، والتي من بينها القدرة على تحديد الدروس التي يمكن استخدام القصص لتنفيذها، وبناء قصة حول موضوع التعلم، والعرض بطريقة مشوقة للمتعلمين، والتأكد من تحقيق الهدف الأساسي من موضوع التعلم (شاهين، 2011، 32).

تساعد استراتيجية القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تساهم في التنوع في تقديم المعلومات والخبرات والمهارات من خلال الوسائط السمعية والبصرية التي تقرب المعنى من خلال الصوت والصورة، كما تضيف على العملية التعليمية الجذب والمتعة والتشويق، كما تساعد في التغلب على مشاعر الخوف والتردد الذي يواجه بعض متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (الحربي، 2020، 205).

استراتيجية التدريس التبادلي:

وتعد استراتيجية تدريس يبدأ فيها المعلم حواراً مع المتعلمين بهدف تمكينهم من مهارات استيعاب المقروء عبر أربع استراتيجيات فرعية: الاستيضاح، والتساؤل، والتلخيص من خلال نماذج عملية يؤدها المعلم في بداية التدريس التبادلي لجزء من النص، ويوضح فيه للمتعلمين، ويتم تقديم النص عبر حوار هادف وتعاون تفاعلي داخل مجموعتهم بإشراف ودعم المعلم، ثم يواصل المعلم النمذجة مرة أخرى على جزء تال من النص، ثم يطبق المتعلمون على جزء تال من النص المقروء، وتنتقل بالتدريج خبرة الممارسة من المعلم للمتعلمين، وحين توصف مؤشرات أداء المتعلمين بأنها جيدة، أي حين يطمئن المعلم بأن المتعلمين وعوا ممارسة الاستراتيجيات الأربع فإنه يترك الممارسة نهائياً للمتعلمين، ويصبح دوره مرشداً وداعماً ومعيناً في مواقف استيعاب المقروء التالية (العربي، 2014، 172).

وتساعد استراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات التي تنمي سلوكيات ما وراء المعرفة لدى المتعلمين، حيث تساهم في تنمية التفكير حول التفكير ذاته، وإدراك المتعلم ما يعرفه وما لا يعرفه، بما يتضمنه ذلك من إجراءات تنظيمية يمكن من خلالها إدارة عملية التفكير (الأتربي، 2019، 162).

مهارة الكتابة:

توجد مجموعة من استراتيجيات وطرق التدريس التي تساعد في تنمية مهارة الكتابة، ومن هذه الاستراتيجيات.

استراتيجية العصف الذهني (BrainStorming):

أكد علي (2011، 302) أن استراتيجية العصف الذهني بمثابة استراتيجية استمطار الأفكار، إذ تعتمد على طرح موضوع ما أو مشكلة معينة على المتعلمين، وإعلامهم بكل جوانبها، والعوامل المؤثرة فيها، ثم الطلب منهم تقديم حلول فورية شفوية.

وتعد استراتيجية العصف الذهني وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار خلال فترة زمنية وجيزة، ويمكن أن تؤدي إلى إثراء الموضوع مدار البحث (خصاونة، 2008، 69)، حيث تهدف إلى إثارة التفكير وقدرح الذهن عن طريق عرض الأفكار على لوحة المناقشات التي يراها المتعلمين، أو يمكن إرسالها عبر البريد الإلكتروني الخاص بكل منهم، وذلك ليتم إثارة التفكير لديهم (العجروش، 2017، 58).

وأضاف الأتربي (2019، 117) أن استراتيجية العصف الذهني تهدف إلى تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية، وتحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم، كما يعتاد المتعلمون على احترام وتقدير آراء الآخرين، وكذلك الاستفادة من أفكار الآخرين، وذلك من خلال تطويرها والبناء عليها.

كما تساهم في تنمية قدرات المتعلمين على حل المشكلات بشكل إبداعي من خلال إتاحة الفرصة لهم معًا لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وسريع وحر، والتي يمكن بواسطتها حل المشكلة الواحدة، ومن ثم غريلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها (السليتي، 2015، 91).

استراتيجية القبعات الست:

تُعد استراتيجية القبعات الست إحدى نظريات وأفكار دي بو نو عن عملية التفكير؛ إذ يرى أنه هناك نماذج مختلفة ممن التفكير، ولا يجوز الوقوف عند أحد هذه النماذج، وأعطى لكل قبعة لونًا يعكس طبيعة التفكير المستخدم، فالقبعة البيضاء تعكس الحياد والموضوعية، وخلافًا للقبعة السوداء التي تركز على السلبيات والنقد، وتركز القبعة الحمراء على المشاعر، وتركز القبعة الصفراء على الإيجابيات، والقبعة الخضراء تركز على الإبداع، وتركز القبعة الزرقاء على التنفيذ (عبيدات، أبو السميد، 2009، 157).

تمتاز استراتيجية القبعات الست بالعديد من المميزات، والتي تؤدي إلى فاعليتها في تنمية مهارة الكتابة؛ حيث تساعد على قوة الملاحظة والفهم لإثراء التفكير، وتعويد لمتعلم سرعة التفكير، والتعبير، والتكيف مع المواقف التعليمية، كما أنها تساعد على تنمية التفكير المتزامن الذي يحتاج إليه المتعلم عندما تصبح التصنيفات التقليدية غير ملائمة (زاير، داخل، 2015، 343).

طريقة التدريس الممسرح:

تعتمد طريقة التدريس الممسرح على إظهار المعلم الجانب التمثيلي المتوافر لدى المتعلمين،، وذلك من خلال توفير أنشطة تعليمية تعلمية تتطلب منهم تمثيلاً حركياً للنصوص والمشكلات والألغاز التي يتعرضون لها في محتوى المادة العلمية، فالمسرح الصفّي قد يتضمن مشاهد تمثيلية تؤدي إلى تحقيق الفهم لدى المتعلمين لموضوع معين (علي، 2011، 313).

تساعد طريقة التدريس الممسرح في تنمية مهارة الكتابة، وذلك من خلال جعل المتعلم محور العملية التعليمية، حيث تسهم في تنمية قدرات المتعلمين في مجال استعمال اللغة العربية الفصحى السهلة القريبة من واقع المتعلم، كما تساعد على صقل مواهب المتعلمين في الكشف عن قدراتهم المتنوعة، والعمل على تنميتها وتوجيهه (زاير، داخل، 2015، 356).

طريقة الألعاب التعليمية:

تُعد الألعاب التعليمية أنشطة تعليمية موجهة وهادفة؛ إذ تتضمن أفعالاً يقوم بها المعلم أو مجموعة من المتعلمين لتحقيق الأهداف المرغوبة في مجالاتها المختلفة المعرفية والنفسحركية والوجدانية (الهويدي، 2012، 27)، وتساعد استراتيجية الألعاب التعليمية في جعل المعرفة العقلية أكثر تقبلاً، حيث تؤدي إلى تطوير القوى العقلية المعرفية الابتكارية عند المتعلمين، ويكتسب المتعلم مهارات تفكير متنوعة تساعد في إيجاد حلول لمشكلة موجهة من طريق التطبيقات التي مر بها مسبقاً (زاير، داخل، 2015، 363). وتهدف الألعاب التعليمية إلى تعليم المهارات العلمية من خلال الألعاب المسلية بهدف توليد الإثارة والتشويق التي تجنب المتعلمين في تعلم هذه المهارات، كما تنمي لديهم القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرار، والمرونة والمبادرة والمثابرة والصبر، وتحتوي كل لعبة على عدد من المكونات منها: مضمون اللعبة، والأهداف التعليمية للعبة، وقواعد اللعبة، ودور اللاعبين، والتعليمات الخاصة باللعبة، وكيفية حساب المكسب والخسارة، وهذه المكونات يجب أن تكون معروفة للمتعلم قبل ممارسة اللعبة (العجروش، 2017، 58).

مهارة الاستماع:

المدخل الاتصالي:

يساعد هذا المدخل على تزويد المتعلم بالمهارات اللغوية اللازمة لكي يتعامل مع غيره في مواقف الحياة المختلفة بطريقة طبيعية وتلقائية وذلك بما ينمي مهارات الاستماع لديه، فاللغة في وجهة نظر هذا الاتجاه عبارة عن وسيلة اتصال بين أفراد المجتمع (عبد الله، 2011، 472).

ويساعد هذا المدخل المتعلم على زيادة كفاءة التواصل، وذلك من خلال التركيز على العلاقة بين جانبي الاستقبال والإرسال، وذلك باستخدام بعض الأنشطة الصفية، وتعليم اللغة من خلال مواقف حياتية واقعية مما يزيد من دافعية التعلم لدى المتعلم (شحاتة، 2012، 30).

الوسائط المتعددة التفاعلية:

تتضمن الوسائط المتعددة التفاعلية محتوى تعليمي مخطط له يمزج النصوص المكتوبة، والرسومات الخطية، والصور الثابتة، والمتحركة، والصوت في نظام متكامل يربط هذه الوسائط ببعضها، وتعرض بصورة غير خطية بحيث يمكن للمتعلم أن ينتقل ويتحرك ويبحر ويتفاعل بنفسه من خلال لوحة المفاتيح، والفأرة، وشاشة اللمس، وذلك مما يجعل العملية التعليمية أكثر إثارة وتشويق ومتعة، مما يساعد على تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين (وزير، خضر، مصطفى، 2014، 126).

حيث تسهم تكنولوجيا الوسائط المتعددة الرقمية في استدعاء المعلومات من خلال تخزين الصوت، والصورة، والرسوم المتحركة، والنصوص، كما تساعد في زيادة التفاعلية بين المتعلم والمادة التعليمية (زيتون، 2004، 230).

استراتيجية التعلم المدمج:

وتُعد شكل من أشكال التعليم الذي يدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت المتوافر مع المتعلمين داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تسهم في سهولة التواصل مع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فضلاً عن تزويدهم بالمادة العملية المصممة باستخدام البرمجيات التعليمية التفاعلية، مما يوفر بيئة تفاعلية مستمرة تحافظ على استمرارية دافعية متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ورغبتهم في استمرار تعلمهم، وتحسين مهارات الاستماع لديهم عبر الإنترنت، والتعلم التقليدي (العربي، 2014، 64).

وتستند هذه الاستراتيجية إلى جعل التعلم ذا معنى بالنسبة للمتعلمين، وذلك من خلال ربط المواقف التعليمية بحياة المتعلمين الواقعية، وجعلهم يعيشون الخبرة التعليمية في مواقفها الحقيقية، وكما تستند إلى اختيار الموضوع المناسبة، ويجب أن تكون وسيلة وليست غاية (عبيدات، أبو السميد، 2009، 169).

مهارة التحدث:

الطريقة التواصلية:

تُعد إحدى الطرق الشائعة التي تعزز التعلم النشط؛ إذ تهدف إلى تطبيق المتعلمين للمعارف المتعلمة في مواقف تعليمية جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، كما تساعد على خلق بيئة مناقشة تشجع المتعلمين على طرح أفكارهم وتسؤولاتهم بطلاقة وشجاعة (علي، 2011، 245)، وتعتمد الطريقة التواصلية على الحوار الذي يتم في صورة من الأسئلة والأجوبة؛ إذ يشارك فيه المعلم المتعلمين، ويجري بينهم حوار تواصلية يصل إلى الغاية التي يهدف إليها المعلم (نهبان، 2014، 20).

وتهدف هذه الطريقة إلى تمكين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من إتقانها، وذلك من أجل استخدامها في مواقف حياتية مختلفة، وتعتمد هذه الطريقة في تعليم اللغة على طريقتين: القواعد

والترجمة، والسمعية الشفهية، كما تعتمد على النشاطات التي توجد مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة (إيليغا، 2017، 414).

وتتسم الطريقة التواصلية بأنها طريقة مشوقة، وتعمل على جذب انتباه المتعلمين لفترة طويلة، كما تنمية المستويات العقلية العليا والتي من أهمها التعليم والاكتشاف والاستنتاج، كما تساعد المتعلم على التوصل إلى النتيجة المطلوبة عن قناعة، ويكون المتعلم فيها إيجابياً نشيطاً يقظاً، وتتيح فرص الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة، وبذلك فهي طريقة تناسب الصغار والكبار على حد سواء (السليتي، 2015، 91).

استراتيجية المدخل المعرفي الأكاديمي:

تساعد استراتيجية المدخل المعرفي الأكاديمي على توجيه استراتيجيات التعلم، والتي تُعد وسيلة تساعد المتعلمين على تعلم العمليات الواعية والأساليب التي تسهل الفهم والاستيعاب واستخدام المهارات الجديدة، كما أنها بمثابة عنصر ووسيلة لتطوير استيعاب المتعلمين للغة الأجنبية حيث تساعدهم على بناء منظومة من الاستراتيجيات، وبالإضافة إلى ذلك فإن المتعلمين لا يكتسبون استراتيجيات جديدة فقط، ولكنها تساعدهم على اكتساب مهارات تفاعلية أخرى (الشيخ، الشيخ، سنجي، 2018، 153).

كما تستند استراتيجية المدخل المعرفي الأكاديمي في تنمية مهارات إيجاد الأفكار الرئيسية في المحادثات التفاعلية للمتعلمين، حيث تستخدم الأفكار لتنظيم المعلومات، واسترجاع المعلومات بطريقة مرنة من خلال الإجابة عن الأسئلة أو شرح أفكار المحادثة (طعيمة والشعبي، 2006، 185).

استراتيجية التدريس التداولي:

يُعد التدريس التبادلي بمثابة نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والمتعلمين، أو بين المتعلمين بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ- والتساؤل- والتوضيح- والتلخيص)، كما يأخذ التدريس التبادلي شكل استراتيجيات يعتمد بعضها على تنظيم المتعلم لتفكيره، ويعمل على تنميته، مما يجعل البعض يصنفها باعتبارها استراتيجيات ما وراء المعرفة (شحاتة، 2012، 144).

تعتمد استراتيجية التدريس التداولي على الاستعمال والتواصل في سياقاتها الواقعية، ولا تعتمد على حدودها المعجمية، أو تراكيبيها النحوية، أو هي دراسة الكلمات والعبارات والجمل كما تستعمل وتفهم، ويقصد بها في ظروف ومواقف معينة، إنما تكتسب المفردة دلالات متباينة، وربما متناقضة كالمرح والوصف وغيره، وذلك بحسب السياق المقامي في الاستعمال الواقعي اليومي (سليمان، 2018، 156).

وتستند فكرة التدريس التبادلي إلى المحادثات التبادلية، وذلك باعتبارها شكل من أشكال المحادثات والقراءة الجماعية، والتي تتم في أربع مراحل أساسية، تبدأ المرحلة الأولى باستدعاء الخبرات السابقة للمتعلم، مع توضيح وشرح النقاط المتضمنة بالموضوع والمرتبطة بخلفيات المتعلم عنه، ثم المرحلة

الثانية والتي تستند إلى البدء بالفكرة العامة للموضوع من خلال المحادثة الأولى لأعضاء المجموعة، والمرحلة الثالثة التي تشتمل على تلخيص محتوى كل فقرات المحادثة، مع تحديد المعلومات الهامة في المحادثة، ويكون التلخيص متدرجاً من مستوى الجمل إلى مستويات العبارات إلى الفقرات، وصولاً إلى تلخيص النص كاملاً، وفي المرحلة الرابعة تعتمد على التنبؤ بما تتضمنه كل فقرة من أفكار المحادثة (طعيمة والشعبي، 2006، 206).

دور المعلم في توظيف الاستراتيجيات المناسبة لتدريس كل مهارة: مهارة القراءة:

يُعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية؛ إذ تقع عليه مسؤولية توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى كيفية تحليل النصوص الأدبية، وعن طريقة تتم المناقشة البناءة بين المتعلمين بعضهم البعض للخروج بنتائج مجدية وفاعلة، وعلى هذا فللمعلم دور إيجابي وفاعل في تنشيط خلفية المتعلمين المعرفية، وتوجيههم للقراءة والاطلاع في المكتبات لإثراء معلوماتهم، وتنمية مستويات الفهم القرائي الدنيا والعليا لديهم من خلال قراءتهم للنصوص النثرية المتمثلة في القصص والروايات والمسرحيات النثرية، وكذلك تثري المفردات اللغوية من المعلومات والأفكار لدى المتعلمين (شحاتة، 2012، 229).

تعتمد فاعلية توظيف استراتيجيات وطرق تدريس تنمية مهارات القراءة على الدور الفعال للمعلم، ويمكن إيجاز عرض دور المعلم في توظيف استراتيجيات وطرق التدريس لتنمية مهارات القراءة في الأدوار الآتية:

- توظيف الاستراتيجيات وطرق التدريس من خلال استعمال الوسائل التعليمية البصرية أو السمعية التي تعزز من اكتساب المتعلم لمهارة القراءة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حيث أن مستوى القراءة يختلف بشكل مختلف، فمستوى قراءة القرآن يمثل أعلى مستوى من مستويات القراءة.
- تقليل المعلم لعملية التلقين والأوامر التي تعوق من تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين.
- يجب على المعلم خلق بيئة تعليمية متكاملة في تعليم مهارة القراءة.
- تعريف المتعلمين بحضاراتهم وبيئتهم بحيث يمكنهم مقارنة تراكيب لغة المتعلمين لمعرفة الصعوبات التي تواجههم كما تمكنه معرفة مكونات حضارة المتعلمين في اختيار المادة المناسبة وتقديمها لهم (الحديبي، 2013، 22).
- تهيئة المتعلمين نفسياً وعقلياً للتعلم من خلال استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة.
- إدارة الوقت بصورة فعالة، والتي تسهم في تعزيز دور المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية.

- الاهتمام باختيار المتعلمين وتوزيعهم في مجموعات تعاونية تفاعلية تمكنهم من الاستفادة من توظيف الاستراتيجيات بفعالية وكفاءة.
- شرح الاستراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة، وتيسر إجراءات توظيفها على المتعلمين.

مهارة الكتابة:

تعتمد فاعلية توظيف استراتيجيات وطرق تدريس تنمية مهارات الكتابة على الدور الفعال للمعلم، ويمكن إيجاز عرض دور المعلم في توظيف استراتيجيات وطرق التدريس لتنمية مهارات الكتابة في الأدوار الآتية:

- مساعدة المتعلم على انتقاء الألفاظ الملائمة للمعاني بدقة، وجمع الأفكار ووضوحها وتنسيقها، وربط ببعضها بعضاً.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لاستغلال المخزون اللغوي لديهم، والاستفادة مما لديهم من خبرات ومعرفة بالموضوع.
- الارتقاء بأسلوب المتعلمين وإنتاجهم الكتابي من حيث الاستخدام اللغوي، وسعة الأفق الفكري لديهم.
- تنمية الاستخدامات الصحيحة للغة، ومعايير الكتابة ومكوناته، كعلامة الجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، واستخدام علامات الترقيم (عثمان، ربابعة، 2015، 200).
- استثارة الإمكانيات اللغوية لدى المتعلمين في مواقف التواصل اللغوية، وذلك من خلال تزويد المتعلم بمجموعة من المواقف الحقيقية التي تشتمل على كل أشكال العلاقات بين اللغة والثقافة.
- التدرج في عرض الوظائف اللغوية التي تعرض على المتعلمين، وذلك حتى يتمكن المتعلم من استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة.
- تنظيم الاتصالات والأنشطة الصفية، وتخطيط الدروس وفقاً لحاجة المتعلم.
- ابتكار المواقف التعليمية المناسبة للمستوى اللغوي، وحاجات وقدرات المتعلمين.
- توجيه المتعلمين في مجموعات العمل التعاونية للعمل بفعالية وكفاءة.

مهارة الاستماع:

يتمثل دور المعلم في توظيف اختيار استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتنمية مهارات الاستماع لغير الناطقين بالعربية، على مساعدة الطلاب على التعرف على الكلمات والجمل المسموعة، وتنمية أدائهم في فهم ما يستمعون إليها، وتذوق كافة ما تحتويه من جماليات، فتتمو بذلك كفاءتهم الاتصالية في مواقف الحياة المختلفة، كما تنمو قدرتهم على التعلم والتحصيل (أبو الدهب، 2013، 26).

من الأسس العامة لتدريس مهارة الاستماع والتي يجب على المعلم مراعاتها عند تنميتها لدى الناطقين بغير اللغة العربية، وذلك من خلال دور المعلم في توظيف الاستراتيجيات المناسبة، وذلك من خلال مراعاة المعلم للأسس الآتية:

- مراعاة الوظيفية، واختيار الأنشطة الاستماعية المناسبة لحاجات المتعلمين، ومتطلباتهم الحيوية.
- مراعاة التوازن في تعليم مهارات الاستماع بحيث لا تطغى مهارات على مهارات أخرى.
- مراعاة التكامل في مهارات الاستماع مع فنون الاستماع الأخرى، ومع محتوى ومهارات المواد الدراسية الأخرى (عوض، عبد الله، 2020، 408).
- الاهتمام بالممارسة والتدريب المنظم والمستمر على مهارات الاستماع ومجالاته المتنوعة.
- التنوع في مجالات الاستماع بحيث تنوع بين الوظيفية والإبداعية.
- توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية والإبداعية، وذلك من خلال توظيف القصة والمسرحية والمواد الإذاعية والتلفزيونية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوظيف الاستراتيجيات وفقاً لقدرات المتعلمين.

مهارة التحدث:

توجد مجموعة من استراتيجيات وطرق تدريس التحدث، ولكن يتوقف تحقيقها لأقصى استفادة إلى مجموعة من الأسباب، والتي من بينها دور المعلم، وفيما يلي دور المعلم في توظيف استراتيجيات وطرق تدريس التحدث:

- اختيار المعلم للمواد العلمية المسموعة والمسجلة أو المرئية التي تتناسب مع مستوى المتعلمين، وقدراتهم وخبراتهم السابقة.
- وضع الأنشطة التعليمية التي تساعد على تمثيل الأدوار بين المتعلمين.
- متابعة المعلم للحوارات التعليمية بين المتعلمين من خلال محادثات تحاكي مواقف طبيعية حقيقية.
- حل المشكلات التي تواجه المتعلمين أثناء التحدث، والتأكد من التحدث بمخارج الحروف الصحيحة (إيليغا، 2017، 422).
- توظيف الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على استخلاص الأفكار والموضوعات التي يتحدثون فيها أفكار ينتجون حولها قضايا يناقشون فيها، ومشكلات بسيطة يتبادلون وجهات النظر حولها.
- استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية التي تساعد المتعلمين على نطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

■ استخدام طرق التدريس التي تساعد على المتعلمين على إدارة المحادثة حول موضوعات وقضايا ومواقف تفاعلية بعيداً عن الدور السلبي لطرق التدريس التقليدية (الشيخ، الشيخ، سنجي، 2018، 142).

- يجب على المعلم زرع الثقة في المتعلم لتنمية قدراته على المبادأة في التحدث مع الآخرين.
- تعزيز قدرات المتعلمين في التواصل مع أقرانهم بصورة طبيعية في مجموعات العمل التعاونية.
- تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين من خلال الأنشطة اللغوية الثرية التي تعزز من ثقتهم في أنفسهم.
- تدبب المتعلمين على توظيف الثروات اللغوية في مواقف التحدث المختلفة.
- تدريب المتعلمين على الابتكار والانتقاء في إنتاجهم الشفوي، وذلك من خلال توظيف إجراءات استراتيجيات التعلم القائمة على المتعلم.

معوقات استخدام استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية عند تدريس الناطقين بغير اللغة العربية:
مهارة القراءة:

أكد شعيب (2014، 138) أنه يواجه توظيف استراتيجيات وطرق التدريس لتنمية مهارة القراءة بعض المعوقات، والتي من بينها المعوقات الآتية:

- كثرة أعداد المتعلمين، والذي يعوق من توظيف استراتيجيات التعلم القائمة على المتعلم، وللتغلب على ذلك يمكن تقليل حجم المجموعات.
- تتطلب مهارة القراءة المزيد من الوقت لممارسة المتعلم لها بدقة وإتقان، كما أن توظيف الاستراتيجيات القائمة على المتعلم يتطلب مزيد من الوقت لتحقيق أقصى استفادة منها، وبالتالي يجب على المعلم إدارة الوقت بشكل فعال.
- قد تعوق ضعف المهارات التعاونية عند المتعلمين من تحقيق التوظيف الفعال لاستراتيجيات التدريس، ويمكن التغلب على ذلك من خلال شرح المعلم للمهارات التعاونية للمتعلمين، والإشادة بالمتعلمين الذين يمارسون المهارات التعاونية بشكل فعال.
- ضعف مهارات المعلمين في توظيف استراتيجيات التعلم الفعالة لتنمية مهارة القراءة، ويمكن معالجة ذلك بانخراط المعلم في البرامج التدريبية ذات العلاقة.

مهارة الكتابة:

يواجه توظيف استراتيجيات وطرق التدريس لتنمية مهارة الكتابة بعض المعوقات، والتي من بينها المعوقات الآتية:

- صعوبة تحديد المواقف التعليمية التي يحتاجها المتعلم، وتصميم هذه المواقف وفقاً لمستوى المتعلم اللغوي.
- عدم وجود توجه واضح لكيفية تأثير المواقف التعليمية على أداء المتعلم، وكذلك الطريقة التي يجب أن تصمم بها هذه المواقف.
- قد تستغرق استراتيجيات وطرق التدريس وقتاً طويلاً لضمان الاستفادة من توظيفها بفاعلية وكفاءة.
- نقص دافعية المتعلم، وترتبط استراتيجيات وطرق التدريس بالدافعية الداخلية للمتعم، مما يؤثر على المشاركة الفعالة للمتعم.
- عدم تحقق المعلم من مناسبة استراتيجيات وطرق التدريس بالعديد من مخرجات ونواتج التعلم.

مهارة الاستماع:

يختلف الاستماع لدى الناطقين بغير العربية عن الاستماع لدى العرب في درجة صعوبته، فصعوبة الاستماع لدى العرب قد تكون ناتجة عن قلة الانتباه، بينما صعوبة الاستماع عند الناطقين بغير العربية تتمثل في عدم مناسبة النص المسموع للمستوى اللغوي للمتعلين، وهذه المشكلة يقع فيها العديد من المعلمين لاضطراهم إلى البحث عن النصوص بأنفسهم، فيختارون النص المرتبط بالموضوع الذي يدرسونه دون مراعاة مناسبته للمستوى اللغوي للطلاب، لأنه إذا كان المحتوى أقل من مستوى الطلاب فإن هذا يدفعهم إلى الملل، كما يؤثر في ثقتهم بأنفسهم، ويقلل من دافعيتهم لتعلم اللغة (عوض، عبد الله، 2020، 409).

وتتنوع معوقات توظيف استراتيجيات وطرق تدريس الاستماع، وتتمثل هذه المعوقات في المعوقات الآتية:

معوقات تتعلق بالمعلم:

على الرغم من أهمية تنمية مهارة الاستماع من خلال توظيف المعلمين لاستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة في التدريس، إلى أنه قد يهمل المعلم توظيف الاستراتيجيات وعدم توافر الوعي الكافي لديهم في تأثير هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلين، بالإضافة إلى اهتمام بعض المعلمين باستخدام استراتيجيات وطرائق التدريس التقليدية، والتي لا تمكن المتعلم من تحقيق الاستفادة الفعلية منها، وهذا بدوره ينعكس على ضعف مهارات الاستماع لدى المتعلين.

معوقات تتعلق بالمتعلم:

قد ترجع معوقات التي يعاني منها المتعلم للغة أثناء الاستماع إلى صعوبة توظيف استراتيجيات التدريس التي تسمح للمتعم بإدراك العلاقة بين ما يسمعه وما تعلمه من أصوات لغوية درسها بشكل منفصل، كما أن هناك بعض المؤثرات الأخرى التي تحول دون تدريس مهارة الاستماع، والتي من بينها عدم قدرة استراتيجيات

التدريس على تجنب الشرود الذهني للمتعلم، مما يؤدي إلى تشتت انتباه المستمع وعدم القدرة على الاستماع المستمر، وكذلك الملل الذي يشعر به المتعلم نتيجة للعزوف عن المادة اللغوية المستمع إليها، مما يؤدي إلى فقدان التواصل (محمد، قناوي، سلطان 2017، 253).

مهارة التحدث:

توجد مجموعة من العوامل التي تعيق توظيف استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومن هذه المعوقات (محمود، 2020، 394):

مشكلات خاصة بالمواد التعليمية:

يعتقد البعض أن طريقة إلقاء الأسئلة من أهم طرق تنمية مهارات التحدث، بل يعدونها الطريقة الرئيسة التي تنمى من خلالها مهارة التحدث، ولذلك يوجد قصور في إنتاج مواد تعليمية تساعد على توظيف استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة.

مشكلات خاصة بالمتعلم:

قد يشعر المتعلم بأن أهل اللغة العربية لا يستطيعون فهم حديثه، بالإضافة إلى خوف المتعلمين من عدم إتقان اللغة العربية، وعدم ثقتهم في قدرتهم على التواصل المباشر مع من يتحدثون معهم، وقلة قراءة المتعلمين لمواد تعليمية أخرى غير المقررة عليهم في البرنامج التعليمي الذي يدرسون فيه، وهذه من بين أهم الأسباب التي تعوق توظيف استراتيجيات تفاعلية تعتمد على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية.

مشكلات خاصة بالمعلم:

يظن بعض المعلمين أنه يتعين عليه طرح بعض الأسئلة على متعلميه وإجابته عن تلك الأسئلة يكون قد درّبهم على مهارة التحدث، كما أن هناك فرقاً كبيراً بين تنمية قدرة المتعلمين في اللغة العربية للناطقين بغيرها على إجراء حوار باللغة العربية وبين طرح الأسئلة والإجابة عنها، وهذا من شأنه أن يبدأ المعلم بتدريس مهارة التحدث دون إعداد مسبق لها بالإضافة إلى تركيز المعلمين على القواعد النظرية واستراتيجيات وطرق التدريس التقليدية دون التطبيق لها بالقدر الكافي، مع قلة تصويب الأخطاء في إطار من الممارسة المنهجية. حلول معوقات استخدام استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية عند تدريس الناطقين بغير اللغة العربية.

مهارة القراءة:

أشار العلوي (2021،، 542) إلى أهمية توافر مجموعة من المهارات التي ترتبط بالمتعلمين، وكذلك ترتبط بالمتعلم والمعلم والمنهج، والتي تساعد على مواجهة العديد من المعوقات التي تواجه توظيف استراتيجيات وطرق تدريس القراءة عند تدريس الناطقين بغير اللغة العربية، والتي من بينها توفير الوسائل والمهارات الآتية:

- يجب أن يتوافر في المعلم الكفايات المهنية التي تمكنه من تشجيع المتعلم على المشاركة الفعالة، وتنظيم المحاضرة تنظيمًا تربويًا، وتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة التي تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يجب أن تتناسب المناهج مع المستوى اللغوي والثقافي للمتعلمين، وأن يكون محتواه متنوعاً ومرتبطاً بمعارفهم وخبراتهم السابقة، وكذلك مراعاة التنوع في أنشطته، وأساليب التقويم فيه، وأن يعتمد على المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين.
- ضرورة الاستعانة بالوسائط التكنولوجية والتقنية التي تسهم في تقديم مهارات القراءة بصورة تفاعلية.
- يجب أن يتوافر في المتعلم المعرفة الكافية باللغة، من حيث المعجم والبلاغة والنحو والصرف، حيث يسهم اكتساب المتعلم لهذه المهارات في اكتساب المعارف اللغوية.
- وتأسيساً لما سبق يجب التأكيد على أهمية توظيف استراتيجيات وطرق التدريس باعتبارها أحد عناصر المنظومة الخاصة بالمناهج، وبالتالي يجب أن ترتبط عملية توظيف استراتيجيات وطرق التدريس بالمحتوى المقدم، وأساليب التقويم، ويجب مراعاة التوافق والتناغم فيما بينهم.
- مهارة الكتابة:**
- للتغلب على المعوقات التي تواجه توظيف استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة في تنمية مهارة الكتابة، يجب اتباع الإجراءات الآتية:
- توفير الحوافز التي تدفع المتعلمين للتعبير عن أنفسهم، وتشد حماسهم.
- توفير المعلم لموضوعات تعبيرات يتأثر بها المتعلمين، وتعزز من الرغبة لديهم في التعبير عنها أو كتابتها.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لترتيب أفكارهم التي يلزم عنها ترتيب المفردات التي توضح التوتر أو الانفعال.
- اختيار استراتيجيات وطرق تدريس له صلة مباشرة بتنمية مهارة الكتابة، كما تحظى باهتمام المتعلمين.
- توفير الحرية للمتعلم لاختيار الموضوعات التي تساعد في عرض الأفكار التي يريد عرضها.
- الاستفادة من الاستراتيجية المستخدمة في توزيع وقت الحصة، بحيث لا يوجد زمن محدد أو حصة معينة للكتابة، فكل درس في اللغة العربية على المعلم أن يستفيد منه في مجال الكتابة، فاللغة العربية كل متكامل، وكل مفرداتها تكمل بعضها البعض.

■ تزويد المتعلمين بالأناشيد والقصص والقراءة التي تزيد من ثروته اللغوية، وتجعله يتغلب على ما تعود عليه من العامية بإجلال اللغة الفصيحة مكانها (نقد الله، 229، 2018).

مهارة الاستماع:

تحقيق المشاركة الإيجابية للمتعلمين:

تُعد مشاركة المتعلم في العملية التعليمية من العناصر الأساسية لنجاح توظيف استراتيجيات وطرق تدريس مهارة الاستماع، لذا يجب إشراك المتعلمين في اختيار استراتيجيات وطرق التدريس مما يزيد من دافعيتهم لعملية التعلم (محمد، قناوي، سلطان 2017، 241).

توظيف الاستراتيجيات وفقاً لمواقف طبيعية تفاعلية:

يجب أن تتسم الاستراتيجيات وطرائق التدريس التي يتم توظيفها لتنمية مهارات الاستماع بالتفاعلية، إلى جانب اعتمادها على توظيف بناء مواقف طبيعية تفاعلية ترتبط بحياة المتعلم واهتماماته وميوله من جهة، وبما تمكنه من ممارسة ما تعلمه من مفردات وجمل مسموعة من جهة أخرى.

مهارة التحدث:

للتغلب على المعوقات التي تواجه توظيف استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة في تنمية مهارة التحدث، يجب اتباع الإجراءات الآتية:

التخطيط الجيد لتوظيف استراتيجيات وطرق تدريس مهارة التحدث:

فالتخطيط الجيد لتوظيف الاستراتيجيات يسهم بنسبة كبيرة في تحقيق أقصى استفادة ممكنة لتنمية مهارة التحدث لدى المتعلمين، لأنه أثناء التخطيط يساعد على تحديد المستوى اللغوي للمتعلم، والخبرات السابقة له مما يزيد من تحديد الاستراتيجية التي تتوافق مع مستواهم اللغوي وقدراتهم وخبراتهم السابقة.

تحديد الهدف من توظيف استراتيجيات وطرق تدريس مهارة التحدث:

يسهم تحديد الهدف من توظيف الاستراتيجيات في تسهيل إجراءات تطبيق استراتيجيات وطرق التدريس على المتعلم والمعلم، فعندما ينفذ المعلم الاستراتيجية بناءً على عناصر مواقف التعلم، كلما كانت الرسالة مناسبة للمستوى اللغوي للمتعلم، كما تساعد المتعلم على الاستجابة والتفاعل مع المعلم وأقرانه بما يحقق الأهداف المنشودة بفعالية وكفاءة.

وأضاف عمران (2013، 297) أن توفير المتطلبات الآتية قد يساعد على التغلب على المعوقات التي تواجه توظيف استراتيجيات وطرق تدريس مهارة التحدث، والتي من بينها المتطلبات الآتية:

■ توفير جو من الأمن والحرية التي تساعد المتعلم على التفاعل بحرية وأمان دون خوف وتردد.

- تقديم الموضوعات والاستراتيجيات المتنوعة التي تساعد على جذب انتباه المتعلم، وتشويقه لعملية التعلم.
- توفير الوسائل والأدوات التعليمية الممكنة التي تساعد على تحسين الكفاءة الشفهية لدى المتعلمين، والتي من بينها القصص الرقمية، والصور والأفلام التعليمية.
- توفير الأنشطة اللغوية التي تتيح للمتعلمين ممارسة مهارة التحدث في مواقف تشبه مواقف الحياة الطبيعية.
- إعداد دورات تدريبية مكثفة تساعد المعلم على اختيار الاستراتيجيات وطرق التدريس التي تناسب مع المستوى اللغوي للمتعلم.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات السابقة:

استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية:

قدمت دراسة الشيماء حميدة (2022) عرض لأهم طرق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد هدفت الدراسة إلى رصد الابتكارات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتعرف على طرق تنمية مهارات الدارسين للغة العربية للناطقين بغيرها، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، ووضحت الدراسة أن هناك عدة طرق يتم الاعتماد عليها في دولة الأردن لتعليم الغير ناطقين باللغة العربية، ومنها: الطريقة المباشرة: وهي تعتمد على البصر مع السمع والحركة، وتتميز في اعتمادها على التمثيل والمحاكاة للعبارة المستخدمة في الحياة اليومية ولكنها تغفل عن شرح القواعد؛ والطريقة الأخرى التواصلية: وهي وسيلة تعبير عن وظائف لغوية من خلال خلق مواقف واقعية حقيقية الاستخدام كتوجيه الأسئلة ولكنها تهمل التراكيب والقوالب اللغوية، ثم طريقة القواعد والترجمة: وهي من أقدم الطرق المتبعة في تعليم اللغات الأخرى، وتقوم على تعليم اللغة من خلال معرفة قواعد النحو والاشتقاق وحفظهما، ثم ختمت الباحثة الدراسة باقتراح عدة حلول للعقبات التي تواجه تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها المرتبطة بالمنهج الدراسي فأكدت على ضرورة وضع خطة محكمة تسعى لتحقيق الأهداف المتوقعة من دراسة النموذج التعليمي، كما أكدت على ضرورة أن يكون المعلم مدرباً على المنهج الدراسي وأن يتقن اللغة العربية بشكل كبير.

وأفادت دراسة عمرو مرسى (2020) بتقديم محاولة لاستقراء استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقديم رؤية معاصرة لتنمية تلك المهارات، وقد اقتصرَت الدراسة على الاستراتيجيات ذات الصلة بمهارات اللغة الاستقبالية، ومنها: استراتيجية إلماعات السياق: وهي إشارات

وتلميحات متضمنة في النص والتي تسهل حل الشفرات الخاصة بمعنى الكلمة المقصودة، فهي وسيط بين النص والمتعلم، وتعمل على التوجيه بشكل جيد وتقدم عدة وظائف كمساعدة المتعلم على فك تشفير النص، واستراتيجية لخص: وهي خطة عمل يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جديد، وهي تعتمد على تركيز الموضوعات وإعادة عرضها في إيجاز غير مخل بالمعاني الرئيسية مع دقة الملاحظة، والفهم العميق للموضوع، ثم ختم الباحث دراسته مقدماً رؤية معاصرة لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن أهم الأسس التي تقوم عليها تلك الرؤية المعاصرة: تبني المبدأ الكلي في عرض المهارات اللغوية، والتدرج في عرض المادة التعليمية حيث يبدأ بالمهارات البسيطة ثم الانتقال للمهارات المركبة.

وهدف دراسة عسيب صائب الدين (2019) إلى عرض طرق تدريس مهارة القراءة وذلك تبعاً لمستوى التلاميذ، فطرق تدريس القراءة للمستوى المبتدئ تتمثل في الطريقة الجزئية: وتبدأ بالجزء إلى الكل، فتعلم القراءة يبدأ بالحروف أو الأصوات ثم ضمها إلى بعضها البعض لتكون منها كلمات وتكون من الكلمات جمل ومن الجمل فقرات ومن الفقرات موضوع، والطريقة الكلية: وهي تبدأ بالكل وتحلله إلى أجزاء، وتُعرف بالطريقة التحليلية؛ وأما تدريس القراءة للمستوى المتوسط والمتقدم كطريقة: فرق التحصيل: وهي من أبسط الطرق وفيها يقوم المدرس بعرض المعلومات الأكاديمية الجديدة على التلاميذ أسبوعياً سواء كان العرض شفويّاً أو نصّاً، وعلى المدرس تقدير جهود كل فريق بنشر الإعلان عن الفرق الحاصل على أعلى التقديرات، ثم ختم الباحث دراسته بعرض ملخص لأهم النتائج التي توصل لها ومنها: أن تدريس مهارة القراءة عملية منظمة يقوم بها المدرس لتخريج المتعلمين القادرين على استقبال المعلومات الموجهة إليهم، كما أكد على أن طرق تدريس القراءة توضع بمراعاة المستوى اللغوي لدى التلاميذ.

كما تطرقت دراسة فيض الرحمن (2017) إلى استراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووضحت الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات التي يجب على المعلم إتقانها تطبيقياً ونظرياً، ومنها: استراتيجية تعليم (مهارة الاستماع) وهي من أهم المهارات؛ لأن الاستماع هو أساس المهارات الأخرى، واستراتيجية تعليم (مهارة الكلام)؛ لأن الكلام عملية منظمة يجب أن تقوم على عدة خطوات، منها (النطق- الاستشارة - التفكير)، استراتيجية تعلم (مهارة القراءة)، فالقراءة عملية تفاعلية تأملية مع النص للوصول إلى مستوى عالي في المهارة، وهي تمر بعدة مراحل مختلفة (كالتوسع في القراءة - تنمية الأذواق والميول).

وسعت دراسة عمران مصلح (2016) إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية مهارة الاستماع والكلام ومهارة الكتابة والقراءة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ومن أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارة الاستماع (الإصغاء التام للمتحدث - حب الاستطلاع والفضول - التلخيص)، أما

المهارات المستخدمة لتنمية مهارة الكلام فتمثل في (جمع مفردات وتراكيب جديدة - التمثيل لتطوير مهارة التحدث - استخدام القصص)، ومن استراتيجيات تنمية مهارة القراءة (القراءة الفاعلة التي تجمع بين السرعة والفهم - مهارات فهم المقروء)، ومن استراتيجيات تنمية مهارة الكتابة (كثرة القراءة لأنها تساعد على تحسين الكتابة - ممارسة الكتابة بشكل منظم لتحسن جودتها)، ثم في خاتمة الدراسة قدم الباحث عدد توصيات دعا فيها إلى ضرورة الاهتمام بتدريب الطلبة على المهارات اللغوية، كما دعا إلى إجراء دراسات أخرى مماثلة لدراسته تتناول المهارات اللغوية من جوانب مختلفة.

وبين أيضاً غسان تيان (2009) في دراسة بعنوان: طرائق وأساليب تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ووضحت الدراسة وجود عقبات تواجه الطلاب في تعلم اللغة العربية في تايوان والصين ومنها: بعض الحروف لا يكون لها أصوات مماثلة في اللغة الصينية واللغات الأخرى، وهناك صعوبة في تعلم الأعداد العربية واستعمالها، ثم عرضت الدراسة مجموعة من الطرائق والأساليب لحلول تلك الصعوبات ومنها: (طريقة المحاضرة والإلقاء - طريقة القواعد والترجمة - الطريقة المباشرة - طريقة القراءة)، كما أكدت الدراسة على وجوب دراسة اللغة العربية دراسة وظيفية وهي مناسبة للأطفال لعدم ارتباطها بالقواعد، وأيضاً القراءة بصوت عالي تساعد على التكلم بشكل جيد، ثم أكد الباحث على ضرورة الالتحاق بالدول العربية لإتقان اللغة العربية في التحدث، وأيضاً ضرورة التدريب على تكوين الجمل والعبارات، كما دعا إلى أهمية إتقان اللغة العربية؛ لأنها وسيلة لفهم المعنى الصحيح للقرآن الكريم والحديث الشريف، كما أنها وسيلة هامة لنشر الفكر الإسلامي في العالم.

ثانياً: التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات التي توافرت لدى الباحث نستعرض الآتي:

❖ أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في محاولتها لرصد طرق واستراتيجيات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك في محاولة لتيسير تعلم اللغة العربية؛ كدراسة (فيض الرحمن، 2017) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومحاولة إتقانها تطبيقياً ونظرياً؛ ودراسة (غسان تيان، 2009) التي تطرق فيها إلى عرض الصعوبات التي تواجه تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأساليب التغلب عليها من خلال عرض استراتيجيات تعلم اللغة العربية.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (عمرو مرسى، 2020) التي هدفت إلى تقديم رؤية لتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأيضاً دراسة (الشيما حميده، 2022) التي حاولت رصد الابتكارات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتنمية المهارات اللغوية، ودراسة (عمران

مصلح، 2016) التي هدفت إلى معرفة استراتيجيات تنمية مهارة الاستماع والكلام ومهارة الكتابة والقراءة لغير الناطقين باللغة العربية.

واتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي، ومنها دراسة (عمران مصلح، 2016) ودراسة (الشيماء حميدة، 2022)؛ واتفق أيضاً أغلبها على الأداة المستخدمة وهي (الاستبانة)، إلا أن الدراسة الحالية اعتمدت على (بطاقة التحليل) كأداة للدراسة.

واتفقت دراسة (غسان تيان، 2009) مع دراسة (الشيماء حميدة، 2022) في عرضيهما لمجموعة من الطرائق والأساليب لحلول تلك الصعوبات التي تواجه تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومنها (طريقة المحاضرة والإلقاء - طريقة القواعد والترجمة - الطريقة المباشرة - طريقة القراءة).

وقدمت دراسة (عمران مصلح، 2016) عرض لاستراتيجيات تنمية مهارة القراءة التي تتمثل في القراءة الفاعلة التي تجمع بين السرعة والفهم - مهارات فهم المقروء) في حين أفادت دراسة (عسيب صائب الدين، 2019) بعرض طرق تدريس مهارة القراءة تبعاً لمستوى التلاميذ كالطريقة الجزئية والطريقة الكلية والطريقة التحليلية التي يتم استخدامها في المستوى المبتدئ، وطريقة فرق التحصيل التي تستخدم للمستوى المتوسط والمتقدم.

وتفردت دراسة (غسان تيان، 2009) في دعوتها بالالتحاق بالدول العربية لإتقان اللغة العربية في التحدث، وأيضاً في تأكيدها على أهمية إتقان اللغة العربية؛ لأنها وسيلة لفهم القرآن الكريم والحديث الشريف؛ كما تميزت أيضاً دراسة (عسيب صائب الدين، 2019) في تأكيدها على أهمية مراعاة المستوى اللغوي لدى التلاميذ عند تدريس مهارات القراءة.

❖ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

قد استفادت الدراسة الحالية مما سبقها من دراسات، حيث حاولت توظيف الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل شمولي، ومن جوانب الاستفادة العلمية للدراسات السابقة، وهي كالاتي:

- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي المرسوم استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية.
- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في الوصول للمنهج الملائم لهذه الدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري.

❖ الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية.
- وتتميز هذه الدراسة في محاولتها لإثراء المحتوى التربوي بقائمة من الاستراتيجيات والطرق التدريسية التي يمكن توظيفها لتنمية المهارات اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وتأتي هذه الدراسة استجابة لنداء الدراسات السابقة بإجراء دراسات أخرى تهتم باستراتيجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من منظور مختلف، كما أنها مكملت لجهود تلك الدراسات السابقة في اهتمامها بحصر استراتيجيات تعلم المهارات اللغوية لغير الناطقين بها، إذ تبين ندرة الدراسات التربوية- على حد علم الباحث - التي تناولت موضوع الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، وأكد مراد هادي (2002، 458) أنه أسلوب علمي يساعد في وصف الظاهرة، والمحتوى الظاهر المنشود تحليله، بهدف تحديد الاحتياجات البحثية في أسئلة الدراسة، وقد اتبع الباحث الخطوات العلمية الآتية في تنفيذ إجراءات الدراسة الحالية (أبو علام، 2006، 282).

تحديد موضوع الدراسة:

تحديد موضوع الدراسة بتحديد أهم استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية، والرسائل العلمية التربوية.

جمع البحوث والدراسات السابقة ومراجعتها:

تم تجميع البحوث والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، وتم اختيار الأبحاث والدراسات التي تتوافق نتائجها مع أهداف الدراسة الحالية.

تصنيف بيانات المحتوى:

تعد من أهم خطوات المنهج، وذلك بهدف تحليل المحتوى، من خلال تصنيف المحتويات للأبحاث والدراسات، باعتبارها انعكاس مباشر لمشكلة الدراسة المراد دراستها، وقد صنف الباحث البيانات إلى فئات التحليل التي تتوافق مع طبيعة أسئلة الدراسة وذلك على من خلال تحديد البيانات الأولية للدراسة، من حيث (نوع الدراسة، وعام الدراسة، ومنهج الدراسة، وعينة الدراسة، وبلد الدراسة، والمستوى اللغوي المطبق عليه الدراسة، وجنس عينة الدراسة، والمهارة اللغوية المستهدفة، والمتغير التابع، واستراتيجيات التدريس، نتائج الدراسة).

علاوة على ذلك تصنيف استراتيجيات وطرائق التدريس حسب اعتمادها على المتعلم أو المعلم أو المتعلم والمعلم معاً، وذلك وفقاً للمؤشرات المرتبطة بهذا الهدف، والدالة على كل تصنيف. تحديد وحدات تحليل المحتوى، من خلال وحدة التحليل الموضوع، والتي ترتبط بفئات وتصنيفات التحليل المنشودة.

تصميم بطاقة تحليل المحتوى:

اشتملت بطاقة التحليل على البيانات الأولية للدراسة، واستراتيجيات وطرائق التدريس، وتم تصنيف استراتيجية وطريقة التدريس حسب محور العملية التعليمية (المتعلم، أو المعلم أو المتعلم والمعلم معاً)، وذلك من خلال بطاقة التحليل.

تحليل البيانات ومعالجتها:

قام الباحث بتصميم جداول التفريغ، حيث يفرغ الباحث المعلومات من استمارات التحليل تفريغاً كمياً كيفاً وفق لفئات التحليل، على أن يقوم الباحث بمعالجة البيانات، واستخلاص النتائج وفق أسئلة الدراسة. مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة البحوث التربوية التي تناولت استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، من خلال مراجعة الأبحاث والدراسات والمقالات من المجلات العلمية المحكمة، ورسائل الماجستير والدكتوراه، وكذلك المؤتمرات العلمية المنشورة في قواعد البيانات العربية، والمجلات العربية التربوية المحكمة بشكل عام، حيث اعتمد الباحث على المكتبة الرقمية السعودية، واتحاد مكتبات الجامعات المصرية، وذلك في الفترة الزمنية من عام (١٩٩٠م) إلى بداية عام (2022م).

عينة الدراسة:

اشتملت عينة التحليل جميع مجتمع التحليل الذي توصل إليها الباحث، وبلغ عددها (267) بحثاً ورسالةً، وتم توزيعها إلى رسائل دكتوراه وماجستير، والأبحاث المحكمة، من خلال الجدول الآتي:

جدول (1) عينة الدراسة.

نوع الدراسة	التكرار	النسبة
رسالة دكتوراه	37	13,8
رسالة ماجستير	92	34,33
بحث محكم	139	51,87
المجموع	268	%100

متغيرات الدراسة:

في ضوء مراجعة الأدبيات النظرية، تم تحديد متغيرات الدراسة الآتية:

المتغيرات المستقلة:

تم تحديد المتغيرات المستقلة للدراسة كالآتي:

نوع الدراسة: رسالة دكتوراه، رسالة ماجستير، بحث منشور في مجلة علمية محكمة أو مؤتمر علمي.

عام الدراسة: من عام (١٩٩٠م) إلى عام (2022م).

منهج الدراسة: الوصفي - التجريبي - شبه التجريبي.

عينة الدراسة: طلاب المراحل التعليمية المتنوعة، وطلاب المعاهد والجامعات، وطلاب الدراسات العليا، بالإضافة إلى فئات عامة من الأفراد في المجتمع.

بلد الدراسة: المملكة العربية السعودية، مصر، الدول العربية الإسلامية، الدول الأوروبية، دول أمريكا الشمالية وأمريكا

الجنوبية.

المستوى اللغوي المطبق عليه الدراسة: مبتدئ، متوسط، متقدم.

جنس عينة الدراسة: ذكر أو أنثى، أو ذكر وأنثى.

المهارة اللغوية المستهدفة: المهارات اللغوية سواء القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، وكذلك المهارات اللغوية

الأربع معًا.

المتغير التابع: من خلال تحديد المتغيرات التابعة التي تناولتها كل رسالة أو بحث من عينة التحليل.

استراتيجيات وطرائق التدريس: من خلال تحديد (استراتيجية تدريس، طريقة تدريس، نموذج، برنامج، تطبيق، مدخل) في الرسالة أو البحث المستهدف.

المتغير التابع:

تم تحديد المتغير التابع في الدراسة الحالية، من خلال تصنيف استراتيجيات التدريس في الدراسة، من خلال استراتيجيات وطرائق تعتمد على المتعلم، واستراتيجيات وطرائق تعتمد على المعلم، واستراتيجيات وطرائق تعتمد على المتعلم والمعلم.

المتغيرات الدخيلة:

تم ضبط المتغيرات الدخيلة في الدراسة الحالية كالآتي:

جنس الباحث: إذا اشتملت الدراسة على أكثر من باحث، يتم ضبط المتغير بالاعتماد على الباحث الرئيس للدراسة.

إذا ورد في البحث الواحد أكثر من مهارة لغوية، وكانت نتائج الدراسة مفصلة حسب كل مهارة، فإن الدراسة الحالية تعتمد على هذه المهارات اللغوية، وتصنف كل مهارة لغوية حسب محور المهارات اللغوية للدراسة. إذا ورد في البحث الواحد أكثر من استراتيجية تدريس، وأثبتت الدراسة فاعلية بعضها دون البعض، فإن الدراسة الحالية تأخذ ما ثبت فاعليتها فقط.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة بطاقة تحليل المحتوى، وتم إعدادها وفقاً للخطوات الآتية:

تحديد أهداف بطاقة تحليل المحتوى:

تم تحديد الأهداف العامة لبطاقة التحليل، وذلك لتحقيق هدف الدراسة، والمتمثل في تحديد أهم استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية، وتصنيفها وفقاً لمحور العملية التعليمية (المتعلم، أو المعلم، أو المتعلم والمعلم معاً).

كما تم تحديد الأهداف الفرعية لبطاقة التحليل، وذلك من خلال جمع البيانات عن المتغيرات الرئيسية في الدراسة (نوع الدراسة، وعام الدراسة، ومنهج الدراسة، وعينة الدراسة، وبلد الدراسة، والمستوى اللغوي المطبق عليه الدراسة، وجنس عينة الدراسة، والمهارة اللغوية المستهدفة، والمتغير التابع، واستراتيجيات التدريس، نتائج الدراسة).

تحديد محاور بطاقة تحليل المحتوى:

تم تحديد المحاور الرئيسية لبطاقة التحليل، وهي استراتيجية وطرائق التدريس المعتمدة على المتعلم أو المعلم أو المتعلم والمعلم معاً، بالإضافة إلى تحديد المحاور الفرعية في بطاقة التحليل، والتي تتضمن المتغيرات الرئيسية في الدراسة، وبالتالي تتكون محاور بطاقة التحليل من قسمين، القسم الأول: المحاور الفرعية، وتتمثل في المعلومات التي تم جمعها ومراجعتها من عينة التحليل، وتمثل متغيرات الدراسة المستقلة، ويتناول القسم الثاني، المحاور الرئيسية، وتتمثل في تصنيف استراتيجيات وطرائق التدريس وفقاً لمحور العملية التعليمية (المتعلم أو المعلم أو المتعلم والمعلم معاً)، واعتمد تصنيف هذه المحاور على معايير ومؤشرات تساعد على تصنيف استراتيجيات وطرائق التدريس.

تحديد معايير ومؤشرات تصنيف استراتيجيات وطرائق التدريس:

تعتمد المحاور الرئيسية لبطاقة التحليل على تصنيف استراتيجيات وطرائق التدريس وفقاً للمتعليم أو المعلم أو المتعلم والمعلم معاً، وتم إعداد مجموعة من المعايير والمؤشرات الدالة على كل محور من هذه المحاور الرئيسية، وقد بلغ عدد المعايير (7) معايير يقابلها (7) مؤشرات لكل معيار مؤشر دال عليه.

صدق بطاقة التحليل:

لاختبار صدق بطاقة تحليل المحتوى تم عرض البطاقة بمحاورها الرئيسية والفرعية، ومعايير ومؤشرات تصنيف استراتيجيات وطرائق التدريس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين

في المناهج وطرق التدريس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في بعض الجامعات العربية، من خلال تحديد المحكمين لمعايير التحليل، وتحديد صدقها من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية (طعيمة، 2006، 134):

- هل التصنيف المستخدم في التحليل مناسب للمحتوى الذي تم تحليله؟
- هل معايير التصنيف الموضوعة، والتي اتبعها الباحث في تحليله للاستراتيجيات متوافقة مع أهداف الدراسة؟
- هل اتبع الباحث التصنيف المستخدم والمعايير المستخدمة عند تحليله للمحتوى؟

وقد اعتمدت الدراسة في صدق المحتوى على إجابة المحكمين على التساؤلات السابق ذكرها بعد إعطائهم صورة من بطاقة تحليل المحتوى، والتصنيف المستخدم، ومعايير تصنيف استراتيجيات وطرائق التدريس وفقاً لمحور العملية التعليمية، وفي ضوء ملحوظات المحكمين تم تعديل بطاقة التحليل والمعايير والمؤشرات.

ثبات بطاقة التحليل:

لاختبار ثبات بطاقة التحليل، ومعايير ومؤشرات تصنيف الاستراتيجيات والطرائق، استخدمت الدراسة طريقتين:

معامل ثبات تحليل الاتساق عبر الزمن:

قام الباحث بتحليل محتوى بطاقة التحليل، ثم إعادة إجراء التحليل من قبل الباحث بعد مضي شهر من إجراء التحليل الأول، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر (Cooper) الآتية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وقد بلغت معامل الثبات (98%)، وتعد قيمة عالية من الاتفاق، مما تدل على ثبات تحليل المحتوى.

ثبات التحليل عبر الأشخاص:

قام الباحث بتحليل المحتوى مع محلل خارجي من نفس التخصص، ويتكافأ مع الباحث في المستوى التعليمي، والخبرات التدريسية، وكشفت نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الاتفاق بين الباحث والمحلل الخارجي قيمة ثبات كبيرة، حيث بلغت قيمة ثبات بطاقة التحليل (98%).

وبناءً على نتائج صدق وثبات بطاقة تحليل المحتوى، أصبحت بطاقة التحليل ومعايير ومؤشرات تصنيف استراتيجيات وطرائق التدريس جاهزة للتطبيق، واستخلاص النتائج، وفيما يلي الصورة النهائية لأداة الدراسة.

جدول (2) بطاقة التحليل في صورتها النهائية.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

عنوان الدراسة	نوع الدراسة	عام الدراسة	منهج الدراسة	عينة الدراسة	بلد الدراسة	المستوى اللغوي المطبق عليه الدراسة	جنس عينة الدراسة	المهارة اللغوية المستهدفة	المتغير التابع	استراتيجية أو طريقة التدريس	نتائج الدراسة	تصنيف استراتيجية التدريس المتعلم المعلم المتعلم والمعلم.

جدول (3) معايير ومؤشرات استراتيجية وطرائق التدريس حسب محور العملية التعليمية.

المعيار	مؤشرات دالة على استراتيجية التدريس المعتمدة على المتعلم	مؤشرات دالة على استراتيجية التدريس المعتمدة على المعلم	مؤشرات دالة على استراتيجية التدريس المعتمدة على المتعلم والمعلم
أهداف التدريس	تهدف إلى تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.	تهدف إلى تحقيق الأهداف المعرفية وقد تستهدف تحقيق الأهداف الوجدانية.	تهدف إلى تحقيق الأهداف المعرفية، وقد تستهدف تحقيق الأهداف المهارية.
زمن الدرس	يشغل المتعلم الوقت الأكثر في تنفيذ الاستراتيجية في معظم وقت الدرس.	يشغل المعلم الوقت الأكثر في تنفيذ الاستراتيجية في معظم وقت الدرس.	تسهم في تبادل المعلم والمتعلم الأدوار التعليمية عند تنفيذ الاستراتيجية في معظم وقت الدرس.
محور التركيز في عملية التدريس	تهتم بتفاعل المتعلم باعتباره محور اهتمام العملية التعليمية، يمارس دوراً تشاركياً فعالاً لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بفاعلية وكفاءة.	تعتمد على المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.	تعتمد على تفاعل المتعلم، وتوجيه المعلم للمتعلم وإرشاده لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بفاعلية وكفاءة.
دور المعلم والمتعلم	يشارك المتعلم في العملية التعليمية، وذلك تحت إشراف ومتابعة وتوجيه المعلم، والاعتماد على التغذية الراجعة للمعلم.	لا يشارك المتعلم في العملية التعليمية، إذا يقوم بدور سلمي في عملية التعلم، وذلك من خلال تلقي أهداف الدرس، دون المشاركة الفعالة.	يتشارك المعلم والمتعلم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
مصادر التعلم	يسعى المتعلم للاستزادة من مصادر التعلم المختلفة، وذلك بتوجيه وإشراف المعلم، وذلك بما يستفيد منه في تحقيق نواتج التعلم المختلفة.	المعلم هو المصدر الرئيسي للتعلم.	يتعاون المعلم والمتعلم معاً في توظيف مصادر التعلم المختلفة لتحقيق أهداف الدرس المطلوبة.
تخطيط التدريس	التخطيط القبلي: يعتمد على المعلم بصفة أساسية، وقد يشترك معه المتعلم التخطيط التنفيذي: وقد يشترك المتعلم مع المعلم في تنفيذ الدرس.	ينفرد المعلم في التخطيط القبلي والتنفيذي لعملية التدريس.	التخطيط القبلي: يشترك المتعلم مع المعلم، التخطيط التنفيذي: يشترك المتعلم مع المعلم في تنفيذ الدرس.
نمط التدريس	تستند على التعلم الذاتي، حيث يتعلم المتعلم من نفسه، أو تعلم تعاوني، بين المتعلم وأقرانه، أو تشاركي بين المتعلم والمعلم.	تستند على التعلم التقليدي، اعتماداً على المعلم فقط.	تستند على التعلم التعاوني، حيث يتعلم المتعلم بالتعاون مع أقرانه، أو تشاركي بين المتعلم والمعلم.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

تم تطبيق الباحث لبطاقة تحليل المحتوى، وجمع المعلومات بطريقة كمية وكيفية، وفيما يلي عرضاً للنتائج ومناقشتها حسب أسئلة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الأول:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الأول للدراسة: ما استراتيجيات وطرق تدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية؟

وذلك من خلال تحليل أهم استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية، وبعد حذف استراتيجيات وطرائق التدريس المكررة، وتم الاعتماد على الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في تدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية، ويوضح جدول (4) الآتي:

جدول (4) استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية.

1-برنامج محوسب.	2-التعلم القائم على استراتيجية التعلم المقلوب.	3-استخدام القراءة التفاعلية.	4-استخدام استراتيجية الفصل المقلوب.
5-التعلم النشط.	6-برنامج كورت للتفكير	7-استراتيجية التصور الذهني.	8-استراتيجية المواجهة المركزة
9-التعليم المدمج	10-التعليم المتميز	11-التعلم المستند إلى الدماغ	12-الأسلوب المعرفي
13-خرائط التفكير	14-استراتيجية إتقن المقترحة	15-استراتيجية التفكير المتشعب	16-التعلم التوليقي التقليدي والإلكتروني
17- استراتيجيات ما وراء المعرفة	18-التعلم الإلكتروني	19-استراتيجية خرائط المفاهيم	20-توظيف التعلم التعاوني
21-برنامج قائم على الرحلات المعرفية	22-برنامج تعليمي.	23-استراتيجية التدريس التبادلي.	24-الوسائط المتعددة.
25-استراتيجية التلخيص	26-المدخل الكلي	27-قصص الأنبياء	28-برنامج تعليمي قائم على نظرية فيرث السياقية

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

29-التدريس التبادلي	30-برنامج مقترح قائم على اختبارات المقاييس اللغوية	31-مدخل المهام	32-مدخل كل اللغة
33-مدخل القيم	34-استخدام الحاسب الآلي	35-استراتيجية تدريسية قائمة على نظريات دراسة المعنى	36-برنامج قائم على التعبيرات الاصطلاحية
37-التوليد الدلالي للتركيب الإضافي	38-برمجية تعليمية قائمة على الرسوم المتحركة الناطقة	39-برنامج قائم على الوسائط الفائقة	40-برنامج قائم على وسائل السبك النحوي
41-علم اللسانيات الحديث	42-طرقتي التدريس المزدوجة: والسمعية البصرية التركيبية الإجمالية	43-استراتيجية قائمة على السياق	44-برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي السياق
45-برنامج مقترح قائم على التحليل الصّرفي	46-برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية	47-برنامج مقترح قائم على تعليم اللغات الأجنبية	48-برنامج الكتروني
49-الطريقة الكلية.	50-استخدام الصورة	51-استراتيجية إلماعات السياق	52-استراتيجية رواية القصص الإلكترونية
53-الأنشطة التقنية الحديثة	54-القصص الرقمية	55-استراتيجية البيت الدائري	56-تلقي النص
57-النظرية السياقية	58-برنامج تعليمي قائم على عدد من الاستراتيجيات في القراءة	59-برنامج إلكتروني لتسريع القراءة الإلكترونية	60-استخدام أنماط التفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني
61-المفردات اللغوية الشائعة	62-استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	63-برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة	64-برنامج تعليمي قائم على اللسانيات التربوية
65- برنامج مقترح باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي	66- أنماط التعلم.		

ويوضح جدول (4) كثرة عدد الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها لتدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية التي تناولتها البحوث التربوية، وذلك مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى، حيث بلغ عددها (66) استراتيجية، ونسبة تصل إلى (22,92%)، وحصلت على الترتيب الثاني، وقد يعود كثرة عدد الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في تدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية إلى طبيعة مهارة القراءة، وما تتضمنه من تنوع، حيث تتضمن موضوعات متنوعة بجانب اعتبارها من أهم المهارات الأساسية التي تؤثر في تنمية مهارة الكتابة من جهة، وكذلك تسهم في تنمية المهارات اللغوية الأربعة من جهة أخرى، وهذا ساهم في إعطاء الباحثين فرصة أكبر للاهتمام بتنمية مهارات القراءة لغير الناطقين باللغة العربية، ولهذا ظهر عدد الاستراتيجيات التي اهتمت بتنمية مهارة القراءة أكثر من بقية المناهج لأهمية مهارة القراءة، علاوة على ذلك أن استراتيجيات التعليم تساعد في إثراء موضوعات القراءة المتنوعة بما يحقق الأهداف المنشودة.

الإجابة عن السؤال الثاني:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: ما استراتيجيات وطرق تدريس مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية ؟ وذلك من خلال تحليل أهم استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتدريس مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية، وبعد حذف استراتيجيات وطرائق التدريس المكررة، وتم الاعتماد على الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في تدريس مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية، ويوضح جدول (5) الآتي:

جدول (5) استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتدريس مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية.

1- استراتيجية التلخيص الكتابي	2- برنامج محوسب .	3- البرنامج القائم على الوسائط المتعددة.	4- نظرية الذكاءات المتعددة.
5- برنامج قائم على الفصول الافتراضية.	6- استراتيجية التعلم النشط.	7- التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي	8- استراتيجية خرائط المفاهيم.
9- استراتيجية قائمة على التعلم الموقفي.	10- برنامج إنغماسي تعليمي تعليمي.	11- القصص الإلكترونية.	12- استراتيجية تراكيب كيجان Kagan.
13- استراتيجية "تجاوز".	14- استراتيجية التدريس التبادلي.	15- استراتيجية التساؤل الذاتي.	16- استراتيجية القبعات الست.
17- استخدام الويكي كأداة تعليمية.	18- استراتيجية الفصل المقلوب.	19- استخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب	20- طريقة العصف الذهني

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

	الإليكترونية.		
21-برنامج مقترح قائم على الوسائط المساعدة	22-الإنفوجرافيك.	23-برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي.	24-المُدونات الإليكترونية.
25- أنماط التفاعل في بيئة التعلم الإليكتروني.	26-برنامج قائم على المدخل القصصي.	27-المدخل التداولي.	28-برنامج قائم على المدخل الكلي.
29- برنامج مقترح قائم على اختبارات المقاييس اللغوية.	30-وحدات تعليمية قائمة على الثقافة العربية.	31-نظرية الحقول الدلالية.	32-مقررات قواعد اللغة العربية
33-استراتيجية المدخل الاتصالي.	34-المدخل التواصل	35-وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الثقافة العربية	36-المدخل الوظيفي
37-برنامج إلكتروني قائم على المدخل التواصل	38-استراتيجية قائمة على علم النص لتوظيف التراكيب النحوية	39-استراتيجية قائمة على نظرية السياقية لتوظيف الأساليب اللغوية	40-برنامج مقترح قائم على السبك النحوي.
41-برنامج مقترح قائم على المقدر الصرفية.	42-برنامج قائم على المدخل المعرفي الاكاديمي.	43-استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي	44-التكامل بين مهارات القراءة والكتابة
45-الاستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري	46-حفظ القرآن الكريم.	47-برنامج قائم على التحليل اللغوي.	48-برنامج تعليمي قائم على عدد من الاستراتيجيات في القراءة
49-استراتيجية المواجهة المركزة.	50-الأنشطة الكتابية غير الصفية.	51-برنامج قائم على توظيف المحتوى الديني.	52-طريقة التقويم الأدائي.
53-توظيف التعبيرات التداولية الحية.	54-مدخل عمليات الكتابة	55-البرنامج القائم على النظرية التوليدية التحويلية	56-برنامج تكاملي مقترح.
57-الأخطاء والتداخلات الإملائية.	58-برنامج مقترح في علاج بعض الصعوبات الاملائية.		

ويوضح جدول (5) كثرة عدد الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها لتدريس مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية التي تناولتها البحوث التربوية، وذلك مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى، حيث بلغ

عددها (58) استراتيجية، ونسبة تصل إلى (20,14%)، وحصلت على الترتيب الثالث، وقد يعود كثرة عدد الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في تدريس مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية إلى طبيعة مهارة الكتابة، حيث يحتاجها غير الناطقين باللغة العربية في التواصل والتعبير عن ما بداخلهم، وإجراء المحادثات الهاتفية والمحادثات المباشرة مع الآخرين، فهي الفن الوسيط لنقل الأفكار والمشاعر، حيث تحفز العقل لديهم لاستقبال الكلمات، وبناء لغة عربية ثرية، كما أن امتلاك غير الناطقين باللغة العربية لمهارات الكتابة تُعد من أهم الخطوات التي تساعد على تنمية المهارات اللغوية الأخرى، وهذا بدوره دفع الباحثين في توظيف استراتيجيات التعلم الحديثة لسهولة ومرونة أدواتها في تعليم مهارة الكتابة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة: ما استراتيجيات وطرق تدريس مهارة الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية؟

وذلك من خلال تحليل أهم استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتدريس مهارة الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية، وبعد حذف استراتيجيات وطرائق التدريس المكررة، وتم الاعتماد على الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في تدريس مهارة الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية، ويوضح جدول (6) الآتي:

جدول (6) استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتدريس مهارة الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية.

1-الوسائط المتعددة التفاعلية.	2-استراتيجية التعلم التعاوني	3-التعلم النشط.	4-التعلم النقال.
5-موقع اليوتيوب.	6-نموذج بايبي البنائي	7-المدونة الصوتية	8-برنامج تدوين صوتي (Podcast).
9-الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية الذكاء الناجح.	10-استخدام التعلم المدمج.	11-استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي.	12-استخدام منحنى الصور المتحركة.
13-استراتيجية قائمة على التعلم المدمج.	14-البرنامج المقترح القائم على الوسائط المتعددة.	15-برنامج قائم على الفصول الافتراضية.	16-برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا باستخدام التقنيات التعليمية.
17- برنامج قائم على النظرية البنائية التفاعلية.	18- برنامج قائم على المدخل القصصي.	19-استراتيجيات الفهم القرائي	20-تطبيقات الحاسوب.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

21-نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية الاستماعي.	22-البرنامج القائم على المدخل الوظيفي	23-الوسائط المتعددة.	24-التدريس باستخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات.
25-استخدام التدريبات الصفية والواجبات.	26-مصفوفة مقترحة.	27-استراتيجية التنبؤ.	28-استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصل
29-الحاسوب.	30-المدخل الشفوي.	31- برنامج مقترح قائم على تعليم اللغات الأجنبية لأغراض خاصة.	32-استراتيجية التعلم القائمة على المعايير التربوية.
33-المدخل التكاملي.	34-برنامج قائم على علم اللغة التقابلي.	35-برنامج برامجتي مقترح.	36-توظيف القصة الرقمية.
37- طريقتي الترجمة والمباشرة.	38- برنامج قائم على الأنشطة التعليمية	39-برنامج تدوين صوتي مقترح	40-برنامج تدريبي وفقا لنموذج فينك و فاعليته
41-استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاورية	42-البرنامج المقترح للهاتف الجوال.	43-البرنامج القائم على التعليم المتوازي للعربية المعيارية والمنطوقة.	44-الطريقة السمعية الشفوية والبصرية.
45-المواقف الدرامية.	46-البرنامج المقترح في ضوء تدريبات وأنشطة الوعي الصوتي.	47-استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.	48-البرنامج المقترح في ضوء تدريبات وأنشطة الوعي الصوتي.
49-برنامج تعليمي قائم على أنماط التعلم.	50-طريقة تلقي النص.	51-البرنامج التدريسي الجديد.	52-برنامج مقترح قائم على الاحتياجات المهنية.
53-استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي.			

ويوضح جدول (6) قلة عدد الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها لتدريس مهارة الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية التي تناولتها البحوث التربوية، وذلك مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى، حيث بلغ عددها (53) استراتيجية، وبنسبة تصل إلى (18,40%) وحصلت على الترتيب الرابع، وقد يعود قلة عدد الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في تدريس مهارة الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية إلى

ارتباط معظم محتوى الاستماع بمتغير الصوت فقط، كما أن لا تتضمن مشاهدة أو محتوى بالنص بل صوت فقط، وكذلك صعوبة اختبار مستوى مهارة الاستماع، مما أدى إلى عزوف الباحثين عن اختيار استراتيجيات وطرائق تدريس جديدة مناسبة لمنهج الاستماع.

الإجابة عن السؤال الرابع:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة: ما استراتيجيات وطرق تدريس مهارة التحدث لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية؟

وذلك من خلال تحليل أهم استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتدريس مهارة التحدث لغير الناطقين باللغة العربية، وبعد حذف استراتيجيات وطرائق التدريس المكررة، وتم الاعتماد على الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في لتدريس مهارة التحدث لغير الناطقين باللغة العربية، ويوضح جدول (7) الآتي:

جدول (7) استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتدريس مهارة التحدث لغير الناطقين باللغة العربية.

1-استراتيجية التعلم التعاوني.	2-استراتيجية لعب الأدوار.	3-استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.	4-برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية التعلم المدمج.
5-التعلم النشط.	6-التعلم النقال.	7-استراتيجية التعليم والتعلم المنعكس وتطبيقاتها.	8-الرسوم المتحركة.
9-نموذج بايبي البنائي.	10-المدونة الصوتية.	11-استراتيجية محاكاة الخبر.	12-التعليم عن بعد، واستراتيجيات التدريب والتمرينات.
13-استراتيجية الفصل المقلوب.	14-برنامج قائم على التعلم المدمج.	15-بيئة العالم الافتراضي (الحياة الثانية).	16-مواقع التواصل الاجتماعي.
17-الحاسوب.	18-الفصول الافتراضية.	19-استراتيجية مقترحة قائمة على القصص المصورة.	20-برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا باستخدام التقنيات التعليمية.
21-برنامج قائم على النظرية البنائية التفاعلية	22-برنامج القراءة السريعة الإلكترونية.	23-استراتيجية التساؤل الذاتي.	24-الألعاب اللغوية.
25-القصة الرقمية.	26-استراتيجية التعليم	27- استراتيجيات العصف	28-استراتيجية قائمة

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

المتمايز.	الذهني	على التعلم الموقفي.	
29-برنامج مقترح قائم على التفكير التأمل.	30-المدخل الوظيفي.	31-المدخل التواصل.	32-استراتيجيات الفهم القرآني.
33-نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التداولية.	34-استراتيجية الدراما الحوارية.	35-المدخل التداولي.	36-طريقة الإستجواب.
37-برنامج تعليمي قائم على عدد من الاستراتيجيات في القراءة.	38-وحدات تعليمية قائمة على الثقافة العربية.	39-الوسائط المتعددة.	40-قراءة الحوار القرآني.
41-المدخل التكاملي.	42-استخدام التدريبات الصفية والواجبات.	43-طريقة المناقشة.	44-الاستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري.
45-تدريبات كتب التعبير.	46-برنامج الكتروني.	47-وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الثقافة العربية.	48-الأنشطة القائمة على المدخل القصصي.
49-مناقشة القضايا الجدلية.	50-برنامج مقترح قائم على الاحتياجات المهنية.	51-برنامج قائم على علم اللغة التقابلي.	52-برنامج برامجتي مقترح.
53-استراتيجية تعليمية قائمة على التقابل اللغوي.	54-برنامج قائم على المدخل المعرفي الاكاديمي.	55-استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي.	56-برنامج قائم على استخدام بعض استراتيجيات تعلم اللغة.
57-استراتيجية التعلم القائمة على المعايير التربوية.	58-استراتيجية التلخيص.	59-استراتيجية المواقف التعليمية الوظيفية.	60-استراتيجية تحاور المقترحة.
61-المدخل اللغوي الاجتماعي.	62-برنامج مقترح.	63-طريقتي الترجمة والمباشرة.	64-أنشطة الزيارات الخارجية.
65-برنامج إنغماسي تعليمي تعليمي.	66-برنامج انغماسي لغوي.	67-استراتيجيات تعليم مهارة الاتصال الشفوي.	68-النموذج المقترح لبناء محتوى.
69-برنامج تعليمي قائم على اللسانيات التربوية.	70-نموذج لمعجم تعليمي أحادي اللغة عربي-عربي.	71-الطريقة السمعية الشفوية والبصرية.	72-البرنامج المقترح في ضوء تدريبات وأنشطة الوعي الصوتي.
73-برنامج قائم على المعايير الدولية	74-البرنامج التدريسي الجديد.	75-برنامج تواصل مقترح.	76-المواقف الدرامية.

والعربية.			
77- الوعي الصوتي.	78-التعبيرات التداولية الحية.	79-استراتيجية مقترحة قائمة على النموذج الرباعي لأساليب التعليم مكارثي المطور.	80-الدراما التعليمية.
81-برنامج كمبيوتر مقترح.	82-مسرح الطفل في التنمية اللغوية.		

ويوضح جدول (7) كثرة عدد الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها لتدريس مهارة التحدث لغير الناطقين باللغة العربية التي تناولتها البحوث التربوية، وذلك مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى، حيث بلغ عددها (82) استراتيجية، ونسبة تصل إلى (28,47%) وحصلت على الترتيب الأول، وقد يعود كثرة عدد الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في لتدريس مهارة التحدث لغير الناطقين باللغة العربية إلى طبيعة مهارة التحدث، كونها ترتبط ببث الطمأنينة والتأثير في الآخرين والتواصل معهم؛ لذا اتجه الباحثون إلى بذل مزيد من الجهد لإثارة رغبة المتعلمين في التحدث والمناقشة، وذلك من خلال الاستعانة بالاستراتيجيات والطرائق التي تساعد المعلمين على تنمية قدراتهم في هذه المهارة، وعلى تجويد مهارة التحدث لديهم، كما أنها نتاج للمهارات اللغوية الأخرى، وأشار طعيمة، مناع (2000، 111) إلى أهمية تنمية مهارة التحدث لدى المتعلمين؛ إذ تمكن المتعلم من توظيف معرفته باللغة، وتنمية ثروتهم اللغوية، وتنمية قدرة المتعلمين على الابتكار والتصرف في المواقف الحياتية المختلفة، وتنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند المتعلمين، ومعالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث، وتشجيع المتعلم على التحدث باللغة العربية في مواقف متعددة، وتقبل الخطأ، وخاصة في ظل التدريب على الحوار الفعلي في حجرة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الخامس:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة: ما استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية بشكل عام في ضوء نتائج البحوث التربوية؟ وذلك من خلال تحليل أهم استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتدريس المهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، وبعد حذف استراتيجيات وطرائق التدريس المكررة، وتم الاعتماد على الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في لتدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية، ويوضح جدول (8) الآتي:

جدول (8) استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتدريس المهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية بشكل عام.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

1-تصميم بيئة تعلم مدمج قائمة على التعلم النشط .	2-استراتيجية قائمة علي التعلم التعاوني.	3-المستحدثات الرقمية.	4-الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت.
5-الألعاب اللغوية.	6-برنامج إثرائي.	7-استراتيجية مقترحة قائمة على الذكاءات المتعددة.	8- الفروق الفردية القائمة على الخبرة.
9-استراتيجيات التعلم.	10-برنامج تعليمي مقترح قائم على استراتيجية المقارنة.	11-طريقة النحو والترجمة.	12-برنامج مقترح قائم على الثقافة الإسلامية.
13-القصة.	14-السبورة التفاعلية.	15-طريقة القواعد والترجمة والطريقة الهجائية والطريقة القياسية.	16-المحتوى التعليمي.
17-النص المحوري.	18-المحاضرات والندوات العامة	19-برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي.	20-برنامج في ضوء المدخل الكلي.
21-برنامج مقترح قائم على توظيف الصور والرسوم.	22-برنامج مقترح قائم على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.	23-التعليم المدمج.	24-المحتوى السمعي البصري.
25-الأنشطة غير الصفية.	26-برنامج مقترح قائم على توظيف الصور والرسوم التعليمية، كراسة نشاط الطلاب، وشرائح تعليمية.	27-برنامج مقترح قائم على النص القرآني.	28-علاقة القران بتعليم اللغة العربية.

ويوضح جدول (8) قلة عدد الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها لتدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية التي تناولتها البحوث التربوية، وذلك مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى، حيث بلغ عددها (28) استراتيجية، وبنسبة تصل إلى (10,07%) وحصلت على الترتيب الخامس، وقد يعود قلة عدد الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية إلى صعوبة تنمية المهارات الأربعة معاً، خاصة أنها تحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد لتجويد هذه المهارات لدى المعلمين، مما دفع الباحثين إلى تنمية المهارات بصورة مستقلة، وهذا ما أظهرته النتائج من تفوق المهارات الأخرى على تنمية المهارات اللغوية الأخرى معاً، وأضاف طعيمة (2004، 49) أن المتعلم يتعرض

إلى مواقف تتطلب إجادته للمهارات اللغوية المختلفة بقدر ومستوى عال؛ إذ يكلف بقراءة مواد تعليمية ذات مدى واسع من التنوع، والاطلاع على مصادر ومراجع تتعدى حدود الكتاب المقرر، وكتابة مقالات وأبحاث فصلية وتقارير، والاستماع إلى محاضرات تلقي بسرعات متفاوتة، والانخراط في مناقشات مع أساتذته وزملائه، والتعلم من جماعات المناقشة والتعبير الجيد عن النفس، وهذه المهارات تستوجب تنميتها بصورة منفردة ومستقلة وذلك لتغطيتها على النحو الأمثل، وذلك بما يمكن المتعلم من إتقان المهارات اللغوية الأربعة بصورة دقيقة.

الإجابة عن السؤال السادس:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال السادس للدراسة: ما استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية بشكل عام والمعتمدة على المعلم في ضوء نتائج البحوث التربوية؟

وذلك من خلال تحليل أهم استراتيجيات وطرائق التدريس للمهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المعلم، وبعد حذف استراتيجيات وطرائق التدريس المكررة، وتم الاعتماد على الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في لتدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المعلم، ويوضح جدول (9) الآتي:

جدول (9) استراتيجيات وطرائق التدريس للمهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المعلم.

1-برنامج المدخل القصصي.	2-برنامج تعليمي	3-وحدة دراسية مقترحة.	4-استراتيجيات الفهم القرأني
5-تطبيقات الحاسوب.	6-نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية الاستماعي.	7-نموذج تدريسي مقترح	8-البرنامج القائم على المدخل الوظيفي
9- برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي.	10-التدريس باستخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات.	11-استخدام التدريبات الصفية والواجبات.	12-مصفوفة مقترحة.
13-استراتيجية التنبؤ.	14-استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصل	15-المدخل الشفوي.	16-برنامج مقترح قائم على تعليم اللغات الأجنبية لأغراض خاصة.
17-استراتيجية التعلم القائمة على المعايير التربوية.	18-المدخل التكاملي.	19-برنامج قائم على علم اللغة التقابلي.	20-برنامج برامجاتي مقترح.
21-برنامج محوسب.	22-المحتوى التعليمي.	23-استخدام القراءة	24-المحاضرات

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

والندوات العامة	التفاعلية.		
28- السبورة التفاعلية.	27-استراتيجية المواجهة المركزة	26-استراتيجية التصور الذهني.	25-برنامج كورت للتفكير
32-خرائط التفكير	31-الأسلوب المعرفي	30-التعلم المستند إلى الدماغ	29- القصة.
36- التعلم الإلكتروني	35-استراتيجيات ما وراء المعرفة	34-استراتيجية التفكير المتشعب	33-استراتيجية إتقن المقترحة
40- المدخل التداولي.	39- توظيف التعلم التعاوني	38-خرائط المفاهيم	37- النص المحوري.
44-مقررات قواعد اللغة العربية	43-وحدات تعليمية قائمة على الثقافة العربية.	42-برنامج مقترح قائم على اختبارات المقاييس اللغوية.	41-برنامج قائم على المدخل الكلي.
48-برنامج مقترح قائم على السبك النحوي	47-استراتيجية قائمة على نظرية السياقية لتوظيف الأساليب اللغوية	46-استراتيجية قائمة على علم النص لتوظيف التركيب النحوية	45-استراتيجية المدخل الاتصالي.
52- الاستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري.	51-برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة.	50- استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	49-برنامج مقترح قائم على المقدر الصرفية.
56- برنامج تعليمي قائم على عدد من الاستراتيجيات في القراءة.	55- طريقة الإستجواب.	54- استراتيجية الدراما الحوارية.	53- المدخل التواصل.
60- مناقشة القضايا الجدلية.	59-تدريبات كتب التعبير.	58-طريقة المناقشة.	57- قراءة الحوار القرآني.
64- استراتيجية التلخيص.	63-برنامج قائم على استخدام بعض استراتيجيات تعلم اللغة.	62- استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي.	61-برنامج مقترح قائم على الاحتياجات المهنية.
68- برنامج تعليمي مقترح قائم على استراتيجية المقارنة.	67- المدخل اللغوي الاجتماعي.	66- استراتيجية تحاور المقترحة.	65-استراتيجية المواقف التعليمية الوظيفية.
	71- برنامج مقترح قائم على الثقافة الإسلامية.	70-طريقة القواعد والترجمة والطريقة الهجائية	69- طريقة النحو والترجمة.

	والطريقة القياسية.	

ويوضح جدول (9) عدد استراتيجيات وطرائق التدريس للمهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المعلم، والتي بلغ عددها (71) استراتيجية، ونسبة قدرها (34,11%)، وتعد نسبة مرتفعة؛ وجاءت في الترتيب الثاني، وتنوعت الاستراتيجيات إلى استراتيجيات التدريس التقليدية كالمحاضرات والمناقشة والحوار، كما وظفت التقنية وأدواتها المتنوعة في عملية التدريس، وبعضها وظف الاستراتيجيات القائمة على مداخل وأنماط التعلم المختلفة، ويمكن القول أن استراتيجيات التدريس المعتمدة على المعلم، والتي أثبتت البحوث التربوية مناسبتها لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باعتبارها استراتيجيات غير تقليدية، كما وظفت مداخل وأنماط التعلم بصورة تفاعلية، وفسر الباحث بأن الباحثين متأثرون بالتوجهات التربوية الحديثة في استراتيجيات التدريس، ومحاولة توظيف هذه التوجهات في استراتيجيات التدريس المعتمدة على المعلم، ويتطلب محتوى المهارات اللغوية الأربعة لتعليم اللغة العربية، وخاصة مع اعتماد هذه الاستراتيجيات على أدوار المعلم باعتباره موجه ومرشد للمتعلم، بما يعزز من التواصل والتفاعل فيما بينهما.

الإجابة عن السؤال السابع:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال السابع للدراسة: ما استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية بشكل عام والمعتمدة على المتعلم في ضوء نتائج البحوث التربوية؟

وذلك من خلال تحليل أهم استراتيجيات وطرائق التدريس للمهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المتعلم، وبعد حذف استراتيجيات وطرائق التدريس المكررة، وتم الاعتماد على الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في لتدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المتعلم، ويوضح جدول (10) الآتي:

جدول (10) استراتيجيات وطرائق التدريس للمهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير

الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المتعلم.

1-الوسائط المتعددة التفاعلية	2-استراتيجية التعلم التعاوني	3-التعلم النشط.	4-التعلم النقال.
5-موقع اليوتيوب.	6-نموذج بايبي البنائي	7-المدونة الصوتية	8-برنامج تدوين صوتي (Podcast).
9-الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية الذكاء الناجح.	10-استخدام التعلم المدمج.	11-استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي.	12-استخدام منج الصور المتحركة.
13- برنامج قائم على النظرية البنائية	14- برنامج تعليمي.	15- برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا	16-برنامج قائم على الفصول الافتراضية.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

التفاعلية.	باستخدام التقنيات التعليمية.		
17- استراتيجية التدريس التبادلي.	18- الوسائط المتعددة.	19- استراتيجية التلخيص	20- المدخل الكلي
21- قصص الأنبياء	22- برنامج تعليمي قائم على نظرية فيرث السياقية.	23- برنامج مقترح قائم على اختبارات المقاييس اللغوية.	24- استخدام الحاسب الآلي
25- مدخل " كل اللغة	26- مدخل القيم	27- استراتيجية تدريسية قائمة على نظريات دراسة المعن	28- مدخل المهام
29- برنامج قائم على التعبيرات الاصطلاحية	30- التوليد الدلالي للتركيب الإضافي	31- برنامج قائم على الوسائط الفائقة	32- برنامج قائم على وسائل السبك النحوي
33- علم اللسانيات الحديث	34- طريقي التدريس المزدوجة: والسمعية البصرية التركيبية الإجمالية	35- برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي السياق	36- برنامج مقترح قائم على التحليل الصّرفي
37- برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية	38- برنامج مقترح قائم على تعليم اللغات الأجنبية	39- نظرية الذكاءات المتعددة.	40- برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي.
41- استراتيجية خرائط المفاهيم.	42- استراتيجية قائمة على التعلم الموقفي.	43- برنامج إنغماسي تعليمي تعليمي.	44- القصص الإلكترونية.
45- استراتيجية تراكيب كيجان Kagan.	46- استراتيجية "تجاوز".	47- استراتيجية التساؤل الذاتي.	48- استراتيجية القبعات الست.
49- استخدام الويكي كأداة تعليمية.	50- استراتيجية الفصل المقلوب.	51- استخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإلكترونية.	52- طريقة العصف الذهني
53- برنامج مقترح قائم على الوسائط المساعدة.	54- الإنفوجرافيك	55- برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي.	56- أنماط التفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني.

57- برنامج محوسب .	58- استراتيجية لعب الادوار.	59- استراتيجية التعليم والتعلم المنعكس وتطبيقاتها.	60- استراتيجية محاكاة الخبير.
61-التعليم عن بعد، واستراتيجيات التدريب والتمرينات.	62- مواقع التواصل الاجتماعي.	63- بيئة العالم الافتراضي (الحياة الثانية).	64- استراتيجية مقترحة قائمة على القصص المصورة.
65- الحاسوب.	66- برنامج القراءة السريعة الإلكترونية.	67- الألعاب اللغوية.	68-المستحدثات الرقمية.
69-القصة الرقمية.	70- استراتيجية التعليم المتمايز.	71- تصميم بيئة تعلم مدمج قائمة على التعلم النشط .	72- الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت.
73- برنامج إثرائي.	74- استراتيجيات التعلم.		

ويوضح جدول (10) عدد استراتيجيات وطرائق التدريس للمهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المتعلم، والتي بلغ عددها (74) استراتيجية، وبنسبة قدرها (35,07%)، إذ جاءت في الترتيب الأول، وهي نسبة عالية مقارنة ببقية التصنيفات، وهذا يدل على أن طبيعة اللغة العربية ومهاراتها الأربعة تتناسب مع استراتيجيات وطرائق التدريس المعتمدة على المتعلم، كما أن معظم الاستراتيجيات اعتمدت على توظيف التقنيات والاتجاهات التقنية الحديثة، كما أظهر الجدول تنوع استراتيجيات التعلم المعتمدة على المتعلم ما بين التعلم المقلوب والتعلم المدمج والتعليم المتمايز، والتعلم النشط، والقصص الرقمية والتفاعلية، وفسر الباحث ذلك بأن طبيعة المهارات اللغوية تتطلب توظيف الوسائط الرقمية المتعددة من نصوص وصور، وملفات صوتية، وملفات فيديو، والرسوم المتحركة، والتي تتناغم مع التوجهات الحديثة في اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، ومشاركة المتعلم في التعليم لتنمية مهاراته بدقة.

الإجابة عن السؤال الثامن:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الثامن للدراسة: ما استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية بشكل عام والمعتمدة على المعلم والمتعلم في ضوء نتائج البحوث التربوية؟ وذلك من خلال تحليل أهم استراتيجيات وطرائق التدريس للمهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المعلم والمتعلم، وبعد حذف استراتيجيات وطرائق التدريس المكررة، وتم الاعتماد على الاستراتيجيات والطرائق التي ثبت تأثيرها وفعاليتها في تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المعلم والمتعلم، ويوضح جدول (11) الآتي:

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

جدول (11) استراتيجيات وطرائق التدريس للمهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المعلم والمتعلم.

1-توظيف القصة الرقمية.	2-طريقتي الترجمة والمباشرة.	3-برنامج قائم على الأنشطة التعليمية	4-برنامج تدوين صوتي مقترح
5-برنامج تدريبي وفقا لنموذج فينك و فاعليته	6-القصص الرقمية	7-استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاورية	8- الفروق الفردية القائمة على الخبرة.
9-البرنامج القائم على التعليم المتوازي للعربية المعيارية والمنطوقة.	10-الطريقة السمعية الشفوية والبصرية.	11-المواقف الدرامية.	12-البرنامج المقترح في ضوء تدريبات وأنشطة الوعي الصوتي.
13-استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.	14- علاقة القران بتعليم اللغة العربية.	15-برنامج تعليمي قائم على أنماط التعلم.	16-طريقة تلقي النص.
17-البرنامج التدريسي الجديد.	18-برنامج مقترح قائم على الاحتياجات المهنية.	19-استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي.	20-الطريقة الكلية.
21-استخدام الصورة	22-استراتيجية إلماعات السياق	23-استراتيجية رواية القصص الإلكترونية	24-الأنشطة التقنية الحديثة
25-برنامج مقترح قائم على النص القرآني.	26-استراتيجية البيت الدائري	27-برنامج مقترح قائم على توظيف الصور والرسوم التعليمية، كراسة نشاط الطلاب، وشرائح تعليمية.	28-النظرية السياقية
29-استراتيجيات فهم المقروء	30-برنامج تعليمي قائم على عدد من الاستراتيجيات في القراءة	31-برنامج إلكتروني لتسريع القراءة الإلكترونية	32-استخدام أنماط التفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني
33-المفردات اللغوية الشائعة	34-استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الوعي الصوتي	35-الأنشطة غير الصفية.	36-برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة
37-برامج تعليم اللغة	38-برنامج تعليمي قائم	39-برنامج مقترح	40-المحتوى السمعي

العربية لغير الناطقين بها.	على اللسانيات التربوية	باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي	البصري.
41- حفظ القرآن الكريم.	42- التعليم المدمج.	43- برنامج مقترح قائم على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.	44- استراتيجية المواجهة المركزة.
45- الأنشطة الكتابية غير الصفية.	46- برنامج قائم على توظيف المحتوى الديني.	47- طريقة التقويم الأدائي.	48- توظيف التعبيرات التداولية الحية.
49- برنامج مقترح قائم على توظيف الصور والرسوم.	50- البرنامج القائم على النظرية التوليدية التحويلية	51- برنامج تكاملي مقترح.	52- الأخطاء والتداخلات الإملائية
53- برنامج مقترح في علاج بعض الصعوبات الإملائية.	54- أنشطة الزيارات الخارجية.	55- برنامج إنغماسي تعليمي تعليمي.	56- برنامج انغماسي لغوي.
57- استراتيجيات تعليم مهارة الاتصال الشفوي.	58- النموذج المقترح لبناء محتوى.	59- برنامج قائم على المعايير الدولية والعربية.	60- نموذج لمعجم تعليمي أحادي اللغة عربي-عربي.
61- برنامج تواصل مقترح.	62- استراتيجية مقترحة قائمة على النموذج الرباعي لأساليب التعليم مكارثي المطور.	63- الدراما التعليمية.	64- برنامج كمبيوتر مقترح.
65- مسرح الطفل في التنمية اللغوية			

ويوضح جدول (11) عدد استراتيجيات وطرائق التدريس للمهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع) لغير الناطقين باللغة العربية، والمعتمدة على المعلم والمتعلم، والتي بلغ عددها (65) استراتيجية، ونسبة قدرها (30,81%)، وتعد نسبة منخفضة مقارنة ببقية التصنيفات؛ إذ جاءت في الترتيب الثالث، وفسر الباحث ذلك إلى زيادة وعي وإدراك الباحثين إلى أهمية استراتيجيات التعلم المعتمدة على المتعلم، وذلك باعتبارها من الاتجاهات الحديثة التي تركز على فعالية المتعلم، وجعله محور العملية التعليمية، وتعتمد على توجيه وإرشاد المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة، بالإضافة إلى التطورات التي حدثت في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتوسع في مادتها؛ إذ جاءت الألفية الجديدة بمجموعة كبيرة ومتنوعة من الاستراتيجيات وطرائق التدريس التي تفي بروح التطوير الذي شهده تعليم اللغة

العربية، والتي تعتمد على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية؛ إذ تساعد المتعلم على توليد وابتكار الأفكار، بما يساهم في قدرات المتعلم ويتوافق مع إمكاناته وقدراته العقلية (طعيمة، 2006، 179) الإجابة عن السؤال التاسع:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال التاسع للدراسة: ما درجة استخدام استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية وفق متغيرات البحث العلمي (المهارة اللغوية، المستوى اللغوي، جنس العينة، بلد الدراسة، تصنيف طرق التدريس حسب محور العملية التعليمية)؟ تناول هذا السؤال درجة استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس المهارات اللغوية وفقاً لمتغيرات بحثية متعددة، وأوضحت نتائج التحليل الإحصائي للبحوث التربوية درجة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس في البحوث التربوية وفقاً لمتغير المهارة اللغوية، وذلك وفقاً للجدول الآتي:

جدول (12) درجة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس حسب متغير المهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث- الاستماع).

المجموعة الاستراتيجيات	المهارات اللغوية		الاستماع		التحدث		الكتابة		القراءة		المهارة البحوث
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
301	9.3	28	18,61	56	28.24	85	21,59	65	22,26	67	عدد استراتيجيات التدريس التي ثبت فعاليتها دون تكرار
	الخامس		الرابع		الأول		الثالث		الثاني		الترتيب

ويوضح جدول (12) أن درجة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس وفق الترتيب الآتي: مهارة التحدث في المرتبة الأولى، وتلاه مهارة القراءة، ثم مهارة الكتابة، ومهارة الاستماع، والمهارات اللغوية الأربعة في المرتبة الأخيرة، وقد يعود ذلك إلى أن مهارة التحدث مهارة يساهم تنميتها في تحسين النطق ومهارة الاستماع، مما دفع العديد من الباحثين إلى استخدام العديد من الاستراتيجيات لتنميتها بطرق تدريس متنوعة، بينما المهارات اللغوية الأربعة أقل تنوعاً لصعوبة تناول المهارات الأربعة معاً، حيث يتطلب تنمية كل مهارة منفردة بصورة أدق.

وأوضحت نتائج التحليل الإحصائي للبحوث التربوية درجة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس في البحوث التربوية وفقاً لمتغير المستوى اللغوي، وذلك وفقاً للجدول الآتي:

جدول (13) درجة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس حسب متغير المستوى اللغوي (مبتدئ، متوسط، متقدم).

المستوى اللغوي	العدد	النسبة المئوية
مبتدئ	63	23,51

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

متوسط	123	45,89
متقدم	74	27,62
متنوع	8	2,98
المجموع	268	% 100

ويوضح جدول (13) أن المستوى المتوسط جاء في المرتبة الأولى في ترتيب المستوى اللغوي لاستخدام استراتيجيات وطرائق التدريس، وتلاه المستوى المتقدم، والمستوى المبتدئ، والمستوى المتنوع في المرتبة الأخيرة، وقد جاء المستوى المتوسط في المرتبة الأولى وذلك يبدو منطقياً، لأن الدراسات والبحوث طُبِّق معظمها في الدول العربية، بالتالي يتوافر لدى المتعلم المهارات الأساسية التي تمكنه من التواصل في مواقف الحياة المختلفة، إضافة إلى سهولة تطبيق الدراسات على هذه الفئة؛ كونها تقع بين المستويين (المبتدئ - والمتقدم)، فقد يكون من الممكن تعميم نتائج المستوى المتوسط عليها؛ لذلك جاء في المقدمة. وأوضحت نتائج التحليل الإحصائي للبحوث التربوية درجة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس في البحوث التربوية وفقاً لمتغير جنس عينة الدراسة، وذلك وفقاً للجدول الآتي:

جدول (14) درجة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس حسب متغير جنس عينة الدراسة (ذكور، وإناث، ذكور وإناث).

جنس عينة الدراسة	العدد	النسبة المئوية
ذكور	106	39,55
إناث	51	19,03
ذكور وإناث	111	41,42
المجموع	268	% 100

ويوضح جدول (14) أن عينة الذكور والإناث جاء في المرتبة الأولى في ترتيب جنس عينة الدراسة لاستخدام استراتيجيات وطرائق التدريس، وتلاه الذكور، في المرتبة الثانية، والإناث في المرتبة الأخيرة، وقد يعود ذلك إلى اهتمام المراكز والمعاهد البحثية لتعليم غير الناطقين باللغة العربية في العالم العربي، مما أحدث تنوع في عينة الدراسة، وقد تشير إلى تفوق عدد معاهد تعليم اللغة للذكور مقابل الإناث. وأوضحت نتائج التحليل الإحصائي للبحوث التربوية درجة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس في البحوث التربوية وفقاً لمتغير بلد الدراسة، وذلك وفقاً للجدول الآتي:

جدول (15) درجة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس حسب متغير بلد الدراسة (المملكة العربية السعودية، الدول العربية الإسلامية، الدول الأوروبية، دول أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية).

بلد الدراسة	العدد	النسبة المئوية
مصر	96	35,82
المملكة العربية السعودية	92	34,33

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

27,24	73	الدول العربية الإسلامية
1,12	3	الدول الأوروبية
1,49	4	دول أمريكا الشمالية والجنوبية
% 100	268	المجموع

ويوضح جدول (15) أن عينة مصر جاءت في المرتبة الأولى في ترتيب بلد الدراسة لاستخدام استراتيجيات وطرائق التدريس، وتلاها المملكة العربية السعودية في المرتبة الثانية، والدول العربية الإسلامية في المرتبة الثالثة، والدول الأوروبية، ودول أمريكا الشمالية والجنوبية في المرتبة الأخيرة.

وأوضحت نتائج التحليل الإحصائي للبحوث التربوية تصنيف استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس في البحوث التربوية وفقاً لمتغير محور العملية التعليمية، وذلك وفقاً للجدول الآتي:

جدول (16) درجة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس حسب متغير محور العملية التعليمية (المتعلم، والمعلم، المتعلم والمعلم).

الاستراتيجيات المعتمدة على المتعلم		الاستراتيجيات المعتمدة على المعلم		الاستراتيجيات المعتمدة على المتعلم والمعلم	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
98	36,57	103	38,43	67	25

ويوضح جدول (16) أن درجة استخدام الباحثين للاستراتيجيات المعتمدة على المتعلم، والتي ثبتت فعاليتها في تنمية المهارات اللغوية، جاء في المرتبة الأولى (الاستراتيجيات المعتمدة على المعلم)، في الترتيب وبلغ عددها (103)، وتلاه (الاستراتيجيات المعتمدة على المتعلم)، وبلغ عددها (98)، (الاستراتيجيات المعتمدة على المتعلم والمعلم)، والتي بلغ عددها (67) في المرتبة الأخيرة، وقد سبق الإشارة إلى سبب ذلك في النتائج السابقة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يُوصى الباحث بالآتي:

- الإفادة من قوائم استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية في إرشاد المختصين على أهمية تدريب المعلمين عليها لتحقيق الأهداف المنشودة بفعالية وكفاءة.
- الإفادة من الدراسات التي طبقت استراتيجيات وطرق تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية، والتي أثبتت تأثيراً إيجابياً فعال لها، وفي معرفة كيفية توظيفها عملياً على تنمية المهارات اللغوية المختلفة.
- اختبار أثر استراتيجيات وطرق تدريس الحديثة على متغيرات أخرى متنوعة.
- اختبار أثر استراتيجيات وطرق تدريس الحديثة على طلاب المستويات اللغوية المتنوعة.
- الإفادة من معايير ومؤشرات تصنيف استراتيجيات وطرائق التدريس حسب الاعتماد على محور العملية التعليمية (المتعلم، والمعلم، والمتعلم والمعلم معاً).
- إيجاد قواعد بيانات عربية للدراسات والأبحاث العلمية، وبخاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوفير المعلومات الوافية عن هذه الدراسات والأبحاث.
- إجراء المزيد من البحوث التحليلية على نتائج البحوث السابقة لمساعدة الباحثين والمهتمين في توجيه البحوث المستقبلية لتحديد مواطن القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف لتلاشيها.
- اختبار أثر استراتيجيات التعلم المعتمدة على المعلم في تنمية مهارة التحدث على طلاب المستويات اللغوية المتنوعة.
- الاستفادة من استراتيجيات التعليم المعتمدة على المتعلم لمساعدة المعلم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بفعالية وكفاءة.
- اختبار أثر استراتيجيات وطرق التدريس المعتمدة على المتعلم على تنمية المهارات اللغوية المتنوعة.
- إجراء المزيد من البحوث الوصفية لتوظيف استراتيجيات التعليم المعتمدة على المتعلم لتنمية مهارات التحدث لدى المتعلمين في المستويات التعليمية المتنوعة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات، ويقترح الباحث المقترحات الآتية:

- بناء برنامج تدريبي مقترح للمعلمين والمهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إجراء دراسة لتحديد عناصر المنهج الأخرى كاستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم التي استخدمت في البحوث التربوية، والتي أثبتت أثرها.

- إجراء دراسة على خصائص البحوث التربوية المؤثرة على تنمية المهارات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إجراء دراسات لتحليل أهم تقنيات التعليم لتنمية المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية في ضوء نتائج البحوث التربوية.
- تصميم برنامج تفاعلي لتوظيف استراتيجيات التعلم المعتمدة على المعلم لتنمية مهارات التحدث للغة العربية لدى الناطقين بغيرها: المستوى المتوسط.
- إجراء دراسات لتوظيف استراتيجيات التعلم المعتمدة على المتعلم لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين.
- تصميم برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم المعتمدة على المتعلم لتنمية مهارة التحدث للغة العربية لدى الناطقين بغيرها: المستوى المتوسط.
- إجراء دراسات لتحليل أهم استراتيجيات التعلم المعتمدة على المتعلم التي أثبتت فاعلية في تنمية المهارات اللغوية.

قائمة المراجع:

- أبو الذهب، أبو الذهب البدرى علي (2013). فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفى ومعايير الجودة في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بها، *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، 155 (4)، 10-67.
- أبو علام، رجاء محمود (2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أحمد، جمال رمضان (2018). فاعلية برنامج مقترح قائم على اختبارات المقاييس اللغوية في قياس تعلم مهارتي القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية في الجامعات الماليزية: دراسة وصفية ميدانية، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (20)، 51-79.
- إيليغا، داود عبد القادر (2017). *استراتيجية التعليم والتعلم المنعكس وتطبيقاتها في تنمية المحادثة العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية تحليلية في ضوء التقنيات الحديثة*، المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، سيلانجور، (1)، 403-428.
- تيان، غسان لي (2009). طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين: تجارب التعلم والتعليم. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.
- الحديبي، علي بن عبد المحسن بن عبد التواب (2013). تأثير استراتيجية إتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي*، جامعة الكويت، الكويت، 27 (106)، 183-239.
- الحري، خالد بن هديان هلال (2015). فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، 31 (4)، 159-195.
- الحري، خالد بن هديان هلال (2020). فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، 188 (1)، 193-221.
- حميدة، الشيماء شعبان (2022). طرق وأساليب حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة كلية الآداب بقنا*، ع (55). جامعة جنوب الوادي الجديد.
- خصاونة، رعد مصطفى (2008). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية*، إربد: عالم الكتب الحديثة.
- زاير، سعد علي؛ داخل، سماء تركي (2015). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

- زيتون، كمال عبد الحميد (2004). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات*، القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، محمود جلال الدين (2018). *التدريس التداولي لمهارات التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، استونيا، 1 (3)، 149-180.
- شعيب، أبو بكر عبد الله علي (2014). *استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية: مهارة القراءة نموذجًا*، *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية -السودان-، (17)، 115-158.
- صائب الدين، عسيب أحمد (2019). *طرق تدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية*. مجلة راية الإسلام، مج (1) ع (2).
- طعيمة، رشدي أحمد (2006). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ الشعبي، محمد علاء الدين (2006). *تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ مناع، محمد السيد (2000). *تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد (2004). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طلبة، أماني حامد مرغني (2020). *تصور مقترح لتطوير محتوى كتابي القراءة والتعبير للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في ضوء مهارات التواصل اللغوي*، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، (79)، 1627-1700.
- السليتي، فراس محمد (2015). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد (2011). *استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم*، الإسكندرية: مطبوعات جامعة الإسكندرية.
- شحاتة، حسن؛ السمان، مروان (2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشيخ، محمد عبد الرؤف؛ الشيخ، منار إسماعيل محمد؛ سنجي، سيد محمد السيد علي (2018). *استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث لدى الناطقين بغير العربية*، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 29 (113)، 137-174.

- الزيني، محمد السيد متولي؛ محمد، ياسر شعبان عبد العزيز (2010). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر*، 20 (1)، 113-160.
- عبد الله، بشير عيسى أحمد (2011). مقارنة بين المدخل السمعي الشفوي والمدخل الاتصالي في تعليم اللغات، *مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية - السودان*، 8 (12)، 469-479.
- عبد الوهاب، محمد محمود محمد (2016). فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر*، (44)، 2-37.
- عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة (2009). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمُشرف التربوي*، الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- عثمان، رياض مصطفى؛ ربابعة، إدريس محمود عبد الرحمن (2015). فاعلية وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، *مركز الجنان، مركز البحث العلمي، جامعة الجبان، لبنان*، (7)، 184-215.
- العجروش، حيدر حاتم فالح (2017). *التعلم الإلكتروني رؤية معاصرة*، العراق: مؤسسة دار الصادق الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع
- العربي، أسامة زكي السيد علي (2014). أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها و اتجاهاتهم نحوه، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين*، 4 (8)، 53-86.
- العربي، أسامة زكي السيد علي (2014). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية*، (5)، 157-227.
- عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه (2019) فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، السعودية*، (18)، 225-304.
- العلوي، أحمد بن سالم (2021). فاعلية برنامج قائم على وسائل السبك النحوي: المقارنة أنموذجاً في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية*، 4 (10)، 525-575.

علي، محمد السيد (2011). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس (Trends & Modern Applications in Curriculum & Teaching Methods)*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمران، حسن عمران حسن (2013). تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها باستخدام المدخل الوظيفي، *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر*، 29 (3)، 277-323.

عوض، فايزة السيد محمد؛ عبد الله، رحاب (2020). برنامج تدريبي وفقا لنموذج فينك و فاعليته في تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية، *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر*، 21 (9)، 400-423.

فيض الرحمن (2017). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الجامعة المحمدية تانجرانج. محمد، محمد عبد الحارس عبد العال؛ قناوي، شاكر عبد العظيم محمد؛ سلطان، صفاء عبد العزيز محمد (2017). استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب، السعودية*، (7)، 229-279.

محمود، مصطفى عرابي عزب (2020). استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري لتنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، *العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر*، 28 (4)، 371-423.

مراد، صلاح؛ هادي، فوزية (2002). *طرائق البحث العلمي: تصميماتها وإجراءاتها*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مرسى، عمرو مختار (2020). استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة لسانيات العربية وأدائها، مج (1) ع (1)*.

مصلح، عمران أحمد (2016). إستراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم: دراسة وصفية. جامعة المدينة العالمية. ماليزيا.

نهمان، يحيى محمد (2014). *مهارة التدريس*، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

نقد الله، أحمد سيد محمد (2018). أثر طريقة العصف الذهني في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية ومدى درجة أهمية كل مهارة من مهاراته من وجهة نظر الطلاب، *مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية -السودان-*، 12 (22)، 202-246. الهويدي، زيد (2012). *الألعاب التربوية: استراتيجية لتنمية التفكير*، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

وزير، هاني صبري عبد المجيد؛ خضر، نائلة حسن أحمد؛ مصطفى، أكرم فتحي (2014). فاعلية برنامج وسائط متعددة تفاعلية مقترح باستخدام برمجيات فلاش في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (149)، 117-138.

الأتربي، شريف (2019). *التعليم بالتخيل: استراتيجيات التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم*، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

مصالح العباد في الشريعة الإسلامية

المصلحة المرسله أنموذجاً

الدكتور عبد الله مساعد يوسف بوغيث

وزارة العدل | الكويت

abdullamusaed22@hotmail.com

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:
فإن بعض الباحثين اليوم ينادون بتجاوز أحكام الشريعة الإسلامية مدعين أن المصلحة تقتضي مثل ذلك التجاوز، وهذا هو منطق الذين يحلون به الربا، ويمنعون تنفيذ الحدود التي شرعها الحق تبارك وتعالى. والمناداة بتحكيم المصالح والاعتماد عليها على هذا النحو فتح باب شر كبير، ولج منه أعداء الإسلام، لهدم هذا الدين والتمرد على تعاليمه.

من أجل ذلك أتى هذا البحث لبيان الحق في المصالح ومدى إحاطة الشريعة الإسلامية بها، ومدى جواز الاعتماد على المصالح في الأحكام.

وقد جاء هذا البحث حسب التقسيم التالي:

خطة البحث:

يتكون هذا البحث من مقدمة، ومبحثين، وخاتمة على النحو التالي:

● المقدمة:

- أهمية دراسة الموضوع.
- أسباب اختيار الموضوع.
- الدراسات السابقة.

- المبحث الأول: المصالح في الشريعة الإسلامية تعريفها وأنواعها وفيه مطلبان:
 - المطلب الأول: تعريف المصلحة.
 - المطلب الثاني: ابتناء الشريعة على المصالح والمصالح التي عليها مدار التشريع.
 - المبحث الثاني أنواع المصالح في الشريعة الإسلامية وفيه أربعة مطالب:
 - المطلب الأول: المصالح المرسلة.
 - المطلب الثاني: دعوى العلماء في أن هناك مصالح خارجة عن نطاق الشريعة.
 - المطلب الثالث: مذاهب العلماء في المصالح المرسلة.
 - المطلب الرابع: مجال العمل بالمصالح المرسلة.
 - الخاتمة:
 - أولاً: أهم النتائج.
 - ثانياً: أهم التوصيات.
- ثم ختمت البحث بفهرس المصادر والمراجع.

أهمية الموضوع:

تظهر أهمية الموضوع في أن وجود مصلحة واضحة في كل تشريع، أمر ضروري للاقتناع به والإقبال على تنفيذه؛ لذا كانت فكرة المصلحة هدفاً رئيسياً لكل تشريع.

وفي الشريعة الإسلامية تقوم المصلحة بدور مهم في المجال التشريعي، ربما لا تقوم به في أي نظام آخر، فهي ليست هدفاً عاماً للشريعة، ومقصداً كلياً من مقاصدها فحسب؛ بل هي حكمة واضحة وجلية في كل ما نصت عليه واهتمت به، فالحكم الشرعي يوجد حيث توجد المصلحة، وينتهي الحكم حيث لا توجد المصلحة.

وقد حرص الأصوليين على فكرة بناء الأحكام على المصالح، وهذا الحرص جعلهم يضعون «المصالح المرسلة» أساساً آخر لتشريع الأحكام في الإسلام، مما أعطى لولي الأمر في النظام الإسلامي سلطة واسعة في استخلاص أحكام جديدة لم يتعرض لها الفقهاء من قبل، إذا ما استبان فيها مصلحة المسلمين.

ثم أخذ علماء الشريعة بفكرة المصلحة المرسلة واعتبروها من مصادر الشريعة. والواقع أن الفقهاء قد اتفقوا على أن المصالح المرسلة تعتبر أحد الأدلة التي يمكن استخدامها لوضع أحكام جديدة بشرط ألا تخرج على النصوص أو الأحكام المجمع عليها من جماعة المسلمين.

فكل التشريعات تحمي الفرد وتقرر له العديد من صور الحماية لجسمه وعقله وحرية، كما تحمي المال بصور شتى من صور الحماية وتعاقب من يعتدي عليه، كما تحمي حق الإنسان في تكوين أسرة وتحمي استمرار الجنس البشري واحترام تناسله.

سبب اختيار الموضوع:

والسبب في اختيار هذا الموضوع هو أن الشريعة الإسلامية جاءت بكل أحكامها وأوامرها ونواهيها لتحقيق المصالح وتكثيرها، ودرء المفاسد وتقليلها، قال الله تعالى: (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ)، ولو كان في هذه الشريعة شيء خلاف المصلحة الحقيقية لم يصح وصفها بأنها رحمة للعالمين، وبين الله تعالى صفة رسوله عليه الصلاة والسلام والغاية من بعثته فقال: (الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْنُوبًا عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَةِ وَالْإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ) فهو صلى الله عليه وسلم لا يأمر إلا بالمعروف الذي أمر الله به وتعرفه وتقره العقول والفطر السليمة، ولا ينهى إلا عن المنكر الذي نهى الله عنه وتنكره وتبأه العقول والفطر السليمة، ولا يحل إلا ما أحله الله من الطيبات النافعات، ولا يحرم إلا ما حرمه الله من الخبائث المضرات، ودينه هو دين الحنيفية السمحة، ومبناه على التيسير ورفع الحرج.

وعلى هذا وضع أحكم الحاكمين شرائع دينه دالةً عليه، شاهدةً له بكمال علمه وحكمته ولطفه بعباده وإحسانه إليهم. وهذه الجملة لا يستريب فيها من له ذوق من الشريعة وارتضاع من ثديها وورود من صفو حوضها، وكلما كان تضلعه منها أعظم كان شهوده لمحاسنها ومصالحها أكمل... والقرآن مملوء من أوله إلى آخره بذكر حكم الخلق والأمر ومصالحها ومنافعها، وما تضمنناه من الآيات الشاهدة الدالة عليه.

وإذا تأملت الشريعة التي بعث الله بها رسوله حق التأمل وجدتها من أولها إلى آخرها شاهدة بذلك ناطقة به، ووجدت الحكمة والمصلحة والعدل والرحمة بادياً على صفحاتها، منادياً عليها، يدعو العقول والألباب إليها".

فالشريعة إنما جاءت لتحقيق مصالح العباد في المعاش والمعاد، وما من حكم شرعه الله إلا وهو جالب لمصلحة أو دارئ لمفسدة، أو جالب ودارئ في آن واحد.

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية المصالح المرسله، ومدى الحاجة إليها في معرفة الأحكام وما يجد من قضايا، فقد اهتم بها الباحثون قديماً وحديثاً، ولم أقف على دراسة تتحدث عن مدى إحاطة الشريعة بالمصالح المرسله، والذي وقفت عليه من العلماء الذين اهتموا بدراسة المصالح المرسله بشكل عام ما يلي:

1 - الشيخ عبد الوهاب خلاف في كتابه: (مصادر التشريع الإسلامي فيما لا نصّ فيه).

2 - الدكتور مصطفى زيد في كتابه: (المصلحة في التشريع الإسلامي).

3 - الدكتور محمد سعيد البوطي في كتابه: (ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية).

وغير هؤلاء كثير، ولكن أغلب هؤلاء العلماء لم يتوسعوا في مدى إحاطة الشريعة بمصالح العباد وخصوصاً ما يتعلق بالمصالح المرسله.

المبحث الأول : المصالح في الشريعة الإسلامية تعريفها وأنواعها

المطلب الأول : تعريف المصلحة

المصلحة في لغة العرب: «الخير والصواب، وهي خلاف الشر والفساد»⁽¹⁾.

ويقول الطوفي⁽²⁾ في تعريفها: «المصلحة مفعلة من الصلاح، وهو كون الشيء على هيئة كاملة، بحسب ما يرد ذلك الشيء له، القلم يكون على هيئة كاملة للكتابة به، والسيف على هيئة الصالحة للضرب به.

وأما حدها بحسب العرف، فهي السبب المؤدي إلى الصلاح والنفع كالتجارة المؤدية إلى الربح، وبحسب الشرع: هي السبب المؤدي إلى مقصود الشارع عبادة أو عادة»⁽³⁾.

ويقول العلامة ابن عاشور⁽⁴⁾ في تعريفها: «المصلحة كاسمها شيء فيه صلاح قوي، ولذلك اشتق لها صيغ المفعلة الدالة على اسم المكان الذي يكثر فيه ما منه اشتقاقه، وهو هنا مجازي.

ويظهر لي أن نعرفها بأنها وصف للفعل يحصل به الصلاح، أي النفع منه دائماً أو غالباً للجمهور أو للأحاد»⁽⁵⁾.

المطلب الثاني: ابتناء الشريعة على المصالح والمصالح التي عليها مدار التشريع

نظر العلماء الأعلام في الشريعة الإسلامية نظرة فاحصة عميقة واسعة، فهداهم النظر إلى أن هذه الشريعة تهدف إلى تحقيق مصالح العباد.

يقول الإمام الشاطبي⁽⁶⁾ رحمه الله تعالى: «استقرينا من الشريعة أنها وضعت لمصالح العباد استقراء لا ينازع فيه الرازي ولا غيره»⁽⁷⁾.

(1) راجع «المصباح المنير» للرافعي: ص 543.

(2) هو: سليمان بن عبد القوي بن عبد الكريم بن سعيد الطوفي، الصرصري، البغدادي، الحنبلي، أبو الربيع، نجم الدين. ولد بقرية طوف من أعمال بغداد سنة (657هـ). وقرأ على الشيخ شرف الدين الصرصري، والشيخ تقي الدين الزيربائي، وقدم الشام، ثم مصر، وتوفي بالخليل بفلسطين. من مصنفاته: الإشارات الإلهية في المباحث الأصولية، شرح مختصر الروضة. توفي سنة (716هـ). انظر: شذرات الذهب (71/8)، معجم المؤلفين (266/4).

(3) رسالة الطوفي في رعاية المصالح، أوردها الشيخ عبد الوهاب خلاف بنصها في كتابه «مصادر التشريع فيما لا نص فيه»: ص 112
(4) هو محمد الطاهر بن عاشور: رئيس المفتين المالكيين بتونس وشيخ جامع الزيتونة وفروعه بتونس. مولده ووفاته ودراسته بها. عين (عام 1932) شيخاً للإسلام مالكيًا. وهو من أعضاء المجمعين العربيين في دمشق والقاهرة. له مصنفات مطبوعة، من أشهرها: (مقاصد الشريعة الإسلامية)، (التحرير والتنوير) في تفسير القرآن، و(موجز البلاغة). انظر: «الأعلام» للزركلي (174/6).

(5) «مقاصد الشريعة» لابن عاشور: ص 65.

(6) هو: إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي، الغرناطي، المالكي، أبو إسحاق، محدث، فقيه، أصولي، لغوي، مفسر. كان من أئمة المالكية. من مصنفاته: الموافقات، الاعتصام. توفي سنة (790هـ). انظر: معجم المؤلفين (118/1)، الأعلام (75/1).

(7) الموافقات: 3/2. والاستقراء: تصفح جزئيات ليحكم بحكمها على كل ما يشملها، وهو عند علماء الأصول نوعان: تام، وناقص. والتام حجة، والناقص مختلف في حجته.

وأورد كثيراً من النصوص الدالة على ذلك كقوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ (107) [الأنبياء: 107]، وقوله: ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ [الملك: 2] واستدل أيضاً بتعليل الشارع لكثير من الأحكام تعليلاً يحقق مصالح العباد، كقوله بعد آية الوضوء: ﴿مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ﴾ [المائدة: 6]، وقال في آية الصيام: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة: 183]، وقال في آية الصلاة: «إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر» [العنكبوت: 45]، وقال في القبلية: ﴿لئلا يكون للناس عليكم حجة﴾ [البقرة: 150] وفي القصاص: ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة: 179]، وقد عقب على الاستدلال بهذه النصوص بقوله: «وإذا دل الاستقراء على هذا، وكان في مثل هذه القضية مفيداً للعلم، فنحن نقطع بأن الأمر مستمر في جميع تفاصيل الشريعة»⁽¹⁾.

ومن الذين قرروا ما قرره الإمام الشاطبي من أعلام العلماء الإمام العز بن عبد السلام⁽²⁾، فقد قال في قواعده: «الشريعة لها مصالح، إما تدرأ مفسد، أو تجلب مصالح، فإذا سمعت الله يقول: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا﴾، فتأمل وصية الله بعد ندائه، فلا تجد إلا خيراً يحثك عليه، أو شراً يزجرك عنه، أو جمعاً بين الحث والزجر، وقد أبان الحق تبارك وتعالى في كتابه ما في بعض الأحكام من المفسد، حثاً على اجتناب المفسد، وما في بعض الأحكام من المصالح حثاً على إتيان المصالح»⁽³⁾.

ويقول العلامة ابن القيم⁽⁴⁾ في سياق كلامه عن السياسة العادلة: «ومن له ذوق في الشريعة، واطلاع على كمالاتها، وتضمنها لغاية مصالح العباد في المعاش والمعاد، ومجيئها بغاية العدل، الذي يفصل بين الخلاق، وأنه لا عدل فوق عدلها، ولا مصلحة فوق ما تضمنته من المصالح تبين له أن السياسة العادلة جزء من أجزائها...»⁽⁵⁾.

وبسط ابن القيم -رحمه الله - في هذه المسألة في موضع آخر فقال: «إن الشريعة الباهرة مبناه على الحكم ومصالح العباد في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها، ورحمة كلها، ومصالح كلها، فكل مسألة خرجت عن العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدها، وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحكمة إلى العبث، فليست من الشريعة، وإن أدخلت بالتأويل، فالشريعة عدل الله بين عباده، ورحمته بين خلقه، وظله في أرضه،

(1) الموافقات: 4/2.

(2) هو: عبد العزيز بن عبد السلام بن أبي القاسم بن الحسن بن محمد بن المذهب السلي الدمشقي الشافعي، المعروف بابن عبد السلام والملقب بسلطان العلماء، عز الدين أبو محمد. فقيه، مشارك في الأصول والعربية والتفسير. ولد بدمشق سنة (577هـ) وتفقّه على فخر الدين بن عساكر، وقرأ الأصول والعربية، وبرع في المذهب الشافعي، وبلغ رتبة الاجتهاد. توفي بالقاهرة سنة (660هـ). من مصنفاته: القواعد الكبرى، الغاية في اختصار النهاية.

انظر: طبقات الشافعية لابن قاضي شعبة (109/2)، معجم المؤلفين (249/6).

(3) «قواعد الأحكام» للعز بن عبد السلام: 11/1.

(4) هو: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد بن حريز الزرعي، ثم الدمشقي، الحنبلي، المعروف بابن قيم الجوزية، شمس الدين، أبو عبد الله. فقيه، أصولي، مجتهد، مفسر، متكلم، لغوي، نحوي، محدث، ولد بدمشق سنة (691هـ)، وتفقّه وأفتى، ولازم ابن تيمية وسجن معه في قلعة دمشق. وتوفي سنة (751هـ). من تصانيفه: زاد المعاد، تهذيب سنن أبي داود، أعلام الموقعين.

انظر: الدرر الكامنة (400/3)، معجم المؤلفين (106/9).

(5) «الطرق الحكمية في السياسة الشرعية» لابن القيم: ص 4، طبعة مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، 1372هـ / 1953م.

وحكمته الدالة عليه، وعلى صدق رسوله، أتم دلالة وأصدقها، وهي نوره الذي أبصر به المبصرون، وهده الذي به اهتدى المهتدون، وشفافه التام الذي به دواء كل عليل، وطريقه المستقيم الذي من استقام عليه فقد استقام على سواء السبيل، وهي العصمة للناس وقوام العالم، فيها يمسك الله السموات والأرض أن تزولا»⁽¹⁾.

ويرى الباحث أن المصالح التي عليها مدار التشريع ثلاث:

الأولى: المصالح الضرورية: وقد عرف الإمام الجلال المحلي⁽²⁾ في شرحه على متن جمع الجوامع الضروريات بقوله: «هو ما تصل الحاجة إليه إلى حد الضرورة»⁽³⁾.

وعرف الإمام ابن عاشور المصالح الضرورية بقوله: «هي المصالح التي تكون الأمة بمجموعها وأحاديها في ضرورة إلى تحصيلها، بحيث لا يستقيم النظام بإخلالها، بحيث إذا انخرمت تؤول حال الأمة إلى فساد وتلاش»⁽⁴⁾.

ولا يعني ابن عاشور - رحمه الله - باختلال نظام الأمة هلاكها واضمحلالها، «لأن هذا قد سلمت عنه أعرق الأمم الوثنية والهمجية»⁽⁵⁾، ولكنه يعني به: «أن تصير أحوال الأمة شبيهة بأحوال الأنعام، بحيث لا تكون الحالة التي أرادها الشارع منها»⁽⁶⁾.

وقد تنبه ابن عاشور - رحمة الله - إلى أن ذلك الاختلال قد يفضي في الآجل إلى الاضمحلال بتقاني بعضها ببعض، وهذه نظرة سديدة يؤيدها التفكير في حال الأمم الغربية التي لم تحافظ على هذه الضروريات، فهناك إرهابات تدل على دمار رهيب متوقع.

وقد حصر كثير من علماء الأصول - كما يرى الباحث - الضروريات في خمس وهي: الدين، والنفس، والعقل، والمال، والنسب، وزاد بعضهم سادساً وهو العرض.

وهذه الضروريات مشار إليها في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يَبَايَعْنَكَ عَلَى أَنْ لَا يَشْرَكَنَ بِاللَّهِ شَيْئًا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبَهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ﴾ [الممتحنة: 12]، وذلك أن الرسول ﷺ كان يأخذ البيعة على الرجال بمثل ما نزل في النساء مما يدل على أن

(1) «أعلام الموقعين» لابن القيم: 5/3.

(2) هو: محمد بن أحمد بن محمد بن إبراهيم، جلال الدين. المحلي. فقيه شافعي أصولي مفسر. من أهل القاهرة، قال عنه ابن العماد: تفتازاني العرب. كان مهيباً صداماً بالحق. عرض عليه القضاء الأكبر فامتنع. من تصانيفه: تفسير الجلالين أتمه جلال الدين السيوطي. وكثر الراغبين في شرح المنهاج، والبدرد الطالع في حلّ جمع الجوامع، وشرح الورقات كلاهما في أصول الفقه. انظر: الشذرات (303/7)، والضوء اللامع (39/7)، والأعلام (330/8).

(3) حاشية البناني على شرح المحلي لمتن جمع الجوامع: 280/2.

(4) «مقاصد الشريعة الإسلامية» لمحمد الطاهر بن عاشور: ص 78. وراجع «الموافقات» للشاطبي: 4/2.

(5) «مقاصد الشريعة» لابن عاشور: ص 78.

(6) «مقاصد الشريعة الإسلامية» لابن عاشور: ص 78.

هذه الأمور غير خاصة بالنساء.

وحفظ هذه الأمور المهمة يتحقق بأمرين كما يرى الشاطبي رحمه الله تعالى: «أحدهما: ما يقيم أركانها ويثبت قواعدها، وذلك عبارة عن مراعاتها من جانب الوجود»⁽¹⁾، ومثل لذلك بالإيمان، والنطق بالشهادتين، والصلاة، والزكاة، والصيام، والحج ونحوها من أصول العبادات، فإنها تهدف إلى حفظ الدين من جانب الوجود، وما شرعه الإسلام من تناول المأكولات والمشروبات والملبوسات والمسكنات بهدف إلى حفظ النفس والعقل من جانب الوجود.

وثانئهما: ما يدرأ عنها الاختلال الواقع أو المتوقع فيها، ومن أجل ذلك أمر الإسلام المسلمين بالأمر المعروف والنهي عن المنكر، وشرع الحدود والعقوبات، لأنها تحفظ هذه الأصول من جانب عدم، وتدرأ عنها الإبطال، ومن أجل ذلك شرع قتل المرتد، والقصاص من القاتل، ورجم الزاني إذا كان محصناً، وجلده إن لم يكن محصناً، وجلد شارب الخمر، وجلد الذي يرمي المحصنات⁽²⁾.

ونلاحظ أن الشاطبي - رحمه الله - لم يقصر المحافظة على هذه الضروريات على الحدود والقصاص كما فعله كثير من الأصوليين، بل جعله أوسع من هذا، فكل ما شرعه الشارع مما لا تقوم هذه الأصول إلا به فهو من قبيل الضروريات، وقد لاحظ الشاطبي أن الشارع راعى ذلك من وجهين: جانب الوجود، وجانب عدم كما سبق بيانه، وقد جرى على نهج الشاطبي ابن عاشور في كتابه القيم: «مقاصد الشريعة».

الثانية: المصالح الحاجية: وقد عرفها الإمام الجلال المحلي بقوله: «هو ما يحتاج إليه، ولا يصل إلى حد الضرورة»⁽³⁾.

وعرفها الإمام الشاطبي بقوله: «معناها أنها مفتقر إليها من حيث التوسعة، ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة، ولكنه لا يبلغ مبلغ الفساد العادي المتوقع في المصالح العامة»⁽⁴⁾، ومثل له الأصوليون بالبيع والقراض والإجازات والمساقاة.

الثالثة: التحسينات: ومعناها كما يقول الإمام الشاطبي: «الأخذ بما يليق من محاسن العادات وتجنب الأحوال المندسات، التي تأنفها العقول الراجحات، ويجمع ذلك قسم مكارم الأخلاق»⁽⁵⁾، ومثل لها في العبادات بإزالة النجاسة، وستر العورة، وأخذ الزينة وفي العادات بآداب الأكل والشرب ومجانبة المأكّل النجسات، والمشارب المستخبثات، وفي المعاملات بالمنع من بيع النجاسات، وسلب العبد منصب

(1) الموافقات: 5/2.

(2) انظر: الموافقات: 5/2.

(3) حاشية البناني على شرح الجلال المحلي على متن الجوامع: 281/2.

(4) الموافقات: 5/2.

(5) الموافقات: 6/2.

الشهادة، والمرأة منصب الإمامة.

ويقول الإمام ابن عاشور في المصالح التحسينية: «وهي عندي ما كان بها كمال حال الأمة في نظامها حتى تعيش أمنة مطمئنة ولها بهجة منظر المجتمع في مرأى بقية الأمم، حتى تكون الأمة الإسلامية مرغوباً في الاندماج فيها أو التقرب منها، فإن لمحاسن العادات مدخلاً في ذلك، سواء كانت عادات عامة كستر العورة، أم خاصة ببعض خصال الفطرة، وإعفاء اللحية، والحاصل أنها مما تراعي فيها المدارك الراقية البشرية، قال الغزالي⁽¹⁾: هي التي تقع موقع التحسين والتيسير، للمزايا ورعاية أحسن المناهج والعادات والمعاملات»⁽²⁾.

(1) هو: محمد بن محمد بن أحمد الطوسي الشافعي، زين الدين، حجة الإسلام أبو حامد، حكيم، متكلم، فقيه، أصولي، صوفي، مشارك في أنواع من العلوم. ولد بطوس سنة (450هـ)، وأخذ عن إمام الحرمين ولزمه، ورحل إلى بغداد والحجاز ودمشق والإسكندرية، إلى أن لزم الانقطاع والعزلة حتى توفي بطوس سنة (505هـ). من تصانيفه: إحياء علوم الدين، الوسيط في الفقه، المستصفى في أصول الفقه. انظر: سير أعلام النبلاء (322/19)، طبقات الشافعية للإسنوي (242/2).

(2) مقاصد الشريعة: ص 82

المبحث الثاني : أنواع المصالح في الشريعة الإسلامية

المطلب الأول : المصالح المرسلة

إذا دل الشارع على مصلحة واعتبرها قبلناها وأخذنا بها، وإذا رفض مصلحة وألغاهها أدبرنا عنها واجتنبناها، ولكن هل هناك مصالح تركها الشارع، فلم تدل النصوص على اعتبارها ولا على إلغائها؟

هذه المسألة هي المعروفة بالمصالح المرسلة والاستصلاح «ويراد بها تشريع حكم لواقعة لا نص فيه، ولا إجماع، لتحقيق مصلحة لم يرد في الشريعة دليل خاص على اعتبارها أو إلغائها»، وسميت مرسلة: لأنها لم تقيد بدليل الاعتبار أو دليل الإلغاء، ومثل لها العلماء بالمصلحة التي اتخذت لأجلها السجون، وضربت لها النقود، وجمع الصحابة للقرآن في مصحف واحد، وجمعهم المسلمين على ذلك المصحف الواحد، ونقط المصحف وتشكيله، وإبقاء الأراضي المفتوحة بدون قسمة على المقاتلين، وتجديد عثمان أذاناً ثانياً لصلاة الجمعة، لما كثر المسلمون.

وقد ذهب الباحث إلى أن الشريعة الإسلامية لم تهمل مصلحة قط، وكلما يظنه العباد مصلحة لا بد أن يجده في الشريعة إذا حققوا النظر، فإذا لم تعتبره الشريعة، فإن هذه المصلحة مظنونة موهومة.

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية⁽¹⁾: «والقول الجامع أن الشريعة لا تهمل مصلحة قط، بل الله تعالى قد أكمل لنا الدين وأتم لنا النعمة، فما من شيء يقرب إلى الجنة إلا وقد حدثنا به النبي ﷺ، وتركنا على البيضاء ليلها كنهارها، لا يزيغ عنها إلا هالك»⁽²⁾.

وقد أورد ابن تيمية النصوص الدالة على أن الرسول ﷺ بين لنا كل ما فيه صلاح، فمن ذلك قوله ﷺ: «تركتمكم على المحجة البيضاء ليلها كنهارها، لا يزيغ عنها إلا هالك»⁽³⁾. وقال فيما صح عنه أيضاً: (ما بعث الله من نبي إلا كان حقاً عليه أن يدل أمته على خير ما يعلمه لهم، وينهاهم عن شر ما يعلمه لهم)⁽⁴⁾، وقال أبو ذر: «لقد توفي رسول الله ﷺ وما طائر يقلب جناحيه في السماء إلا ذكر لنا منه علماً»⁽⁵⁾، وقال عمر بن

(1) هو: أحمد بن عبدالحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم، الحراني الدمشقي الحنبلي، أبو العباس، تقي الدين. ولد في حران سنة (661هـ)، وتحول به أبوه إلى دمشق فنبغ واشتهر، وامتنح عدة مرات وأوذي وسجن بسبب آرائه العلمية، حتى مات محبوساً بقلعة دمشق سنة (728هـ). قال الذهبي: الشيخ الإمام العلامة، الحافظ الناقد، الفقيه، شيخ الإسلام. من تصانيفه: منهاج السنة، مجموع الفتاوى، العقيدة الواسطية.

انظر: تذكرة الحفاظ (1496/4)، الدرر الكامنة (244/1).

(2) مجموع فتاوى شيخ الإسلام: 344/11.

(3) أخرجه أبو داود في سننه، باب في لزوم السنة، حديث رقم 4054. والترمذي في جامعه، باب ما جاء في الأخذ بالسنة واجتناب البدع، حديث رقم 2724. وابن ماجه في سننه باب اتباع سنة الخلفاء الراشدين المهديين، حديث رقم 42. وأحمد في المسند، باب حديث العرياض بن سارية عن النبي صلى الله عليه وسلم، حديث رقم 16887. والحاكم في المستدرک، باب وأما حديث عبد الله بن مسعود، حديث رقم 301. والدارمي في سننه، باب فيمن يمسح يده بالتراب بعد الاستنجاء، حديث رقم 100. والطبراني في الأوسط، باب من اسمه أحمد، حديث رقم 66. والبيهقي في السنن الكبير، باب ما يقضي به القاضي ويفتي به المفتي، فإنه غير جائز، حديث رقم 18677.

(4) أخرجه داود في سننه، باب ذكر الفتن ودلائلها، حديث رقم 3764. وفي باب ذكر ما على من بايع الإمام وأعطاه صفقة يده وثمرة قلبه، حديث رقم 4161. وابن ماجه في سننه باب ما يكون من الفتن، حديث رقم 3981. وأحمد في المسند، باب مسند عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما، حديث رقم 6340. وابن حبان في صحيحه، باب كتاب الرهن، حديث رقم 6061. والنسائي في الكبرى، باب ذكر ما على من بايع إماماً فأعطاه صفقة يده وثمرة قلبه، حديث رقم 659 البيهقي في السنن الكبير باب كتاب قتال أهل البغي، حديث رقم 25188. والبيهقي في السنن الصغير، باب ما جاء في قتال أهل البغي والخوارج، حديث رقم 2531.

(5) مجموع فتاوى ابن تيمية (7/5)، إعلام الموقعين عن رب العالمين (138/5)، موارد الزمان لدروس الزمان (502/1).

الخطاب: «قام فينا رسول الله ﷺ مقاماً، فذكر بدء الخلق، حتى دخل أهل الجنة منازلهم وأهل النار منازلهم، حفظ ذلك من حفظه، ونسيه من نسيه»⁽¹⁾.

وقد بين شيخ الإسلام أن الذي يعتقده العقل مصلحة وإن كان الشرع لم يرد به، فأحد الأمرين لازم له: «إما أن الشرع دل عليه من حيث لم يعلم هذا الناظر، أو أنه ليس بمصلحة، وإن اعتقده مصلحة، لأن المصلحة هي المنفعة الحاصلة أو الغالبة، وكثيراً ما يتوهم الناس أن الشيء ينفع في الدين والدنيا، ويكون منفعة مرجوحة بالمضرة، كما قال تعالى في الخمر والميسر: (قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا) [البقرة: 219]⁽²⁾.

وما أشار إليه شيخ الإسلام أولاً من أن بعض ما ظنه العلماء مصلحة مرسله خفي عليهم وجه الدلالة عليه من الكتاب والسنة كثير، فمن ذلك أن الرسول ﷺ حبس رجلاً في تهمة، ثم خلى عنه، والحديث رواه الخمسة إلا ابن ماجه⁽³⁾.

وهذا يرد - كما ذهب الباحث - على الذين قالوا: إن لاتخاذ السجون مصلحة مرسله. وما فعله عمر بن الخطاب رضي الله عنه من عدم قسمته للأرض المغنومة من الكفار، وإبقائه لها لينتفع بها جميع المسلمين في المستقبل، ليس هو من المصالح المرسله على ما حققه العلامة محمد الأمين الشنقيطي⁽⁵⁾ رحمه الله تعالى، لأن كلام عمر رضي الله عنه كما يقول الشيخ: «صريح في أنه يرى أن الإمام مخير بين تقسيم الأرض المغنومة على الغانمين، وبين استبقائها لانتفاع جميع المسلمين، لأن ذلك مفهوم من فعله ﷺ، فالرسول ﷺ قسم الأرض المغنومة تارة، وترك قسمتها تارة أخرى، دل ذلك على جواز كلا الأمرين، فقد قسم بعض أرض خيبر وترك بعضها، وقسم أرض قريظة، ولم يقسم أرض مكة»، وقد أطلال الشيخ رحمه الله تعالى في إيراد النصوص والشواهد، الدالة على أن مكة فُتحت عنوة⁽⁶⁾.

وقد كانت العرب تتعامل بالنقود المضروبة من الفرس والروم وتعامل المسلمون بها، وأقرهم

(1) الفتوى الحموية الكبرى (ص180)، دقائق التفسير (228/2).

(2) «الفتوى الحموية الكبرى» لشيخ الإسلام ابن تيمية: ص 5.

(3) هو محمد بن يزيد الربيعي (بالولاء) القزويني، أبو عبد الله، ابن ماجه، من أئمة المحدثين، رحل إلى البصرة وبغداد والشام ومصر والحجاز والري، و (ماجه) بالهاء لا بالتاء، وقيل بالتاء أيضاً، وهو لقب والده، وقيل اسم أمه، من تصانيفه: السنن (وقد اعتبر عند المتأخرين سادس كتب الحديث الستة)، وله تفسير القرآن، وتاريخ قزوين. كانت ولادته عام 209هـ، ووفاته عام 273هـ. انظر: الأعلام للزركلي (15/8)، تذكرة الحفاظ (189/2).

(4) إسناده حسن. انظر "مصنف" عبد الرزاق (18891)، ومن طريقه أخرجه أبو داود (3630)، والطبراني في "الكبير" 19/ (996)، والحاكم 125/1 و102/4، وابن حزم في "المحلى" 131/11، والبيهقي 53/6 - واقتصر أبو داود والحاكم في الموضوع الثاني والبيهقي على أوله بلفظ: أن رسول الله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حبس رجلاً في تهمة. وزاد البيهقي: ساعة من نهار ثم خلى عنه. وأخرجه الترمذي (1417)، والنسائي 67-66/8 و67، والطبراني في "الكبير" 19/ (998)، وفي (الأوسط) (154)، وابن عدي في "الكامل" 499/2 و500، وابن حزم في "المحلى" 131/11 من طريق عبد الله بن المبارك، عن معمر، بهذا الإسناد. وسقط من إسناده ابن حزم من المطبوع. و«مجموع فتاوى شيخ الإسلام»: 345/11.

(5) هو: محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي مفسر، مدرس، من علماء شنقيط (موريتانيا) ولد بها سنة (1325هـ)، وحج سنة (1367هـ) واستقر مدرساً في المدينة المنورة ثم الرياض، وتوفي بمكة سنة (1393هـ). من مصنفاته: أضواء البيان، منع جواز المجاز.

انظر: الأعلام (45/6).

(6) «المنتقى» للمجد ابن تيمية: ص 659.

الرسول ﷺ على هذا التعامل.

وجمع المصحف، وجمع الناس عليه، وشكله ونقطه، داخل في النصوص الآمرة بحفظه وتكريمه والناهية عن الاختلاف فيه، وحسبنا أن الرسول ﷺ كان يأمر بكتابته، وأن الله سماه الكتاب.

وإذا تأمل العلماء فيما ظنوه مصالح مرسله ليس لها دليل يدل على اعتبارها لوجدوا أن للنصوص دلالة عليها، خفيت على من خفيت عليه، وظهرت لمن ظهرت له.

وقد نبّه العلامة شيخ الإسلام ابن تيمية إلى أن القول بوجود مصالح متروكة إلى عقول البشر، لم تأت الشريعة بها أدى إلى خلل كبير، «وحصل من جهته اضطراب عظيم»⁽¹⁾ ذلك أن: «كثيراً من الأمراء والعلماء العباد رأوا مصالح، فاستعملوها بناءً على هذا الأصل، وقد يكون منها ما هو محظور في الشرع ولم يعلموه، وربما قدم على المصالح المرسله كلاماً بخلاف النصوص، وكثير منهم أهمل مصالح يجب اعتبارها شرعاً بناءً على أن الشرع لم يرد بها، ففوت واجبات ومستحبات، أو وقع في محظورات ومكروهات، وقد يكون الشرع ورد بذلك ولم يعلمه»⁽²⁾.

المطلب الثاني: دعوى العلماء في أن هناك مصالح خارجة عن نطاق الشريعة

من وجهة نظر الباحث أن السبب في هذه الدعوى يعود لأمرين:

الأول: عدم إحاطة أولئك العلماء بالنصوص التي تدل على تلك المصالح، فكم من مسألة احتار العالم في حكمها، والحكم عليها منصوص عليه، ولكنه لم يعرفه.

الثاني: عدم قدرة ذلك العالم على استخلاص الحكم من النص الشرعي، فكثير من المسائل يحفظ العلماء النصوص الدالة على حكمها، ولكنهم لم ينتبهوا إلى طريقة استخلاص حكمها من النصوص التي يحفظونها ويعرفونها، يقول العلامة ابن القيم رحمه الله تعالى: «الناس متفاوتون في مراتب الفهم في النصوص، منهم من يفهم من الآية حكماً أو حكمين، ومنهم من يفهم منها عشرة أحكام، أو أكثر من ذلك، ومنهم من يقتصر في الفهم على مجرد اللفظ دون سياقه، ودون إيمائه وإشارته وتنبيهه واعتباره، وأخص من هذا وألطف ضمه إلى نص آخر متعلق به، فيفهم من اقترانه به قدراً زائداً على ذلك اللفظ بمفرده»⁽³⁾.

وقد ضرب أمثله كثيره اختلف فيها السلف، وبَيَّنَّتها النصوص، ومن أسباب الاختلاف التي أشار إليها ابن القيم أن «دلالة النصوص نوعان: حقيقة وإضافية، فالحقيقية تابعة لقصد المتكلم وإرادته، وهذه الدلالة لا تختلف.

(1) «المصالح المرسله» لمحمد الأمين الشنقيطي: ص 18.

(2) «مجموع فتاوى شيخ الإسلام»: 344/11.

(3) «مجموع فتاوى شيخ الإسلام»: 344/11.

والإضافية تابعة لفهم السامع وإدراكه، وجودة فكره، وقريحته، وصفاء ذهنه، ومعرفته بالألفاظ ومراتبها، وهذه الدلالة تختلف اختلافاً متبايناً بحسب تباين السامعين في ذلك، وقد كان أبو هريرة وعبدالله بن عمر أحفظ الصحابة للحديث، وأكثرهم له رواية، وكان الصديق وعمر وعلي وابن مسعود وزيد بن ثابت أفضاهم، بل عبدالله بن عباس أفضاهم، ومن عبدالله بن عمرو⁽¹⁾.

ومن قصور النظر الذي يصاب به بعض من يبحث عن الأحكام الشرعية في الكتاب والسنة - كما يرى الباحث - أنه إذا لم يجد الحكم منصوباً عليه نصاً صريحاً في المسألة التي يبحث عن حكمها، قال: ليس في هذه المسألة آية أو حديث، وهذا قصور في العلم والنظر، فالنصوص الشرعية قد تنص على حكم مسألة بعينها نصاً صريحاً، كما نصت على حرمة الميتة والدم ولحم الخنزير وما أهل لغير الله به، وقد تنص نصاً عاماً يشمل حكم المسألة المبحوث عنها وغيرها، يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: «في القرآن والحديث كلمات جامعة هي قواعد عامة، وقضايا كلية تتناول كل ما دخل فيها، فهو مذكور في القرآن والحديث باسمه العام، وإلا فلا يمكن ذكر كل شيء باسمه الخاص»⁽²⁾.

ومهمة الحكام والعلماء أن يحكموا الشريعة الإسلامية في واقع حياة الناس، والتكييف الشرعي للأحكام لا يدركه كل أحد، فالحاكم والفقيه يحتاج كل منهما إلى أمرين كما يقول ابن القيم رحمه الله تعالى: «فقه في أحكام الحوادث الكلية، وفقه في نفس الواقع وأحوال الناس»⁽³⁾.

وقد ظن بعض الباحثين في المصالح كما ظن الباحثون في السياسة أن الشريعة تضيق أحكامها عن الإحاطة بمصالح العباد، فأتعبوا أنفسهم في البحث عن تلك المصالح التي لم تتعرض الشريعة لها، ولم تأت بها، وظن آخرون أن الشريعة لا تستطيع سياسة العباد، واحتاجوا أن يسوسوا الأمة بعقولهم بعيداً عن الشريعة الإسلامية، زاعمين أن مصالح العباد لا تقوم إلا بذلك.

وقد أدى قول كل واحد من هذين الفريقين ومذهبه إلى فساد كبير، وقد نقل ابن القيم تعريف ابن عقيل⁽⁴⁾ للسياسة: «السياسة: ما كان فعلاً يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح، وأبعد عن الفساد، وإن لم يضعه الرسول ﷺ ولا نزل به وحى»⁽⁵⁾، ونقل مناقشة ابن عقيل لمن قال: «لا سياسة إلا ما وافق الشرع»، ثم عقب على ذلك قائلاً: «وهذا موضع مزلّة أقدام، ومضلة أفهام، وهو مقام ضنك، ومعتكك صعب، فرط فيه طائفة، فعطّلوا الحدود، وضيعوا الحقوق، وجروّأ أهل الفجور على الفساد، وجعلوا الشريعة قاصرة لا تقوم بمصالح العباد، محتاجة إلى غيرها، وسدوا على نفوسهم طرقاً صحيحة من طرق معرفة الحق والتنفيذ

(1) أعلام الموقعين: 1/392

(2) «مجموع فتاوى شيخ الإسلام»، ابن تيمية: 206/34.

(3) «الطرق الحكمية في السياسة الشرعية» لابن القيم: ص 4.

(4) هو: علي بن عقيل بن محمد بن عقيل البغدادي الجنبلي، أبو الوفاء. فقيه، أصولي، مقرئ، واعظ. ولد ببغداد سنة (431هـ)، وتفقه بأبي يعلى وأبي إسحاق الشيرازي، توفي ببغداد سنة (513هـ). من تصانيفه: الفنون، الواضح في أصول الفقه.

انظر: شذرات الذهب (58/6)، معجم المؤلفين (151/7).

(5) «الطرق الحكمية» لابن القيم: ص 13.

له، وعطلوها مع علمهم وعلم غيرهم قطعاً: أنها مطابق للواقع، ظناً منهم منافاتها لقواعد الشرع»⁽¹⁾.

ثم تحدث عن السبب الذي أدى بهؤلاء إلى ما صاروا إليه فقال: «والذي أوجب لهم ذلك: نوع من تقصير في معرفة الشريعة، وتقصير في معرفة الواقع، وتنزيل أحدهما على الآخر»⁽²⁾.

ثم تحدث عن الآثار التي ترتبت على القصور والجمود الذي أصاب هؤلاء حيث ظن الحكام أن الشريعة لا تفي بحاجة البشر، فأخذوا يسوسون الناس بأرائهم، وأدى في النهاية إلى نبذ الشريعة الإسلامية وتحكيم القوانين الوضعية، يقول رحمه الله مبيناً الآثار: «فلما رأى ولادة الأمور ذلك، وأن الناس لا يستقيم لهم أمر إلا بأمر وراء ما فهمه هؤلاء من الشريعة

أحدثوا من أوضاع سياستهم شراً طويلاً وفساداً عريضاً فتفاقم الأمر، وتعذر استدراكه وعز على العالمين بحقائق الشرع تخليص النفوس من ذلك، واستنقاذها من تلك المهالك»⁽³⁾.

المطلب الثالث: مذاهب العلماء في المصالح المرسله

ليس للاستصلاح مجال في العبادات والمقدرات، كما أنه ليس للقياس والاستحسان فيها مجال، فالعبادات والمقدرات أمور تعبدية يقتصر فيها على مورد النص.

أما في المعاملات الدنيوية فللعلماء فيها مذاهب:

الأول: مذهب الذين رفضوها رفضاً كلياً كما رفضوا القياس والاستحسان، وهؤلاء هم أهل الظاهر الذين التزموا النصوص، ولا يعرفون المصالح إلا عن طريق النصوص، فيقولون: لا مصلحة إلا ما جاء النص به.

وقد رفض فريق من الذين قالوا بحجية القياس الاحتجاج بالمصالح المرسله، وينسب بعض أهل العلم هذا المذهب إلى الإمام الشافعي مستدلاً بقوله في «الرسالة»: «وإذا كان هذا هكذا كان على العالم ألا يقول إلا من جهة العلم، وجهة العلم الخبر اللازم بالقياس بالدلائل على الصواب، ولو قال بلا خبر لازم ولا قياس كان أقرب من الإثم من الذي قال وهو غير عالم...، ولم يجعل الله لأحد بعد رسول الله أن يقول إلا من جهة علم مضى قبله، وجهة العلم بعد الكتاب والسنة والإجماع والآثار وما وصفت من القياس عليها»⁽⁴⁾.

وكلام الشافعي⁽⁵⁾ هذا صريح في رد الاستصلاح، فجهة العلم عنده: الكتاب والسنة، والإجماع والآثار،

(1) «الطرق الحكمية» لابن القيم: ص 13.

(2) «الطرق الحكمية»: ص 13.

(3) الطرق الحكمية: ص 13.

(4) «الرسالة» للشافعي، ص 507 - 508.

(5) هو: محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع الهاشمي القرشي المطلي، أبو عبد الله. أحد الأئمة الأربعة عند أهل السنة، وإليه نسب الشافعية كافة. ولد بغزة في فلسطين سنة (150هـ)، وحمل منها إلى مكة وهو ابن سنتين، وبها نشأ تيمناً وطلب العلم، وزار بغداد مرتين، ثم

والقياس عليها، والقائل بغير ذلك آثم، والذين أرادوا أن يجعلوا مذهب الشافعي القول بالاستصلاح أبعدا النجعة.

ومن الذي جروا على مذهب الشافعي ابن الباقلاني⁽¹⁾ وجماعة من المتكلمين، ومتأخري الحنابلة من أصحاب الأصول والجدل⁽²⁾، ومن هؤلاء ابن قدامة⁽³⁾⁽⁴⁾.

ويلحق بهذا الفريق أولئك الذين قالوا: إن الشريعة الإسلامية ما أهملت مصلحة قط، ولكن عقول بعض الناس قصرت في إدراك المصالح من النصوص، وهؤلاء أجهدوا أنفسهم في تتبع المصالح الشرعية وفي تطبيق النصوص على الوقائع، وفي رد المختلف فيه إلى النصوص فجأؤوا بالعجب العجيب.

الفريق الثاني: الذين توسعوا في الاحتجاج بها، وقدموا الاحتجاج بها على النصوص من الكتاب والسنة، فقد جعلوا لها المرتبة الأولى في غير العبادات والمقدرات.

والقائل بهذا هو الطوفي من الحنابلة⁽⁵⁾، وقد حصر الطوفي أدلة الفقه في تسعة عشر دليلاً، ثم قال: «وهذه الأدلة التسعة عشر أقواها النص والإجماع، ثم هما إما أن يوافقا المصلحة أو يخالفها، فإن وافقاها فيها ونعمت ولا نزاع... وإن خالفها وجب تقديم رعاية المصالح عليهما، بطريق التخصيص والبيان لهما، لا بطريق الافتئات عليهما، والتعطيل لهما»⁽⁶⁾، ويقول في موضع آخر: «أحكام حقوق المكلفين سياسة شرعية وضعت لمصالحهم فهي المعتمدة، وعلى تحصيلها المعول... وقد قررنا أن رعاية المصلحة من أدلة الشرع وهي أقواها وأخصها، فلنقدمها في تحصيل المصالح»⁽⁷⁾.

توجه إلى مصر سنة (199هـ) وعاش فيها إلى أن توفي سنة (204هـ). ومن مناقبه كثيرة. من شيوخه: الإمام مالك وسفيان بن عيينة. من تلاميذه: الإمام أحمد والمزني.

انظر: سير أعلام النبلاء (5/10)، الشذرات (19/13)، الأعلام (26/6).

(1) هو: محمد بن الطبيب بن محمد بن جعفر بن القاسم البصري ثم البغدادي، أبو بكر. أكبر المتكلمين على مذهب الأشعري، فقيه، أصولي، مشارك في أنواع من العلوم. ولد سنة (338هـ) بالبصرة، وسكن بغداد، وسمع بها الحديث، ورد على المعتزلة والشيعة والخوارج والجهمية وغيرهم. وتوفي ببغداد سنة (403هـ). من مصنفاته: إيجاز القرآن، التمهيد في أصول الفقه. انظر: سير أعلام النبلاء (190/17)، معجم المؤلفين (110/10).

(2) «المسودة في أصول الفقه» لابن تيمية: ص 450.

(3) هو: عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي الجماعلي ثم الدمشقي الحنبلي، أبو محمد موفق الدين. فقيه، أصولي، محدث. ولد سنة (541هـ)، ورحل في طلب العلم إلى بغداد، ثم عاد إلى دمشق، وتوفي بها سنة (620هـ). قال ابن تيمية: ما دخل الشام بعد الأوزاعي أفقه من الموفق. من مصنفاته: المغني، الكافي، روضة الناظر.

انظر: سير أعلام النبلاء (165/22)، والذيل على طبقات الحنابلة لابن رجب (133/2).

(4) روضة الناظر: ص 78.

(5) هو: سليمان بن عبد القوي بن عبد الكريم بن سعيد الطوفي، الصرصري، البغدادي، الحنبلي، أبو الربيع، نجم الدين. ولد بقرية طوف من أعمال بغداد سنة (657هـ). وقرأ على الشيخ شرف الدين الصرصري، والشيخ تقي الدين الزيربائي، وقدم الشام، ثم مصر، وتوفي بالخليل بفلسطين. من مصنفاته: الإشارات الإلهية في المباحث الأصولية، شرح مختصر الروضة. توفي سنة (716هـ).

انظر: شذرات الذهب (71/8)، معجم المؤلفين (266/4).

(6) رسالة رعاية المصالح للطوفي، نشرها عبد الوهاب خلاف في كتابه «مصادر التشريع فيما لا نص فيه»: ص 110.

(7) المصدر السابق: ص 143.

الفريق الثالث: الذين قالوا بالعمل بالمصالح المرسلّة: والقول بالعمل بها منسوب إلى الإمام مالك⁽¹⁾، وقد شنّع بعض العلماء على الإمام مالك بسبب ذلك وقالوا: إن الإمام مالك، استرسل في المصالح حتى رأى قتل ثلث الأمة لاستصلاح ثلثها، وقتل في التعزيز، وقطع اللسان في الهذر⁽²⁾.

وقد دافع العلامة المحقق الشيخ محمد الأمين الشنقيطي رحمه الله عن الإمام مالك، فقد حقق القول في نسبة هذه العظائم إلى الإمام مالك وبين بطلانها، فقال: «أما دعواهم على مالك أنه يجيز قتل ثلث الأمة لإصلاح الثلثين، وأنه يجيز قطع الأعضاء في التعزيرات، فهي دعوى باطلة، لم يقلها مالك، ولم يروها عنه أحد من أصحابه، ولا توجد في شيء من كتب مذهبه، كما حققه القرافي⁽³⁾، ومحمد بن الحسن البناني⁽⁴⁾ وغيرهما، وقد درسنا مذهب مالك طويلاً وعرفنا أن تلك الدعوى باطلة»⁽⁵⁾.

أما حكمه بضرب المتهم ليقر بالسرقة فنسبته إلى مالك صحيحة كما يقول الشيخ الشنقيطي، لكن مالكا لا يجيز ضرب المتهم إلا إذا ثبتت عليه الخيانة قبل ذلك ثبوتاً لا مطعن فيه، فثبوت كونه خائناً رجح عنده طرف الاحتياط للمال، ليقر به، أما الذي لم تثبت عليه الخيانة سابقاً فلم يقل بضربه ليقر⁽⁶⁾.

وقد أورد الشيخ كثيراً من النصوص والشواهد الدالة على أن ما ذهب إليه الإمام مالك مشروع وحق. وهذا القول -في نظر الباحث- هو الراجح وذلك لأنه وسط بين القولين الأولين كما أنه جمع الأدلة وسلم من المناقشة.

المطلب الرابع: مجال العمل بالمصالح المرسلّة

الذي يبدو -من وجهة نظر الباحث- أن مجال العمل في المصالح المرسلّة هو المجال الذي سكنت عنه الشريعة الإسلامية، والذي سكنت عنه الشريعة الإسلامية سماه الشارع بـ«العفو»، ويدخل فيه المباح، وتنظيم هذا المجال متروك للمسلمين، يتصرف فيه عقلاؤهم بما يرون أنه الأصح أو الأنسب، ومن مجالاته تنظيم المدن، وإقامة المؤسسات والمصانع، وتنظيم المرور، وتنظيم الزراعة والتجارة، وتنظيم استخدام

(1) هو: مالك بن أنس بن مالك الأصبحي الحميري، أبو عبد الله، إمام دار الهجرة، وأحد الأئمة الأربعة عند أهل السنة، وإليه تنسب المالكية. ولد سنة (93هـ) ونشأ يتيمًا، وجد في طلب العلم والتحصيل، حتى صار إمام وقته. من شيوخه: ابن شهاب الزهر. من تلاميذه: الإمام الشافعي. من مصنفاته: الموطأ، ورسالة في الرد على القدرية. توفي (179هـ). انظر: سير الأعلام (48/8)، الأعلام (257/5).

(2) مجموع فتاوى شيخ الإسلام: 48/20.

(3) هو: أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن القرافي. شهاب الدين، أبو العباس، فقيه مالكي، مصري المولد والمنشأ والوفاة. ولد سنة (626هـ)، وتوفي بدير الطين بالقرب من مصر القديمة سنة (684هـ). من مصنفاته: الذخيرة في الفقه، الفروق، شرح التهذيب. انظر: الديباج المذهب (ص62)، معجم المؤلفين (1/158).

(4) هو: عبد الرحمن بن جاد الله البناني المغربي المالكي، نزيل مصر. فقيه، أصولي. من مصنفاته: حاشية على شرح جلال الدين المحلى على جمع الجوامع في أصول الفقه. توفي سنة (1198هـ).

انظر: معجم المؤلفين (5/132).

(5) «المنخول» للغزالي: ص354. وانظر: روضة الناظر «لابن قدامة: ص87.

(6) «المصالح المرسلّة» للشنقيطي: 10.

التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي، فالنصوص الواردة هنا ليست كثيرة، ويمكن للأمة ممثلة في ولاية الأمر تنظيم هذه القضايا، ولكن هذه التشريعات قابلة للتحويل والتغيير، لأن المصالح يمكن أن تتغير بتغير الزمان، فأبعاد الشوارع، وطريق السير فيها، والقواعد التي يسار عليها في شؤون الموظفين والمؤسسات... كل ذلك يمكن أن يحدث فيه شيء من التغيير إذا ثبت أن هذا التغيير يقود لما هو أصلح.

ويدخل في هذا تدوين عمر للدواوين، حيث كتب أسماء الجند في ديوان يعرف به الجند ويميز به أهل كل ناحية، ويعرف من يتخلف ممن لم يتخلف، ولكن ينبغي -كما يرى الباحث- أن تراعي في هذا المجال الضوابط الشرعية من الكتاب والسنة إذا وجدت.

أهم النتائج:

وبعد هذه الجولة اليسيرة نستنتج ما يلي:

- 1- المصلحة في لغة العرب هي الخير والصواب، وهي خلاف الشر والفساد.
- 2- الشريعة الإسلامية تهدف الى تحقيق مصالح العباد ودرء المفسد عنهم.
- 3- المصالح التي عليها مدار التشريع الإسلامي ثلاثة وهي:
الأولى: المصالح الضرورية: وهو ما تصل إليه الحاجة إليه إلى حد الضرورة.
الثانية: المصالح الحاجية: وهو ما يحتاج إليه ولا يصل إلى حد الضرورة.
الثالثة: المصالح التحسينية: وهي التي تقع موقع التحسين والتيسير.
- 4- الضابط الشرعي في المصالح المعتبرة والملغاة هي التي دل الدليل على اعتبارها أو إلغائها.
- 5- السبب في دعوى العلماء أن هناك مصالح خارجة عن نطاق الشريعة يرجع لأمرين:
الأول: عدم إحاطة أولئك العلماء بالنصوص التي تدل على تلك المصالح.
الثاني: عدم قدرة ذلك العالم على استخلاص الحكم من النص الشرعي.
- 6- ليس للمصالح المرسلة مجال في العبادات والمقدرات، لأنها أمور تعبدية يقتصر فيها على مورد النص.
- 7- اختلف العلماء في دخول المصالح المرسلة على المعاملات الدنيوية، فمنهم من رفضها رفضاً كلياً، ومنهم من توسع في الاحتجاج بها، ومنهم من توسط وقال بالعمل بها.
- 8- مجال العمل بالمصالح المرسلة هو المجال الذي سكنت عنه الشريعة الإسلامية.

أهم التوصيات:

إن أهم ما نوصي به في هذا البحث ما يلي :

- 1- لولي الأمر حق أصيل في تقييد المصلحة العامة أو إطلاقها بحسب الزمان والمكان والحادثة والحال ؛ وذلك وفق أسباب مخصوصة .
- 2- إعداد مشروع علمي دقيق من خلال موسوعات فقهية عن المصلحة العامة من منظورها المعاصر في ضوء قواعد الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي .
- 3- إعداد مقرر دراسي لطلاب الجامعات باختلاف أنواعها، يتضمن التعريف بالقواعد الرئيسة للمصلحة

العامة ، وأسباب صونها من العبث ، وكيفية صيانتها عند التعدي .

4- التأكيد على نشر ثقافة الوعي بشأن المصلحة العامة بترسيخ قواعدها وصيانة قيمها، وذلك من خلال إعداد برامج توعوية مختلفة ، وبآليات متعددة .

5- تشديد العقوبة علي كل مستخف ومستهمين بأمر المصلحة العامة ؛ دفعاً للخلل ؛ وإزالة للضرر؛ وتحصيلاً لمنافع البلاد والعباد.

6- تكاتف جميع أفراد المجتمع للوقوف بجانب الدولة في مشروعاتها التنموية والقومية، وأعمالها المعنية في مؤسساتها المختلفة، بشأن التصدي للظواهر السلبية والعدائية.

المراجع والمصادر:

- 1- الأرموي، محمود بن أبي بكر بن حامد بن أحمد (ت682هـ)، التحصيل من المحصول، تحقيق: عبد الحميد أبو زيد. مؤسسة الرسالة - بيروت. الطبعة الأولى (1408هـ).
- 2- الأسنوي، عبدالرحمن بن الحسن، (ت772هـ)، طبقات الشافعية، ط. الأولى، 1407هـ/1987م، تحقيق كمال الحوت، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 3- الأشقر، محمد، أفعال الرسول ودلالاتها على الأحكام الشرعية، مؤسسة الرسالة، بيروت. الطبعة الثالثة (1414هـ).
- 4- آل تيمية، بدأ بتصنيفها الجد: مجد الدين عبد السلام بن تيمية (ت: 652هـ)، وأضاف إليها الأب: عبد الحلیم بن تيمية (ت: 682هـ)، ثم أكملها الابن الحفيد: أحمد بن تيمية (728هـ)، المسودة في أصول الفقه المحقق: محمد محي الدين عبد الحميد، الناشر: دار الكتاب العربي.
- 5- الأمدی، أبي الحسن علي بن أبي علي، ت467هـ، الإحكام في أصول الأحكام، ط. الأولى، 1405هـ/1985م، كتب هوامشه إبراهيم العجوز، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 6- أمير بادشاه، محمد أمين البخاري، (ت972هـ)، تيسير التحرير، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 7- البدوي، يوسف أحمد، مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، الناشر: دار الصمعي، الطبعة الثانية (1433هـ-2012م).
- 8- البرديسي، محمد زكريا، أصول الفقه، دار الثقافة - القاهرة (1991).
- 9- البستي، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن معبد، (المتوفى: 354هـ)، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، ترتيب: الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي (المتوفى: 739هـ)، حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة: الأولى، 1408هـ-1988م.
- 10- البغدادي، شهاب الدين الألوسي، (ت127هـ)، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، 1408هـ/1987م، دار الفكر، بيروت.
- 11- البكري، بدر الدين، (ت871هـ)، الاعتناء في الفرق والاستثناء، ط. الأولى، 1996م، تحقيق عادل عبدالموجود وعلي معوض، قدم له د. محمد عبادة، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 12- البناني، عبدالرحمن بن جاد الله البناني، حاشية البناني على شرح المحلي على جمع الجوامع. طبع دار إحياء الكتب العربية لعيسى الحلبي - القاهرة. د.ت.
- 13- البيضاوي، أبي سعيد عبد الله بن عمر، ت791هـ، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ط. الأولى، 1408هـ/1988م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 14- البيضاوي، عبد الله بن عمر، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1418هـ.
- 15- البيهقي، أحمد بن الحسين، (ت458هـ)، السنن الكبرى، ط. الأولى، 1414هـ/1994م، تحقيق محمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت.

- 16- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد الحراني الحنبلي الدمشقي (ت 728هـ)، السياسة الشرعية، الناشر: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1418هـ.
- 17- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد الحراني الحنبلي الدمشقي (ت 728هـ)، مجموع الفتاوى، جمع وترتيب عبدالرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي. طبع بأمر خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز آل سعود.
- 18- حيدر، علي، دررالحكام شرح مجلة الأحكام، تعريب فهمي الحسيني، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 19- الخضري، محمد، أصول الفقه، دار القلم - بيروت، الطبعة الأولى (1407هـ - 1987م).
- 20- الخفيف، علي بن محمد (ت 1978م)، أسباب اختلاف الفقهاء، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية (1416هـ).
- 21- خلاف، عبد الوهاب، مصادر التشريع الإسلامي فيما لا نص فيه، دار القلم - الكويت، الطبعة السادسة، 1414هـ - 1993م.
- 22- الدارقطني، علي بن عمر، (ت 385هـ)، سنن الدارقطني، ط. الثالثة، 1413هـ/ 1993، دار عالم الكتب، بيروت.
- 23- ابن دقيق العيد، تقي الدين، (ت 702هـ)، إحكام الأحكام، تحقيق: أحمد شاكر، مكتبة السنة، الطبعة الأولى (1414هـ، 1994م).
- 24- الذهبي، شمس الدين محمد بن قايماز (ت 748هـ)، تذكرة الحفاظ، أم القرى للطباعة والنشر - القاهرة. مصر. د.ت.
- 25- ابن رجب، زين الدين أبو الفرج عبدالرحمن بن شهاب الدين أحمد البغدادي الدمشقي الحنبلي (ت 795هـ)، القواعد في الفقه الإسلامي، ط. الأولى، 1992م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 26- ابن رشد، محمد بن أحمد، (ت 595هـ)، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، دار الفكر، بيروت.
- 27- الرماني، زيد بن محمد، مقاصد الشريعة في الكسب، دار طويق للنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى.
- 28- الرهوني، محمد بن أحمد بن محمد بن يوسف (ت 1230هـ)، تحفة المسئول في شرح مختصر منتهى السؤل، تحقيق: الهادي شبيلي. دار البحوث للدراسات الإسلامية، دولة الإمارات. الطبعة الأولى (1422هـ).
- 29- الزرقا، أحمد بن الشيخ محمد، شرح القواعد الفقهية، ط. الثانية، 1409هـ/ 1989م، تصحيح وتعليق: محمد الزرقا، دار القلم، دمشق.
- 30- الزرقا، مصطفى، الاستصلاح والمصالح المرسله في الشريعة الإسلامية وأصول فقهاء، دار القلم - دمشق، الطبعة الأولى، 1408هـ - 1988م.
- 31- الزرقاني، محمد بن عبد الباقي بن يوسف، (ت 1122هـ)، شرح الزرقاني على الموطأ، دار الفكر، بيروت.
- 32- الزركشي، بدر الدين، (ت 794هـ)، المنثور في القواعد، ط. الثانية، 1985م، وزارة الأوقاف والشؤون

- الإسلامية، دولة الكويت، تحقيق د. تيسير فائق، دار الكويت للصحافة.
- 33- الزركلي، خير الدين بن محمود، ت1396هـ، الأعلام، ط. العاشرة، 1992م، دار العلم للملايين، بيروت.
- 34- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، (ت538هـ)، الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار المعرفة، بيروت.
- 35- السبكي، الإمام تاج الدين عبد الوهاب، (ت771هـ)، الأشباه والنظائر، ط. الأولى، 1991م، تحقيق عادل عبدالموجود - علي معوض، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 36- السبكي، تقي الدين أبو الحسن علي بن عبد الكافي بن علي بن تمام بن حامد بن يحيى وولده تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب، الإبهاج في شرح المنهاج، منهاج الوصول إلى علم الأصول للقاضي البيضاوي (المتوفي سنة 785هـ))، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، عام النشر: 1416هـ - 1995م.
- 37- السرخسي، أبي بكر محمد بن أحمد، (ت490هـ)، أصول السرخسي، تحقيق أبو الوفا الأفغاني، دار المعرفة، بيروت.
- 38- السرخسي، شمس الدين محمد بن أحمد، (ت490هـ)، المبسوط، ط 1406هـ/1986م، تحقيق الشيخ خليل الميس، دار المعرفة، بيروت.
- 39- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، (ت911هـ)، الأشباه والنظائر في الفروع، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 40- الشاطبي، إبراهيم بن موسى، (ت790هـ)، الموافقات في أصول الشريعة، شرح عبد الله دراز، دار المعرفة - بيروت.
- 41- الشافعي، محمد بن إدريس، (ت204هـ)، الرسالة، تحقيق أحمد محمد شاكر. المكتبة العلمية، بيروت. د.ت.
- 42- الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني (ت1393هـ)، المصالح المرسلة، الناشر: الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة الطبعة: الأولى، 1410هـ.
- 43- الصنعاني، محمد بن إسماعيل، (ت1182هـ)، سبل السلام شرح بلوغ المرام، ط. الأولى، 1408هـ/1988م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 44- الطبري، محمد بن جرير الطبري، (ت310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، ط. الأولى، 1412هـ/1992م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 45- ابن عابدين، محمد أمين، (ت1252هـ)، حاشية رد المحتار على الدر المختار، ط. الثانية، 1386هـ/1966م، المكتبة التجارية، مكة المكرمة.
- 46- ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر، (ت1393هـ)، مقاصد الشريعة الإسلامية، محمد الحبيب ابن الخوجة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، سنة النشر 1425 هـ - 2004 م.
- 47- العز بن عبد السلام، عبد العزيز بن عبد السلام بن أبي القاسم بن الحسن بن محمد بن المهذب السلمي الدمشقي الشافعي، قواعد الأحكام في مصالح الأنام، مؤسسة الريان، (1410هـ - 1990م).
- 48- العماد ابن الحنبلي، عبدالحى، (ت1089هـ)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق عبد القادر

- الأرناؤوط، ومحمود الأرناؤوط، دار ابن كثير للطباعة والنشر، دمشق - بيروت، الطبعة الأولى (1410هـ - 1989م).
- 49- الغزالي، أبي حامد محمد بن محمد، (ت505هـ)، المنخول من تعليقات الأصول، تحقيق: محمد حسن هيتو. دار الفكر - دمشق. الطبعة الثانية (1400هـ).
- 50- الفاسي، علال، مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، الناشر: دار الغرب الإسلامي، ضمن منشورات مؤسسة علال الفاسي، الطبعة الخامسة (1993م).
- 51- فرحون ابن، برهان الدين إبراهيم بن علي، (ت799هـ)، الديباج المذهب في معرفة أعيان المذهب، تحقيق د. محمد أبو النور، دار التراث، القاهرة.
- 52- فرغلي، محمد محمود، بحوث في السنة المطهرة، دار الكتاب الجامعي، القاهرة (1402هـ).
- 53- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقري، (ت770هـ)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، طبع بالمطبعة الأميرية ببولاق، مصر. الطبعة الثامنة (1939م).
- 54- قدامة ابن المقدسي، عبدالله بن أحمد بن محمد، (ت620هـ)، روضة الناظر وجنة المناظر، تحقيق عبد الكريم النملة. مكتبة الرشد - الرياض. الطبعة الأولى (1413هـ).
- 55- القرطبي، محمد بن أحمد، (ت671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، ط 1413هـ/1993م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 56- القزويني، محمد بن يزيد، (ت275هـ)، سنن ابن ماجه، تحقيق محمد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت.
- 57- قيم ابن الجوزية، شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أبي بكر، (ت751هـ)، إعلام الموقعين، رتبه وضبطه محمد عبدالسلام أمين، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الثانية (1414هـ - 1993م).
- 58- قيم ابن الجوزية، شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أبي بكر، (ت751هـ)، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، تحقيق: محمد جميل غازي. مطبعة المدني - القاهرة. د.ت.
- 59- القيم ابن الجوزية، محمد بن أبي بكر. (ت1411هـ)، إعلام الموقعين عن رب العالمين. (الطبعة: الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.
- 60- الكاساني، علاء الدين أبي بكر، (ت587هـ)، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ط. الثانية، 1406هـ/1986م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 61- كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، ط. الأولى، 1414هـ/1993م، اعتنى به وجمعه مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت.
- 62- المرغيناني، برهان الدين علي بن أبي بكر، (ت592هـ)، الهداية شرح بداية المبتدى، ط. الأولى، 1410هـ/1990م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 63- موسى، سيد محمد، الاجتهاد ومدى حاجتنا إليه في هذا العصر، دار الكتب الحديثة، القاهرة. د.ت.
- 64- النجار، أحمد محمد الصادق، مقاصد الشريعة على ضوء اعتقاد السلف، الناشر: الناشر المميز- المدينة، الطبعة الأولى (1437هـ - 2016م).
- 65- ابن نجيم، زين بن إبراهيم، (ت669هـ)، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ط. الثالثة، 1413هـ/1992م،

دار المعرفة، بيروت.

- 66- النسائي، أحمد بن شعيب، (ت303هـ)، سنن النسائي، ط. الأولى، 1411هـ/1991م، حققه مكتب تحقيق التراث الإسلامي، دار المعرفة، بيروت.
- 67- ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي، ت 861هـ، شرح فتح القدير، ط. الثالثة، دار الفكر، بيروت.
- 68- أبو يعلى، المسائل الأصولية من كتاب الروايتين والوجهين، تحقيق عبد الكريم محمد اللاحم، مكتبة المعارف، الرياض، الطبعة الأولى (1405هـ / 1985م).
- 69- اليوبي، محمد سعد، مقاصد الشريعة وعلاقتها بالأدلة الشرعية، الناشر: دار ابن الجوزي، الطبعة السادسة (1436هـ).

النظر المقاصدي في إدارة مخاطر الديون في ظل الأزمات الاقتصادية

دراسة حالة بنك الصفاء التشاركي المغربي

الباحث عبد الوهاب بوشنتوف

طالب باحث بـسلك الدكتوراه

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة محمد الأول وجدة |المغرب

abdeloihabbouchantouf@gmail.com

ملخص البحث:

من خلال هذا البحث تم النظر في مقاصد الشريعة الإسلامية من حفظ الأموال ، وخاصة في الجانب المتعلق بإدارة مخاطر الديون في ظل الأزمات، كما شمل البحث دراسة ميدانية ببنك الصفاء التشاركي المغربي تهدف إلى التعرف على المخاطر الائتمانية التي يواجهها وأساليب إدارته لتلك المخاطر. وقد تأسست الدراسة على إجراء مقابلات مفتوحة مع سبعة مسؤولين إداريين ومستشارين قانونيين و ماليين وشرعيين، وشملت عينة الدراسة ملفات ائتمانية لأشخاص ذاتيين (أفراد) ومعنويين (شركات ومقاولات).

كما خلصت الدراسة إلى أن نظرة الإسلام للديون هي نظرة إدارة و تدبير للمخاطر المحتملة من أجل حفظ المال و الحقوق المرتبطة به. وانسجاما مع تلك النظرة المقاصدية فالبنوك الإسلامية تحرص على إدارة مخاطر الديون بدءا بدراسة استباقية لملفات التمويل ثم الاعتماد على الضمانات الشرعية و التأمين التكافلي وغيرها من الأساليب الوقائية والعلاجية لإدارة المخاطر الائتمانية.

الكلمات المفتاحية: النظر المقاصدي - إدارة - مخاطر الديون.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

Intentional consideration of debt risk management in light of economic crises

.-Case study of Morocco's Safa Participation Bank -

Abdeloihab bouchantouf

abdeloihabbouchantouf@gmail.com

PhD researcher student

Faculty of Arts and Humanities, Mohammed I University, Oujda

Morocco

Abstract:

Through this research, the purposes of Islamic law in preserving funds were considered, especially in the aspect related to debt risk management in light of crises, and the research also included a field study at the Moroccan Al-Safa Participation Bank aimed at identifying the credit risks it faces and its methods of managing those risks. The study was based on conducting open interviews with seven administrative officials and legal, financial and Sharia advisors, and the study sample included credit files for private persons (individuals) and legal persons (companies and contracting).

The study also concluded that Islam's view of debt is a management view of potential risks in order to preserve money and the rights associated with it. In line with this intentional outlook, Islamic banks are keen to manage debt risks, starting with a proactive study of financing files, then relying on Sharia guarantees, Takaful insurance and other preventive and curative methods to manage credit risks.

intentional consideration – management – debt risk.:**key words**

مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على مولانا رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه.

وبعد، فإن رسالة الإسلام وشرعية الرحمن العادلة الشاملة الواقعية جاءت رحمة للعالمين، فهي تنشر الرحمة والخير في تكامل راق بين البناء الفردي والاستخلاف الإنساني، ولذلك فقد حرص الشرع الحكيم على تحقيق المقاصد العظمى وجلب المصالح و دفع المفسد لما فيه خير البشرية في الدنيا والآخرة. ومن تلك المقاصد حفظ المال فهو عصب الحياة ووسيلة الاستخلاف، ولما كان حفظه يقتضي تداوله بين الناس بيعا وشراء و مداينة فقد حرص الشرع العادل على حفظ حقوق الناس مع مراعاة ظروفهم وأحوالهم. و الإسلام دين الرحمة فهو ينظر إلى الحق والواجب نظرة واقعية تراعي العدل المتمثل في ضبط أحكام التوثيق لحماية الديون من المخاطر المحتملة بسبب الجحود والنكران أو الإعسار والإفلاس خاصة في زمن الأزمات الاقتصادية والاجتماعية، كما يحرص على التعايش التضامني من خلال مبادئ الرحمة والحث على إهمال المعسر أو التصديق عليه، إضافة إلى غرس قيم التكافل و التضامن في النفوس والقلوب من خلال الزكاة و الوقف والصدقات.

وهذه المقدمة للتعريف بموضوع البحث تشتمل على ما يلي:

➤ أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى اهتمام الشرع الحكيم بحياة الناس في زمن الأزمات الاقتصادية التي تخلف وراءها معضلات البطالة وارتفاع الأسعار والديون والإفلاس وغيرها. ويمكن ملامسة هذه النظرة المقاصدية من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن المقصد الشرعي من حفظ المال وعلاقته بإدارة مخاطر الديون.
- النظر في الأساليب التي تدير بها البنوك الإسلامية مخاطر الديون كونها أهم بوابة للتمويل والاستثمار و الائتمان خاصة في زمن الأزمات.

➤ مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن النظرة المقاصدية للشرع الحكيم في حفظ الأموال تشمل أحوال الناس في الرخاء والشدة، وفي زمن الأزمات يظهر رقي تلك النظرة في الحفاظ على الأموال من ناحية حق الدائن و التزام المدين ، و هذا الجمال المقاصدي يظهر جليا في الحرص على الوفاء بالديون وفي نفس الوقت عدم

التخلي عن المدين المعسر خاصة عند الأزمات ، ولذلك أوجب الشرع الحكيم الوفاء بالديون كما
حث على التضامن والتكافل من خلال نظم الزكاة والوقف والصدقات.
ومن هذا المنطلق تبرز مشكلة الدراسة المتمثلة فيما يلي:
ما مدى تنزيل هذه النظرة المقاصدية على مستوى البنوك الإسلامية؟ خاصة وأنها تلعب دور
الوسيط المالي الرئيس في زمن كاد يختفي فيه التطبيق الحقيقي للقرض الحسن. فأغلب المعاملات المالية
تتأسس على الوساطة البنكية تمويلا واستثمارا.
وللإحاطة بذلك ستجيب الدراسة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ✓ إلى أي حد يهتم الإسلام بالمال ويحافظ عليه؟
 - ✓ أين تتجلى النظرة المقاصدية للشرع الحنيف في حفظ الأموال؟ وكيف يتعامل مع مخاطر الديون عند
الأزمات؟
 - ✓ ما هي الأساليب التي تنهجها البنوك الإسلامية في إدارتها لمخاطر الديون ؟
- منهج البحث:

لإعداد هذا البحث فقد اعتمدت المنهج الوصفي من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة،
وتطبيق أدوات الدراسة للكشف عن المخاطر الائتمانية التي تواجهها البنوك التشاركية وطرق إدارتها، وتحليل
المشاكل والتحديات.

➤ خطة البحث:

لبيان المقاصد العظمى للإسلام في التعاطي مع مشاكل الناس وأزماتهم، والحفاظ على حرمة أموالهم
وتدبير معاملاتهم وما يترتب عليها من ديون، فقد تضمن هذا البحث المبحثين التاليين:
المبحث الأول: مقصد حفظ المال في الإسلام.
المبحث الثاني: النظر المقاصدي في إدارة مخاطر الديون في ظل الأزمات.

المبحث الأول : مقصد حفظ المال في الإسلام

تمهيد: تنطلق النظرة المقاصدية لحفظ المال من كونه نعمة لها حرمة، وبه تحصل المنافع و تتحقق المصالح و يحسن الاستخلاف في الأرض، و يتم تداوله بالعدل المفضي إلى ضمان الأمن والاستقرار والسعادة في الدارين. فالمال في الإسلام وسط بين الرأسمالية التي تقدر الحرية الفردية و تركز الطبقة الظالمة، وبين الاشتراكية التي تضحي بحقوق الفرد من أجل الجماعة، فينتج عنها طغيان جماعي و ظلم فردي و عزوف عن الإنتاج. أما الإسلام فيقصد من المحافظة على المال تداوله و استقراره لمالكه بالعدل في ظل حرية منضبطة تراعي الحق والواجب والحلال والحرام داخل منظومة مجتمعية متضامنة متكافلة تراعي حقوق بعضها من خلال نظم الزكاة و الوقف و الصدقات.

فالمال وسيلة لحسن الاستخلاف لا غاية، و الحفاظ عليه يكون بتجنيبه الضرر و الباطل والإضاعة والإسراف والتبذير، و تداوله يكون بالاستثمار الحلال العادل الموثق تجنباً للنزاع والظلم. وقد أصل الشرع الحكيم لهذه النظرة المقاصدية المحافظة على المال من خلال الاعتراف به عصباً للحياة ، فهو حاضر في المعاملات والعبادات وله حرمة، وهو من الضروريات الخمس التي قصد الشرع الحكيم الحفاظ عليها لصالح الدين والدنيا والآخرة. وقبل إظهار هذا النظر المقاصدي الراقى وجب التعرّيج على تعريف العناصر الرئيسة لما سيعالجه هذا البحث، وهي المقاصد والمال و الديون و المخاطر و إدارتها.

المطلب الأول : الإطار المفاهيمي لعناصر البحث

الفرع الأول : تعريف المقاصد.

المقاصد لغة : من قَصَدَ يَقْصِدُ قَصْداً فهو قاصِد، القصد استقامة الطريق، وطريقٌ قاصِد سهل مستقيم. قال ابن جني أصل « ق ص د » ومواقعها في كلام العرب الاعتزام والتوجه والنهوض نحو الشيء على اعتدال كان ذلك أو جَوْر، هذا أصله في الحقيقة وإن كان قد يخص في بعض المواضع بقصد الاستقامة دون الميل. ألا ترى أنك تَقْصِد الجَوْر تارة كما تقصد العدل أخرى؟¹

¹ - ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن القاسم (ت 1311م)، لسان العرب، دار صادر، لبنان، طبعة 1، ج 3 ، ص 353.

وفي الاصطلاح الشرعي : هي الأعمال والتصرفات المقصودة لذاتها، التي تسعى النفوس إلى تحصيلها بمساع شتى، أو تحمل على السعي إليها امتثالاً ، وتلك تنقسم إلى مقاصد الشرع ومقاصد للناس في تصرفاتهم¹.

وقال الشاطبي : " تكاليف الشريعة ترجع إلى حفظ مقاصدها في الخلق، وهذه المقاصد لا تعدو ثلاثة أقسام ، أحدها أن تكون ضرورية ، والثاني أن تكون حاجية ، والثالث أن تكون تحسينية " . وقال أيضاً : " إن الشارع قصد بالتشريع إقامة المصالح الأخروية والدينية"².

وقد عرفها الدكتور نور الدين قراط بأنها عبارة عن مآلات طلب الشارع وإرشاده للمكلف في المعاش والمعاد³.

الفرع الثاني : تعريف المال

المال لغة : من مال الرجل يُمُول وَيَمَالُ مَوْلًا وَمُؤَوَّلًا إِذَا صَارَ ذَا مَالٍ وَتَصْغِيرُهُ مُؤِيلٌ وَالْعَامَّةُ تَقُولُ مُؤِيلٌ بِتَشْدِيدِ الْيَاءِ وَهُوَ رَجُلٌ مَالٌ وَتَمَوَّلَ مِثْلُهُ وَمَوَّلَهُ غَيْرُهُ. المَالُ معروف ما مَلَكَتَهُ من جميع الأشياء. والمال في الأصل ما يُمْلِك من الذهب والفضة ثم أُطْلِقَ على كل ما يُقْتَنَى ويمْلِك من الأعيان وأكثر ما يُطْلَقُ المال عند العرب على الإبل لأنها كانت أكثر أموالهم⁴.

أما اصطلاحاً : فقد عرفه الشيخ محمد الطاهر بن عاشور بقوله: " الأموال جمع مال ، وهو ما بقدره يكون قدر إقامة نظام معاش أفراد الناس في تناول الضروريات والحاجيات والتحسينيات، بحسب مبلغ حضارتهم حاصلًا بكدح"⁵

والمال عند الفقهاء هو كل شيء له قيمة مادية بين الناس وتحصل به مصالحهم ويجوز شرعاً حيازته والانتفاع به. ويشمل الأعيان والمنافع و الحقوق المعنوية .

ولا يعتبر مالا :

¹ - ابن عاشور محمد الطاهر ، مقاصد الشريعة الإسلامية، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، طبعة 2، 2001م، تحقيق ودراسة محمد الطاهر الميساوي، ص 253.

² - الشاطبي أبو اسحاق إبراهيم بن موسى، الموافقات في أصول الأحكام ، ج 2، ص 6 و 21.

³ - قراط نور الدين، مقاصد الشريعة، محاضرات ماستر المالية الإسلامية ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة ، 2017م.

⁴ - ابن منظور ، لسان العرب ، مصدر سابق، ج 11 ، ص 635.

⁵ - ابن عاشور محمد الطاهر ، التحرير والتنوير ، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، ج 2، ص 187.

- ما لا تحصل المصالح به مثل حبة قمح.
- ما لا يمكن حيازته كالهواء.
- ما لا ينتفع به كالخمر ولحم الخنزير ولحم الميتة.¹

الفرع الثالث : تعريف الدين

الدين لغة: من دان يدين، و دِنْتُ الرجل : أَقْرَضْتُهُ فهو مَدِينٌ و مَدْيُون . قال ابن سيده : دِنْتُ الرجل و أدْنْتُهُ أعطيته الدين إلى أجل . وقيل : دِنْتُه أَقْرَضْتُهُ و أدْنْتُهُ اسْتَقْرَضْتَهُ منه . و دانَ : أَخَذَ الدَّيْنَ . ورجل دائٍ و مَدِينٌ و مَدْيُون ، والأخيرة تميمية . و مُدانٌ : عليه الدينُ ، وقيل : هو الذي عليه دين كثير . قال الجوهري : رجل مَدْيُونٌ كثر ما عليه من الدين².

أما اصطلاحاً: فالدين هو عبارة عن كل معاملة كان أحد العوضين فيها نقدا والآخر في الذمة نسيئة، فإن العين عند العرب ما كان حاضرا، والدين ما كان غائبا³.

الفرع الرابع : المخاطر وإدارتها

المخاطر لغة: مشتقة من الجذر (خ - ط - ر) ويقال :

- خطر الرجل إذا تبختر، وكان يخطر في مشيه إذا تمايل معجبا بنفسه.
- خطر بسيفه إذا رفعه مرة ووضعته أخرى.
- والخطر ارتفاع القدر والمال والشرف والمنزلة.
- والخطر السبق الذي يتراعى عليه في التراهن، تخاطروا على الأمر أي تراهنوا، والخطر الرهن.
- الخطر الإشراف على هلكة
- والمخاطر المراقى⁴.

¹ - بن زغيبه عز الدين، مقاصد الشريعة الخاصة بالتصرفات المالية ، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث ، الإمارات ، طبعة 1، 2001م، ص4.

² - ابن منظور ، لسان العرب ، مصدر سابق، ج 13، ص164.

³ - القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن ، دار احياء التراث العربي بيروت - لبنان، طبعة 2، 1985 م، ج3، ص378.

⁴ - ابن منظور ، لسان العرب ، مصدر سابق، مادة خطر، ج4، ص 249

والجذر (خ - ط - ر) أصلان : أحدهما القدر والمكانة والثاني اضطراب وحركة، فالأول قولهم لنظير الشيء خطيره، ولفلان خطر أي منزلة ومكانة. والأصل الآخر قولهم : خطر في مشيته ورمح خطر أي ذو اهتزاز¹. ومن خلال ما تقدم بيانه من معان لغوية يتضح أن المخاطرة في اللغة تتروى بين عدة معان يمكن جمعها فيما يلي :

- القدر والمكانة
- الإشراف والاقتراب من التهلكة
- الاضطراب والمجازفة وعدم التأكد.

أما اصطلاحاً : فقد جاءت لفظتا المخاطرة والخطر الفقه الإسلامي بعدة معان متقاربة، لكنها لا تخرج عن دائرة المفاهيم التالية²:

- المجازفة وركوب الخطر.
- المقامرة والغرر.
- الضياع والخسران.
- الاحتمالية وعدم التأكد.

فالمخاطرة ليست مقصودة لذاتها شرعاً، ولكنها معيار يستحق به الربح إن كانت بمعناها الإيجابي الجائر شرعاً، لا بمعناها المحرم المرتبط بمفهومي الغرر والقمار.

وفي هذا المبحث تندرج مخاطر الديون في الاصطلاح البنكي ضمن مخاطر الائتمان التي تنشأ عن احتمال عدم وفاء أحد الأطراف بالتزاماته وفقاً للشروط المتفق عليها، وفي موعدها المنصوص عليه في العقد³. ويشمل ذلك مخاطر التسوية أو عدم التسليم في العقود التجارية. ويمكن التخفيف من حدتها عن طريق تنويع المحفظة الاستثمارية.

¹ - ابن فارس أبو الحسين أحمد ، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979م، ج2، ص199.

² - عويضة عدنان عبد الله محمد، نظرية المخاطرة في الاقتصاد الإسلامي - دراسة تأصيلية تطبيقية-، المعهد العالي للفكر الإسلامي، طبعة 1، 1431هـ/2010م. ص26.

³ - مجلس الخدمات المالية الإسلامية ، المبادئ الإرشادية لإدارة المخاطر للمؤسسات (عدا المؤسسات التأمينية) التي تقوم على تقديم خدمات مالية إسلامية، دجنبر 2005، ص11.

وتظهر مخاطر الائتمان في البنوك الإسلامية من خلال عدم وفاء أحد أطراف عقود المنتجات الإسلامية بدفع الديون المترتبة في ذمة طرف أو عدم تسليم السلع أو الأصول من الطرف الآخر كما في المربحة والسلم والاستصناع. وأما في المشاركة والمضاربة فتتجلى مخاطر الائتمان في عدم وفاء الشريك بتسليم نصيب البنك من رأس المال أو الربح.

وبالتالي فإدارة مخاطر الديون هي العمليات والإجراءات والتدابير الموائمة استباقيا وعلاجيا للمخاطر المحتملة داخليا وخارجيا، لضمان حقوق الدائن و حفظ المال من الجحود والإعسار.

المطلب الثاني : النظر المقاصدي في حفظ المال

حفظ المال في الإسلام ينطلق من كونه الأكثر تعرضا للخطر والغرر ، ولذلك حرص الشرع الحكيم على تجنبه جميع أنواع الضرر احترازا من حصول المنازعات و سدا لكل أبواب الخصومات المحتملة، والنظر المقاصدي في حفظ المال ينطلق من نظرة الإسلام الشاملة والواقعية والعادلة للمال ويتجلى ذلك فيما يلي:

- المال نعمة لها حرمة ، فهو مال الله و نحن مستخلفون فيه ، وحسن الاستخلاف يكون بالاكْتِسَاب والإنفاق في دائرة الحلال والتداول بعيدا عن الحرام والاكتناز.
- جاء الإسلام لتحقيق الوسطية العادلة، فهو ينظر للمال نظرة وسطية تخالف الرأسمالية التي تقدس حرية الفرد المطلقة في الاكْتِسَاب والإنفاق وتكرس الطبقيّة الظالمة. الإسلام أيضا وسط يخالف الاشتراكية التي تغلب مصالح الجماعة على حساب مصالح الفرد. هذا النظر المقاصدي المعتدل يشجع الفرد على العمل والإنتاج ويمنحه حرية منضبطة ومؤطرة بالحث على الحلال والنهي عن الحرام في ظل العدل الذي يضمن الحق و ينظم الواجب. وفي الوقت نفسه يراعي الإسلام مصالح الجماعة من منطلق التعايش التضامني من خلال نظم الزكاة و الوقف والصدقات و منع الاحتكار والاكتناز.

- جاء الإسلام فجعل المال وسيلة لا غاية، فمتى كان المال غاية فهو منبوذ لقوله تعالى : (وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا)¹ ، و عندما يكون وسيلة للبر والخير والطاعات فهو النعمة المحمودة الطيبة الطاهرة

¹ - سورة الفجر ، الآية 22.

مصدقا لقوله تعالى : (لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ)¹.

المطلب الثالث : مقصد حفظ المال في الشرع الحكيم

المال أحد الكليات الخمس وحفظه من الضروريات التي اعتنت بها الشريعة الغراء انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية رعاية لمصالح الأمة. ولما كان مال الأمة كلاً مجموعياً فحصول حفظه يكون بضبط أساليب إدارة عمومته، وبضبط أساليب حفظ أموال الأفراد وأساليب إدارتها².

والمقصد الشرعي في الأموال كلها خمسة أمور³: رواجها ووضوحها وحفظها وثباتها والعدل فيها. أما رواجها فهو دورانها وتداولها بين الناس بوجه الحق لضمان حقوق المتعاملين بها، ولذلك فقد رغب الشرع في المعاملات المالية وحرص على توثيقها وضبط شروطها، ميسرا ومسهلا أمر رواجها بقدر الإمكان مع تحصينها من الربا والغش والغرر وأكل أموال الناس بالباطل عموما.

أما وضوح الأموال فبإبعادها عن الضرر والتعرض للخصومات، ولذلك شرع الإشهاد والرهن في التداين. وأما إثبات الأموال : فيراد به تقررها لأصحابها بوجه لا خطر فيه ولا يفضي إلى النزاع، ولذلك أقرت الشريعة حقوق التملك بضبط العقود وإقامتها على التراضي والوضوح.

أما العدل في الأموال : فيكون باكتساب المال بالحق من غير باطل أو ظلم، ولذلك فقد تقرر أن تحصيل الأموال في إطار العدل يكون بالعمل أو العوض أو التبرع أو الإرث.

وأما حفظ الأموال فعليه مدار المقاصد كلها و يستدل عليه بقوله تعالى : (وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ)⁴ ، ويقول النبي صلى الله عليه وسلم في خطبة حجة الوداع : (إِنَّ دِمَاءَكُمْ وَأَمْوَالَكُمْ وَأَعْرَاضَكُمْ عَلَيْكُمْ حَرَامٌ كَحُرْمَةِ يَوْمِكُمْ هَذَا فِي شَهْرِكُمْ هَذَا فِي بَلَدِكُمْ هَذَا، فَلْيُبَلِّغِ الشَّاهِدُ الْغَائِبَ)⁵

ولهذا وجب ضبط وسائل تبادل الأموال بين الناس من خلال وضع قوانين تنظم التجارة ونظام الأسواق والزكاة والأوقاف. ولأجل ذلك حرم الغش والاحتكار والغرر والربا وحصنت الأموال بالربط بين الملكية

¹ - سورة آل عمران ، الآيتان 91 و 92 .

² - ابن عاشور محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، مصدر سابق، ص 455.

³ - المصدر نفسه، ص 464.

⁴ - سورة البقرة، الآية 187.

⁵ - النيسابوري أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري ، صحيح مسلم ، دار الجيل بيروت ودار الأفاق الجديدة، بيروت ، كتاب القسامة، باب تَغْلِيظُ تَحْرِيمِ الدِّمَاءِ وَالْأَعْرَاضِ وَالْأَمْوَالِ، رقم الحديث 4478، ج 5، ص 108.

والضمان، لأن في تداول الأموال مخاطر وأرباح، واستحقاق الربح مؤطر بالقواعد المالية الكبرى مثل الخراج بالضمان والغنم بالغرم.

وهكذا فالمقصد الشرعي في الأموال هو استثمارها وتنميتها وتحسينها من الظلم والباطل تحقيقاً للمصالح العامة والخاصة، وهذا بالضبط هو المفهوم الشرعي للتحوط بمعنى الحفاظ على الأموال من الأخطار المحتملة التي تحول دون تحقيق مقاصدها الشرعية.

المبحث الثاني : إدارة مخاطر الديون في ظل الأزمات الاقتصادية

تمهيد : عند الأزمات تكثر البطالة و ترتفع الأسعار و يضطر الأشخاص أفرادا ومؤسسات للديون ، خاصة تلك التي تكون فيها البنوك طرفا ويصعب الوفاء بها، ولذلك وضع الشرع الحكيم أحكام الدين و القرض وأحل البيع وحرّم الربا ومنع أكل أموال الناس بالباطل. فإدارة مخاطر الديون في الإسلام تكون استباقية وقائية أو علاجية، فالأولى تتمثل في حفظ الديون من الجحود والإعسار من خلال الكتابة والشهادة والرهن والكفالة، أما العلاجية فتتمثل في التعامل مع المدين المعسر بالتضامن والتكافل إمهالا أو تصدقا عليه وتسامحا أو من خلال سداد ديونه بركة الغارمين والوقف والصدقات.

وبما أن أغلب المعاملات المالية في ظل التطورات الاقتصادية، أصبحت تتأسس على الوساطة البنكية، فهذا المبحث يسلط الضوء على واقع البنوك الإسلامية وكيفية إدارتها لمخاطر الديون من خلال دراسة ميدانية لبنك الصفاء التشاركي المغربي.

وإذا كان عدم الوفاء بالدين بسبب المماطلة فإن القضاء كفيل بحل المشاكل والمنازعات الناتجة عن ذلك ، أما في حالة الإعسار أو الإفلاس فإن الإسلام يتدخل بعدله ورحمته ليحفظ للناس حقوقهم ويساند المعسرين في أزماتهم وسداد ديونهم، وهذا ما سيتم التطرق إليه من خلال البحث في الأساليب الشرعية لإدارة مخاطر الديون استباقيا وعلاجيا.

المطلب الأول : إدارة الشرع الحكيم لمخاطر ديون المعسرين

بين الإسلام أحكام الديون بيانا مفصلا، ويعتبر باب الربا من أعظم أبواب الفقه، وأخطر المزالق تؤتى منه ، وحسبنا في ذلك قول الله عز وجل : (وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا)¹. فالربا إذن بحرب من الله ورسوله ، والحلال بين والحرام بين و الشبهات كثيرة و في زمن الأزمات أكثر. ومن يتق الشبهات فقد حصن دينه وعرضه و عاش سعيدا ومات عزيزا.

ونظرة الإسلام للديون هي نظرة إدارة و تدبير للمخاطر المحتملة من أجل حفظ المال و الحقوق المرتبطة به. هي نظرة وقاية و علاج، فالإدارة الوقائية تتجلى في حفظ الديون من الجحود والإعسار. أما حفظها من الجحود فبالكتابة والشهادة، وأما حفظها من الإعسار فبالتوثيق بالرهن والكفالة. وآية الدين من أواخر سورة البقرة تفصل في ذلك تفصيلا حكيما محصنا².

¹ - سورة البقرة ، من الآية 274.

² - قراط نور الدين ، محاضرات مقاصد الشريعة ، مرجع سابق.

وبعد الوقاية يأتي العلاج من خلال التعامل مع المعسر بروح التسامح والتضامن إما إمهالا أو تصدقا امتثالا لقوله تعالى : (وَإِنْ كَانَ دُوعُسْرَةٌ فَنُظِرَةٌ إِلَىٰ مَيْسَرَةٍ وَأَنْ تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ)¹. فالشرع الحكيم لم يترك المدين ليوافجه الديون والأزمات لوحده و لم يتخل أيضا عن الدائن الذي تعامل بالحسنى مع غيره ، بل حث على التضامن والتكافل لحفظ حق الدائن و إعانة المدين المعسر على الوفاء بدينه. ولأجل ذلك حرص على مراعاة أحوالهم من خلال نظم الزكاة والوقف والصدقات.

المطلب الثاني: إدارة مخاطر الديون في البنوك الإسلامية

إن أغلب المعاملات المالية في ظل الأزمات خصوصا، تنشأ عنها ديون تتأسس على الوساطة البنكية الإسلامية تمويلا واستثمارا، وللنظر في ذلك فقد قمت بدراسة ميدانية للنظر في أساليب إدارة مخاطر الديون في البنوك الإسلامية من خلال دراسة حالة بنك الصفاء التشاركي المغربي.

الفرع الأول: التعريف بالبنك محل الدراسة

بنك الصفاء : هو شركة مساهمة ذات مجلس إدارة جماعية وهيئة رقابة، رأسمالها 350.000.000,00 درهم، الكائن مقرها الاجتماعي بالدار البيضاء (19، شارع عبد المومن)، مسجلة بالسجل التجاري بالدار البيضاء تحت رقم: 374.551، ا م ش 001898199000032، معتمدة كبنك تشاركي بناء على قرار السيد والي بنك المغرب رقم: 60 بتاريخ 2017/04/17.

بنك الصفاء متخصص في التمويل التشاركي، موجه لمختلف الشرائح الاجتماعية، تم إنشاؤه بناء على الترخيص الذي حصلت عليه مجموعة التجاري وفابنك، التي كانت رائدة وسابقة في مجال المنتجات البديلة من خلال فروعها دار الصفاء ابتداء من سنة 2010 بعد حصولها على الترخيص كشركة تمويلية تقدم المنتجات البديلة.

بنك الصفاء 100% مغربي، ولديه 40 وكالة تغطي أهم المدن المغربية.

يوفر بنك الصفاء أربع حسابات بنكية لعملائه، وهي حساب الصفاء والصفاء هجرة والصفاء مهني والصفاء توفير، ويضع رهن إشارتهم بطاقتين تناسب الاحتياجات الخاصة لكل عميل، بطاقة العنبر وبطاقة العود.

¹ - سورة البقرة ، الآية 279

أما بالنسبة لتمويل حاجيات عملائه، فيمولهم بصيغ المربحة للأمر بالشراء، من خلال عروض السكن والبناء والعقار مهني والسيارات، بالإضافة إلى ذلك فهو يوفر خدمات مصرفية من أهمها حاليا الوديعة الاستثمارية، وهي مبنية على عقد مضاربة بين رب المال (الزبون) وبين المضارب (بنك الصفاء)، حيث يستثمر أموال المودعين بعقد مصادق عليه من قبل اللجنة الشرعية للمالية التشاركية، وتوزع العوائد حسب الاتفاق.

الفرع الثاني : المخاطر الائتمانية التي يواجهها بنك الصفاء¹

إن بنك الصفاء كغيره من البنوك الإسلامية يواجه مجموعة من المخاطر العامة التي تواجهها البنوك عموما، وعدة مخاطر خاصة تنفرد بها البنوك الإسلامية. إلا أن المهم من خلال البحث الميداني لحالة بنك الصفاء هو معرفة الخصوصيات التي ترجع إلى استراتيجية البنك في التعامل مع المخاطر الائتمانية ، وبحسب منتجاته وخدماته. وبما أن منظومة البنوك التشاركية في المغرب تخضع لنفس المرجعية المالية والقانونية والرقابية والشرعية فإن الاختلاف إذا وجد لن يكون إلا في بعض الجزئيات التي ظهرت من خلال الدراسة الميدانية للمخاطر الائتمانية وإدارتها في بنك الصفاء.

وعموما يمكن الحديث عن مخاطر الائتمان المرتبطة بالمربحة للأمر بالشراء، نظرا لكونها المنتج المهيمن على المعاملات التمويلية لحد الساعة داخل المنظومة البنكية التشاركية المغربية، وتشمل مخاطر نكول العميل حين يتراجع عن وعده بالشراء، ومخاطر الطرف الآخر حينما لا يكون مؤهلا للدخول في عملية تمويلية ابتداء، مثل عدم خبرته أو ملاءته، ومخاطر عدم السداد حين يتوقف عن أداء الأقساط المتبقية في ذمته سواء كان معسرا أو مماطلا.

✓ مخاطر عدم السداد بسبب الوفاة أو العجز:

في مرحلة ما قبل التأميل التكافلي كان البنك ينهج سياسة تواصلية تفاوضية تأخذ بعين الاعتبار الجانب الاجتماعي الإنساني الأخلاقي، حيث يتم التواصل مع ورثة المدين المتوفى والنظر في أحوالهم لإيجاد صيغة توافقية للتسديد، وهناك حالات استفادت من تخفيض الدين أو التنازل عنه أو مراجعة مدته في إطار الضوابط الشرعية التي صادقت عليها اللجنة الشرعية للمالية التشاركية، ومنها عدم جواز إعادة جدولة مدة السداد بزيادة في مبلغ الدين، والتنازل التطوعي عن جزء من الدين في حال السداد المبكر دون اشتراطه في العقد.

¹ - المسؤول عن المخاطر المرتبطة بالأشخاص الذاتيين، بنك الصفاء المركزي ، مقابلة مفتوحة ، الدار البيضاء، 02/08/2022م.

أما بعد العمل بالتأمين التكافلي على الحياة والعجز فقد تم تجاوز هذا النوع من المخاطر.

✓ مخاطر عدم السداد بسبب الإعسار: يتم التواصل مع المدين المعسر للنظر في الأسباب وفي مدى اعتبارها، وحسب تشخيص الحالة يتم التعامل مع الخطر بصيغة توافقية، وهذا من صميم التوجيه الرباني في قوله تعالى: (وَإِنْ كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَى مَيْسَرَةٍ وَأَنْ تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ)¹.

✓ مخاطر عدم السداد بسبب المماطلة: بعد التواصل مع المدين والتأكد من عدم وجود سبب معتبر لعدم وفائه بأقساط الدين، وتبين مماطلته. يتم التفاوض معه من أجل السداد، وفي حالة عدم التزامه يلجأ البنك إلى القضاء.

ويتم استرجاع الدين الباقي في ذمة المدين المماطل بعد بيع الرهن أو بعد حجز القضائي على ممتلكاته وأرصده في الحسابات البنكية.

الفرع الثالث : طرق وأساليب إدارة بنك الصفاء للمخاطر الائتمانية²

تتنوع أساليب البنك واستراتيجيته في إدارة المخاطر الائتمانية لمنتج المراقبة للأمر بالشراء خصوصا ، وتتمثل في ما يلي:

(1) دراسة الملفات : هو إجراء استباقي للتعرف على المخاطر المحتملة لتجنبها أو التخفيف منها، ويشمل إدارة عدة مخاطر مثل:

✓ إدارة مخاطر الطرف الآخر: بالنسبة للأشخاص الذاتيين يفحص البنك المعطيات التعريفية بهم لدراسة شخصيتهم بشكل شامل، وهكذا فدراسة المعطيات الشخصية تعطي للبنك منهجا واضحا في إدارة المخاطر، وبناء عليها يتخذ قرار التمويل بجميع تفاصيله التي تحمي المعاملة التمويلية وتقيها من المخاطر.

كما تتم إدارة مخاطر الطرف الآخر بتوطين الأجرة بالنسبة للموظفين من أجل اقتطاع مبلغ الأقساط من منبع الأجرة. أما الشركات فتلتزم بتوطين مداخيلها بالحساب البنكي المفتوح لدى البنك مع إذن بالاقتطاع منه.

¹ - سورة البقرة، الآية 279.

² - المسؤول عن المخاطر المرتبطة بالأشخاص الذاتيين ، بنك الصفاء المركزي ، مقابلة مفتوحة ، الدار البيضاء، 2022/08/02م.

✓ إدارة مخاطر نكول العميل : وذلك بالوعد الملزم للعميل مع دفع هامش الجدية. وفي حالة النكول يتم تطبيق مقتضيات العقد التي نص عليها الرأي بالمطابقة الشرعية للجنة الشرعية للمالية التشاركية، خاصة في مسألة التعويض عن الضرر الثابت.

✓ إدارة مخاطر عدم السداد : تحرص مديرية المخاطر على عدم تجاوز كلفة المخاطر (coût de risque) التي يوصي بها مجلس إدارة البنك، والتي تتراوح بين 1٪ و 4٪ ويتم احتسابها كالتالي : خارج قسمة القيمة المالية للديون غير المؤداة على القيمة المالية العامة للتمويل.

مثال تطبيقي للأسلوب المعتمد في إدارة مخاطر ديون الأشخاص الذاتيين استباقيا:

بالنسبة للأشخاص الذاتيين يفحص البنك المعطيات التعريفية بهم لدراسة شخصيتهم بشكل شامل، ومن ذلك العمر والحالة الأسرية والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي والعملي والشواهد والدبلومات المحصل عليها ومقر إقامتهم داخل البلد أم خارجه، ومواردهم المالية ونوع السكن رئيسي أم ثانوي...، كما ينظر البنك إلى مدة التمويل والتسبيق المتعهد به، ونوع المنتج المراد تمويله، ويظهر استثمار البنك لهذه المعطيات من خلال الأمثلة التالية:

- الموظف القريب من التقاعد لا يمول بمبلغ كبير.
- الشخص الذي يتوفر على شواهد ودبلومات يستطيع تجاوز مخاطر الشغل، فإذا تعطل عن العمل في شركة مثلا، فنسبة تداركه للأمر وحصوله على عمل آخر كبيرة، وهو ما تجلّى في أزمة كورونا حيث فقد الكثيرون عملهم ولم يستطيعوا الوفاء بالتزاماتهم.
- السكن الرئيسي صاحبه يبحث عن الأمان والاستقرار الأسري مما يجعله أكثر التزاما بالوفاء بديونه، أما صاحب السكن الثانوي، فاحتمالية نكوله أو عدم تسديده للأقساط كبيرة بالمقارنة مع صاحب السكن الرئيسي.
- صاحب السكن الثانوي قد يُطلب منه تسبيق مهم إذا كان مبلغ التمويل كبيرا.

- الموظف الذي يعتمد على أجرته فقط، ليس مثل الموظف الذي لديه موارد مالية أخرى مثل الإرث أو التجارة وما شابه. فالثاني إمكانية تمويله بملغ كبير أكبر وأجدي بالنسبة للبنك. وهكذا فدراسة المعطيات الشخصية تعطي للبنك منهجا واضحا في إدارة المخاطر، وبناء عليها يتخذ قرار التمويل بجميع تفاصيله التي تحمي المعاملة التمويلية وتقيها من المخاطر¹.

(2) الضمانات²:

- من خلال معاينة نموذج الوثيقة المؤطرة للضمانات المعمول بها في مرابحة شراء شقة مثلا، فالمسطرة المتبعة في ذلك هي التأكد بداية من توفر الضمانات التالية :
- ✓ الرهن من الدرجة الأولى للعقار.
 - ✓ بيان الأجرة بالنسبة للموظف وتصريح بالشرف على المداخليل لغير الموظف.
 - ✓ الوعد الأحادي بالشراء.
 - ✓ الالتزام بتوطين الأجرة أو المداخليل.
 - ✓ الإذن بالاقطاع من المنبع أو الحساب.
 - ✓ التأمين التكافلي.

¹ - المسؤول عن المخاطر المرتبطة بالأشخاص الذاتيين ، بنك الصفاء المركزي ، مقابلة مفتوحة ، الدار البيضاء، 2022/08/02م.

² - المحلل المالي و المستشار القانوني بإدارة المخاطر ، بنك الصفاء المركزي ، مقابلة مفتوحة ، الدار البيضاء ، 2022/08/02م.

الخاتمة:

إن الحمد لله حمدا يليق به في البدء والختام، ثم الصلاة والسلام على خير الأنام، وعلى آله والصحب الكرام.

يندرج هذا البحث ضمن أصول الاقتصاد الإسلامي الذي يقوم على ضبط الكسب والإنفاق وفق أحكام الشريعة ومقاصدها، فالشرع الحكيم ينظر إلى المال نظرة معتدلة عادلة تتجلى في الحفاظ عليه وتداوله وتنميته بالعدل. ولذلك فموضوع مخاطر الديون وإدارتها يحقق هذا المقصد الشرعي في الحفاظ على المال كسبا وإنفاقا مع تجنبه الخطر ما أمكن وعلاجه إن وقع بالعدل وتجنب الظلم المتمثل في أكل أموال الناس بالباطل أو تضييع المال.

ومن خلال ما خلصت إليه الدراسة نظريا وتطبيقيا يمكن استنتاج الآتي:

- إن الإسلام يحرص على ضمان الحقوق المالية للدائن والمدين من خلال نظريته المقاصدية التي تجمع بين الوفاء والالتزام وبين التضامن وتدابير الأزمات.
- إن النظر المقاصدي في حفظ المال ينطلق من نظرة الإسلام الشاملة والواقعية والعادلة للمال، وذلك من خلال نظريتي الاستخلاف والوسطية.
- إن النظر المقاصدي يتأصل في إدارة مخاطر الديون من النظرة الشرعية للمال فهو نعمة لها حرمة وعليه مدار العبادات والمعاملات وحفظه من الضروريات التي اعتنت بها الشريعة الغراء.
- إن نظرة الإسلام للديون هي نظرة إدارة و تدبير للمخاطر المحتملة وقائيا وعلاجيا.
- إن أهم مخاطر الديون في البنوك الإسلامية تنشأ بسبب الوفاة أو العجز أو بسبب المماطلة أو الإعسار.

- إن إدارة مخاطر الديون في البنوك الإسلامية تنطلق من دراسة الملف وتنتهي بالتأمين التكافلي.

إن البحث كما يحمل في طياته جوانب النقص طبعاً ، فهو يحمل على عاتقه أيضاً أمانة التحليل و التقييم والاستنتاج والاقتراح ، وهذه بعض المقترحات العملية التي تلامس الجوانب التطبيقية للنظر المقاصدي في إدارة مخاطر الديون في ظل الأزمات:

➤ إن البنوك الإسلامية مطالبة بابتكار الصيغ الكفيلة بإدارة مخاطر ديون المعسرين التي لا يغطيها التأمين التكافلي، ويمكنها استلهاً تلك الأساليب الوقائية والعلاجية من زكاة الغارمين والوقف ، وهي صيغ تضامنية وتكافلية تسهم في حفظ الأموال و الحقوق لأصحابها و تساند المعسرين في الوفاء بالتزاماتهم خاصة في زمن الأزمات

➤ إن النظر المقاصدي لحفظ الأموال في زمن الأزمات يستدعي تكثيف الجهود البحثية الأكاديمية من خلال الجمع بين الجوانب الشرعية والمقاصدية والاقتصادية.

➤ إن إدارة مخاطر ديون المعسرين في البنوك الإسلامية يمكنها أن تتبنى منهجاً تضامنياً اجتماعياً إلى جانب الاستثمار وتحقيق الربح ، وذلك من خلال الاستفادة من التجارب الرائدة لصندوق الزكاة والوقف.

لائحة المصادر والمراجع:

• القرآن الكريم

- ابن زغيبه عز الدين، مقاصد الشريعة الخاصة بالتصرفات المالية ، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث ، الإمارات ، طبعة 1، 2001م.
- ابن عاشور محمد الطاهر ، التحرير والتنوير ، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984.
- ابن عاشور محمد الطاهر ، مقاصد الشريعة الإسلامية، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، طبعة 2، 2001م، تحقيق ودراسة محمد الطاهر الميساوي.
- ابن فارس أبو الحسين أحمد ، معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979م.
- ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن القاسم (ت 1311م)، لسان العرب، دار صادر، لبنان، طبعة 1.
- الشاطبي أبو اسحاق إبراهيم بن موسى، الموافقات في أصول الأحكام .
- عويضة عدنان عبد الله محمد، نظرية المخاطرة في الاقتصاد الإسلامي – دراسة تأصيلية تطبيقية-، المعهد العالي للفكر الإسلامي، طبعة 1، 1431هـ/2010م.
- قراط نور الدين، مقاصد الشريعة، محاضرات ماستر المالية الإسلامية ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة ، 2017م.
- القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن ، دار احياء التراث العربي بيروت – لبنان، طبعة 2، 1985 م.
- مجلس الخدمات المالية الإسلامية ، المبادئ الإرشادية لإدارة المخاطر للمؤسسات (عدا المؤسسات التأمينية) التي تقوم على تقديم خدمات مالية إسلامية، دجنبر 2005.
- المحلل المالي بإدارة المخاطر ، بنك الصفاء المركزي ، مقابلة مفتوحة ، الدار البيضاء ، 2022/08/02م.
- المستشار القانوني بإدارة المخاطر ، بنك الصفاء المركزي ، مقابلة مفتوحة ، الدار البيضاء ، 2022/08/02م.
- المسؤول عن المخاطر المرتبطة بالأشخاص الذاتيين ، بنك الصفاء المركزي ، مقابلة مفتوحة ، الدار البيضاء ، 2022/08/02م.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

- المسؤول عن المخاطر المرتبطة بالأشخاص الذاتيين، بنك الصفاء المركزي ، مقابلة مفتوحة ،
الدار البيضاء، 2022/08/02م.
النيسابوري أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري ، صحيح مسلم ، دار الجيل بيروت ودار
الأفاق الجديدة، بيروت.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

الأسرة الجزائرية الحديثة، ما بين الواقع التقليدي والمنتدى التكنولوجي، ودور البرامج الترفيحية في نقل الثقافة الجماهيرية وأثرها على هوية الشباب الجزائري

من خلال برنامج: " جمعة ماشي عادي مع سفيان": دراسة ميدانية

الدكتورة ساجية بوخالفي

أستاذة اللسانيات العامة

جامعة مولود معمري-تيزي وزو | الجزائر

sadjia.boukhalfi@ummto.dz

sadjia28@outlook.fr

مقدمة:

نتحدث كثيرا عن الأمم واللغة والهوية، وفي الحقيقة، لا يمكن الفصل بينها جميعها، إذ تعتبر اللغة هوية والأخلاق هوية والثقافة أيضا هوية، وهي تشكل مجتمعة عنوان الأمم، ترسم منهاجها، وتحدد معالمها، وتسيج حدودها وتترك بصمتها، وتتصدى بذلك للقوى العارمة والتيارات الأجنبية التي تحاول اختراق تلك الحدود وطمس هويتها وإرضاخها لقانونها، لتسقطها في شباكها وتكسر شوكتها وتخدر أعضائها من أجل الهيمنة وفرض سيطرتها عليها، والتحكم فيها بالتالي بكل سهولة.

وعت المجتمعات القوية، أن أحسن وسيلة لفرض الهيمنة على الشعوب المستضعفة واختراق حدودها هو المساس باستقرارها الاجتماعي والعمل على زعزعتها، ولا يتأتى لها ذلك إلا من خلال خلق الفجوة بين طبقات المجتمع وإحداث شرخ كبير بين أفراد الأسرة ذاتها، خاصة إذا كنا نعلم أن الأسرة شيء مقدس، وتمثل الخلية الأولى والحجر الأساس في بناء المجتمعات، وقد تشترك الأسرة الجزائرية بهذا مع أسر الوطن العربي بأكمله في مميزات وخصائص تتفق معها في أشياء وتختلف عنها في أخرى، والتي تنفرد بها لوحدها، والتي ترتبط بطبيعة المكون الجزائري وظروفه وخصائصه السوسولوجية، وقد عرّف (العيد دبزي / LAID DEBZIK، و روبير ديزكلوتر / ROBERT DISCLOITRES) الأسرة الجزائرية التقليدية والتي سيأتي الحديث عن الفرق بينها وبين الأسرة الحديثة لاحقا، على أنها: " جماعة منزلية تدعى "العائلة" من الأقارب القريبين الذين يشكلون وحدة اجتماعية اقتصادية، قائمة على علاقات الالتزام من تبعية وتعاون".¹

¹ - Robert Descloitres , Laid Debzi : Système de parenté et structure familiales en Algérie ,in annuaire d'Afrique du nord, Paris,CNRS, 1963,p29 .

كما أشار (بيير بورديو/ Pierre Bourdieu) إلى نوعية الأسرة الجزائرية الممتدة عبر الأجيال، في قوله: " إنَّ الأسرة الممتدة هي الخلية الاجتماعية الأساسية(...)النموذج الذي صورته تنتظم البنيات الاجتماعية، لا تقتصر على جماعة الأزواج وذرياتهم، ولكنّها تضمّ كلّ الأقارب التابعين للنسب الأبويّ، جامعة بذلك تحت رئاسة قائد واحد عدّة آمال في جمعية واتّحاد حميمين.¹، وهو الأمر الذي يجعل الأسرة تعيش في صلة، وعلاقة سوسيولوجية وطيدة، لأنّها بهذا المفهوم تكون ممتدة وتجمع مجموع أسر ولأجيال متعاقبة، يرأسها رئيس واحد يملك السلطة المادية والروحية، يحكم برجاجة عقل ويتحكّم في مصير كلّ من هم تحت سلطته. وقبل ذكر خصائص الأسرة الجزائرية التقليدية منها والحديثة، يجب أن ننوّه بدور الاستعمار بكلّ أشكاله عامّة، ودور الاستعمار الفرنسيّ خاصّة في تغيير المعطيات، أو قلّ تغيير من البنية الاجتماعية للأسرة الجزائرية؛ بحيث " اعتمدت فرنسا سياسة تشويه العمق الهويّاتيّ للجزائريين من خلال تغريبهم عن ذواتهم، واستكمال مسار التغلغل الاستعماريّ عن طريق غزو العقول".²، وهو الأمر الذي سيّتبين من خلال النموذج المختار كعينة بحث ميدانيّ لدعم الموضوع المطروح. والاستعمار الفرنسيّ عمّد إلى " تجريد المجتمع الجزائريّ من شخصيته العربية الإسلامية، وتحطيم روحه المعنوية وفرض الثقافة الفرنسية عليه بغرض دمجها في الكيان الفرنسيّ".³، ويمكن إدراج سعي فرنسا ضمن سلسلة من السياسات الاستشراقية الهادفة إلى طمس الهوية العربية الإسلامية. وتعتبر الأسرة " صورة مصغّرة من المجتمع الكبير؛ بحيث أنّ ما يسود في المجتمع، هو ذاته ما يسود في الأسرة، وأنّ الثقافة السائدة في المجتمع، تسود بدورها في الأسرة، والتغيرات التي تحدث ضمن الأسرة لا يمكن فصلها عن التغيرات التي تحدث في المجتمع وخاصة في مرحلة انتقالية بين القديم والجديد، وأيّ تغيير في المجتمع يقتضي تغيير الأسرة، والعكس صحيح".⁴، وما عاشته الأسرة الجزائرية عبر مختلف مراحل تطوّر المجتمع ذاته، أسهم بقدر كبير في تغيير نمطها المعيشي، ولا يمكننا الحديث عن تطوّرهما دون الرجوع إلى مختلف العوامل المؤثرة في ذلك.

والجدير بالذكر، هو ما ميّز المجتمع الجزائريّ قبل الاستعمار، تكوّنه من مجموع قبائل أو عشائر، يترأس كلّ قبيلة شيخ له مرتبة مميزة وخاصة بين أفراد قبيلته أو عشيرته، وهو بمثابة الأب الروحيّ أو القائد الذي يتحكّم في زمام الأمور، ويُرجع إليه في كلّ المسائل المرتبطة بها، صغيرها أو كبيرها، وهو من يوزّع المهام والوظائف على أبناء بلده، ويقوم بفكّ النزاعات الداخلية بمعية مشايخ يجمعهم مبدأ الشورى، فتطبيق مبادئ الدين الإسلاميّ بدوره كان له الأثر الكبير في تحسين العلاقات الاجتماعية التي توطّدت بفعل

¹- Louari Addi : De l'Algérie précoloniale à l'Algérie coloniale, Alger, Enai, 1985, P93.

²- غي بريفي، النخبة الجزائرية الفرنكفونية، تر. حاج مسعود وآخرون، دار القصة للنشر، الجزائر، 2007م، ص 27.

³- أحمد بن داود، المقاومة الثقافية للاستعمار الفرنسيّ في كلّ من الجزائر والمغرب، من خلال التعليم (1920م-1954م)، مخطوط أطروحة

دكتوراه من جامعة أحمد بن بلّة، وهران 1، 2016م/2017م، ص 43.

⁴- هشام شرابي، مقدّمات لدراسة المجتمع العربيّ، منشورات صلاح الدّين، القدس (فلسطين)، 1975م، ص 38، 39.

السلوكات والعلاقات القرابية بين أفراد الأسرة الواحدة، وأمّا حديثنا عن الأسرة الجزائرية بعد الاستعمار، فشيء آخر؛ لأنّ هذا العامل أحدث تغييرا كبيرا من الناحية الاجتماعية، وفرنسا بمجرد أن وطأت أقدامها أرض الجزائر، سعت إلى فرض سياستها وعلى جميع الأصعدة، فكّ النظام القبلي، واستولت على ممتلكات أرباب الأراضي، كونها المصدر الاقتصادي ودعامة النظام القبلي ذاته؛ لأنّها بذلك تحطّم الروح الجماعية والعلاقات الأسرية، ليسهل عليها التوغّل في نواة المجتمع لتحكم قبضتها وتحقّق مآربها.

وإذا كانت تلك صورة المستعمر حين كان مستوليا على الدولة، فإنّ مساعيه بعد اضطراره الخروج من الجزائر مطأطأ الرأس بعد أن بين له الشعب الجزائري أنّه لن يتخلّى عن شبر واحد من أرضه الأبية له، فما كان للعدوّ إلى أن يوجد له سبلا أخرى أو صيغا أخرى لتحقيق هيمنته، فالتبعية الثقافية مثلها مثل التبعية الاقتصادية، نوع آخر من الاستعمار، وهاهي توجد في الجانب الثقافي منفذا آخر، أو بابا تتغلغل من خلاله وبطريقة غير مباشرة إلى قلب المجتمع دون أن تعي الفئة المستهدفة، ألا وهي فئة الشباب خطورة انزياحها وراء ما تقدّمه لها الدّول المتقدّمة من برامج، الهدف منها تعطيل العقول وتجميدها وإشغالها كي تمنعها من التفكير.

الأسرة الجزائرية التقليدية:

- إنّ العائلة الجزائرية مركّبة في تشكيلتها، وهي ممتدّة وتجمعها رابطة الدّم، في ما يعرف بصلة القرابة، وتتكوّن من مجموع أفراد يختلف عددهم من أسرة إلى أخرى، لأنّ العائلة الجزائرية عائلة موسّعة، يتراوح عدد أفرادها من 20 إلى 60 نفرا، مجتمعين تحت سقف واحد، تحكمها سلطة الأب أو الجدّ، وأحيانا أخرى سلطة الأخ الأكبر، تعيش في نطاق قوانين تنصّها الأعراف والعادات والتقاليد، يسطرّها الرّاعي وتكون ضوابط وحدودا لا يمكن تجاوزها.

- كما تميّزت الأسرة الجزائرية التقليدية أيضا بما يسمّى بالطبقيّة الهرميّة، التي يتمّ فيها توزيع المهام والأدوار وفق شروط ومعايير محدّدة؛ بحيث يتمّ تقسيم العمل والتّفوذ والمكان على أساس معيارين إثنين، هما: الجنس والسّن.

- تمثّل الأسرة الجزائرية وحدة اجتماعية، لا يتحدّد فيها مركز الشّخص كفرد معزول عن الجماعة، بل يتحدّد مركزه وينظر إليه كعضو منتمٍ إلى أسرة محدّدة ومعينة، وعليه اسم الأسرة ومكانتها هو الأهمّ والمؤشّر وليس اسم الشّخص كفرد مستقلّ. ومهما يكن، لم نتمكّن من إيجاد الكثير من المراجع التي تناولت بالدراسة الأسرة الجزائرية، أو العلاقات الأسرية وكلّ ما يرتبط بالجانب السّوسولوجي، اهتدينا إلى بعض الدّراسات الإثنوغرافية التي اهتمّت بالعادات القديمة للأسر التقليدية، كمراسم الزّواج، المناسبات والشّعائر الدينيّة، الأكلات الشعبيّة، الأزياء والحليّ.

الأسرة الجزائرية الحديثة:

وأما الحديث عن الأسرة الجزائرية الحديثة فيجئنا إلى العودة إلى الخصائص السوسولوجية للأسرة الجزائرية، فعندما نتحدث عن خصائص العائلة الجزائرية، لا يمكننا أن نتجاهل سمات النموذج الاجتماعي والثقافي للأسرة الجزائرية التقليدية، فما الأسرة الحديثة إلا نموذج متحوّر ومتحوّل من النموذج القديم بشكله المعاصر.

وتجمع بهذا الأسرة الحديثة بين بعض سمات الأسرة التقليدية القديمة، مضاف إليها بعض السمات العصرية التي طغت وجعلتها تظهر بأشكال مغايرة عما كانت عليه. ومن بينها نذكر على سبيل المثال لا الحصر.

- مرور الأسرة الجزائرية بمراحل تطوّر كثيرة، أثرت على طبيعتها ونمطيتها، ولعلّ العامل التاريخي هو ما جعلها تتغيّر بسبب الظروف التاريخية والسياسية التي شهدتها المجتمع الجزائري مع الحقب الاستعمارية المتناوبة عليه، وكان لكلّ مستعمر تأثيره الخاصّ على جميع الأصعدة، قد نرى لحدّ الآن بعض الآثار السائدة والشاهدة على الوجود الروماني في بعض المناطق الجزائرية كتييمقاد والجميلة والتي يظهر من خلال بقايا العمران وتقسيم المباني النمط المعيشي لهؤلاء في الأرض الجزائرية، وإذا ركّزنا على العهد العثماني، وجدنا بقايا مخلفات الوجود العثماني الثقافي والاجتماعية، وهي موجودة لحدّ الآن ولم تؤثر سلبا على الموروث الثقافي الجزائري لأنّ الثقافتين متجاوبتان ومتجاوران ولم يحدث اصطدام بينهما، فبعض العادات مستمرة، نذكر منها مثلا، حفل الزفاف وليلة الحناء واحترام الرّابط الأسري، هذه السمات التي بقيت رغم بعد العهد العثماني عنّا. أمّا المستعمر الفرنسي، فقد جلب معه أنماطا جديدة للأسرة، بعادات وأفكار مخالفة تماما لما هي عليه حالة الأسرة الجزائرية ووجدنا أنّ تأثيره مازال قائما، لأنّ الشعب الجزائري كأنّه لم يقطع الحبل السري، فالعلاقة مع فرنسا لا تزال قويّة إذا ما رأينا الآثار والمخلفات والتبعية القائمة في مختلف مجالات الحياة، رغم منافاتها للفكر الجزائري والموروث الثقافي؛ إذ طغت قيم الحداثة على العلاقات الأسرية جرّاء التغيّرات التي تعرّض لها المجتمع الجزائري على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي، وكلّ تحوّل في المجالات السابقة الذكر سيؤدّي بالضرورة إلى ضعف المؤسسات التقليدية التي أصبحت هشّة، ممّا يسهم في انهيار القيم وضعف شعور الأفراد بانتمائهم لأعراف مجتمعهم والأخلاق وتلوّث البيئة الثقافية الذي ينجم عنه ضياع قيمي، يقول " إيميل دور كايم" أنّه عندما " تفشل البيئة الثقافية باعتبارها الدّافع الداخليّ للسلوك والاتجاهات في التّكامل مع ما تتيحه البيئة الاجتماعية من إمكانات وعوائق، ستحدث حينها توترات وأوضاع تؤدّي باتجاه انهيار المعايير أو الضياع القيمي".¹

¹- رعد عبد الجليل علي، التنمية السياسية مدخل للتغيير، ط1، ليبيا، 2002م، ص350.

- تفكّك البنية والتشكيلة العائليّة التقليديّة، بعد فقدان العائل أو حرمان الأبناء من الآباء والمحيط الأسريّ بفعل الاستعمار.

كما ساهمت العولمة في تأزّم الأوضاع الاجتماعيّة من خلال انسيابية القيم الاجتماعيّة والثقافيّة بين المجتمعات، ما سعيّنا إلى تفسيره من خلال الدّراسة الميدانيّة، حيث وضّحنا فيها كيف تأخذ العلاقات بينها اتّجاهاً أحاديّاً، تكون فيه الغلبة للطّرف الأقوى، في حالتنا، الثّقافة الفرنسيّة فرضت قيمها من خلال منتجاتها الماديّة والرّمزيّة، من أغاني وأنواع المأكولات والمشروبات وهندام وقصّات شعر...وما إلى ذلك، أضف إليها تبيّي الثّقافة الغربيّة بما تحمله من قيم التّحرّر والاستقلال من السّلطة الأسريّة والمجتمعيّة، وهذا ما يتنافى مع قيم المجتمع العربيّ ذي القيم والمبادئ الإسلاميّة.

دور البرامج التّلفزيونيّة الجزائريّة التّرفهيّة، في نقل الثّقافة الجماهيريّة وأثرها على هويّة الشّباب الجزائريّ:

- تسعى وسائل الإعلام الجماهيريّة التي تعتبر المرآة العاكسة لأفكار وثقافات المجتمعات إلى نقل ذلك المركّب من العادات والتّقاليد والقيم لتحوّلها إلى منتج جديد يطلق عليه، اسم "الثّقافة الجماهيريّة"، "صناعة الثّقافة"، "ثقافة مصنّعة"، أو بمعنى أصحّ "عولمة الثّقافة" حسب إدوارد تايلر، والتي تعرّفها، على أنّها ثقافة الإنسان العادي ذي البعد الواحد؛ حيث يذهب الفيلسوف والمفكّر الألمانيّ «هربرت ماركوز» في هذا الصّدّد إلى أنّه ذلك الإنسان الذي استغنى عن الحرّيّة بوهيم الحرّيّة، إنّّه كالعبد الذي يوهب الحرّيّة في اختيار سيّده، وبعد أن يُفرّغ من أيّ بعدٍ نقديّ يطالب بالتّغيير، هكذا يرى «ماركيوز» إنسان المجتمع ذا البعد الواحد، المجتمع الذي لا يكتفي بتزييف الحاجات الماديّة، وإنّما أيضاً، بتزييف الحاجات الفكريّة، ما يجعل من الفكر عدوّاً لدوداً للمجتمع الذي يعيش فيه مُسيطرّاً عليه، وهذا ما يتجسّد في ثقافة العروض التّلفزيونيّة والأفلام والتّسجيلات والبرامج الإذاعيّة والأطعمة والموضة والمجلّات والظواهر الأخرى التي تلعب أدواراً هامّة في حياتنا اليوميّة، والهدف منها جعل العالم قرية صغيرة، تبرز من خلالها قيم التّفعية الفرديّة، وتذويب العلاقات الاجتماعيّة. فالثقافة الجماهيريّة الاستهلاكيّة، ثقافة أساسها الاستهلاك الماديّ لكلّ المفاهيم الاجتماعيّة المميّزة لطبيعة العلاقات الإنسانيّة بجعلها تذوّب، وتنصهر في كنف التّمودج الغربيّ، مستهدفة أهمّ الفئات المجتمعيّة ألا وهي فئة الشّباب. وترى النّظريّات التّقديّة التي استمدّت أفكارها من مدرسة فرانكفورت وأعضائها البارزين "هور خيّم" و"أدورنو" و"ماركوزي"، أنّ الثّقافة الجماهيريّة ذات الطّابع التّجاريّ كانت الوسيلة الأساسيّة التي مكّنت الاحتكارات الرّأسماليّة من تحقيق النّجاح في هذا المجال، وكم من مجتمع سقط في فخّ التّحرّر المزيف، منصهراً في الثّقافات المستوردة البعيدة كلّ البعد عن أصالته وأخلاقه، وهذا ما يثبتته الواقع المعيش وتعكسه وسائل الإعلام الجماهيريّة التي تلعب دوراً مصيرياً في الحفاظ على هويّة المجتمع عبر توعيتها لأهميّة هذه الأخيرة في حياة الشّعوب، إلّا أنّ ما هو كائن في المجتمع الجزائريّ

مختلف تماما عما ينبغي أن يكون عليه؛ حيث لاحظنا في الآونة الأخيرة استيراد الجزائر للبرامج الترفيهية الأجنبية وإعادة إنتاجها باللغة المحلية، محتفظة بنفس قيم، ومبادئ وفكر البرنامج الأصلي المتناقض تماما مع قيمنا، ومبادئنا وفكرنا، وهذا ما أحدث ضجة وسط النخبة الجزائرية وأسأل الكثير من الحبر متسائلين عن الهدف وراء استيراد هذا النوع من البرامج الدخيلة على ثقافتنا وأثرها القريب والبعيد المدى على الشباب الجزائري، وهذا ما دفعنا إلى تسليط الضوء على أحد هذه البرامج الترفيهية الأجنبية في الجزائر؛ حيث قمنا باختيار البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان"، والذي دخل الشبكة البرمجية لقناة "الشروق العامة" الذي كان مجمّع "الشروق" قد ظفر على حقوق بثّه من شركة "Shine" لتقديمه ضمن نسخة جزائرية سنة 2017م، البرنامج يستغرق ما بين 90 إلى 120 دقيقة، وتعود فكرته الأصلية لمنتج إيرلندي... قدّمت نسخته لأوّل مرّة بالإنجليزية تحت عنوان "All Thing Goes"، إلّا أنّ البرنامج اشتهر أكثر بين الجزائريين من خلال نسخته الفرنسية التي قدّمها المنشط "أرتور (Arthur)" عبر القناة الفرنسية TF1. وللإشارة، الجزائر ستكون البلد 31 الذي يعيد تقديم البرنامج بعد أمريكا وأستراليا وتركيا وغيرها. والبلد العربيّ الثاني بعد لبنان الذي أنتجه تحت اسم "الليلة جنون"، ما يعني أنّ مجمّع "الشروق" اشترى حقوق استغلال البرنامج مثل عديد البلدان.

اتّبعنا في بحثنا هذا، جملة من الخطوات المنظّمة التي تحكم طريقة سير العمل حتّى يتمكّن من بلوغ الأهداف التي يصبو إليها، ومن هنا وجب على الباحث اختيار الطّريق أو المنهج الأنسب لتحقيق المراد من البحث، والمنهج هنا هو فنّ التّنظيم الصّحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الكشف عن الحقيقة، وبما أنّ دراستنا تنتهي إلى البحوث الوصفية، التي تعتبر أسلوبا من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدّد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثمّ تفسيرها بطريقة موضوعية تنسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة؛ أيّ أنّها تركز على وصف الظاهرة كما تراها العين المجردة في الواقع، وبذلك فالمنهج المناسب للدراسة هو المنهج الوصفيّ كونه الأكثر ملاءمة للإجابة على إشكالية الدراسة، كون " المنهج الوصفيّ المسحيّ الطريقة العلمية التي تمكّن الباحث من التّعرف على الظاهرة المدروسة، من حيث العوامل المكوّنة لها والعلاقات السائدة داخلها، كما هي في الحيز الواقعيّ وضمن ظروفها الطبيعيّة غير المصطنعة من خلال جمع المعلومات والبيانات المحقّقة لذلك".

يعيش المجتمع الجزائريّ في الآونة الأخيرة ظاهرة اجتماعية كان لها الأثر الكبير في تغيير سلوكيات وأخلاقيات المجتمع، ظاهرة أقلّ ما يقال عنها أنّها مستوردة لا تتماشى مع العرف الجزائريّ ولا تعاليم دينه، ظاهرة استفحلت الفئة الشبابية التي تُعدّ أصلا أكبر فئة فيه، وتتمثّل هذه الظاهرة في اتباع الغير أو قل الغرب والانصياع وراء كلّ ما له علاقة به؛ فالشباب الجزائريّ يقف منبرا أمام الحضارة الغربية متأثرا بها إلى

أبعد الحدود، إلى درجة أنه يرفض قوانين بيئته، متناسيا القيم والمبادئ التي شَبَّ عليها وتلقاها مُدْ نعمة أظافره، وإذا أردنا تحليل هذه الظاهرة وتقصي أسبابها ومظاهرها ونتائجها، وجدنا أنَّ للإعلام الحالي الدور الكبير في إحداث هذا التغيير الجذري، لا نقول أنه مسَّ بالضرورة كلَّ الشباب، ولكنَّ الواقع يثبت أنَّ غالبية شبابنا لم يسلموا منه، إمَّا لقلَّة الوازع الديني أو قلَّة الإيمان بالقدرات الفردية أو لضعف الشخصية، أضف إليها سوء الأحوال الاجتماعية جرَّاء تسرُّب مدرسيِّ مبكر، أو عدم توفُّر مناصب شغل في ما بعد لعدم وجود كفاءات، أو الصحبة السيئة أو سوء الأقدار، المهمَّ أنَّ كلَّ هذا أثر فيهم، فكان الفراغ والضِّياع الذي أفقدهم الصَّبْر، فتجد منهم الخارجين عن القانون والمتمردين والمذنبين والمستهترين الذين سَهِّلَ اصطليادهم بتلك المهرجة والبرامج التي تُقدِّم لهم لتستهويهم إلى درجة تقليد ما يجيء بها تقليداً أعمى، فالإعلام بهذا سلاح ذو حدين؛ يوجِّه هؤلاء نحو سلوكيات خاطئة، وإن كانت نفس تلك الوسائل تسهم وبقدر كبير في التأثير فيهم وفي تنشئتهم الاجتماعية من خلال إكسابهم مجموع معارف و معلومات في شتى ميادين الحياة.

نُعَدُّ فئة الشباب أكثر الفئات العمرية حساسية؛ وبالتالي سهل عليها التفاعل مع مختلف البرامج السمعية البصرية؛ بل أكثر من ذلك، فهي قد تمسَّه كفرد في كيانه، وعليه ارتأينا من خلال هذه الورقة البحثية الحديث عن البرنامج التلفزيوني الترفيهي؛ حيث وقع اختيارنا على البرنامج التلفزيوني الذي يُبثَّ أسبوعياً على القناة الفضائية "الشروق" والذي يستهدف بشكل كبير فئة الشباب الجزائري "جمعة ماشي عادي مع سفيان"، بتنشيط "سفيان داني" وهو أصلاً نسخة عن الحصّة الفرنسية "Vendredi tout est permis" والتي ينشّطها Arthur، وتهدف دراستنا إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما هو دور البرامج الجزائرية الترفيهية في نقل الثقافة الجماهيرية، وما أثرها على هوية الشباب الجزائري؟ وتندرج تحت هذه الإشكالية العامة، مجموع أسئلة فرعية وجب الوقوف عندها.

- ماهي عادات وأنماط مشاهدة البرنامج الترفيهي "جمعة غير عادي" لدى الشباب الجزائري؟
- ما هو دور البرامج الترفيهية في نقل الثقافة الجماهيرية؟
- ما هو أثر الثقافة الجماهيرية على هوية الشباب الجزائري؟

وأما فرضيات الدراسة، فهي كالآتي:

- تسعى البرامج الترفيهية الجزائرية المستوردة إلى نقل الثقافة الجماهيرية وتعميمها وسط الشباب الجزائري؛
- تراجع تمسك الشباب الجزائري بهويته الثقافية وسط موجة الثقافة الجماهيرية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في عدم وجود دراسات تناولت موضوع دور البرامج الجزائرية الترفيهية في نقل الثقافة الجماهيرية، كما تبرز أهمية موضوعنا في الاهتمام المتزايد للإعلام الجزائري في اقتباس وتبني بعض الحصص التلفزيونية الأجنبية، على غرار البرنامج المختار للتطبيق، وكذلك انتشار الإعلام المعلوم - إن صح التعبير- الذي أملى ثقافة جديدة وذلك من خلال وسائل الإعلام خاصة التلفزيون منها، وأخيرا تناولت الدراسة فئة جد مهمة وحيوية في المجتمع ألا وهي الشباب.

أهداف الدراسة:

- التعرف على عادات وأنماط مشاهدة البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان" لدى الشباب الجزائري؛
- الكشف عن الأسباب التي تدفع بالشباب الجزائري إلى مشاهدة البرنامج الفكاهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان"؛
- الكشف عن مدى نجاح البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان" في استقطاب الشباب الجزائري؛
- معرفة مدى تمسك الشباب الجزائري بهويته الثقافية وسط موجة الثقافة الجماهيرية.

نوع الدراسة ومنهجها:

عند القيام بأي دراسة أو بحث علمي، لابد على الباحث أن يحدد المنهج الذي يتبعه، وذلك من أجل الوصول إلى نتائج علمية دقيقة، ومن هنا وجب على الباحث اختيار الطريق أو المنهج الأنسب على اعتبار المنهج هو "فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الكشف عن الحقيقة".¹، كما أنه "طريقة البحث التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات والبيانات المكتوبة وتحليلها وتصنيفها وتنظيمها"² وبالنظر إلى طبيعة موضوع دراستنا الموسومة في جزئها التطبيقي: "دور البرامج الجزائرية الترفيهية في نقل الثقافة الجماهيرية وأثرها على هوية الشباب الجزائري"، فإنها دراسة تنتمي إلى البحوث الوصفية التي تعتبر "أسلوبا من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية

¹- أحمد بوزاد، المنهج الوصفي في كتاب سيوييه، دط، الأردن: 2007م، دار دجلة، ص23.

²- إحسان محمد الحسن، مناهج البحث الاجتماعي، دط، الأردن: 2005م، دار وائل، ص11.

تنسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة¹. أي أنّها تركز على وصف الظاهرة كما تراها العين المجردة في الواقع، وبذلك فالمنهج المناسب للدراسة هو المنهج الوصفي كونه الأكثر ملاءمة للإجابة على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وكونه "الطريقة العلمية التي تمكن الباحث من التعرف على الظاهرة المدروسة، من حيث العوامل المكونة لها والعلاقات السائدة داخلها، كما هي في الحيز الواقعي وضمن ظروفها الطبيعية غير المصطنعة من خلال جمع المعلومات والبيانات المحققة لذلك"².

مجتمع البحث وعينة الدراسة:

يعرف مجتمع البحث على أنه: "مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي تركز عليها الملاحظات"³. ولما كانت دراستنا هذه تستهدف الكشف عن دور البرامج الجزائية الترفيحية في نقل الثقافة الجماهيرية وأثرها على هوية الشباب الجزائري، فإنّ مجتمع الدراسة تكوّن من طلبة الماستر 2 بقسم علوم الإعلام والاتصال بجامعة "جيجل" للسنة الجامعية 2018/2019، ولاستحالة الوصول إلى كلّ مفردات مجتمع البحث، فذلك يتطلب وقتا طويلا وإمكانيات مادية كبيرة للوصول إليهم، فقد لجأنا إلى استخدام أسلوب العينة لأنها تعتبر "جزءا من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضمّ عددا من الأفراد من المجتمع الأصلي"⁴ ونظرا لذلك فالعينة المناسبة لطبيعة مجتمع البحث هي "العينة العشوائية البسيطة" التي تعتمد على التوزيع العشوائي للاستمارات على وحدات الدراسة، حيث قمنا في هذا النموذج من العينات، بتحديد العدد الكلي لمجتمع الدراسة، والمتكوّن من (114) طالبا، وارتأينا أخذ نسبة (20%) كعينة من المجتمع الأصلي، واعتبرنا ذلك الحجم ممثلا لضمان التمثيلية أكثر، ومنه فالعينة تتكوّن من اثني وعشرين (22) مفردة، وبذلك تم توزيع اثني وعشرون (22) استمارة استبيان الكترونية بطريقة عشوائية.

أدوات جمع البيانات:

يتوقّف نجاح كلّ بحث علمي ودقّته، على الوسائل التي يستخدمها الباحث لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة من الواقع الاجتماعي التي تنصبّ فيه الدراسة، وكذا حسب طبيعة الموضوع والإشكالية المطروحة وأهداف الدراسة التي يسعى الباحث للوصول إليها، ويبدو من خلال طبيعة موضوع دراستنا وأهدافها أنّ الأداة الملائمة هي استمارة الاستبيان التي تعتبر من "أدوات البحث الأساسية الشائعة

¹- منال هلال المزاهرة، مناهج البحث الإعلامي، دط. الأردن: 2014م، دار المسيرة، ص308.

²- أحمد بن مرسل، مناهج البحث في علوم الإعلام والاتصال، دط. الجزائر: 2005م، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 286-287.

³- مورييس أنجريس، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، تر: بوزيد صحراوي، دط، الجزائر: 2006م، دار القصة للنشر والتوزيع، ص298.

⁴- إبراهيم بن عبد العزيز الدّعيلج، مناهج وطرق البحث العلمي، دط، الأردن، 2010م، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص 91.

الاستعمال في العلوم الإنسانية خاصة في علوم الإعلام والاتصال، حيث تستخدم في الحصول على معلومات دقيقة لا يستطيع الباحث ملاحظتها بنفسه في المجال المبحوث...¹

ويتم توزيع الاستثمار إما مباشرة، أو إلكترونياً، ونتيجة لذلك اعتمدنا على الاستثمار الإلكتروني، لأنها تمكن الباحث من الحصول على المعلومات من مجتمع البحث، مهما كان عدده كبيراً ومتشعباً، ومنتشراً في أماكن مختلفة، إضافة إلى توفير الوقت والجهد، وتساعد في تصنيف البيانات وتبويبها في جداول مما يسهل تفسيرها والوصول إلى نتائج دقيقة وعلمية وعملية.

ومرّ تصميمها بخطوات متمثلة في جمع البيانات والمعلومات الكافية، كما تمّ تحديد محاورها، ونوع الأسئلة والمعلومات المناسبة لكلّ محور، ثم إعداد الاستثمار كمسودة واختبارها، ليتمّ تعديلها وإعدادها بشكل نهائي لتكون جاهزة للتوزيع على مجتمع البحث المختار في الدراسة.

تكوّنت استثمار هذه الدراسة من (11) سؤالاً موزعاً على ثلاثة محاور كالآتي: المحور الأول يتعلّق بالبيانات الشخصية ويشمل على (01) سؤالاً واحداً حول (الجنس)، أمّا المحور الثاني فقد خصّصناه لعادات وأنماط مشاهدة الشباب الجزائري للبرنامج الفكاهي "جمعة غير عادي" ويتكوّن من (04) أربعة أسئلة في حين خصّصنا المحور الثالث ل: "دور البرامج الجزائرية الترفيهية في نقل الثقافة الجماهيرية وأثرها على هوية الشباب الجزائري ويشمل على (06) ستة أسئلة.

تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

- **الدور:** يعرف الدور في علم الاجتماع بأنه "ما يتوقعه المجتمع من فرد يشغل مركزاً معيناً في مجموعة ما، وفي حال اتباع الفرد لسلوكيات متوافقة مع المتوقع منه وفقاً لمركزه فإنّه يكون للمركز دوره في تشكيل سلوك الفرد"².
- **الثقافة الجماهيرية:** تشير إلى "السلع الثقافية التي تنتج فقط من أجل السوق الجماهيرية وهي سلع السوق الجماهيري وهي سلع متماثلة لأنها تميل إلى إرضاء أذواق جمهور غير متنوع"³. أثارت مشكلة الثقافة الجماهيرية جدلاً واسعاً بين المفكرين ووفقاً لـ "توكفيل": "فإنّ الثقافة الجماهيرية تجذب ولكنها ليست أصلية تماماً لأنها تهدف إلى الاستهلاك الجماهيري، وليس إلى تحقيق الكمال"⁴.
- **الشباب:** "معظم الأدبيات حول الشباب تشير إلى غياب اتفاق بخصوص تحديد مرحلة الشباب وعليه يكفي التحديد في غالب الأحيان حسب طبيعة المشكل المدروس، والأمم المتحدة تحدّد من هم بين عمر

¹- أحمد بن مرسل، مناهج البحث في علوم الإعلام والاتصال. الجزائر: 2010م، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 221.

²- شفيق رضوان، علم النفس الاجتماعي، دط، الأردن: 1992م، دار الشروق، ص 258.

³- سهير جاد، البرامج التلفزيونية في الإعلام الإذاعي، دط، القاهرة: 1987م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 27.

⁴- سلوى إمام، نقل الثقافة بوسائل الإعلام الفنيّ الإذاعي، دط، مصر: 1985م، ددن، ص 27.

15 و 24 سنة بأنهم شباب دون الإخلال بتحديد الدول الأعضاء لهم، إلا أن هناك بعض الدول التي تحصر أعمار الشباب بين 12 و 35 سنة وفقا لتشريعاتها أو انطلاقا من مسؤولية الشباب الاقتصادية والاجتماعية¹..

- "جمعة ماشي عادي مع سفيان": والذي دخل الشبكة البرمجية لقناة "الشروق تي في"، والذي كان مجمّع "الشروق" قد ظفر على حقوق بثّه من شركة "Shine" لتقديمه ضمن نسخة جزائرية، البرنامج يستغرق ما بين 90 إلى 120 دقيقة، تعود فكرته الأصلية لمنتج إيرلندي... قُدمت نسخته لأول مرة بالإنجليزية تحت عنوان "All Thing Goes"، إلا أن البرنامج اشتهر أكثر بين الجزائريين من خلال نسخته الفرنسية التي قدّمها المنشط "أرتور" عبر القناة الفرنسية TF1. وتجدر الإشارة إلى أن الجزائر ستكون البلد 31 الذي يعيد تقديم البرنامج بعد أمريكا وأستراليا وتركيا والهند وغيرها، والبلد العربي الثاني بعد لبنان الذي أنتجه تحت اسم "الليلة جنون". (<https://www.echoroukonline.com>)

عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية

المحور الأول: البيانات الشخصية للمبحوثين

جدول رقم 01: يوضّح توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
الذكور	10	45.46%
الإناث	12	54.54%
المجموع	22	100%

يوضّح الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس، حيث قدرّت نسبة الذكور بـ 45.46 بالمائة، ونسبة الإناث بـ 54.54 بالمائة.

المحور الثاني: عادات وأنماط مشاهدة المبحوثين للبرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان".

جدول رقم 02 يوضّح مشاهدة المبحوثين للبرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان".

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	22	100%
لا	-	-
المجموع	22	100

¹ - السعيد بومعيزة، أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب: دراسة استطلاعية بمنطقة البليدة (2005-2006)، أطروحة لنيل الدكتوراه، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، ص 175.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ جلّ المبحوثين يشاهدون البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان"، ومن خلال الإحصاءات السابقة يمكن الخروج بنتيجة وهي أنّ المبحوثين أوفياء البرنامج؛ حيث أنّهم يشاهدونه بنسبة 100 بالمائة، وقد يعود ذلك إلى كون البرنامج يُبثّ في نهاية الأسبوع في سهرة الجمعة، وقد يعود ذلك أيضا إلى كون هذا البرنامج يختلف عن مضامين البرامج الترفيهية المعتادين على مشاهدتها في القنوات الفضائية الجزائرية العمومية منها والخاصة.

جدول رقم 03: يوضّح مدى مشاهدة المبحوثين للبرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان"

الرقم	العبارات	نعم		لا		المجموع	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1.	هل تتابع كلّ حصص برنامج "جمعة ماشي عادي"؟	22	100%	-	-	22	100%
2.	هل تكمل مشاهدة جميع حلقات البرنامج؟	20	90.90%	02	9.10%	22	100%
3.	هل تنتظر بشغف لمشاهدة هذا البرنامج؟	18	81.82%	04	22.18%	22	100%
4.	في حالة عدم قدرتك على متابعة الحلقة كاملة أثناء بثّها، هل تقوم بإعادة مشاهدتها عن طريق اليوتيوب؟	20	90.90%	02	9.10%	22	100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه عادات وأنماط مشاهدة المبحوثين للبرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان"، حيث قدرت نسبة الذين يتابعون كلّ حصص برنامج "جمعة ماشي عادي"، بـ 100 بالمائة وهي أعلى نسبة، بينما جاءت نسبة الذين لا يتابعون كلّ حصص برنامج "جمعة ماشي عادي مع سفيان" منعدمة تماما، أمّا نسبة الذين يكملون جميع حلقات البرنامج فقدّرت نسبتهم بـ 96 بالمائة، بينما من نفوا ذلك فقدّرت نسبتهم بـ 04 بالمائة، كما قدرّت نسبة الذين ينتظرون بشغف لمشاهدة هذا البرنامج بـ 70 بالمائة، أمّا الذين أجابوا بالنفي على ذلك فقدّرت نسبتهم بـ 30 بالمائة، أمّا المبحوثين في حالة عدم قدرتهم على متابعة الحلقة كاملة أثناء بثّها، يقومون بإعادة مشاهدتها عن طريق اليوتيوب فقدّرت نسبتهم بـ 74 بالمائة، بينما نسبة الذين لا يقومون بذلك فقدّرت نسبتهم بـ 26 بالمائة.

نلاحظ أنّ نسب الإجابات الإيجابية (نعم) من خلال الإحصاءات مرتفعة جدًا، وقد يعود ذلك إلى كون المبحوثين منبهرين بمضمون البرنامج إلى حد كبير وهذا ما تؤكده نسبة الذين هم في حالة عدم القدرة على متابعة الحلقة كاملة أثناء بثّها، يقومون بإعادة مشاهدتها عن طريق اليوتيوب والتي تقدّر بـ 90.90 بالمائة أي الأغلبية الساحقة وهذا يعتبر نوع من الإدمان على هذا البرنامج.

جدول رقم 04: يوضّح مع من يشاهد المبحوثون البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان".

العبارات	التكرار	النسبة
بمفردك؟	19	86.36%
مع الأصدقاء؟	02	09.10%
مع أفراد الأسرة؟	01	4.54%
المجموع	22	100%

يوضّح الجدول أعلاه مع من يشاهد المبحوثون البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان"، حيث قدّرت نسبة الذين أجابوا أنّهم يشاهدونه بمفردهم بـ 86.36 بالمائة وهي أعلى نسبة، أمّا الذين يشاهدونه مع الأصدقاء فقدّرت نسبتهم بـ 09.10 بالمائة، بينما قدّرت نسبة الذين يشاهدونه مع أفراد أسرهم بـ 4.54 بالمائة.

نلاحظ من خلال الإحصاءات أنّ الأغلبية الساحقة لأفراد عينة الدراسة يشاهدون البرنامج بمفردهم، وقد يعود ذلك إلى كون البرنامج يحمل نوع من الثقافة الدخيلة على الأسرة الجزائرية والتي تتجلى في ألعاب البرنامج مثل الرقص والغناء المختلط بين الذكور والإناث، اللباس العصري الذي يخلو أحيانا من الاحتشام ومظاهر أخرى سنتعرّف عليها عند تحليلنا للجدول اللاحقة، فصحيح أنّ الشباب الجزائريّ تأثّر كثيرا بالثقافة الغربية الجماهيرية في حياته اليومية، سواء في ملبسه، أكله، وحتى في فكره إلا أنّ هناك من الشباب الجزائريّ من يحترم خصوصيات أسرته التي لازالت تتمسك بعاداتها وتقاليدها والتي ترفض هذا النوع من المضامين وتتّجه إلى مضامين إعلامية تتوافق وهويّتها الأصيلة والأصليّة، ولهذا يفضل مشاهدة البرنامج بمفرده.

جدول رقم 05: يوضّح أسباب تعرّض الشباب للبرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان".

الأسباب	التكرار	النسبة
1. تنشيط مقدّم البرنامج.	10	8.40%
2. اللّغة المستخدمة.	02	1.68%
3. ضيوف الحصة المشهورون في السّاحة الفنّية والإعلامية (السينما، المسرح، الغناء...).	22	18.49%

4. ألعاب الحصّة.	22	18.49%
5. توفر عناصر فنيّة متقدّمة ومتطوّرة في الإخراج والإنتاج.	18	15.13%
6. الديكور المستخدم وانتقاء الألوان في البرنامج.	18	15.13%
7. استخدام الأغاني الأجنبية في التّشيط.	05	4.20%
8. الضّحك والترفيه.	22	18.48%
المجموع	119	100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أسباب تعرّض الشّباب للبرنامج التّرفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان"، فقد قدّرت نسبة الذين يشاهدون البرنامج بسبب ضيوف الحصّة المشهورين في مجالات عديدة (السينما، المسرح، الغناء...)، وألعاب الحصّة، والضّحك والترفيه بـ 18.12 بالمائة كلّ على حدا وهي أعلى نسبة، بينما جاءت نسبة المبحوثين الذين يشاهدونها بسبب توفر عناصر فنيّة متقدّمة ومتطوّرة في الإخراج والإنتاج والديكور المستخدم وانتقاء الألوان في البرنامج بـ 15.13 بالمائة لكلّ منهما، كما قدّرت نسب الذين يشاهدون البرنامج بسبب تنشيط مقدّم البرنامج بـ 8.40 بالمائة، كما قدّرت نسبة الذين يشاهدون البرنامج بسبب استخدام الأغاني الأجنبية في التّشيط بـ 4.20 بالمائة، أمّا الذين يشاهدونه بسبب اللّغة المستخدمة فقدّرت نسبتهم بـ 1.68 بالمائة.

نلاحظ أنّ نسبة 55.47 بالمائة أي أكثر من نصف المبحوثين يشاهدون البرنامج لثلاثة أسباب بارزة وهي: ضيوف الحصّة المشهورين في السّاحة الفنّيّة والإعلاميّة، ألعاب الحصّة والضّحك والترفيه، وقد يعود ذلك إلى أنّ البرنامج يقوم على استضافة في كلّ عدد سبعة (07) من الفنانين المشهورين في السّاحة الفنّيّة والإعلاميّة ومعظمهم شباب فمنهم ممثلون في السّينما والتلفزيون والمسرح، ومنهم مغنّون وآخرون مدوّنون في شبكات التّواصل الاجتماعيّ، نذكر منهم زوبير بلجر، مراد خان، محمد يبدي، محمد بوشايب، حسناوي، حياة رزوق، ياسمين فرح، نوميديا لازول، أميرة ريا، شيرين بوتلة، عادل شيخ ولينا بودراع وغيرهم... كما أنّ ألعاب الحصّة والضّحك والترفيه نالت إعجاب المبحوثين وقد يعود إلى طبيعة البرنامج فهو ترفيهيّ بامتياز تحت شعار "لا علاقة لنا بالجدية"، ولا يعتمد على تحضير الأسئلة، كما أنّ جلّ الضيوف يراهم المشاهد على طبيعتهم وفي مواقف مختلفة، على حدّ قول مقدّم البرنامج سفيان داني في أحد الأعداد، فالبرنامج متكوّن من مجموعة من الفقرات التي تعتمد على الألعاب والغناء والرقص بين الضيوف.

المحور الثالث: دور البرامج الجزائرية الترفيهية في نقل الثقافة الجماهيرية، وما أثرها على هوية الشباب الجزائري.

جدول رقم 06: يوضح مدى نجاح البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان" في جذب اهتمام الشباب الجزائري.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	19	86.36%
لا	03	13.64%
المجموع	22	100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه مدى نجاح البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان" في جذب اهتمام الشباب الجزائري حسب رأي المبحوثين، حيث قدرت نسبة الذين أقرّوا أنّ هذا البرنامج نجح في استقطاب الشباب بـ 86.36 بالمائة، وقد يعود ذلك إلى أن مضامين البرنامج جديدة على الشباب الجزائري فهي من تصميم غربي محض عكس البرامج التي تعود عليها سابقا، أما الذين أقرّوا عكس ذلك فقدّرت نسبتهم بـ 13.64 بالمائة.

جدول رقم 07: مدى تمّي المبحوثين أن يكونوا ضيوف البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان".

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	20	90.90%
لا	02	9.10%
المجموع	22	100%

يبين الجدول أعلاه مدى تمّي المبحوثين أن يكونوا ضيوف البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان"، وقد قدرت نسبة الذين يتمنّون أن يكونوا ضيوف البرنامج بـ 90.90 بالمائة، أما الذين أجابوا بعكس ذلك فقدّرت نسبتهم بـ 9.10 بالمائة.

نلاحظ أن جل المبحوثين تقريبا يريدون أن يكونوا ضيوف البرنامج يوما ما، وقد يعود ذلك إلى أنّهم يريدون كذلك أن يكونوا مثل أولئك الضيوف إذا انطلقنا من مبدأ أنّهم مشهورون على الساحة الفنية والإعلامية في الجزائر كما سبق ذكره عند تحليلنا للجدول رقم خمسة 05، فقد يعتقد البعض منهم -لا وعيا- أنّ النجاح في الحياة يكمن في الظهور في الساحة الإعلامية أو في وسائل الإعلام مهما كانت الطريقة أو الأسلوب، إذا انطلقنا من مبدأ أنّ هذه الحصّة لا تستضيف إلا الشخصيات الفنية، كما قد يعود ذلك إلى مجرد فضول أو الرغبة في خوض هذه التجربة فحسب.

جدول رقم 08: يوضّح مدى تمّي أن يكون المبحوثون ضمن جمهور البرنامج على البلاطو.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	20	90.90%
لا	02	9.10%
المجموع	22	100%

يبين الجدول أعلاه مدى تمّي أن يكون المبحوثون ضمن جمهور البرنامج على البلاطو، حيث قُدرت نسبة الذين يتمنون ذلك بـ 90.90 بالمائة، أما الذين ليسوا مهتمين بذلك فقدّرت نسبتهم بـ 9.10 بالمائة.

ونلاحظ من خلال الجدول أنّ الأغلبية الساحقة يريدون المشاركة في البرنامج ضمن الجمهور، وقد يعود ذلك إلى أنّ كونهم في عين المكان يبعث فيهم الشّعور بواقعية الأمور؛ فمقابلة الضيوف ومشاهدة الديكور وكل ما يجري في الحصّة مباشرة وعن كثب مختلف تمامًا عن مشاهدتهم للبرنامج من وراء الشاشة الصغيرة.

جدول رقم 09: يوضّح مدى توافق مضمون برنامج "جمعة ماشي عادي مع سفيان" مع قيم المجتمع الجزائري.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	10	45.46%
لا	12	54.54%
المجموع	22	100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه مدى توافق برنامج "جمعة ماشي عادي مع سفيان" مع قيم المجتمع الجزائريّ حسب رأي المبحوثين، حيث قُدرت نسبة الذين أقرّوا أنّ مضمون برنامج "جمعة ماشي عادي مع سفيان" لا يتوافق مع قيمنا السائدة في المجتمع الجزائريّ بـ 54.54 بالمائة وهي أعلى نسبة، أمّا نسبة الذين أقرّوا عكس ذلك فقدّرت نسبتهم بـ 45.46 بالمائة.

نلاحظ أنّ النسب متقاربة حيث يرى نصف المبحوثين تقريباً أنّ هذا البرنامج يتوافق مع قيم المجتمع الجزائريّ، بينما يرى أكثر من النصف الآخر أنّ محتوى البرنامج لا يتوافق مع هذه القيم، وقد يعود ذلك إلى أنّ الشّباب الجزائريّ عاش أو يعيش مرحلة انتقالية بين ما تلقى من مبادئ وتربى على أخلاق آبائه وأجداده وبين ما يتلقاه من وسائل الإعلام التي تُروّج لثقافة مناقضة، فمن خلال ملاحظتنا لهؤلاء الشّباب توصّلنا إلى أنّه يتخبّط بين الثقافة الأصليّة وبين الثقافة الدّخيلة الجماهيرية.

جدول رقم 10: يوضّح مدى علم المبحوثين بأنّ برنامج "جمعة ماشي عادي مع سفيان" هو نسخة طبق الأصل للبرنامج الفرنسي *vendredi tout est permis*؟

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	05	22.72%
لا	17	77.28%
المجموع	22	100%

يبين الجدول أعلاه مدى علم المبحوثين بأنّ برنامج "جمعة ماشي عادي مع سفيان" هو نسخة طبق الأصل للبرنامج الفرنسي *vendredi tout est permis*، حيث قدّرت نسبة الذين لا يعلمون ذلك بـ 77.28 بالمائة وهي أعلى نسبة، أما الذين يعلمون ذلك فقدّرت نسبتهم بـ 22.72 بالمائة.

نلاحظ من خلال ما سبق أنّ المبحوثين لا يدركون أنّ البرنامج مستورد، فجنسيته الأصلية فرنسية، بدأ البثّ فيه في سنة 2011 في القناة الفرنسية TF1، حيث يسعى صاحب ومقدّم البرنامج "أرتور" ذات الأصول المغربية إلى نشر برنامجه عبر العالم، وهذا ما قام به حقيقة عندما استضاف مقدّم البرنامج بالنسخة الجزائرية "جمعة ماشي عادي مع سفيان" "سفيان داني"، وبلدان عديدة قامت بشراء حقوق البثّ عن صاحب الفكرة، نذكر منها أستراليا، تركيا، الولايات المتحدة الأمريكية، الصين، لبنان، والجزائر...، وكلّ هذه البلدان لم تستورد البرنامج الفرنسي فحسب وإنما استوردت معه الثقافة، والمبادئ والفكر الفرنسي، وهذا مقبول بالنسبة للبلدان الغربية والأجنبية، وإنما الخطر يكمن مع البلدان الإسلامية، فهذا نوع من الاستعمار الفكري المدمر الذي لا تحمد عقباه...

جدول رقم 11: يوضّح مدى علم المبحوثين بأنّ بلد قام بتبني البرنامج الفرنسي *vendredi tout est permis*؟

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	03	13.64%
لا	19	86.36%
المجموع	22	100%

يوضح الجدول أعلاه مدى علم المبحوثين بأنّ 31 بلدا تبني هذا البرنامج، حيث قدّرت نسبة الذين لا يعلمون ذلك بـ 86.36 بالمائة وهي أعلى نسبة، أما الذين يعلمون ذلك فقدّرت نسبتهم بـ 13.64 بالمائة.

ونلاحظ من خلال الأرقام السابقة أنّ الأغلبية الساحقة من المبحوثين يجهلون أنّ هذا البرنامج من الصناعات الثقافية وأنّ هدفه تجاريّ بحت؛ فهو سلعة من السلع المروّجة، متعدّدة الجنسيات، التي تسعى إلى نشر الذوق الهابط في وسائل الإعلام، وتذهب المدرسة النقدية في هذا الصدد إلى أنّ ما تقدّمه وسائل

الإعلام عبارة عن أعمال وضيعة أو تشويه للأعمال الرّاقية وهدفها إلهاء النَّاس عن البحث عن الحقيقة، فمن خلال التّجارة العالميّة والثّقافة الجماهيريّة ينجح الاحتكار الرّأسماليّ في تحقيق أهدافه، فتكون السّلعَة هي الأساس بحيث أنّ الثّقافة يمكن تسويقها أيضًا لتحقيق الرّبح، فتعمل من خلال مفهوم صناعة الثّقافة على ترسيخ الأفكار الخاصّة بسيطرة الطّبقة المالكة أو المهيمنة على المجتمع بمفهومه الرّأسماليّ. (مكاوي، 2016، ص120).

اختبار فرضيّات الدّراسة:

الفرضية الأولى: تسعى البرامج التّرفيهيّة الجزائريّة المستوردة إلى نقل الثّقافة الجماهيريّة وتعميمها وسط الشّباب الجزائريّ، وتعتبر هذه الفرضيّة صحيحة؛ حيث أكّدت ذلك نتائج الجداول رقم 05، 06، 07، 08، فقد توصّلت نتائج هذه الجداول إلى أنّ نسبة 55.47 بالمائة يشاهدون البرنامج بسبب الضّيوف المشهورين على السّاحة الفنّيّة والإعلاميّة، 86.36 بالمائة من المبحوثين أقرّوا بنجاح البرنامج في استقطاب الشّباب الجزائريّ، 90.90 بالمائة من المبحوثين يتمنّون أن يستضيفهم البرنامج التّرفيهيّ "جمعة ماشي عادي مع سفيان" يوما ما، و90.90 بالمائة يتمنّون أن يكونوا ضمن الجمهور في بلاطو البرنامج التّرفيهيّ.

الفرضية الثّانية: تراجع تمسّك الشّباب الجزائريّ بهويّته الثّقافيّة وسط موجة الثّقافة الجماهيريّة، تعتبر هذه الفرضيّة صحيحة، وهذا ما أكّده الجدول رقم 09 بنسبة 54.54 بالمائة وهي نسبة كبيرة تُقرّ أنّ مضامين البرنامج التّرفيهيّ "جمعة ماشي عادي مع سفيان" لا تتوافق مع قيم المجتمع الجزائريّ.

النتائج العامّة للدّراسة:

بعد تحليلنا للجانب التّطبيقيّ للدّراسة، ومن خلال نتائج الاستمارة الّتي قدّمناها على المبحوثين، وبعد استعراضها، واتّباع كلّ الخطوات البحثيّة فيها؛ فإنّ تحليل وتفسير البيانات السّابقة، أفضى إلى جملة من النّتائج بغرض الإجابة على تساؤلات الدّراسة على النّحو التّالي:

- 100 ٪ من مبحوثي الدّراسة يشاهدون البرنامج التّرفيهيّ "جمعة ماشي عادي مع سفيان"؛
- 100 ٪ يتابعون كلّ حصص البرنامج التّرفيهيّ "جمعة ماشي عادي مع سفيان"؛
- 90.90 ٪ يكملون مشاهدة جميع حلقات البرنامج التّرفيهيّ "جمعة ماشي عادي مع سفيان"؛
- 81.82 ٪ ينتظرون بشغف مشاهدة البرنامج التّرفيهيّ "جمعة ماشي عادي مع سفيان"؛
- 90.90 ٪ يعيدون مشاهدة البرنامج عن طريق اليوتيوب إن لم يتمكّنوا من متابعة الحلقة كاملة أثناء بثّها على قناة الشّروق تي في؛
- 86.36 ٪ يشاهدون البرنامج التّرفيهيّ "جمعة ماشي عادي مع سفيان" بمفردهم؛

- 55.47٪ يشاهدون البرنامج لثلاثة أسباب بارزة هي:
 - ✓ ضيوف الحصة المشهورون في الساحة الفنية والإعلامية؛
 - ✓ ألعاب الحصة؛
 - ✓ الضحك والترفيه؛
- نجح البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان" في استقطاب نسبة 86.36٪ من الشباب الجزائري عينة الدراسة؛
- 90.90٪ من المبحوثين يتمنون أن يستضيفهم البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان" يوما ما؛
- 90.90٪ يتمنون أن يكونوا ضمن الجمهور في بلاطو البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان"؛
- 45.46٪ يقرّون أنّ البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان" لا يتوافق مع قيمنا السائدة في المجتمع؛
- 77.28٪ لا يعلمون أنّ البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان" نسخة طبق الأصل للبرنامج الترفيهي الفرنسي Vendredi tout est permis؛
- 86.36٪ لا يعلمون أنّ البرنامج الترفيهي الفرنسي Vendredi tout est permis تمّ تبنيه من طرف عدّة دول في العالم مثل استراليا، الصين، الهند، البرتغال، كندا، البرازيل لبنان والدنمارك والولايات المتحدة الأمريكية والجزائر.

خاتمة:

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة معرفة مكنون الأسرة الجزائرية، من خلال مقارنة الأسرة الجزائرية الحديثة المتأرجحة بين واقع تقليدي محض، حامل للثقافة الجزائرية العريقة بعيدا عن الثقافات التي دخلت عليها بحكم المستعمرات، على غرار الثقافات القديمة الرومانية و العثمانية مثلا والفرنسية كآخر مستعمرة، وواقع حديث ومعاصر، يسيطر عليه عالم التكنولوجيات الحديثة وما خلفته من آثار سلبية، إذا ركزنا على النتائج الوخيمة التي تخلفها التقانات الحديثة على الموروث الثقافي الجزائري، وقد حاولنا وصف وتحليل ظاهرة استفحلت الفئة الشبابية، وجعلتهم يتقمصون أدوارا غير أدوارهم، وينصهرون في ثقافة غير ثقافتهم، ويتبنون مبادئ غير تلك التي تربوا عليها، ليدخلوا في دوامة لا يعرف لها مخرجا، وكل هذا لأنهم انبهروا بما ليس لديهم وغرتهم الدنيا واتبعوا أهواءهم، غير آبهين بما قد ينجر عن مثل تصرفاتهم من نتائج وخيمة، لم يعرفوا أن كل ما يبرق ليس بالضرورة ذهباً. ارتأينا من خلال دراستنا الميدانية تحديد دور البرامج الترفيهية في نقل الثقافة الجماهيرية وتبيان أثرها على الشباب الجزائري؛ حيث أخذنا البرنامج الترفيهي "جمعة ماشي عادي مع سفيان" عينة للدراسة، ليس اعتباطا، وإنما لكثرة متابعيه من الفئة الشبابية، ممن أبهرتهم البهرجة والأمور الشكلية وأنسجتهم ثقافة آبائهم وأجدادهم، وإذا نظرنا إلى ثقافة الشباب نرى أنه يغلب عليها الجانب الترفيهي، وهذا ما دلّت عليه نتائج البحث، إذ نجح هذا البرنامج في استقطاب الشباب الجزائري، برزت اهتماماته بمضامين هذا البرنامج الترفيهي بامتياز والذي يعتبر من الصناعات الثقافية غير المجدية، وهو منتج أو سلعة تجارية نفعية محضة تسعى كغيرها من البرامج المتعددة الجنسيات إلى القضاء على ثقافات المجتمعات الأصلية وتحويلها إلى ثقافات عالمية ذات مبادئ جديدة، تحت غطاء التجانس الثقافي بقضائها على الحدود الجغرافية للبلدان، موجّهة سهامها إلى قلب المجتمع النابض وهو الشباب، بحكم طغيان نسبة وجودهم في المجتمع الجزائري، وهذا ما يشكل خطراً على ثقافات الشعوب ومن بينها الثقافة العربية الإسلامية، فيهدّد بهذا استقرار الأسرة التي تعتبر نواة المجتمع.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج. (2010). مناهج وطرق البحث العلمي، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
2. إحسان محمد الحسن. (2005). مناهج البحث الاجتماعي. الأردن: دار وائل.
3. أحمد بن مرسل. (2010). مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
4. أحمد بن مورسل. (2005). مناهج البحث في علوم الإعلام والاتصال. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
5. أحمد بوزاد. (2007). المنهج الوصفي في كتاب سيويو. الأردن: دار دجلة.
6. حسن عماد مكاوي، ليلى حسين السيد، (1998). الاتصال ونظرياته المعاصرة. مصر: الدار المصرية اللبنانية.
7. سلوى إمام. (1985). نقل الثقافة بوسائل الإعلام والفن الإذاعي، مصر: د.د.
8. سهير جاد. (1987). البرامج التلفزيونية في الإعلام الإذاعي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
9. شفيق رضوان. (1992). علم النفس الاجتماعي. الأردن: دار الشروق.
10. عزّام أبو الحمام. (2015). الإعلام الثقافي (جدييات وتحديات). الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
11. مالك بن نبي. (2015). مشكلة الثقافة. لبنان: دار الفكر المعاصر.
12. محمد الفاتح حمدي. (2017). أزمة القيم ومشكلات الشباب في زمن البث الفضائي العربي. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
13. منال هلال المزاهرة. (2014). مناهج البحث الإعلامي. الأردن: دار المسيرة.
14. موريس أنجرس. (2006). منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية (ترجمة: بوزيد صحراوي). الجزائر: دار القصبة للنشر والتوزيع.

الأطروحات.

15. السعيد بومعيزة: أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب: دراسة استطلاعية بمنطقة البلدية، (2006-2005)، أطروحة لنيل دكتوراه، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر.

العالم التكنولوجي والجدليات الزمكانية

الدكتورة سهير تراب

المعهد العالي للفنون والحرف بقابس | تونس

trab.souhir@hotmail.fr

ملخص البحث:

يتناول هذا المقال مدى تأثير التكنولوجيا العصرية على الفضاء السكاني من خلال كيفية تعامل المصمم المعماري مع أحدث التطبيقات والبرمجيات الرقمية حيث أبحث علاقة الفرد بالفضاء السكاني مجردة نتج عنها انعدام خصوصية الفضاء السكاني وتخليه عن صفة الحرمة.

الكلمات المفاتيح: التكنولوجيات-التصميم-العرض-الافتراضي-السكن

Abstract:

This article deals with the impact of modern technology on the residential space through how the architectural designer deals with the latest digital applications and software, as the individual's relationship with the residential space, resulting in the lack of privacy of this last place and its abandonment of the character of sanctity.

المقدمة:

لطالما ساهمت عدة عوامل في بناء وتشكيل الأفضية السكّنية منها العوامل الاجتماعية-الدينية والاقتصادية والتكنولوجية ومنها العوامل الفكرية والثقافية والأخلاقية. دون أن ننسى الدور الهام للمصمّم الداخلي الذي اقتحم المشهد المعماري. ويكمن ذلك من خلال الاهتمام المفرط بالتصميم الداخلي خاصة في الأفضية السكّنية. إذ التجأ العديد من المتساكنين إلى خبرة المختصّين ومهاراتهم لتجسيد أحلامهم ورغباتهم في الحصول على مساكن عصريّة. تتوفّر فيها شروط الراحة والجمالية بشرط أن تستجيب إلى التيار المعماري المعاصر فكان تطوّر الفضاء السكّني وعصرنته أمراً بديهياً. ونتج عن ذلك قطع تامّ مع العمارة التقليدية والبيئية المميّزتان للمنطقة قديماً. وهذا ما حاولنا أن نرصده في هذا المقال عن طريق تحليل مخطّطات وصور. علّنا نسلط الضوء على مظاهر تلك التغيرات ونمسكّ تمظهرات العصر التكنولوجي. لذلك كان التركيز أكثر على الأفضية السكّنية المعروضة من قبل المصمّمين والحرفيّين وغيرهم قصد التسويق لأعمالهم.

إذ سيطرت التكنولوجيا على حياة جميع فئات المجتمع من شباب وأطفال وكهول حيث "أدّى قضاء الكثير من الوقت على الانترنت وتصفّح المواقع المختلفة لساعات إلى إدمان الانترنت، ممّا أثر على سير الحياة الاجتماعية للأشخاص، إضافة إلى إدمان الهواتف المحمولة التي تشغل الأفراد عن بيئتهم المحيطة وعوالمهم الحقيقية والتواصل المباشر، واستبدال ذلك كلّه بعالم افتراضي". (مشعل، 2018) وبطبيعة الحال، البلاد التونسية عموماً ليست بمنأى عن هذه التطورات التكنولوجية وخصوصاً المجتمع بالجنوب التونسي، إذ استحوذت التكنولوجيا على الحياة اليومية وتحكمت في أدقّ تفاصيلها، سواءً في العلاقات الأسرية أو الاجتماعية وحتى العلاقات الخاصة. حتى بلغت التخلي عن كل أنواع الخدمات التقليدية التي ألفها مجتمعنا وتجاوزها باستعمال الوسائل التكنولوجية. وقد لاحظت أنّ ذلك لا يقتصر فقط على ضعاف الحال، أصحاب المساكن البسيطة بل اشتمل الجميع من ميسورين وغيرهم. الفرق الوحيد أنّ هؤلاء يلجئون إلى أهل الاختصاص ليصمّم لهم ليس أفكارهم وأحلامهم الخاصة لأفضيتهم السكّنية إنّما ليصمّم لهم المُشاهد عبر صور من المجالات أو أيّ وسيلة اتّصاليّة أخرى أو ما شوهد في مدينتهم أو مدينة أخرى. فلا اعتبار بالنسبة لهم لا لخصوصيّة المناخ ولا لخصوصيّة المنطقة ولا حتّى لخصوصيّة عائلته ومسكنه.

كما لم يتحصّن ميدان العمارة والديكور منهما. فعملية التسويق لهاته الأخيرة تمرّ عبر الوسائل السّميّة والبصريّة والتكنولوجيّة (مجالات ديكور، برامج تصميم وديكور محليّة وأجنبيّة وصفحات أنترنت مختصة وغير مختصة...) وهي وسائل ذات حضور قويّ ومؤثّر. إنّ مدى فاعليّة هذه الوسائل وتأثيرها على الفرد تقوده عن وعي أو لا وعي نحو استبطان تلك القوالب الجاهزة. وفي أوّل فرصة متاحة يطبّقها بطريقة مبتذلة لا

خصوصية ولا طرافة فيها. وهو ما يجعلني أتبصر في كثير من الأحيان مساري داخل الفضاء السكاني وتصوّر تمثلاته الهندسية مسبقا من خلال الصورة النمطية التي ألفتها الأفضية. كما كنت أعلم ما سيؤول إليه تفاعل أصحاب المساكن معي عند التطرق إلى تلك المسائل. وهذا ليس له علاقة بعلمي كمصممة داخلية ولكن له علاقة بالطرفة التي تغطي على المجتمعات الحديثة المستهلكة للمستهلك من أنماط وأفكار وأشكال وألوان، إلخ...

ومن هذا المنطلق، سنتناول إشكالية عرض الأفضية السكنية. وسيتم الطرح على مستويين. مستوى أول، حيث سنتطرق إلى عرض الأفضية السكنية في صفحات التواصل الاجتماعي وأسلوب عرضها. ومستوى ثان، يتمثل في حضور الأفضية السكنية في من خلال البرامج التلفزية. وهي مقاربة تهدف إلى تسليط الضوء على التناقض بين مبدأ الخصوصية الذي تقوم عليه الأفضية السكنية وأسلوب الكشف والعرض الذي يميز الهيمنة الرقمية.

فكيف لنا أن نسلط الضوء على الفضاء الهندسي في ظل هذه الجدليات الزمكانية التي رافقت العصر التكنولوجي؟ وبسطت نفوذها على جميع المستويات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية... إلخ. فكان من الطبيعي ألا تسلم من وطأة هذا الغزو.

فهل يبقى للسكن سكونا وسكينة بعد العرض؟

وكيف نجحت المواقع الاجتماعية في سلب الإدراك الذاتي نحو ما تقدّمه من حياة افتراضية فيها؟

1- عرض الأفضية السكنية في صفحات التواصل الاجتماعي:

في البداية، سنتطرق إلى السلوك الاستعراضي المعماري والهندسي للأفضية السكنية بالجنوب التونسي ونخصّ منها المساكن ذات الطراز الحديث باختلاف أنماطه. وذلك لتفرد المساكن التقليدية بطابع خاص غير متكرّر ولا مبتذل. نسق حداثوي وعصريّ مميّز للأفضية السكنية. وقد أخذ هذا النّسق، منحى تصاعدياً سريعاً. وذهب إلى القطع شبه التّام مع الخصوصية الهندسية للأفضية السكنية التي ميّزت المنطقة سابقاً من "ديار حفر" و"دور عربية". ونتيجة لذلك، تغيّرت أنماط البناء وطرائق العيش. وكانعكاس حتّى لتلك التّغيّرات، أخذت العلاقة "سكّن وسكّين" أشكالاً جديدة. حيث تحوّلت علاقة البعض بالفضاء السّكني إلى علاقة وظيفيّة مجردة من كلّ خصوصيّة وانتماء. فأسمى المسكن أداة للسّكن فقط أي للنّوم والرّاحة. وأمّا البعض الآخر، فقد اقتنص من هندسة مسكنه فرصة للتّباهي والظّهور والتّفاخر المعلن والمبطن من خلال أشكال ومواد وألوان عصريّة تحدّد درجات الغناء والتّرف.

إذن، يكفي أن يكون المسكن بُني حديثاً أو وقعت إعادة هيكلته حديثاً، لتتأكّد أنّك ستجد الواجهات تتكرّر وتعاد بأسلوب لا يرتقي إلى أن يسمّى إبداعاً بما أنّ المعنى الرئيسيّ للإبداع هو طرافة الفكرة وتفردّها عمّا يشبهها. ولا هي واجهات ذات طابع محليّ لا يتركز في مناطق أخرى بل بالعكس تعدّت الواجهات الحدود المحليّة إلى العالميّة. واجهات تنتصب هناك فتتكرّر هنا وهناك.

نفس الأمر تقريباً، لاحظناه في تركيبة الأفضية الداخليّة للمساكن. فهي تتكرّر من مسكن إلى آخر ولا فرق إن كان محدود المساحة أو شاسعاً: التباهي و السلوك الاستعراضي في إعداد المسكن: المطبخ - مطبخان، غرفة صالة-غرفة جلوس، غرفة استحمام، غرفة/غرف أطفال وجناح رئيسي. أفضية وجودها بذلك الأسلوب وطريقة توزّعها في الفضاء أمراً بديهياً وحتمياً (صورة رقم1). وأنت تعرف ذلك دون الحاجة إلى التّجول في الفضاء، فلقد رأيت نفس المشهد في مساكن أخرى، في مخطّطات هندسيّة، في صفحات الانترنت، في شاشات التّلفاز في ورقات المجلّات...



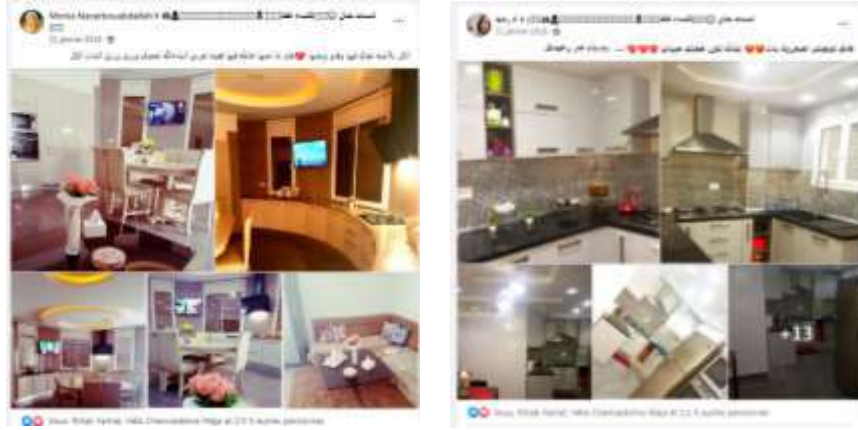


صورة عدد1: مثال تصاميم مخططات سكنية في الجنوب التونسي سنة 2020

(المصدر: أعمال لمعماريين بالمنطقة)

وإن كان المسكن صغيرا فليس هناك مشكلة، ستسعى غرفة المعيشة صالة وغرفة جلوس في نفس الوقت. وأما الجناح الرئيسي فإنه سيسعى جناحا حتى وإن لم تتعد مساحته مساحة غرفة صغيرة. ولابد من أن يخلق فيه غرفة استحمام حتى وإن خالفت القواعد الهندسية والتقنية. كيف لا والكل مهووس بالتكنولوجيات المعمارية الحديثة التي بدل أن تكون فقرا إبداعيا أضحت في المنظور العام علامة مجترة استهلاكية. يبدو أن انفجار الصور والتكنولوجيا في أواخر القرن الماضي، قد أدى إلى تغيرات ثقافية في الحياة اليومية للأشخاص. إن "حياة كل المجتمعات التي تحكمها الشروط الحديثة للإنتاج تبدو كتراكم ضخم للعروض (spectacles). [...] إن العرض ليس مجموعة صور فقط، إنما علاقة اجتماعية بين الأشخاص بوساطة الصور" (Debord, 1997). إن هذا الانغمار في العالم المرئي (visuel) أدخل الحياة اليومية للأشخاص في دوامة حب الظهور. وهي ظاهرة قد أطلق عليها كريس جنكس "الظاهرة المشاهدة" (Jenks, 1995) (phénomène vu). فقد أصبح [...] الأشخاص يتفاعلون أكثر مع التجارب المرئية المبنية بالكامل" (Rose, 2002). وما إن انتشرت الشبكات الاجتماعية وسيطرت على الوسائل الاتصالية السمعية والبصرية منها حتى تفاقمت ظاهرة حب الظهور والبروز أمام الآخرين وبصفة حتمية وجدنا أنفسنا أمام مساكن معروضة في شكل صور ثلاثية الأبعاد وصور فتوغرافية وبرامج تلفزيونية وتيك توك... (صورة عدد2)

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا



صورة عدد2: مثال مساكن بالجنوب التونسي عرضت في صفحات التواصل الاجتماعي (المصدر الصفحة الرسميّة للطبخ: "لمسات حنان")

رسوم ومخطوطات وصور لتصاميم معماريّة تلي الحاجيات المعاصرة تعرض للفرد فتزيد من إثارته وشغفه لممارسة ومعايشة الفضاء والامتداد معه عبر الفضاء الافتراضي ليصل إلى الواقع بتقليد التصميم. صور لأفضية تعرض فتحرك الشّغف لمشاهدها عبر الفضاء الخيالي لتندمج جاذبية لممارسة الفضاء. يتحدّد التصميم الداخلي عبر ثلاث مراحل مختلفة لكن متكاملة. تتمثل الأولى في مرحلة بناء تصوّر التي تكون في مخيلة المصمّم أثناء انجاز المشروع، ومن ثمّ تأتي مرحلة التصميم الافتراضي وهي الثلاثية الأبعاد ناتجة عن الصورة المتخيّلة لدى المصمّم. أمّا المرحلة الثالثة، فتتميز ببعدها الإدراكي الملموس وقد تحوّلت إلى فضاء معاش والتقطت في الصورة الفوتوغرافيّة. ويشكّل المصمّم والسّاكّن المحركين الأساسيين لهاتين الصّورتين. إذ ينطلق مصمّم الفضاء في بناء مشروعه الافتراضي من خلال ما تراء له من النسيج الخيالي الذي حاكه صاحب الفضاء المنتظر من خلال ما شاهده من أمثلة عبر المواقع والتلفاز وغيرها. لتستمرّ المراوحة بين الخيالي والافتراضي...

وبالتالي ف"إن الطبيعة تحب أن تتخفى وذلك بانتظار حضورنا الذي يكشفها، ويكتشف نفسه من خلالها" (موسكوفتش، 1998) هنا يمكن أن تحيلنا الصورة ثلاثية الأبعاد إلى مكان مادّي، أو أن تغيبه لصالح حضور أفضيتها، و في هذا الحضور المكاني وغيابه، يتأسّس خطاب جدلي، قوامه المحتوى والشّكل، الرّوح والمادة، في عمليّة تبادل.. الوصول إلى مكان متخيّل، حلمي الطّابع، سحري الرّؤى...

فالصّور ثلاثية الأبعاد للأفضية ، تتمثل في تصميم ثلاثي الأبعاد يخرج المهندس المعماري أو المهندس الداخلي في صور رقميّة ومطبوعات لأعمال قام بتصميمها لحرفائه ثمّ يقوم بعرضها على صفحته الخاصّة وعلى صفحات مواقع التّواصل الاجتماعيّ كالفايسبوك والانستجرام في محاولة للتّسويق إلى نفسه وتوسيع

دائرة حرفاءه دون التّفطن لا من جانبه ولا من جانب الحريف إلى أنّ ما وقع عرضه ليس مجردة صورة لرسم ثلاثي الأبعاد بل هي صورة لفضاء سكني خاصّ. وإن كان افتراضياً لكنّه يعرض ما خفي وراء الجدران والأبواب. بل تتجاوز المسألة أحياناً تلك الصور الافتراضية ليقع نشر ومشاركة صور فوتوغرافية للفضاء كمقاربة بين الافتراضيّ والحقيقيّ أوبين ما كان وما أصبح عليه (صورة عدد3). وقد لا تقتصر تلك المشاركات لصاحب العمل فقط إذ نجد في كثير من الأحيان أنّها تشارك على الصّفحات الافتراضية من قبل أصحاب الأفضية.



صورة عدد3: مثال مسكن في صفحة مصمّم معماري داخلي قبل وبعد
(المصدر الصفحة الرسمية لArchi-Design)

فإدراك الفضاء عبر الصّورة ينطلق من تجربة الفرد الحياتية. تساعده الظروف الحياتية الاجتماعية والثقافية على تأسيس علاقة تواصلية مع الصّورة المعروضة (خطاب بصري)، كما قال "رولان بارث" نحن نعيش في "حضارة الصّورة" تبرز قدرة المصمّم المعماري الدّاخلي في تجاوز محاكاة الصّورة لداخل الفضاء بدعم الألوان والإضاءة والأثاث التي تتجاوز أو تخالف الواقع والمتعارف عليه.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا



صورة عدد4: مسكن في صفحة مصمّم معماري داخلي

(المصدر الصفحة الرسمية لArchi-Design)

2- عرض الأفضية السكنية في البرامج التلفزية:

وفي كنف "المجتمع المَعْرَض" ¹ (la société de spectacle) الذي يهيمن اليوم، هناك العديد من الأشخاص الذين يرغبون في أن تقع مشاهدتهم ومشاهدة أنفسهم ومشاهدة حياتهم اليومية وحتى أفضيتهم السكنية على شاشات التلفاز وعلى شاشات الحواسيب والهواتف (صورة عدد4). فيسعون إلى المشاركة في برامج تلفزيون الواقع التي لا حدود ولا عتبات أمام كاميراتها. بل بالعكس، فإنّ عدساتها تبحث دائما عن تلك الخصوصية لعرضها. فكما يقول المثل "كلّ ممنوع، مرغوب". إنّ عرض الأفضية السكنية على الشاشات من علاقات أو أفضية يرضي فضول كلّ من صدّت أمامه منافذ الاطلاع عليها في الواقع المعيش.

وفي هذا الإطار يمكن أن نسوق على سبيل المثال المساكن التي وقع عرضها وتصويرها في برنامج داري ديكو في قناة تلفزية خاصة (الحوار التونسي). تقوم فكرة البرنامج بالأساس على محاولة إعادة تصميم وهيكله الأفضية السكنية. بهدف مواكبة آخر صيحات الابتكار والموضة المعاصرة في عالم التصميم الداخلي للمساكن من خلال تجديد وإعادة هيكلة منازل لمشاركين في البرنامج.

يقدم القائمون على برنامج داري ديكو على أنّه منوعة تهدف إلى تقديم آخر صيحات الموضة في عالم التصميم الداخلي للمساكن من خلال تجديد وإعادة هيكلة منازل لمشاركين في البرنامج. حيث يقع عمل قرعة لاختيار المشترك الذي سينال فرصة تحديث مسكنه مع إجبارية عرض كلّ ذلك على التلفاز طبعا. وهذا البرنامج شمل كل المساكن التونسية من شرقها إلى جنوبها ليصل مساكن مدينة قابس.

تنقسم كلّ حلقة إلى جزئين رئيسيين. أمّا الأوّل فيتمثل في تصوير المسكن من الخارج إلى الداخل. ثمّ تبدأ الكاميرا في التجوّل في أنحاء المنزل ولا تفوت صغيرة ولا كبيرة فتتعرّى أمام عدستها كلّ الأفضية الخاصة. ولا يكتفي العرض بنقل تلك المشاهد بل يصاحبه وصف للمشاهد من مقدّمة البرنامج وأحيانا من أصحاب المسكن. فيتجرّد كلّ فضاء من خصوصيته ويشارك مكوناته وعناصره مع الجميع ويفقد طابع الخصوصية فيه (le privé) ليصبح عمومياً.

وأما الجزء الثاني من الحصّة فيقدّم عملية إعادة الهيكلة. وهنا تلعب المطارق والمعاول دورها في تهشيم وتكسير كلّ ما ليس له حاجة في التخطيط الجديد للفضاء في ظاهر الأمر. إلّا أنّها تهدم مع ذلك كلّ المشاعر الخاصة المعاشة في تلك الأفضية. وهكذا تُعدم الخصوصية بعد أن تُعرض. ليقع فيما بعد رسم حدود جديدة لأفضية جديدة بألوان ومواد وأثاث وبروح جديدة بلا ذكرى ولا خصوصية مكانية. وقد نتأكّد من

ذلك، عندما تستضيف الكاميرا ومقدّمة البرنامج أهل البيت في بيتهم القديم/الجديد. فترى معالم الدهشة تملأ محيطهم فرحا، دهشة، استغرابا.

لقد بدا لي جلياً أنّها استفهامات لا إرادية تنبع عن اللاوعي لأصحاب تلك المساكن. تبدو في ظاهرها إعجابا لكن في باطنها بحثا عن الأنا، عن الخاص. تلك الخصوصية التي بدأت في فقد معناها تدريجياً منذ أديرت الكاميرا وعرضت تلك الأفضية على شاشات التلفاز إلى اعدامها وطمسها بكل ما هو جديد وحديث.

إنّ عملية عرض الأفضية الخاصة للآخرين لا تتوقّف عند كشفها وتفريغها من معناها وبعدها القدسي فقط بل إنّها تفتح المجال للغير للخوض فيها بالنقد أو الإعجاب حتّى أنّ التعليقات التي تصاحب الصّور والفيديوهات أحيانا تتعدّى ذلك إلى القذف والتّلب. فيتحوّل عرض الخصوصية غالبا إلى خوض في الأعراض. ورغم ذلك نلاحظ أنّ هذه الظاهرة في تفاقم متواصل. يبدو أنّ مكلوهان قد صدق في حكمه على حبّ الانسان لرؤية نفسه مثل أسطورة نارسيس.

إنّ الازدواجية التي كشفناها من خلال مراوحة سكّان الجنوب التونسي بين الكشف والستر هي تملل بين التّشبّث بالعادات والتقاليد وتوق إلى التّحضّر والانتماء إلى العالم الحديث (صورة عدد5). فنتج عن ذلك مساكن ذات عتبات مكشوفة تميل إلى الخصوصية وتطمح إلى العالمية. فسقطت في فخّ الكشف واتّهمت بحبّها للعرض. ولعلّ هذا ما هو إلّا نتيجة من نتائج المتغيرات الزّمنية المؤثرة على البلاد والعباد.

ولئن تطوّرت الأنماط السّكنية فإنّها حافظت على رغبتها في الانغلاق. بل حسب الفيلسوف الكندي مارشال مكلوهان فإنّ الإنسان الحضري يميل أكثر للانحصار في فضاء مغلق في مكان عيشه ويفضّل الانعزال عن الفضاء المفتوح.



صورة عدد5: مساكن حديثة بالجنوب التونسي

(المصدر: صفحة رسميّة لمصمّم معماري)

لكن وكما نعلم فإنّ الإنسان هو كتلة من المتناقضات تجعله يعمل الأشياء ونقيضها في نفس الوقت. فهو يرتاح لشيء ويقوم بعكسه ويرغب بشيء ويدفن رغبته... ولقد برز هذا التناقض جلياً عندما صارت الفضاءات السكنية معروضة في صور مختلفة وبوسائل عديدة. من جهة، تُحصّن عن غير مستعملها ومن جهة تعرض وتشارك.

3- علاقة الفرد بالفضاء الافتراضي:

إنّ العالم التكنولوجي والرقمي قد غيّر علاقتنا مع الزّمان والمكان. من الضروري أن تتغير العلاقات الإنسانية وتتشكّل بصفة جديدة لا سابق لها. هذا ما جعل المفكرين والباحثين والأكاديميين وغيرهم ينصبّون على دراسة الظواهر والمفاهيم الجديدة المصاحبة لهذه الثورة التكنولوجية. وفي هذا الإطار، أكّد باشار على أنّ أفعالنا الأخلاقية وقراراتنا، أصبحوا قضية مشتركة بين الإنسان والتكنولوجي. حيث أصبح وجودنا في العالم مرتبطاً ومتغيّراً حسب ما هو رقمي. بل إنّ فتح مجالات إدراك جديدة. لهذا اعتبرها بعض المفكرين والفلاسفة ثورة فينومولوجية بما أنّها غيرت الفعل الإدراكي للإنسان.

وفي ظلّ كلّ هذه المتغيّرات، نشأ مفهوم "الافتراضي". وهو ذلك "الممكن الذي لم يحدث بعد" حسب ما ذهب إلى ذلك جيل دولوز. كما فسّر هذا المفهوم بأنه عناصر محاكاة ثلاثية الأبعاد ذات طابع رقمي. وقد اقترن هذا المفهوم طبعاً بالعديد من المفاهيم الأخرى المتولدة منه وعنه. فبرز العالم الافتراضي²، والبيئة الافتراضية³، والواقع الافتراضي⁴... وقد ارتبط كلّ ذلك بالعلاقة القائمة بين الإنسان والآلة وارتباطها بالشبكة العنكبوتية. وبتوفّر هذه العناصر الثلاث يتجسّد لنا الفضاء الافتراضي الذي يدور في حياة موازية للحياة الحقيقية. حيث يتعامل الأشخاص فيما بينهم من خلال حواسهم وحضورهم العضوي والجسديّ إلى جانب حضورهم الإدراكيّ والحدسيّ. في حين أنّ العلاقات الافتراضية تتحدّد من خلال شاشة حاسوب أو هاتف ذكيّ أو لوحة رقمية يكفي أن تكون متّصلة بالانترنت. هذا الأمر، يستدعي حضوراً مختلفاً عن الأوّل إذ يتجسّد من خلال النقر على لوحة مفاتيح و/أو الكلام عبر مصدح مدمج وصوت مستقبل عبر الآلة الرقمية أو عبر صورة ثابتة أو صورة متحركة (فيديو)... إلخ. إنّ "الفضاء السكاني" لم يستطع التّحصّن أمام موجة الرّقمنة التي اجتاحت العالم. أين أصبحنا نتحدّث عن "القرية الكونية" (McLuhan, 1967)، المتولّدة عن زوال المكان واختصار الزّمان. وهكذا نشأت "الخصوصية الافتراضية" من رحم "الذّات الافتراضية والهوية الرّقمية" (رحومة، 2008) للكائن الإلكتروني. أمّا ايريك سادان ففسّر العلاقة الجديدة بين الإنسان-الآلة بأنّها علاقة تعرّف اليوم في إطار خصوصية "عضوية-رقمية" (organo-numérique) (Sadin, 2011). وبلغت أخرى

² تعرف العوالم الافتراضية على أنها برامج تمثل بيانات تخيلية ثلاثية الأبعاد يستطيع المستخدم لهذه العوالم ابتكار شخصيات افتراضية تجسده تسمى (avatars) وأيضا بناء وتصميم المباني والمجسمات والقيام بمختلف أنواع الأنشطة والتعرف والتواصل مع أشخاص آخرين من مختلف بقاع العالم. (الخليفة، 2009).

³ العالم الافتراضي التفاعلي ثلاثي الأبعاد وهو نوع من المجتمعات على الأنترنت يأخذ شكل محاكاة البيئة الواقعية اعتماداً على الحاسب الآلي ويستطيع المستخدم في هذه البيئة التفاعل مع الآخرين، واستخدام الكيانات وإنشائها كما تهدف إلى إتاحة الفرصة أمام المستخدم للسكن والتفاعل فيها، والعالم الافتراضي تفاعلي لأن المستخدم يأخذ شكل شخصية avatar رسومية مرئية للآخرين نقلاً عن (firat, 2010).

⁴ يمكن تعريفه بشكل مبسط بأنه تجسيد (تخلي بوسائل تكنولوجية متطورة) للواقع الحقيقي، لكنه ليس حقيقياً، بحيث يعطينا إمكانيات لا نهائية للضوء والامتداد والصوت والإحساس والرؤيا واضطراب المشاعر كما لو أننا في الواقع الفيزيائي الطبيعي. (محمد، 2010).

هي لعبة مهمتها ستر الفضاء الواقعيّ أو الحقيقيّ لكشف فضاء افتراضي. وفي كثير من الأحيان تنجح حتّى في إخفاءها عن "واقعها الشّخصي". فهي لم تجرباً على ممارستها في واقعها حتى تطمس وتنسى إلى حين اكتشافها مرّة أخرى في الفضاء الافتراضي. ويمكن أن نسيّ هذه الأفضية بالأفضية المتنكّرة. وهنا بالتحديد تبرز أزمة الفضاء السّكّنيّ الواقعي. إذ مثّل ظهور الفضاء السكّني الجديد أي الفضاء السكّني الافتراضيّ ارتجاجاً داخل الفضاء الأوّل. حيث سرقت الخصوصية الرّقمية/الافتراضية حيّزاً زماكنياً هاماً وكبيراً من الخصوصية العائلية. فتسلّحت بأبعادها الرّقمية عن طريق حضور قويّ ومؤثّر للشاشات الوسيطة بين الواقع المعاش والواقع الافتراضي. أصبحت "العلاقة بالشّاشة استثنائية، تخلق فضاء خاصاً، دائرة، حدّاً يحيط بالقارئ وآلته"⁵. بالتّالي تحوّل التواصل في الفضاء السّكّنيّ من تواصل حياتي خاصّ إلى اتّصال بين "الذّات الجائمة" أمام "الشّاشة الرّقمية" و"الفضاء الافتراضي"، في تجاهل كليّ تقريباً "للفضاء السكّني الواقعي" و"الحياة الذاتية". يغرس كلّ منهم وجهه في شاشة هاتفه فيغوص في فضاءه الافتراضيّ حتّى يكاد أن ينسى من من يشاركه الغرفة أو من يفتّش إلى جانبه السّرير أو المطبخ وغيرها من الفضاءات السكّنية لتشمل حتى الحمام.

ونفس هذا المشهد، أي مشهد "جسد"، و"وجه" و"شاشة"، يتكرّر في أفضية المنزل. فإن لم يرحل كلّ من فيها إلى "العالم الافتراضي" يرحل البعض من بينهم. وقد أطلق عليها أسامه حجّاج تسمية "جلسات التّواصل الاجتماعي في عصرنا" (صورة رقم 6).



صورة رقم 6: جلسات التّواصل الاجتماعي في عصرنا

(<https://www.zahrataalkhaleej.ae>)

قد تعمّقت هذه الظّاهرة بسيطرة المواقع الاجتماعيّة كالفيسبوك وتويتر وانستغرام وغيرهم. الأمر الذي زاد من حدّة الفجوة بين الواقعيين. خاصّة أنّ هذه الأخيرة، قد نجحت في سلب الإدراك الدّاتي نحو ما تقدّمه من حياة افتراضية فيها.

⁵ Gentès, 2007.

وفي ظلّ كلّ هذه الهيمنة الرّقمية، يموت التّواصل وتموت "الحياة التّشاركية". وتنتصب "الحياة الافتراضية" متّصلة بـ"المجتمع الرّقمي" و"العائلة الافتراضية"، منفصلة عن "المجتمع الواقعي" و"العائلة البشرية". فيُعدم الفضاء السّكني ويحلّ محله "الفضاء السيبرنطقي" (Breton). وقد اعتبر بروتان أنّ الذّات في ذلك الفضاء هي "ذات بلا داخل".

فكيف لذات طبيعيّة أن تختار الاتّصال الافتراضيّ بدلا عن التّواصل المباشر؟

وأين يكمن الذكاء الهندسي في الهروب من سيطرت الصّورة النمطيّة الهندسية؟

المراجع:

- طلال مشعل، مقال: وسائل الاتصال الحديثة وتأثيرها على الأسرة، موضوع أكبر موقع عربي بالعالم، 2018.
- محمد علي رحومة، 2008، علم الاجتماع الآلي، ط1، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- سيرج موسكوفتش/الفكر العربي المعاصر/ع104-105/1998/باريس/بيروت/مركز الإنماء القومي.
- Breton Phillipe, 1992, L'utopie de la communication Découverte.
- Debord Guy, 1997, la société du spectacle, Paris, édition Gallimard, collection Folio.
- Gentès Annie, 2007, L'intime à l'épreuve du réseau. In: Communication et langages, n°152, Usages médiatiques du portrait.
- Jenks Chris, visual culture, edition Route ledge.
- McLuhan Marshall, 1967, The Medium is the Massage.
- Rose Gillian, 2002, Visual methodologies.
- Sadin Eric, 2011, La société de l'anticipation, édition Inculte.

قاعدة الجزاء من جنس العمل

قراءة فقهية قانونية

الباحث أحمد سنان أوغلو

باحث دكتوراه بجامعة محمد الفاتح | تركيا

ahmed.sinanoglu@stu.fsm.edu.tr

ملخص البحث :

مما لاشك فيه أن هذه الورقة البحثية ما هي إلا محاولة حثيثة؛ من أجل دراسة تحكيم وتنفيذ قواعد الشريعة كاملة في جوانب حياتنا المختلفة الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والجنائية...؛ لأسبقيتها من حيث التطبيق والتأثير، لاسيما قاعدة الجزاء من جنس العمل على وجه الخصوص وأثرها البالغ في إصلاح المجتمعات والنفوس، في ظلّ جور الأنظمة والقوانين الوضعية على أثر هذه القاعدة والتلاعب بالقوانين من أجل مصالح غير معتبرة شرعاً، خصوصاً ظاهرة العفو الرئاسي، ولا أنكر أن الموضوع يحتاج إلى بحث معمق، واستقصاء كامل من أهل التخصص في الفقه والقانون.

الكلمات المفتاحية: القاعدة - الجزاء من جنس العمل- العفو الرئاسي

Abstract:

There is no doubt that this research paper is nothing but a stimulating attempt; In order to study the arbitration and activation of the entire rules of Sharia in the various aspects of our personal, social, economic and criminal lives ...; It preceded it in terms of application and influence, especially the rule of the penalty of the gender of work in particular and its great impact on reforming societies and souls, in light of the unfairness of statutory laws and laws on the impact of this rule and manipulation of laws for interests that are not considered legally, especially the phenomenon of presidential pardon, and I do not deny that the issue It needs in -depth research, and a complete survey of the people of specialization in jurisprudence and law.

Keywords: Al-Qaeda- Penalty of the same type of work- Presidential Pardon.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، أنزل الكتاب ليقوم الناس بالقسط، وشرع الأحكام لتجزى كل نفس بما كسبت، والصلاة والسلام علي سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم وبعد:

أهمية البحث تكمن في :

1- البحث محاولة امتدادٍ لمحاولات التقنين للفقهاء الإسلامي بداية من مجلة الأحكام العدلية في الدولة العثمانية إلى محاولات تقنين الأحوال الشخصية في أغلب قوانين الدول العربية في السنوات الماضية .

2- وكذلك جاء لينقل الفقه الإسلامي بترائه العظيم من حيز الكتب وقاعات الدراسة ومجالس العلم إلى ساحة التطبيق العملي و المحاكم المتعددة في دول العالم الإسلامي (المحاكم الجنائية منها والمدنية وغيرها ؛ من أجل تقديم حل قائم علي أصول الشرع للنزاع بين الناس، ومحو الحاجز الكبير بين عامة الناس وتشريعات الشريعة الإسلامية.

3- كما أن البحث يوضح ثوابت الدين وكملياته في مجال حقوق الله ﷻ أو ما يكون حق فيها غالب، وأيضاً مرونة الشريعة وتيسيرها في الفروع والنوازل والضروريات التي تطرأ على حياة الناس كل يوم(حقوق العباد الخالصة أو ما يكون حق العبد فيها غالب) .

4- بيان أن هذه القاعدة مضطردة في مجالات الخير والشر على السواء، ففي مجال الخير يكون الأجر على قدر المشقة كما وضح الفقهاء ونصوا عليه، وفي مجال الشر العقوبة على قدر الجناية كما وضح الفقهاء وعلماء القانون، وكذلك الجزاء على الأعمال والتصرفات في ميزان الشريعة الإسلامية معتبر فيه المماثلة ومراعى فيه التكافؤ بينه وبينها، فهو يماثل العمل المجزي عليه ويكافئه ولا يخالفه، ومن لوازم ذلك أن يكون الجزاء مساوياً للعمل لا يقل عنه ولا يزيد.

مشكلة البحث :

أقام الشرع النظام الفقهي في باب العقوبات والجنايات على فكرة العدل ومفادها : أن الجزاء من جنس العمل، بمعنى معاقبة المسيء بجنس إساءته ، بينما يتم خرق هذا النظام في القانون الوضعي في بلادنا الإسلامية تحت ظاهرة ما يسمى العفو الرئاسي.

من هنا تأتي أسئلة البحث:

أولاً: كيف جمعت الشريعة الإسلامية بين القاعدة الشرعية التي تتمثل في أن الجزاء من جنس العمل وسلطة الحاكم في العفو ؟

ثانياً: ثم على أي أساس يقوم هذا التناسب بين عدالة العقوبة و مشروعية العفو ؟ -ما هي المعاني التي راعاها الشارع ؟

ثالثاً: ما هي الآثار التي ترتبت عن ظاهرة ما يسمى العفو الرئاسي ؟

أهداف البحث:

- 1- بيان مشروعية قاعدة الجزاء من جنس العمل وأثرها في الفقه الجنائي
- 2- ما هي الأسس التي بنيت عليها ظاهرة العفو الرئاسي في القانون الوضعي
- 3- توضيح آثار ومآلات الأخذ بقاعدة الجزاء من جنس العمل، ومآلات تعطيل العمل بها.

المنهج المتبع في البحث :

منهجي في هذا البحث ،هو المنهج الوصفي، كعادة أي موضوع في العلم الشرعي، والذي يتضمن المنهج الاستقرائي؛ والتحليلي؛ والاستنتاجي.

خطة البحث :

المطلب الأول: قاعدة الجزاء من جنس العمل ومعناها في الشريعة والقانون

أولاً: تعريف الجزاء في الشريعة الإسلامية

ثانياً: تعريف الجزاء في القانون الوضعي

ثالثاً: أوجه الاختلاف بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي

المطلب الثاني: ظاهرة العفو الرئاسي في الفقه والقانون

المطلب الثالث: مآلات قاعدة الجزاء من جنس العمل بين الشريعة والقانون

الخاتمة

المراجع والمصادر

المطلب الأول: المعنى والمبنى القانوني والشرعي لقاعدة الجزاء من جنس العمل

أولاً: المعنى اللغوي لكلمة الجزاء :

جاء في لسان العرب:

" جَزِيَ:الجزاء: المُكَافَأَةُ عَلَى السَّيِّءِ، جَزَاهُ بِهِ وَعَلَيْهِ جَزَاءٌ وَجَازَاهُ مُجَازَاةً وَجَزَاءً وَقَوْلُ الحُطَيْئَةِ: مَنْ يَفْعَلِ الخَيْرَ لَا يَعْدَمُ جَوَازِيَهُ، والجَازِيَةُ: الجزاء، اسْمٌ لِلْمَصْدَرِ كَالْعَافِيَةِ. أَبُو الهَيْثَمِ: الجزاءُ يَكُونُ ثَوَابًا وَيَكُونُ عِقَابًا. قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: (فَمَا جَزَاؤُهُ إِنْ كُنْتُمْ كَاذِبِينَ ﴿٦﴾) قَالُوا جَزَاؤُهُ مَنْ وَجِدَ فِي رَحْلِهِ فَهُوَ جَزَاؤُهُ؛ قَالَ: مَعْنَاهُ فَمَا عُقُوبَتُهُ إِنْ بَانَ كَذِبُكُمْ بَأَنَّهُ لَمْ يَسْرِقْ أَيْ مَا عُقُوبَةُ السَّرِقِ عِنْدَكُمْ إِنْ ظَهَرَ عَلَيْهِ؟ قَالُوا: جَزَاءُ السَّرِقِ عِنْدَنَا مَنْ وَجِدَ فِي رَحْلِهِ أَيْ الْمَوْجُودُ فِي رَحْلِهِ كَأَنَّهُ قَالَ جَزَاءُ السَّرِقِ عِنْدَنَا اسْتِرْقَاقُ السَّارِقِ الَّذِي يُوجَدُ فِي رَحْلِهِ سُنَّةً، وَكَانَتْ سُنَّةَ آلِ يَعْقُوبَ. ثُمَّ وَكَّده فَقَالَ فَهُوَ جَزَاؤُهُ"⁽¹⁾.

وجاء في تاج العروس:

"الجزاء: المُكَافَأَةُ عَلَى السَّيِّءِ، وَقَالَ الرَّاعِبُ-رحمه الله:- هُوَ مَا فِيهِ الْكِفَايَةُ إِنْ خَيْرًا فَخَيْرٍ وَإِنْ شَرًّا فَشَرٍّ، كَالْجَازِيَةِ، اسْمٌ لِلْمَصْدَرِ كَالْعَافِيَةِ، يُقَالُ: جَزَاهُ كَذَا وَبِهِ، وَعَلَيْهِ جَزَاءٌ؛ وَمِنْهُ قَوْلُهُ تَعَالَى: (ذَلِكَ جَزَاءُ مَنْ تَزَكَّى)، وَقَوْلُهُ تَعَالَى: (فَلَهُ جَزَاءُ الْحَسَنَى)، وَقَوْلُهُ تَعَالَى: (وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا)، وَقَوْلُهُ تَعَالَى: (وَجَزَاهُمْ بِمَا صَبَرُوا جَنَّةً وَحَرِيرًا)، وَقَوْلُهُ تَعَالَى: (أُولَئِكَ يَجْزُونَ الْغُرْفَةَ بِمَا صَبَرُوا)، وَقَوْلُهُ تَعَالَى: (وَلَا تُجْزَوْنَ إِلَّا مَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ)، وَجَازَاهُ مُجَازَاةً وَجَزَاءً بِالْكَسْرِ"⁽²⁾.

ثانياً: المعنى القانوني للجزاء :

الجزاء في القانون الوضعي هو:

ردة الفعل المقررة في حالة مخالفة قاعدة قانونية وتوقعه سلطة مختصة، أو هو أثر يتخذ صورة أذى مادي منظم يترتب على مخالفة أحكام القاعدة القانونية يفرض من قبل السلطة العامة في الدولة ممثلة بالسلطة القضائية، وذلك لزجر المخالف وردع غيره.

أو هو: "عبارة عن اجراء يقرره القانون و يوقعه القاضي على شخص ثبتت مسؤوليته عن جريمة"⁽³⁾.

(1) ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفي الإفريقي ت ٧١١هـ، لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، الحواشي: للبياضي وجماعة من اللغويين، دار صادر - بيروت، ط3 (١٤١٤ هـ)، ج14، ص143.

(2) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: جماعة من المختصين من إصدارات: وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت، (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١ م)، ج37، ص351.

(3) خلفي، عبد الرحمن، محاضرات في القانون الجنائي، دار الهدى للطباعة و النشر، الجزائر، 2013، ص190.

خصائص الجزاء:

1. الطابع المادي المحسوس في الجسد (الإعدام)، الحرية (السجن والحبس) والمال (الغرامة والتعويض).
2. الجزاء يطبق حالا دون تأجيل عكس العقوبة الإلهية مثلا والتي ينزلها الله سبحانه وتعالى في الدنيا والآخرة (عاجل وآجل).
3. الجزاء يكون دائما منصوص عليه في القانون فلا جريمة ولا عقوبة إلا بنص (بالنسبة للجزاء الجنائي).
4. الجزاء توقعه سلطة مختصة.

صور الجزاء:

للجزاء القانوني عدة صور فيمكن أن يكون:

- **جزاء جنائي:** وهي العقوبات المقررة قانونا في حالة ارتكاب جريمة (جناية، جنحة، مخالفة)، وتم تعريفه بأنه: "ذلك الاثر الذي يترتب قانونا على سلوك يعد جريمة في قانون العقوبات، فالقاعدة الجنائية تتضمن عنصرين و هما التكليف و الجزاء، فأما التكليف فهو الخطاب الموجه الى كافة الناس، ويأمرهم بضرورة الابتعاد عن العمل الاجرامي، اما الجزاء فيتضمن انزال العقاب بكل من يتجراً على مخالفة هذه الاوامر، والقاعدة التي لا تتضمن النص على الجزاء هي مجرد قاعدة اخلاقية"⁽¹⁾.
 - **جزاء مدني:** إما تنفيذ عيني أو بالتعويض أو البطلان أو الفسخ أو الغرامة التهديدية.
 - **جزاء إداري:** وهو الجزاء الذي يوقع على موظفي الدولة والعاملين بها من جانب السلطات الإدارية عند ارتكابهم مخالفات إدارية تخالف قواعد العمل الوظيفي. ويختلف باختلاف نوع المخالفة ودرجة الموظف. ومن أمثلة الجزاءات الإدارية: الحرمان من الترقية، الخصم من المرتب، الفصل من الوظيفة... إلخ.
 - **جزاء دولي:** وهو الجزاء الذي يترتب على انتهاك قاعدة من قواعد القانون الدولي.
- ثالثاً: المعني الفقهي للقاعدة:**

قال ابن نجيم-رحمه الله-: "الجزاء نوعان: أخروي: وهو الثواب واستحقاق العقاب. ودنيوي: وهو الصحة والفساد"⁽²⁾.

(1) محمد زكي ابو عامر وسليمان عبد المنعم، القسم العام لقانون العقوبات، دار الجامعة، مصر، 2002، ص 145.

(2) ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، الشهير بابن نجيم ت ٩٧٠ هـ، الأَشْبَاهُ وَالنَّظَائِرُ عَلَى مَذْهَبِ أَبِي حَنِيفَةَ النُّعْمَانِ، وضع حواشيه وخرج أحاديثه: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط 1 (١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م)، ص 17.

وقد بيّن الشيخ عبد القادر عودة -رحمه الله- معنى هذه القاعدة بقوله: "وأحكام القرآن على تنوعها وتعددتها أنزلت بقصد إسعاد الناس في الدنيا والآخرة، ومن ثم لكل عمل دنيوي وجه أخروي، فالفعل التعبدية أو المدني أو الجنائي أو الدستوري أو الدولي له أثره المترتب عليه في الدنيا من أداء الواجب، أو إفادة الحل والملك، أو إنشاء الحق أو زواله، أو توقيع العقوبة، أو ترتيب المسؤولية، ولكن هذا الفعل الذي يترتب عليه أثره في الدنيا له أثر آخر مترتب عليه في الآخرة، وهو المثوبة أو العقوبة الأخروية".⁽¹⁾

والشريعة الإسلامية تتفق في هذا مع التشريعات الوضعية في أن قواعدها وأحكامها تقتزن بجزاء دنيوي يقع على المخالف، "وهذا الجزاء الدنيوي قد يكون جنائياً يتمثل بأذى يصيب جسم الإنسان أو يقيّد حريته أو يصيب ماله بنقص (الغرامة)، وقد يكون الجزاء مدنياً عن طريق جبر المدين على تنفيذ التزامه عينا أو بمقابل التعويض المالي أو يكون ببطلان الاتفاق المخالف للقانون وعدم ترتب شيء من آثاره".⁽²⁾

أدلة القاعدة:

أولاً: من القرآن الكريم:

جاء في القرآن الكريم آيات كثيرة تدل على معنى القاعدة وتشهد لها وتثبت لها الحجية؛ من ذلك:

1- قوله تعالى ((جَزَاءٌ وَفَاقًا)) (النبا: 26) أي وفق أعمالهم.

2- قوله تعالى: (مَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ) (الزلزلة: 7)

3- قوله تعالى: (إِنَّمَا تُجْزَوْنَ مَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ) (الطور: 7)

4- قوله تعالى: (وَكَتَبْنَا عَلِيمٌ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالْأَنْفَ بِالْأَنْفِ وَالْأُذُنَ بِالْأُذُنِ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ) (المائدة: 45)

فهذه الآيات ونظائرها تدل على أن المجازاة بالمثل أصل في الشريعة مطرد لا يتخلف سواء تعلق الأمر بالجزاء الأخروي أو الدنيوي.

(1) عودة، عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، دار الكاتب العربي، بيروت، د/ط، ج1، ص166-167.

(2) زيدان، عبد الكريم، المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، ط1 (1425هـ-2005م)، ص38.

ثانيا: من السنة النبوية: قال ابن القيم-رحمه الله- "كان الجزاء مماثلاً للعمل من جنسه في الخير والشر"⁽¹⁾، وعدد أحاديثاً كثيرة بهذا المعنى، وأذكر بعضاً من أحاديث النبي العدنان صلى الله عليه وسلم حول هذا المعنى:

- 1- قوله صلى الله عليه وسلم: "فمن ستر مسلماً ستره الله، ومن يسر على معسر يسر الله عليه في الدنيا والآخرة، ومن نكس عن مؤمن كربة من كُرب الدنيا نكس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة"⁽²⁾.
- 2- قوله صلى الله عليه وسلم: "ومن أقال نادماً أقاله الله عثرته يوم القيامة"⁽³⁾.
- 3- قوله صلى الله عليه وسلم: "من تَبَعَ عَوْرَةَ أَخِيهِ تَتَبَعَ اللَّهُ عَوْرَتَهُ"⁽⁴⁾.
- 4- قوله صلى الله عليه وسلم: "من ضارَّ مسلماً ضارَّ الله به، ومن شاق شاق الله عليه"⁽⁵⁾.
- 5- قوله صلى الله عليه وسلم: "من خَذَلَ مسلماً في موضع يحب نُصْرَتَهُ فِيهِ خَذَلَهُ اللَّهُ فِي مَوْضِعٍ يَحِبُّ نَصْرَتَهُ فِيهِ"⁽⁶⁾.
- 6- قوله صلى الله عليه وسلم: "من سمع سمع الله به"⁽⁷⁾.

- (1) ابن القيم، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب المعروف بابن قيم الجوزية ت ٧٥١ هـ، إعلام الموقعين عن رب العالمين، قدم له وعلق عليه وخرج أحاديثه وآثاره: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان وشارك في التخریج: أبو عمر أحمد عبد الله أحمد، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط 1 (١٤٢٣ هـ)، ج 2، ص 330-331.
- (2) أخرجه البخاري (٢٤٤٢) في (المظالم): باب لا يظلم المسلم المسلم ولا يسلمه، ومسلم (٢٥٨٠) في (البر والصلة): باب تحريم الظلم، من حديث عبد الله بن عمر -رضي الله عنهما-، ولم يذكر فيه: "ومن يسر على معسر..." وهو وارد في حديث أبي هريرة، رواه مسلم (٢٦٩٩) في (الذكر والدعاء): باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، وفيه: "من نفس عن مؤمن كربة... ومن يسر... ومن ستر مسلماً".
- (3) أخرجه أحمد (٢٥٢/٢)، وأبو داود (٣٤٦٠)، وابن ماجه (٢١٩٩)، وابن حبان (٥٠٢٩، ٥٠٣٠ - الإحسان)، والطحاوي في "المشكّل" (٥٢٩١)، والحاكم (٤٥/٢)، وأبو نعيم في "الحلية" (٣٤٥/٦)، والخطيب في "تاريخ بغداد" (١٩٨/٨)، والبيهقي في "السنن الكبرى" (٢٧/٦) من حديث أبي هريرة، وإسناده حسن.
- (4) هذا لفظ أبي يعلى (١٦٧٥)، وأبي نعيم في "الدلائل" (٣٥٦) ورجاله ثقات، كما في "المجمع" (٩٣/٨). وعند أحمد (٤٢١/٤، ٤٢٤) من حديث أبي برزة الأسلمي، رفعه: "يا معشر من آمن بلسانه ولم يدخل الإيمان.. ولا تتبعوا المسلمين ولا تتبعوا عوراتهم، فإنه من يتبع عوراتهم يتبع الله عورته" وأخرجه أبو داود (٤٨٨٠) في (الأدب): باب في الغيبة، والروائي (١٣١٢) وأبو يعلى (٤١٩/١٣)، والبيهقي (٢٤٧/١٠) وإسناده قوي.
- (5) أخرجه أحمد (٤٥٣/٣)، وأبو داود (٣٦٣٥)، والترمذي (١٩٤٠)، وابن ماجه (٢٣٤٢)، والطبراني في "الكبير" (٢٢/٢٢) رقم ٨٢٩، (٨٣٥)، والدولابي في "الكنى" (٤٠/١)، وابن أبي عاصم في "الأحاديث والمثاني" (٢١٦٩)، والخرائطي في "مساوئ الأخلاق" (٤١، ٦٢٣) والبيهقي (٧٠/٦) والمزي في "تهذيب الكمال" (٣٠٠/٣٥) من حديث أبي صرمة، والحديث حسن بشواهد، قال الترمذي: "هذا حديث حسن غريب".
- (6) أخرجه أحمد (٣٠/٤)، والبخاري في "التاريخ الكبير" (٣٤٧/١)، وأبو داود (٤٨٨٤)، والطبراني في "الأوسط" (٨٦٤٢)، والبيهقي في الشعب (رقم ٧٦٣) من حديث جابر وأبي طلحة بن سهل رفعاه: كما من امرئ يخذل امرأ مسلماً في موضع تُنْهَكُ فِيهِ حَرْمَتُهُ، ويُنتَقَصُ فِيهِ مِنْ عَرْضِهِ، إِلَّا خَذَلَهُ فِي مَوْضِعٍ يَحِبُّ فِيهِ نَصْرَتَهُ".
- (7) أخرجه البخاري، كتاب الرقاق، باب الرياء والسمعة، حديث رقم ٦٤٩٩.

- 7- قوله صلى الله عليه وسلم: "الراحمون يرحمهم الرحمن"⁽¹⁾.
 - 8- قوله صلى الله عليه وسلم: "إنما يرحم الله من عباده الرحماء"⁽²⁾.
 - 9- قوله صلى الله عليه وسلم: "من أنفق أنفق عليه"⁽³⁾.
 - 10- قوله صلى الله عليه وسلم: "من أوعى أوعى عليه"⁽⁴⁾.
 - 11- قوله صلى الله عليه وسلم: "من عفا عن حقه عفا الله له عن حقه"، و"من تجاوز تجاوز الله عنه"⁽⁵⁾.
 - 12- قوله صلى الله عليه وسلم: "من استقصى استقصى الله عليه"⁽⁶⁾.
 - 13- حديث عبد الله بن عباس أن النبي صلى الله عليه وسلم قال " احفظ الله يحفظك "⁽⁷⁾.
- وهذه الآيات والأحاديث وغيرها من النصوص تؤكد على أن من أصل الشرع وغاية الدين ومقصد الرسالة الخاتمة، الحاق النظر بالنظر، واعتبار المثل بالمثل، وأن الجزاء يكون بالمثل لتحقيق العدالة الإلهية، وتسمو المساواة الإنسانية، وتعلو قيم الحق، وترنوا أشعة الدين خفاقة في كل ميدان، وبكل عصر وزمان.

رابعاً: أوجه الاختلاف بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي من حيث التعريف

يقوم الجزاء في التشريع الاسلامي على أساس الدين، إذ أن مصدره الله ﷻ، و هو جزء من العقيدة الشاملة، ويختلف عن الجزاءات الوضعية من ناحيتين:

الأولى: في وضعه لأنواع من العقوبات الدنيوية، تختلف عن تلك المقررة في التشريعات الوضعية، وهي التي تصيب الانسان في هذه الدنيا، كحد السرقة و حد القذف و حد الزنا.

- (1) أخرجه الترمذي في "الجامع"، أبواب البر والصلة، باب ما جاء في رحمة المسلمين، حديث رقم ١٩٢٤.
- (3) أخرجه البخاري، كتاب الجنائز، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم "يُعَذَّب الميت ببعض بكاء أهله عليه"، حديث رقم ١٢٨٤
- (4) أخرجه البخاري، كتاب التفسير، باب (وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ)، حديث رقم ٤٦٨٤.
- (5) أخرجه البخاري، كتاب الزكاة، باب التحريض على الصدقة والشفاعة فيها من حديث أسماء قالت: قال لي النبي صلى الله عليه وسلم "لا تُوكي فيؤوكي عليك"، حديث رقم ١٤٣٣.
- (6) ورد معناه في حديث، أخرجه مسلم، المساقاة، باب فضل إنظار المعسر، عن حذيفة رضي الله عنه، حديث رقم ١٥٦٠.
- (7) يغني عنه حديث أسماء قبل السابق، وفي بعض ألفاظه: "ولا تُحصي فيُحصي الله عليك".
- (8) أخرجه أحمد في المسند، مسند بني هاشم، مسند عبد الله بن العباس بن عبد المطلب، عن النبي صلى الله عليه وسلم، حديث رقم 2763، وهو حديث صحيح، ابن لهيعة -واسمه عبد الله، وإن كان في حفظه شيء- رواه عنه عبد الله بن يزيد المقرئ كما سيأتي برقم (٢٨٠٣) وهو ممن روى عنه قبل احتراق كتبه، وهو متابع أيضاً فيما تقدم برقم (٢٦٦٩)، وباقي رجاله ثقات رجال الصحيح غير قيس بن الحجاج، فقد روى له الترمذي وابن ماجه، وهو صدوق. يحيى بن إسحاق: هو السيلحي.

والثانية: في تقريره لجزاءات تصيب الانسان في الآخرة كجزاء جهنم و العذاب العظيم، ولا يعني انفصال عقاب الآخرة عن عقاب الدنيا فكلاهما يشكلان الجزاء المفروض على من يخالف احكام الخالق عز وجل الوارد و في القران المنزل على الرسول الكريم، والفارق بينهما ان احدهما يتولى تطبيقه الخليفة او الحاكم او ولي الامر او من ينوب عنه ممن يتولى ادارة شؤون المسلمين، والآخر مرجعه الله تعالى في يوم الحساب حيث تجزى كل نفس بما قدمت من خير او شر⁽¹⁾.

وقد ترتب على اقتران الشريعة الإسلامية بالجزاء المزدوج (الدنيوي والأخروي) وخلق التشريعات الوضعية من هذه الميزة عدة آثار ونتائج هي:

- 1- أن من شأن مزج الشريعة بين أحكام الدنيا والآخرة ضمانة كبيرة لحمل المحكومين على روح الطاعة والالتزام بالتشريع عن رضا وطوعية أملا بالثمرة الأخروية التي لا وجود لها البتة في التشريعات الوضعية، هذا فضلا عن كونه ضمانة لإعطاء التشريع الإسلامي قوة في الردع ليست لأي قانون وضعي مهما أحكم وضعه وأحسن تطبيقه وتنفيذه، إذ إن الأفراد قد ينجحون في التحايل والتفطت من الجزاء الدنيوي لكنهم لا يملكون ذلك عندما يقترن الجزاء الدنيوي بالجزاء الأخروي.
- 2- للجمع بين الجزاءين الدنيوي والأخروي أثر في استيعاب الشريعة الإسلامية لبعض الأفعال التي تقصر القوانين الوضعية عن تناولها ووضع جزاء لها أو عليها؛ كالتحلي بمكارم الأخلاق؛ مثل الصدق والإخلاص والأمانة والعفة، والتخلي عن رذائل الأخلاق؛ كالرياء والحسد والنميمة والغيبة، فهذه أفعال جزاؤها في الشريعة أخروي، وليس لها أو عليها جزاء في التشريعات الوضعية إلا في بعض صورها.
- 3- أن الشريعة الإسلامية لا تقتصر على الأحكام الملزمة فقط من الواجب والحرام، وإنما تشمل أيضا المندوب والمكروه الذي يكون الجزاء فيه أخرويا، وهي أحكام لا وجود لها في القواعد القانونية التي تقتصر على الأوامر والنواهي الملزمة⁽²⁾.
- 4- أن الشريعة الإسلامية ميزت بين الاعتبار الدياني والاعتبار القضائي لأحكام المعاملات، حيث إن الفعل قد يكون صحيحا قضاء بناء على صورته الظاهرة، ولكنه محرم ديانة بناء على حقيقة هذا الفعل وما يترتب عليه من جزاء أخروي، بينما لا وجود للاعتبار الدياني في التشريعات الوضعية، لأنه لا اعتبار أصلا للجزاء الأخروي، ولا وجود لفكرة الحلال والحرام؛ قال الشيخ مصطفى الزرقا-رحمه الله:- " لا محلّ في القوانين الوضعية لفكرة الحلال والحرام ولا عبء لبواطن الأمور، بل العبرة للظواهر والصور؛ فما أمكن منه القانون وقضت به الأحكام كان حقاً سائغاً، وما لم يمكن فليس

(1) جعفر، علي محمد، العقوبات و التدابير و أساليب تنفيذها، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، لبنان، 1998، ص12.

(2) عطية، جمال الدين، النظرية العامة للشريعة الإسلامية، مطبعة المدينة المنورة، ط1 (1988م)، ص 41.

بحق. أما الفقه الإسلامي فللاعتبار الديني في مبناه كانت فكرة الحلال والحرام رقيبا باطنيا ترافق الإنسان وتنادي به في كل عمل"⁽¹⁾.

(3) الزرقا، مصطفى، المدخل الفقهي العام، دار القلم دمشق، ط2 (1425هـ-2004م)، ج1، ص56.

المطلب الثاني: ظاهرة العفو الرئاسي في الفقه والقانون

أولاً: تحديد مفهوم العفو في القانون الوضعي

العفو في القانون الوضعي هو: "إنهاء التزام بتنفيذ عقوبة إزاء شخص صدر ضده حكم مبرم بها إنهاء كلياً أو جزئياً، أو استبدال التزام آخر به موضوعه عقوبة أخرى وذلك بناء على مرسوم يصدر من رئيس الجمهورية"⁽¹⁾.

ثانياً: ظاهرة العفو الرئاسي في الدساتير الوضعية وأسبابها

لقد نصت العديد من الدساتير العالمية والمصرية المتعاقبة على اختلافها-كنموذج للتطبيق- على حق رأس الدولة في إصدار قرارات العفو وبعضها أقتصر على العفو الشامل، وأمثلة ذلك.

- الدستور المصري الصادر لعام 2014 في المادة (155)، حيث نص على حق رئيس الجمهورية بعد أخذ رأى مجلس الوزراء العفو عن العقوبة، أو تخفيفها، ولا يكون العفو الشامل إلا بقانون، يُقر بموافقة أغلبية أعضاء مجلس النواب، بينما أوجب الدستور الفرنسي الصادر عام 1958 أخذ رأي مجلس القضاء الأعلى والذي يصدر رأيه بناء على توصية من وزير العدل، وقد ذهب الفقيه دوجي ليون إلى أن العفو عن العقوبة ذو طبيعة إدارية أكثر منه طبيعة قضائية، لكون العفو في ذاته هو قرار أو عمل إداري، ذلك لكون الحاكم حين إصداره لقرار العفو لم يكن يقصد التدخل في عمل قانوني أو قضائي⁽²⁾.
- كما أكد دستور 2012 في المادة (149) على إعطاء الحق لرئيس الجمهورية في العفو عن العقوبة أو تخفيفها، ولا يكون العفو الشامل إلا بقانون، ولم يقيد استخدام هذا الحق بضرورة أخذ رأي مجلس الوزراء، وهو ذات النص الذي جاء في المادة (149) من دستور 1971 بعدم الإشارة إلى كون ذلك "حقاً" لرئيس الجمهورية أي الاقتصار على إعطاء الحق لرئيس الجمهورية العفو عن العقوبة.
- ومن دستور 1964 ورد تقريباً ذات النص بنفس المضمون على نحو ما جاء في المادة (127) مع اختلاف بسيط باستخدام كلمة "تخفيض" بدلاً من تخفيف العقوبة.
- كما يتطابق نصا دستور 1964 ودستور 1956 في المادة (141) التي أعطت الحق لرئيس الجمهورية في العفو عن العقوبة أو تخفيفها، أما العفو الشامل فلا يكون إلا بقانون.

(1) عبد العال، طارق، العفو عن العقوبة بين المشرع والسلطة التنفيذية، مركز التنمية والثقافة والإعلام دام، القاهرة، عدد شهر يونيو 2022.

(2) عبد العال، طارق، العفو عن العقوبة بين المشرع والسلطة التنفيذية، مرجع سابق.

- أما دستور 1930 فأقتصر على ذكر " العفو الشامل " فقط، حيث نصت المادة 141 على " العفو الشامل لا يكون الا بقانون" ولم يشير إلى حق العفو عن العقوبة، أو من يملك حق العفو، ولكنه ضمينا كان يتم استخدام هذا الحق من حق الملك، بالمشاركة مع رئيس الوزراء، وهو ذات النص بعينه الوارد في المادة 152 من دستور 1923.

وحسب وجهة النظر القانونية والدستورية تعد قرارات العفو من اختصاصات رئيس الجمهورية ومن أعمال السيادة، بينما أكدت عدد من أحكام المحاكم أن القضاء هو الذي يحدد طبيعة هذه الأعمال، حيث أن التعريف الفقهي لها هو (أعمال الحكومة والسلطة التنفيذية بوصفها سلطة حكم لا سلطة إدارة) وليس هناك حصر لأعمال السيادة، فضلا عن ذلك فإن هذه الأعمال متغيرة، وما كان من أعمال السيادة في وقت ما، قد يكون من أعمال الإدارة في وقت آخر.

فأعمال السيادة هي بطبيعتها أعمال إدارية ولا تختلف في شكلها عن أي عمل إداري ولكنها تخرج عن ولاية القضاء إلغاءً وتعويضاً وتصبح بعيدة عن الرقابة القضائية، لذا تعتبر أعمال السيادة سلاحاً خطيراً في يد السلطة التنفيذية يهدد حقوق الأفراد وحرياتهم. ولذا فقد اجتهد الفقه في وضع معيار منضبطاً للفرقة بين أعمال السيادة والأعمال الإدارية، وأهم هذه المعايير معيار الباعث السياسي، معيار طبيعة العمل، ومعيار القائمة القضائية.

حيث أسبغ مجلس الدولة المصري رقابته على القرارات الصادرة من رئيس الجمهورية تطبيقاً لنص المادة 74 من الدستور بالرغم من كونها قرارات صادرة من رئيس الجمهورية بموجب تفويض دستوري ممنوح له، وهذا ذات الاتجاه الذي تبنته المحكمة الدستورية العليا في أحكامها المتتابعة⁽¹⁾.

ويرى آخرون أن سلطة رئيس الجمهورية في الإفراج عن المحكوم عليهم بعقوبة، هي سلطة بدورها استثنائية لمعالجة ظروف خاصة في حالات خاصة لا يتصور أن تكون كثيرة أو متكررة، فإذا شاعت وتكررت حالات الإفراج عن المحكوم عليهم فلا بد أن تثير التساؤلات حول مبررات واستقلالية الأحكام القضائية⁽²⁾.

(1) تقرير هيئة مفوضي الدولة في الطعن رقم 13907 لسنة 58 قضائية عليا .

(2) محمد نور فرحات: إفراج بالقطارة... تقرير صحفي (العفو الرئاسي استثنائي في مصر)، جريدة العربي الجديد، 08 مايو 2022.

أسباب العفو الرئاسي وشروطه:

وليس هناك شروط معينة للاختيار فقد يختار رئيس الجمهورية المعفى عنهم وفقا لاعتبارات (صحية، أو إنسانية، أو وفقا للمصلحة العامة، أو لاعتبارات تخص العلاقات بالدول الأجنبية، أو قد يرى أن هناك تجاوزا في معاقبة البعض فيصدر قرارا بالعفو عنهم).

كما أن العفو في بعض الأحوال يعتبر وسيلة لتصحيح الأخطاء القضائية التي قد تشوب بعض الأحكام والتي لا سبيل لإصلاحها بعد أن يصبح الحكم نهائيا وباتا، كما أنه يمثل وسيلة لتجنب تنفيذ الأحكام القاسية والشديدة كأحكام الإعدام أو الأحكام طويلة المدة، كما أنه بمثابة طريق لتجنب اكتظاظ السجون وعدم صلاحيتها في كثير من البلدان لتنفيذ السياسة الجنائية الحديثة وإصلاح أحوال المسجونين.

ولرئيس الجمهورية سلطة تقديرية في منح حق العفو تقوده بالطبع اعتبارات المصلحة العامة، وعادة فإن أسباب العفو ترجع إلى حسن سير وسلوك المحكوم عليه أو توبته الإيجابية أو حالته العائلية والصحية، كما قد ترجع إلى الرغبة في اصلاح خطأ قضائي.

ثالثاً: صور العفو الرئاسي:

وقد حددت المادة 155 من الدستور نوعين من قرارات العفو عن المحكوم عليهم، وهما (العفو عن العقوبة، والعفو الشامل)، وفرض قانون العقوبات ضوابط لتطبيق قرار العفو عن العقوبة، وقرارات العفو الشامل، وكل العوامل التي يجب أن تتوافر فيهما حتى يتم تنفيذهما.

1- العفو عن العقوبة:

تناول قانون العقوبات قرار العفو عن العقوبة ضمن نص الباب الحادي عشر في المواد من (74). (78) حيث عرض عددا من التفاصيل الخاصة بأحكام العفو عن العقوبة والعفو الشامل مشيراً إلى عدد من المبادئ أهمها:

- أن العفو عن العقوبة لا يشترط لصدوره قانون، ويصدر من رئيس الجمهورية لمن تمت إدانته بحكم قضائي، ويصدر قرار العفو عن العقوبة المحكوم بها، إما بإسقاطها كلها، أو بعضها، أو إبدالها بعقوبة أخف منها، كأن يتم تخفيف العقوبة على المحكوم عليه بالإعدام إلى عقوبة السجن المؤبد. (م 74).
- وإذا لم ينص قرار العفو عن العقوبة على إسقاط العقوبات التبعية للأحكام، مثل العزل من الوظيفة أو وضع المحكوم عليه تحت المراقبة الشرطية، فإن العفو عن العقوبة سواء كانت بإسقاط عقوبة

الإعدام أو السجن أو الحبس أو بتخفيضها لا يشمل تلك العقوبات التبعية ولا يزيل آثارها ما لم يذكر ذلك صراحة في قرار العفو.

والعقوبات التبعية المقصودة في قانون العقوبات على سبيل المثال هي: العزل من الوظائف الأميرية، وكذلك وضع المحكوم تحت مراقبة البوليس، ومنع التحلي بأي رتبة أو نيشان. المادة(25).

ووفقا للمادة 75: "إذا صدر العفو بإبدال العقوبة بأخف منها تبدل عقوبة الإعدام بعقوبة السجن المؤبد، وإذا عفي عن محكوم عليه بالسجن المؤبد أو بدلت عقوبته وجب وضعه حتماً تحت مراقبة البوليس مدة خمس سنين، والعفو عن العقوبة أو إبدالها إن كانت من العقوبات المقررة للجنايات لا يشمل الحرمان من الحقوق والمزايا المنصوص عنها في الفقرات الأولى والثانية والخامسة والسادسة من المادة الخامسة والعشرين من هذا القانون، وهذا كله إذا لم ينص في العفو على خلاف ذلك."

- كما نص العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية في المادة السادسة، فقرة 4 على أن من حق لأي شخص حكم عليه بالإعدام التماس العفو الخاص أو إبدال العقوبة، ويجوز منح العفو العام أو العفو الخاص أو إبدال عقوبة الإعدام في جميع الحالات.

يصدر العفو من رئيس الجمهورية بناء على طلب من المحكوم عليه، عادة، كما يمكن أن يمنح العفو دون أن يقدم المحكوم عليه طلبا به، وليس له أن يرفضه حينئذ لأن تنفيذ العقوبات او عدم تنفيذها ليس من حقوق المحكوم عليه، بل من حقوق المجتمع.

- والعفو عن العقوبة، عادة إجراء فردي، وإسمي أو خاص بمحكوم معين، غير أنه قد يمنح رئيس الدولة أحيانا "عفو جماعيا" أي ينصرف إلى مجموعة من المحكوم عليهم، وذلك ما قد يحدث في المناسبات والأعياد الوطنية المهمة، وقد انتقد الفقه المقارن هذه الصورة الأخيرة من صور العفو على أساس أنها لا تتفق مع الأسس التي بررت حق العفو، كما أنها قد تضر بالمحكوم عليهم ذاتهم إذ يفرج عنهم فجأة وقبل تمام تأهيلهم للعودة إلى الحياة في المجتمع.

والعفو قد ينصب على إعفاء المحكوم عليه من العقوبة الأصلية كلها، سواء كانت مقررة للجنايات أو للجناح، بما في ذلك الغرامة، كما قد يقتصر على الإبراء على جزء منها ويسمى حينئذ "العفو الجزئي"، قد يصير العفو على تخفيف العقوبة بإبدالها بأخرى أخف، كأن يبدل عقوبة السجن المؤبد بالسجن المشدد أو

بالسجن أو بالحبس، فليس بلامزم أن تكون العقوبة المخففة هي التالية مباشرة في الدرجة للعقوبة المحكوم بها⁽¹⁾.

رابعاً: قرارات العفو الصادرة من بعض رؤساء الجمهورية:

- قرارات العفو لعام 2022 ، 4 قرارات شملت 13 مواطناً، وكلهم صدر عليهم أحكام إما من محاكم أمن الدولة في حالات (حسام مؤنس، هشام فؤاد، أحمد سمير طنطاوي، المهندس يحيي حسين) وأما قرارات صدر العفو فيها بخصوص نظرتها محكمة النقض فعلاً وأيدت أحكامها السابقة وخاصة في قضية أحداث مجلس الوزراء.
- قرار رئيس الجمهورية رقم 178 لسنة 2011 بالعفو عن العقوبة السجن المقضي بها على المحكوم عليه/حسام مؤنس محمد سعد في القضية رقم 957 لسنة 2021 جنح أمن دولة طوارئ مصر القديمة، وذلك بتاريخ 27 إبريل 2022.
- قرار رئيس الجمهورية رقم 297 لسنة 2008 بالعفو عن عقوبة الحبس المقضي بها على المحكوم عليه إبراهيم السيد إبراهيم عيسى (الصحفي المعروف) في القضية رقم 2369 لسنة 2008 جنح مستأنف وسط القاهرة، وصدر القرار بتاريخ 6 أكتوبر 2008.
- قرار رئيس الجمهورية رقم 147 لسنة 1995 بالعفو عن باقي العقوبات السالبة للحرية المحكوم بها في القضية رقم 473 كلى شمال الجيزة لسنة 1993 ضد الرائد محمود رؤوف أبو السعود، وذلك بتاريخ 26 أكتوبر 1995.
- قرار رئيس الجمهورية رقم 26 لسنة 1985 بالعفو عن العقوبات المحكوم بها على المواطنين من أبناء قبائل (العبادة-البشارية) في جرائم التخلف عن التجنيد، وصدر القرار بالعفو عن 23 محكوماً عليه، في قضايا مختلفة بجناح عسكرية (محافظة قنا، وأسيوط، والغردقة) بتاريخ 30 يناير 1986.
- قرار رئيس الجمهورية رقم 5 لسنة 1983 بالعفو عن العقوبات المالية المحكوم بها على المتهمين في القضية رقم 357 / 82 جنايات عسكرية شرق القاهرة، والمحكوم عليهم كلهم عسكريين من رتبة نقيب، وصدر بتاريخ 9 يناير 1983.

(1) إبراهيم، مدحت محمد عبد العزيز، قانون العقوبات/ القسم العام، النظرية العامة للعقوبة والتدابير الاحترازية (دراسة مقارنة) دار

النهضة العربية، القاهرة، ط1 (2007م)، ص 244.

- قرار رئيس الجمهورية رقم 48 لسنة 1975 بالعفو عن عقوبة مراقبة الشرطة المقررة قانونا عن محمدي محمود إسماعيل فرج، المفرج عنه في القضية الاخوانية رقم 12 أمن الدولة العليا لسنة 1965، وصدر القرار في 15 يناير 1975.
 - قرار رئيس الجمهورية بقانون رقم 1 لسنة 1956 بالعفو عن باقي عقوبة فريق من المحكوم عليهم ابتهاجا بعيد إعلان الدستور. حيث أعفى القرار عن باقي مدة العقوبة المقضي بها بالنسبة إلى المحكوم عليهم لغاية يوم 16 يناير سنة 1956 الذين تتوافر فيهم الشروط المنصوص عليها في المدة 73 من المرسوم بقانون رقم 180 لسنة 1949 بلائحة السجون ، والشروط المنصوص عليها في المادة 73 من قانون الإجراءات الجنائية وذلك إذا كان الشرط الخاص بتمضية ثلاثة ارباع مدة العقوبة في السجن يتوافر في حقهم خلال المدة من 16 يناير 1956 لغاية 30 يونيو 1956) وصدر القرار بتوقيع رئيس مجلس الوزراء جمال عبد الناصر، وتوقيع باقي الوزراء في الدولة، صدر القرار بتاريخ 18 يناير 1956.
 - أمر ملكي رقم 3 لسنة 1950 بالعفو عن الآثار الجنائية المترتبة على العقوبة المحكوم بها على محمد علي إبراهيم أفندي في الجناية رقم 311 مركز أسيوط سنة 1933، وصادر من فاروق الأول ملك مصر، بعد الاطلاع على المادة 43 من الدستور، المادة 74 من قانون العقوبات وصدر الأمر بتاريخ 11 يناير 1950.
 - أمر ملكي رقم 61 لسنة 1950 بالعفو عن الآثار الجنائية المترتبة على العقوبة المحكوم بها في سنة 1945 على " محمد عبد القادر حمزة أفندي"، في الجناية رقم 431 السيدة زينب سنة 1945. وصدر القرار في تاريخ 5 ديسمبر 1950.
- وجرت العادة أن يصدر رئيس الجمهورية قرارات العفو في المناسبات والأعياد الرسمية مثل: عفو ٢٥ يناير، عفو ٢٥ إبريل، عفو عيد الفطر، عفو عيد الأضحى، عفو ٣٠ يونيو، عفو ٢٣ يوليو، عفو ٦ أكتوبر. وتكون وفقا لقوائم تحددها مصلحة السجون بقرار من رئيس الجمهورية تتوفر فيها شروط الإفراج الشرطي المنصوص عليها في قانون السجون.

2- العفو الشامل:

حسب نص الدستور المصري والدساتير المصرية السابقة لا يصدر العفو الشامل الا بقانون يُقر بموافقة أغلبية أعضاء مجلس النواب، كما أن العفو الشامل يشمل المتهمين قبل صدور حكم قضائي طبقا لنص المادة 76. من قانون العقوبات والتي أكدت على أن " العفو الشامل يمنع أو يوقف السير في إجراءات الدعوى أو يمحو حكم الإدانة".

وبموجب العفو الشامل يزول كل أثر للحكم، وإذا لم يكن قد صدر حكم يمتنع السير في الدعوى الجنائية أو يمتنع تحريك إجراءاتها، فالعفو الشامل هو إذن بمثابة وقف أو تعطيل لنص القانون فيما انصل عليه العفو، لذا فهو من اختصاص السلطة التشريعية المختصة بوضع القوانين.

ويتميز العفو الشامل بطابع موضوعي، فهو ينص على جريمة أو مجموعة من الجرائم فيزيل ركنها الشرعي من ثم يستفيد منه جميع المساهمين فيها.

وهو يتميز باتصاله بالنظام العام اذ يقوم على اعتبارات مستمدة من مصلحة المجتمع، ومن ثم لا يجوز للمحكوم عليه رفضه.

ويتميز بعد ذلك بطابعه الجنائي فأثاره تقتصر على الصفة الاجرامية للفعل، ويعني ذلك انه لا شأن له بجوانب الفعل الأخرى، إلا إذا نص قانون العفو الشامل على غير ذلك.

وفي النهاية يتميز بأثر رجعي يعود إلى وقت ارتكاب الفعل وبناء عليه يفترض انه لم تكون لهذا الفعل منذ لحظة ارتكابه صفة إجرامية فقط .

ويتم بموجبه الإفراج عن المحبوسين احتياطيا على ذمة تحقيقات النيابة أو المحاكمة، ويمكن للمحبوس احتياطياً أن يستفيد من العفو الشامل سواء قبل احالة قضيته للمحاكمة أو بعد احالتها وقبل صدور الحكم فيها.

ولا تأثير للعفو الشامل على التنفيذ العقابي الذي تم قبل صدوره فذلك وضع واقعي تحقق بالفعل فلا محل للمساس به وكان وقت إجراءه مطابقاً للقانون⁽¹⁾.

تطبيقاً لذلك، فإنه لا يجوز للمحكوم عليه أن يطالب بتعويض عن الأضرار التي اصابته بتنفيذ العقوبة السالبة للحرية فيه قبل صدور قانون العفو الشامل.

ولا يكون العفو العام عن العقوبة إلا في عند وجود حالة تتوفر فيها ظروف سياسية واجتماعية معينة، لا يبرر توقيع هذا العفو لاعتبارات شخصية أو تحقيقاً للمجاملة الفردية للمحكوم عليه أو للدولة التي ينتمي إليها، فوفقاً للقانون العفو سلطة رئاسية تستهدف تحقيق مصلحة عامة مهمة للبلاد، كما حدث في أعقاب ثورة 25 يناير بالعفو الشامل الذي أصدره الرئيس محمد مرسي وقتها.

(1) إبراهيم مدحت محمد عبد العزيز، قانون العقوبات، مرجع سابق، ص 257.

وطبقاً لنص المادة . 156 . من الدستور بأنه يجب عرض قرارات العفو الشامل ومناقشتها والموافقة عليها خلال خمسة عشر يوماً من انعقاد مجلس النواب الجديد، فإذا لم تعرض وتناقش أو إذا عرضت ولم يقرها مجلس النواب زال بأثر رجعي ما كان لها من قوة القانون، إلا إذا رأى المجلس اعتماد نفاذها في الفترة السابقة، أو تسوية ما ترتب عليها من آثار. وهناك شرط قانوني يجب توافره ليمنح المسجون عفواً عن العقوبة وهو أن يكون المتهم حاصلًا على حكم بات لا يجوز الطعن عليه.

ويكون العفو الشامل بقانون صادر من رئيس الجمهورية ويوافق عليه مجلس النواب، ويمحو حكم الإدانة بكل تبعياته ويمكنه كذلك منع أو وقف السير في الدعوى أمام المحاكم.

ويمكن أن يشمل قرار العفو الشامل المحبوسين احتياطياً كما سبق القول في حالة إصدار قانون جديد "يبيح ما كان مُجرماً" وبالتالي يُخلى سبيلهم لزوال أسباب الحبس.

ويقتصر العفو الشامل على العقوبات، فهو لا يمنع من تنفيذ المصادرة المحكوم بها ولا يمس الحقوق المدنية أو التعويضات التي حكم بها لمن أصابه ضرر من الجريمة، وذلك وفقاً للفقرة الثانية من نص المادة سالفه الذكر.

وهناك عدة أمثلة لحالات العفو الشامل في تاريخ مصر أهمها:

- قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم 89 لسنة 2012 بالعفو الشامل عن بعض الجرائم المرتكبة أثناء ثورة 25 يناير، والذي تنص المادة الأولى فيه، يعفي عفوًا شاملاً عن الجنايات والجناح والشروع فيها التي ارتكبت بهدف مناصرة الثورة وتحقيق أهدافها في المدة من 25 يناير 2011 حتى 30 يونيو سنة 2012 فيما عدا جنايات القتل العمد.

ويشمل هذا العفو المحكوم عليهم أو المتهمين الذين لم تزل قضاياهم في دور التحقيق أو أمام المحاكم بأنواعها.

وتنص المادة الثانية على أن ينشر النائب العام والمدعي العام العسكري في جريدة الوقائع المصرية خلال شهر من نفاذ هذا القانون كشفاً بأسماء من شملهم العفو.

وتضمن القرار 8 مواد، حيث نصت المادة السابعة على ألا يؤثر العفو الممنوح وفقاً لهذا القرار بقانون على أي حقوق مدنية للغير عن الجرائم محل العفو. كما أجاز لمن أغفل اسمه التقدم بتظلم للنائب العام أو المدعي العام العسكري، وتشكل لجنة أو أكثر للفصل في التظلمات برئاسة نائب رئيس محكمة

النقض وعضوية أحد قضاة محكمة استئناف القاهرة وآخر من المحكمة العليا للطعون العسكرية، وصدر القرار بتاريخ 8 أكتوبر 2012 بتوقيع الرئيس محمد مرسي.

- قرار رئيس جمهورية مصر العربية بالقانون رقم 102 لسنة 1971 بالعفو عن المتهمين عفوًا شاملاً، ومضمون القرار يوقف السير في إجراءات الدعوى بالنسبة للمدعوة "سوان هاريس" والمتهمه في القضية رقم 71/11 أمن دولة عسكرية عليا وصدر القرار بتوقيع الرئيس أنور السادات بتاريخ 10 فبراير 1971.

- قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة بالقانون رقم 6 لسنة 1968 بالعفو عن متهمين عفوًا شاملاً، بعد الاطلاع على الدستور وعلى القانون رقم 15 لسنة 1967 بتفويض رئيس الجمهورية في إصدار قرارات لها قوة القانون، وعلى المادة 76 من قانون العقوبات قرر القانون الآتي: بوقف السير في إجراءات الدعوى بالنسبة كل من مهندس احمد فتحي حسين. 2. عميد متقاعد عبد العزيز إبراهيم غالي. والمتهمين في القضية رقم 89 لسنة 1967 أمن دولة عسكرية عليا. وصدر القانون بتوقيع الرئيس جمال عبد الناصر في أول فبراير 1968.

- مرسوم بقانون رقم 122 لسنة 1952 بالعفو الشامل عن بعض الجرائم المنصوص عليها في المادتين 179، 180 من قانون العقوبات والتي تكون قد ارتكبت قبل أعمال بهذا القانون. وصدر المرسوم في 2 أغسطس 1952، ووقع عليه على ماهر بصفته رئيس الوزراء ووزير للداخلية والخارجية، وباقي الوزراء.

- مرسوم بقانون بالعفو الشامل عن بعض الجرائم التي وقعت في المدة من 9 مايو 1936 لغاية 31 ديسمبر سنة 1937. وتنص المادة الأولى من القانون على تنفيذ هذا القانون في الجرائم المنصوص عليها في قانون التجمهر والاجتماعات العامة والانتخاب والمرسوم بقانون رقم 22 لسنة 1929 الخاص بحفظ النظام في معاهد التعليم والمواد 154، 162، 160، 159 من قانون العقوبات القديم و177، 184، 185، 188، من قانون العقوبات، وكذلك نص العفو الشامل عما ارتكب في الفترة السابقة من الجرائم المنصوص عليها في بعض المواد بقانون العقوبات القديم، والقانون العقابي الصادر وقتها إذا اقترن ارتكاب تلك الجرائم بالجرائم المنصوص عليها في المادة السابقة والتي وقعت بمناسبة الانتخاب في المدة الموضحة بالمادة المذكورة، كما نص القانون على أن العفو الممنوح بمقتضى المادتين السابقتين لا يؤثر في حقوق الغير الناشئة عن الجرائم العفو عنها. وصدر القانون بتاريخ 10 فبراير 1938 بتوقيع الملك فاروق ووزير الحقانية احمد محمد خشبة، ووزير الداخلية محمد محمود.

المطلب الثالث: الآثار الشرعية لقاعدة الجزاء من جنس العمل

ومما سبق شرحه وتوضيحه من مشروعية القاعدة من الناحية الشرعية، ومن توضيح الظواهر القانونية الوضعية المخالفة لها في عصرنا الحاضر مثل: "ظاهرة العفو الرئاسي"، كما لابد من توضيح المائلات والآثار الشرعية المترتبة على إعمال قاعدة الجزاء من جنس العمل.

أولاً: من الآثار الشرعية لإعمال قاعدة الجزاء من جنس العمل:

1- لا مدخل للرأي في معرفة مقادير الإجماع وأثامها ومعرفة ما يحصل به إزالة آثامها ومعرفة ما يصلح جزاءً لها وزاجراً عنها، ولذلك لا تثبت إلا بنص شأنها شأن الحقوق التي هي لله ﷻ. ويعلل الشيخ محمد أبو زهرة -رحمه الله- ذلك بأن عقوبات الشريعة الإسلامية قامت على أساس المساواة بين الجريمة والعقوبة، ولأحظت أن تكون العقوبات من جنس الجريمة ما أمكن؛ ذلك ليكون أشفى لصدور المجني عليه وذويه، ولتكون العقوبة مماثلة للجريمة، لأن دفع الاعتداء يكون بمثله، وأن العقوبة في القوانين الوضعية الحاضرة التي تقضي بالحبس -بحجة قطعه عن الحياة والأحياء- ما هو إلا تعطيل لقوى إنسانية، وبث لروح العداوة بين المجرمين والمجتمع وتنميتها، فمعظم قضايا القتل في دولنا الحاضرة يتبعها الأخذ بالثأر والقتل مرة بعد مرة، بل قد تدوم الجرائم بين العائلات لعقود من الزمن، وما ذلك كله إلا أثر من آثار تعطيل قاعدة الجزاء من جنس العمل.⁽¹⁾

2- الأصل في الجزاءات المترتبة على ارتكاب الأفعال المحرمة أنها لا تقبل الإسقاط؛ لأنها حق لله تعالى، والمقرر شرعاً أن حقوق الله لا تقبل الإسقاط أو التصالح عليها.

3- الامتثال في توقيع الجزاءات المقررة في ارتكاب المحرمات إنما يكون باستيفائها على الوجه المبين في الشريعة، والذي يلي ذلك هو الإمام، أو من ينوب عنه.

وإن المتأمل في الفقه الجنائي في الشريعة الإسلامية يدرك تمام الإدراك أن اعتبار الفعل جريمة إذا أدى لخرق المصلحة المعتبرة في الإسلام، وأن لا يوجد في الإسلام جريمة بلا عقوبة-أو ما يسمى في القانون الوضعي القاتل مجهول- فلا بد من تحقق التبعات والواجبات، فإن لم يعرف القاتل في العائلة تتحمل العائلة التبعات، وإلا فالحي وإلا فالبلد أو المدينة، وإلا فبيت المال المتمثل في الدولة بأثرها.

وكذلك لا توجد في الإسلام عقوبة بدون نص أو دليل، سواء كانت النصوص في جرائم الحدود، أم كانت في الجرائم التي تستوجب التعزير والعقاب.

(1) أبو زهرة، محمد، الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي، دار الفطر العربي، ط (1998م)، ص 25، بتصرف.

وإن ما نشهده في قوانين الدول -الإسلامية وغيرها- الحاضرة من تفعيل لقوانين وضعية وإهمال لقوانين السماء والعدالة الإلهية، وطمس لحق الفطرة، وإغفال لتطبيب قلوب المجني عليهم، حتى وصل الأمر إلى تغييب كامل للحقوق بأن يأتي رئيس هناك أو هناك فيمحو عقوبات مقررة، الأصل فيها أن لا تشفي الصدور ولا تحق الحق الكامل للمجنى عليه أو المجتمع ككل؛ لأي سبب كان مثل: مناسبة وطنية أو دينية، انتخابات رئاسية أو غيرها من الأسباب والمصالح القاصرة.

كل ذلك يضع على أكتاف الفقهاء والمشرعين القانونيين الذين يضعون أحكام الإسلام فوق كل المصالح، ويطرفعون عن المكاسب الدنيوية الزائلة، بأن يجتهدوا تمام الاجتهاد، في إعمال قواعد الشرعية وقوانين الفقه الإسلامي في شتى الجوانب القضائية الجنائية منها والمدنية؛ ليكملوا المسيرة خلف أجدادهم العلماء السابقين الذين استطاعوا أن يقرأوا الأحكام الإسلامية في باب الأحوال الشخصية في السنوات السابقة.

الخاتمة

مما لاشك فيه أن هذه الورقة البحثية ما هي إلا محاولة حثيثة، مقدمة لكل من الباحثين والقضاء وكل مسلم؛ من أجل دراسة تحكيم وتفعيل قواعد الشريعة كاملة في جوانب حياتنا المختلفة الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والجنائية ... وغيرها، لاسيما هذه القاعدة العظيمة قاعدة الجزاء من جنس العمل وأثرها البالغ في إصلاح المجتمعات والنفوس، ولا أنكر أن الموضوع يحتاج إلى بحث معمق، واستقصاء كامل من أهل التخصص في الفقه والقانون.

وقد توصلت من خلال هذا البحث إلى نتائج وتوصيات هي كالآتي:

- النتائج :

- 1- قاعدة الجزاء من جنس العمل مطردة في كل أبواب الفقه الإسلامي، لاسيما باب الجنايات والحدود.
- 2- العفو الرئاسي في القانون الوضعي يشمل جميع العقوبات والجنايات الأصلية وغير الأصلية.
- 3- الأصل أن كل عقوبة مبنية على تغليب حق الله ﷻ على حق العبد فليس في ذلك العفو بل يحرم، و كل عقوبة مبنية على مراعاة حق العبد و تغليبه على حق الله ﷻ ففيها العفو.

التوصيات:

- 1- العمل على تقرير قاعدة الجزاء من جنس العمل وتعزيز فكرة العدل التي تقوم على معاقبة المسيء من جنس إساءته بدلا من فكرة إلغاء العقوبة، من خلال سن مواد قانونية تشريعية في مجالس النواب، وما يقوم مقامها في البلاد.
- 2- بيان ضبط الشريعة الإسلامية بين قاعدة الجزاء من جنس العمل في مختلف المرافعات ووسائل الإعلام، وتقييد سلطة الحاكم في مجالات التعزيرات فقط.
- 3- تقوية صلة الناس بالدين وتعريفهم الأحكام الفقهية من أجل أن يتقوى فهم الجانب الإنساني و الأخلاقي، فالتعاليم الدين سلطانا قويا في تصريف النفوس المريضة نحو التغيير إلى الأفضل.

المراجع والمصادر:

القرآن الكريم

- (1) ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، الشهير بابن نجيم ت ٩٧٠ هـ، الْأَشْبَاهُ وَالنَّظَائِرُ عَلَى مَذْهَبِ أَبِي حَنِيفَةَ النُّعْمَانِ، وضع حواشيه وخرج أحاديثه: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1 (١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م).
- (2) ابن القيم، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب المعروف بابن قيم الجوزية ت ٧٥١ هـ، إعلام الموقعين عن رب العالمين، قدم له وعلق عليه وخرج أحاديثه وآثاره: أبو عبدة مشهور بن حسن آل سلمان وشارك في التخریج: أبو عمر أحمد عبد الله أحمد، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1 (١٤٢٣ هـ).
- (3) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: جماعة من المختصين من إصدارات: وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت، (١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م).
- (4) عودة، عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، دار الكاتب العربي، بيروت، د/ط.
- (5) تقرير هيئة مفوضي الدولة في الطعن رقم 13907 لسنة 58 قضائية عليا.
- (6) النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري، الجامع الصحيح (صحيح مسلم)، المحقق: أحمد بن رفعت بن عثمان حلي القره حصارى - محمد عزت بن عثمان الزعفران بوليوي - أبو نعمة الله محمد شكري بن حسن الأنقروي، دار الطباعة العامرة - تركيا، عام النشر: ١٣٣٤ هـ.
- (7) أبو زهرة، محمد، الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي، دار الفطر العربي، ط (1998 م).
- (8) الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، أبو عيسى ت ٢٧٩ هـ، سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (ج ١، ٢)، ومحمد فؤاد عبد الباقي (ج ٣) وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (ج ٤، ٥)، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، الطبعة: الثانية، ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م.
- (9) البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، صحيح البخاري، المحقق: د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، دار اليمامة - دمشق، الطبعة: الخامسة، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٣ م.
- (10) عبد العال: طارق، العفو عن العقوبة بين المشرع والسلطة التنفيذية، مركز التنمية والثقافة والإعلام دام، القاهرة، يونيو 2022 ..

- (11) جعفر، علي محمد، العقوبات و التدابير و اساليب تنفيذها، المؤسسة الجامعية للدراسات- لبنان، ط1، (1998م).
- (12) محمد زكي ابو عامر وسليمان عبد المنعم، القسم العام لقانون العقوبات، دار الجامعة، مصر، ط (2002م).
- (13) ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفي الإفريقي ت ٧١١هـ، لسان العرب، الحواشي: لليازجي وجماعة من اللغويين، دار صادر - بيروت، ط3 (١٤١٤ هـ)،.
- (14) خلفي، عبد الرحمن، محاضرات في القانون الجنائي، دار الهدى للطباعة و النشر، الجزائر، ط (2013م).
- (15) فرحات، محمد نور، إفراج بالقطارة... تقرير صحفي (العفو الرئاسي استثنائي في مصر)، جريدة العربي الجديد، 08 مايو 2022.
- (16) إبراهيم، مدحت محمد عبد العزيز، قانون العقوبات/ القسم العام، النظرية العامة للعقوبة والتدابير الاحترازية (دراسة مقارنة) دار النهضة العربية، القاهرة، ط1 (2007م).
- (17) الزرقا، مصطفى، المدخل الفقهي العام، دار القلم دمشق، ط2 (1425هـ-2004م).
- (18) زيدان، عبد الكريم، المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، ط1 (1425هـ-2005م).
- (19) ابن حنبل، أحمد بن محمد (١٦٤ - ٢٤١ هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث - القاهرة، الطبعة: الأولى، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٥ م.
- (20) عطية، جمال الدين، النظرية العامة للشريعة الإسلامية، مطبعة المدينة المنورة، ط1 (1988م).

أهمية نظام التدرج في تعليم اللغة العربية لدى الأطفال في ظل مقاربة الكفاءات

دراسة وصفية تحليلية في المدرسة الجزائرية الابتدائية

الدكتور حياة خليفاتي

جامعة مولود معمري، تيزي-وزو | الجزائر

ملخص البحث:

يأتي موضوع التدرج في التعليم الذي ظهرت بوادره منذ عهد الرسول ﷺ وفصل فيه العلامة ابن خلدون في كتابه المقدمة حيث قدم فوائد التدرج في تعليم الناشئة والأطفال اللغة وشتى المعارف وترسيخها في ذهنه. كما سنأتي إلى معالجة قضايا تعدد أهداف تأسيس التدرج في التعليم ألا وهي: تبليغ الرسالة والفكرة أو الدرس دون التوسيع فيه، التكرار والإكثار في التمارين والتطبيقات، الإلقاء الجيد. المصطلحات: التعليم-التدرج-الطفل-المرحلة الابتدائية-مقاربة الكفاءة، الانتقال من المحسوس إلى المجرد-الانتقال من السهل إلى الصعب.

The importance of the gradual system in teaching the arabic language to children in light of the competencies approach An analytical descriptive study in the algerian primary school

Abstract:

The topic of gradualism comes in education, the signs of which appeared since the time of the prophet ﷺ, and the scholar Ibn Khaldun elaborated on it in his book Al-Muqaddimah, where he presented the benefits of gradualism in teaching young children and children the language and various knowledge and consolidating them in his mind. We will also come to address issues: communicating the message, idea or lesson without expanding on it, good diction, repetition.

Keywords: education-graduation-child- elementary school- approach to competence-moving from the tangible to the abstract- moving from the easy to the difficult.

مقدمة:

يُعدّ دماغ الإنسان الوعاء الذي بقدرته يمكن أن يخزّن أكبر عدد ممكن من الأفكار المعرفيّة المرتبطة بالعلوم والدين واللغة وثقافة مجتمعه. كما يكتسب لغات في مرحلة من مراحل نموه بكل سهولة وهو لا يستطيع أن يكتسبها في مرحلة لاحقة؛ لأنّ دماغه يستقبل كلّ المعلومات بشكل سلس ولين في مرحلة الطفولة ولكن ليست دفعة واحدة. إذ لا يستوعب الطفل تلك المعرفة ولا يتعلّم اللغة إلا بتوظيف المعلم مصطلح التدرّج الذي كان من الأساليب التعليميّة التي لجأ إليها المعلمون سابقا منذ عهد الرّسول والنبي محمّد ﷺ خاتم الأنبياء والرّسل إلى عهد العلامة ابن خلدون الذي أفرد بابا في هذا الموضوع في كتابه المقدمة حتّى تطوّر التعليم بمناهج متعدّدة كادت أن تنقرض وتستبدل في العصر الحديث بمقاربة الكفاءة التي يفرضها التقدّم العلمي والتكنولوجي والتطوّر المعلوماتي وانتشار التعليم عبر مواقع التواصل الاجتماعيّ والمواقع الالكترونيّة التي يشهدها العالم اليوم.

1- طرح الإشكاليّة: ونظرا للمشاكل التي يشكو منها التعليم في منهج مقارنة الكفاءة في المدرسة الجزائريّة وعدم التّوجيه السّليم في استيعاب مفاهيمها وخصائصها وطرائق تدريسها في مختلف المراحل التعليميّة وكذا الخلط بين المناهج التعليميّة بالأهداف وبالمحتويات والمنهج البنيويّ حاولنا أن نعالج في هذه المداخلة مدى أهميّة نظام التدرّج في تعليم اللغة العربيّة لدى الأطفال في ظلّ مقارنة الكفاءات-دراسة وصفية تحليليّة في المدرسة الجزائريّة الابتدائيّة.-

كما أتينا إلى طرح الإشكاليّة الآتية: ما مدى أهميّة التدرّج في نقل الرّسالة المعرفيّة وتعليم اللغة العربيّة للطفل الجزائري في المرحلة الابتدائيّة مقابل مقارنة الكفاءة؟

وأهمّ الأسئلة التي تخدم الموضوع هي: ما هو مفهوم التدرّج في التعليم؟ وأسس وخصائصه وأهدافه؟ ما مفهوم مقارنة الكفاءة؟ أسسها وأهدافها؟

ولإجابة عن هذه الإشكاليّة قسّمت المداخلة إلى عنصرين هامّين كالآتي:

1- تحديد المفاهيم التعليميّة وتطوّرهما من نظام التدرّج إلى مقارنة الكفاءة؛

2- أسس التّعليم بالتدرّج للغة العربيّة لدى الطفل ومدى إنجاحه في ظلّ مقارنة الكفاءة؛

نتائج واقتراحات.

2- أهداف الدّراسة: يهدف موضوع التدرّج في مرحلة التّعليم الابتدائيّ إلى تكوين المتعلّم تدريجيّا ليس دفعة واحدة عبر مراحل الدّراسيّة مراعاة لنموّه الذهنيّ والجسميّ وعمره. كما يهدف إلى عمليّة التراتبيّة للبرنامج الدّراسيّ ومحتوياته ومواده وقضائيه التي يراعى فيها اكتساب المفاهيم الحسيّة القابلة للمشاهدة واللمس والحسّ والشمّ والسمع أي التي يدركها المتعلّم في محيطه الأسري والاجتماعي ثمّ المدرسيّ وبعد مراحل متقدّمة في عمره يكتسب المعارف المجرّدة والافتراضيّة شيئا فشيئا حتّى يميّز بين الحسيّ والمجرّد وبين الواقع والافتراضيّ وبين السّهل والصّعب وبين الخطأ والصّواب. ويصبو التّعليم بالتدرّج إلى وضع أسس ومبادئ

تختلف عن أسس المناهج التعليمية السابقة كاللّعليم البنائيّ والتعليم بالأهداف وبالمضامين وعن أسس اللّعليم بمقاربة الكفاءة التي تعاني من نقائص إمّا من حيث المنهاج الدّراسي أو من حيث طرائق التدريس المتشعبة فيها.

3-منهج الدّراسة: جاء منهج الدّراسة وصفيّاً تحليليّاً كونه يلائم طبيعة الموضوع الذي يقتضي وصف قضيّة التدرّج في اللّعليم عند العلماء القدامى وبخاصّة عند العلامة ابن خلدون الذي أفرد بعض الأبواب في اللّعليم والتعلّم حيث ذكر فيه مسألة التدرّج ومدى أهميّتها في تعليم الطّفل منذ الصّغار وفي إكسابه اللّغة سواء أكانت لغة الأمّ أو اللّغات الأجنبيّة. كما تطرّق إلى هذا الموضوع العلماء المحدثون الغربيّون وبخاصّة جان بياجي في نظريّته السلوك اللّغويّ الذي دعا فيه المرّبون والمعلّمون اللّجوء والعناية بالتدرّج الذي يخدم عقل الطّفل ونموّ قدراته الذهنيّة مراعاة لسلوكه وهذا سيؤثّر إيجابيّاً في حياته الاجتماعيّة ومعاملته الإنسانيّة وفي معاملته للتكنولوجيا الحديثة. كما اتّجهنا نحو تحليل النّقائص التي يعاني منها اللّعليم بمقاربة الكفاءة سواء من ناحية اعتبار المتعلّم المنشط الأساس في العمليّة التعليميّة سيؤثّر سلباً في عمليّة التفكير وترسيخ الأفكار واكتساب اللّغة عند الطّفل وهذا ما أدّى بنا إلى توضيح اللّعليم بالتدرّج والدّعوة إلى تطبيقه في كلّ المراحل التعليميّة من اللّعليم العام إلى اللّعليم العاليّ.

1- تحديد المفاهيم التعليميّة وتطوّرها من نظام التدرّج إلى مقاربة الكفاءة:

1-1-تعريف التدرّج: يعدّ مفهوم التدرّج في الأعمال وفي اكتساب حرفة وصناعة معيّنة أو تعليم لغة من اللّغات وتنوّعاتها أو تعليم العلوم بشكل منطقي وفتيّ؛ وهو من القضايا التي تطرّق إليها القدامى التي وردت أحكامها في المعاملات والعبادات. وكان أوّل دليل قاطع يظهر في نزول القرآن الكريم تدريجيّاً على الرّسول ﷺ وليس دفعة واحدة، بل نزل مفصّلاً وعبر مراحل ومناسبات نزول السّور والآيات. وعن أبي عبد الرّحمن عبد الله بن عمر بن الخطاب رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «بُني الإسلامُ على خمسٍ: شهادة أن لا إله إلاّ الله، وأنّ محمداً رسولُ الله، وإقام الصّلاة، وإيتاء الزّكاة، وحجّ البيت، وصوم رمضان» رواه مسلم والبخاري. دعا الرّسول ﷺ عباده في هذا الحديث إلى العمل بهذه العبادات الخمسة وترتيبها؛ لأنّ كلّ عبادة من هذه العبادات لها أحكامها وفوائدها الخاصّة التي جاءت بالتدرّج كالصّلاة التي ورّع توقيتها الزّمني في النّهار إلى خمس صلوات في اليوم، وهذه الأوقات هي: الفجر، الظّهر، العصر، المغرب، العشاء. كما يظهر التدرّج في شؤون أخرى وبخاصّة في مجال اللّعليم في كلّ مراحلها من اللّعليم العام إلى اللّعليم العاليّ. ويعتبر التدرّج نظاماً من الأنظمة التعليميّة الذي تعتمد عليه اللّغة لإرساء قواعدها والقوانين التي تتقيّد بها في مستوياتها وخصائصها اللّغويّة ويتقيّد بها البرنامج والمنهاج الدّراسي في العمليّة التعليميّة التعليميّة.

1-2-أقسام التدرّج في اللّعليم: والتدرّج ذو شقّين: شقٌّ يتعلّق بالكمّ، وشقٌّ يتعلّق بالكيف.

ويرى ابن خلدون (ت808هـ) "اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنّما بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التّامة في تراكيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التّأليف الذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسّامع... ولمّا كانت اللّغات ملكات كان تعلّمها ممكناً" (ابن خلدون، 2004، ص 574) يدعو ابن خلدون إلى العناية باللّغة وملكيتها حماية من الفساد والضياع واللّحن والتّحريف وهي حماية للقرآن الكريم من كلّ أنواع التّشويهات والاختلالات اللّغويّة والدلاليّة؛ وأنّ الملكة اللّغويّة لا تحصل إلّا بواسطة حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبويّة الشّريفة التي تتصف بفصاحة لغتها وسلامتها. ويضيف قائلاً: "وطريقة تعلّم هذه اللّغة تعتمد على حفظ كلام العرب القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السّلف ومخاطبات العرب في أسجاعهم وأشعارهم. ويكون الحفظ حتّى التمكن من اللّغة العربيّة، ويصبح المتعلّم بمنزلة من نشأ بين العرب. ثمّ يستعمل هذه اللّغة الجديدة المكتسبة للتّعبير عمّا في نفسه فتحصل له ملكة هذه اللّغة وذلك عن طريق الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهم رسوخاً وقوّة. ويحتاج بالإضافة إلى هذا سلامة في طبعه والتّفهم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التّراكيب مع مراعاة التّطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال. وعلى قدر الكلام المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة اللّغة المستعملة إمّا نظماً أو نثراً" (ابن خلدون، 2004، ص 579). ويتمّ تعلّم اللّغة عبر مراحل أهمّها: السّماع كخطوة أولى يستقبل المتعلّم ما يلقىّه المعلّم شفاهياً ثمّ فهم ما يسمع من الكلام. وبعد ذلك تأتي مرحلة الحفظ للأساليب التي تستخدم في القرآن الكريم والأحاديث النبويّة الشّريفة والشّعور والنثر ومن العلوم حتّى يكتسب المتعلّم ملكة اللّغة. وأخيراً تأتي مرحلة استعمال اللّغة بملكيتها وتأديتها التي تقاس درجة إتقان استعمال ملكة اللّغة بقدرة المتعلّم وزيادته في الحفظ وترسيخ اللّغة في ذهنه. ويقول أيضاً: "اعلم أنّ الصّناعة هي مَلَكَةٌ...، والملكات لا تحصل إلّا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثمّ تتكرّر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثمّ يزيد التّكرار فتكون مَلَكَةٌ أيّ صفةً راسخةً" (المرجع نفسه، ص 574) ينطلق التّعليم من التّكرار في كثير من الأحوال والمواضيع لترسيخ الملكة. كما يقول ابن خلدون: "وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً ونثراً... فبارتقاء المحفوظ في طبقة من الكلام، ترتقي المَلَكَةُ الحاصلة" (المرجع نفسه، ص 596-597). تتفاوت درجة إتقان الحفظ من متعلّم إلى آخر من حيث قدراته الذهنيّة والمرحلة العمريّة ومن حيث الاستعمال مراعاة لطبيعة ونوعيّة الحفظ إن كان سهلاً أو صعباً أو ذا أسلوب متوسط، ومن حيث الكمّ مراعاة لكثرة الحفظ وتوسيع معارفه كحفظ السّور القرآنيّة والأحاديث النبويّة والشّعور والنثر الفصيحين نصّها أو أكثرها. ويرى ابن خلدون أيضاً أنّ ملكة اللّغة هي لغة فطريّة يلد بها الإنسان في قوله: "ملكة في نظم

الكلام، تمكنت ورُسخت، فظهرت في بادئ الرأي أنها جَبِلَّة وطبع" (ابن خلدون، 1985، ص 561) يتّصف كلّ فرد بملكة لغويّة راسخة في ذهنه منذ ولادته ثمّ تتطوّر هذه الملكة التي ظهرت على شكل صور نطقية بسيطة وأصوات وكلمات ذات دلالة إلى مستوى أكبر كالتراكيب والعبارات والنصوص ذات فائدة.

1-3-أهداف منهج التدرّج في التّعليم: وأهمّ الأهداف التي يصبو إليها منهج التدرّج في العملية التعليمية التعليمية هي:

أ-تبليغ الرّسالة والفكرة أو الدّرس دون التّوسيع فيه: يصبو منهج التدرّج في التّعليم إلى تبليغ المعلّم الدّرس أو إرسال الأفكار إلى المتعلّم بطريقة تجلب انتباه هذا الأخير ويحقّزه إلى الميل أكثر فأكثر إلى الاهتمام بالعلم والإلحاح في طلبه مراعاة لمعيار القدرات الذهنية وحدودها الإدراكية التي يتّصف بها المتعلّم دون أن يتجاوز الحدود الأكثر تعقيدا. ويقول ابن خلدون وهو يدعو إلى العناية بالتدرّج في التّعليم: "كان على التدرّج شيئا فشيئا، وقليلًا قليلًا، يلقي عليه المتعلّم أوّلًا مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه" (ابن خلدون، 1984، ص 695) يقدّم المعلّم الأفكار والمعلومات بالتّفصيل وبطريقة منتظمة شيئا فشيئا حتّى يصل إلى العرض الإجماليّ لها. كما يشكو من نقائص في مناهج التّعليم في قوله أيضًا: "وقد شاهدنا كثيرا من المعلّمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق هذا التّعليم وإفادته، ويحضرّون للمتعلّم في أوّل تعليمه المسائل المقفلة من العلم، يطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها ويحسبون ذلك مرانا على التّعليم وصوابا فيه ويكلّفونه رعي ذلك وتحصيله فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعدّ لفهمها وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم، وأدركه الكلل، ويئس من التّحصيل وهجر العلم والتّعليم" (ابن خلدون، ص 295، 296) أو نرمي له كلّ المعلومات دفعة واحدة دون أن يستوعبها فيصبح عقله مشوشا ومضطربا ويملّ ثمّ ينفر من التّعليم لما فيه من "فساد في التّعليم وفيه إخلال بالتّحصيل. وذلك لأنّ فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها وهو من سوء التّعليم كما سيأتي. ثمّ فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلّم بتتبّع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها؛ لأنّ ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت، ثمّ بعد ذلك فالملكة الحاصلة من التّعليم في تلك المختصرات إذا تمّ على سداده ولم تعقبه آفة، فهي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطوّلة، بكثرة ما يقع في تلك من التّكرار والإحالة المفيدتين لحصول الملكة التّامة" (المرجع نفسه، ص 722). وتشكّل المختصرات تلك البنى اللغويّة المعقدة التي يصعب على المتعلّم استيعابها وبخاصّة في المراحل الأولى من التّعليم؛ كاختصار بعض الكتب اللغويّة والعلميّة؛ كالفية ابن مالك والفية ابن معطي والمفصل للزمخشري واختصار التراكيب والعبارات الطويلة. ولحلّ هذا الإشكال يجب على المعلّم اتّباع هذه الخطوات وهي: الانتقال من الأسهل إلى السّهل ومن

السهل إلى الصعب ثمّ الأصعب، والانتقال من المحسوس إلى المجرد والانتقال من العام إلى الخاص ومن الفرع إلى الأصل وتأكّد المعلم من مدى استيعاب المتعلّم الدرس السابق وتهيئته للدرس الحاضر أو اللاحق الذي "يُعدّ التدرّج في تقديم المعلومة عاملاً مهماً، ينبغي على المعلم مراعاته عند تقديمه للدرس، بحيث يبدأ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركّب، كما يحرص على توصيل المعلومة دون إكثار لا يحتمله ذهن الطالب، فيبدأ بتصوير المسائل ثمّ يوضّحها بالأمثلة، كي يقرب له المعاني ويرسخ المعلومة في ذهنه، وعندما يكون المتعلّم أقلّ استيعاباً لا يلقي إليه ما لم يتأهّل له لأنّ ذلك يبدّد ذهنه. وعلى المعلم أن ينتبه إلى عدم نقل المتعلّم من صورة إلى أخرى، أو من درس إلى آخر إلاّ بعد التأكد من فهمه لما ألقى إليه، وقد كان الرسول عليه الصلّة والسلام يراعي التدرّج في تقديم المعلومة لصحابته. حيث كان يعلمهم القرآن في كلّ مرّة عشر آيات، وقيل لا يتجاوزها حتّى يحفظوها ويعملوا بها. ويمكن القول هنا، إنّ القرآن نزل مفرّقاً حتّى يستطيع الناس حفظه وفهمه. فهذا دليل على أهمية التدرّج في العملية التعليمية، الذي يساعد على فهم المتعلّم لدرسه" (دردور، 2013). (<http://fdardour.maktoobblog.com/>)

ب-اللقاء الجيّد: عندما يأتي المعلم لعرض الدرس أو نص القراءة يجب "أن يكون صوته قوياً ومجهوراً وينطق الأصوات والحروف بشكل واضح وسليم حتّى يؤدّي رسالته ثمّ يستجيب المتعلّم لمهارة الاستماع التي اعتبرها ابن خلدون...والسمع أبو الملكات اللسانية" (ابن خلدون، ص 1057) ويدفع السمع المتعلّم إلى إنتاج التأثير في الفعل التعليمي لتجسيد مهارة الكلام ثمّ بناء مهارة الكتابة حتّى ترسخ في ذهنه الأفكار والقواعد.

ج-التكرار: هو عنصر مهمّ في تعليم اللغة بأصواتها ومفرداتها وتراكيبها وفقراتها "ويُعدّ الإلقاء الجيّد والتكرار من الفوائد الأكثر أهمية وأعمّ نفعاً إذا صاحبه الشرح والتوضيح والمشاركة، وحسن التلطف في تفهيم التلاميذ. فالمعلّم الناجح يحرص على إعادة الشرح للمتعلّمين كي يثبت المعلومات في أذهانهم، فيصبح من الصعب نسيانها. وقد أشار الرسول عليه الصلّة والسلام إلى أهمية التكرار في العملية التعليمية، حيث قال أنس عن النبي صلى الله عليه وسلم: إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثاً حتّى يفهم عنه. ويُعتبر التكرار من أهمّ الوسائل التي يجب أن يستخدمها المعلم في تعليمه لطلابه وخصوصاً المتعلّمين صغار السنّ، فهم بحاجة إلى التكرار حتّى يستطيعوا فهم المعلومات وحفظها. والتكرار يساعدهم على الانتباه والتركيز أثناء عرض الدرس، كما يتوجّب على المعلم استخدام مهارات الصّوت والحديث بحيث يؤثّر على المتعلّمين بنبرات صوته، وتعبيرات وجهه وما يصاحبها من إيماءات وإشارات. فطبيعة صوت المعلم وكيفية استخدامه يحسن عملية الاتصال التي لها تأثير بالغ على جذب انتباه الطلاب، ولهذا يجب أن يكون صوته متناسباً مع المعلومة التي يلقيها حتّى تؤدي عملية الاتصال أهدافها. من هنا على المعلم ألا يرفع صوته زائداً على قدر الحاجة، ولا يخفضه خفضاً لا يحصل معه الفائدة، والأولى ألا يتجاوز صوته مجلسه، ويقصره على سماع الحاضرين، ولا يسرد الكلام سرداً، بل يرتله ويرتبه" (دردور، 2013) وفي نفس الفكرة يشير ابن خلدون إلى ربط اكتساب الملكة اللغوية بالمتكلم وحالته النفسية: "اللغة تبدأ في الوجدان وتمرّ على اللسان وتنتهي في الخطّ. مصيها

إذن أبعد من الشّفاء، إذ أردنا أن نأخذها من معدنها الصّافي، كان علينا أن نستقيها من الوجدان ذاته" (ظاظا، 1990، ص80) "فالتواصل اللفظي يعلّم الطّالب كيف يتحدّث، وكيف يستخدم ألفاظاً معيّنة، ولا يستخدم ألفاظاً غير مرغوبة، كما يعلّمه كيف يستمع إلى الآخرين ويقدر مواقفهم ومشاعرهم، ولهذا من الأفضل استخدام مهارات الحديث والصّوت التي تحمل ألوان التّعبير من أحاسيس وانفعالات، تساعد المتعلّمين على الاستجابة لمعلّمهم وتعيّنهم على فهم المعلومة الملقاة عليهم بسهولة ويسر" (المرجع نفسه).

1-4- مفهوم مقارنة الكفاءة: وإذا كانت المقاربات بالأهداف وبالمحتوى والبنويّة تتعامل مع المتعلّم من حيث اكتساب وهضم المعرفة، فإنّ المقاربة بالكفاءات تحثّ على توظيف تلك القدرات المعرفيّة حين يكون المتعلّم قابلاً لمشكلة أو وضعيّة ما تتطلّب منه حلاً واستجابة في الآن نفسه. وإذا جاءت هذه الكفاءة بطرائق جديدة على حدّ قول بعض العلماء، فإنّها لا تخلو بتاتا من الطّرائق التعليميّة التقليديّة.

أ- تحديد مفهوم مقارنة الكفاءة: تُعدّ المقاربة بالكفاءات "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتّبعها المعلّم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها بالأساليب والأنشطة والتّقويم التي تساعده على ذلك" (اللقاني وجماعته، 1999، ص22). ينطلق المعلّم من طرح بعض المشاكل والأنشطة التي تخدم المادّة الدراسيّة لإعطاء فرصة التّفكير والتدبّر الذهنيّ للمتعلّم لإيجاد الحلول للمشاكل المطروحة. كما تعرّف هذه المقاربة على أنّها "عملية تنظيم برامج التّكوين انطلاقاً من الكفاءات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتّقويم وفقاً لمقاييس محدّدة مسبقاً" (وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، ص3) وتقدّم مقارنة الكفاءة مجموعة من البرامج التعليميّة التي تهدف إلى تكوين المتعلّم تعليمياً وتربوياً وعلمياً واجتماعياً حتّى يحصل على كفاءات لغويّة وعلميّة تؤهّله للعمل بها في معاملته الإنسانيّة. وتختلف مقارنة الكفاءة عن المقاربات العلميّة التعليميّة السّابقة أو تتداخل في ما بينها والشّكل الآتي يوضّح هذه الفكرة.

شكل رقم 1: عناصر المقاربة بالكفاءة المتداخلة مع المقاربات السابقة



نلاحظ أنّ الكفاءة تتصف بالقدرات الداخلية التي يتحلّى بها المتعلّم؛ "وهي غير قابلة للملاحظة بقدر ما هي قابلة للتمرّس والإجراء التي يحققها المتعلّم حين التفوّق على غيره من الأفراد عن طريق الإنجازات التي يقوم بها" (الحثروبي، ص 44، 45). ويبدو أنّ تقويمنا للحصيلة النهائية سيستند على مدى تحقيق هذه المنجزات ودقة الأداء، لتصبح مؤثرات قادرة على تحقيق الكفاءة وترسيخها في شخصية المتعلّم.

ب- طرائق التدريس في مقاربة الكفاءة: تتمثل طريقة التدريس في مقاربة الكفاءة على طريقتين أساسيتين هما: طريقة حلّ المشكلات وطريقة بيداغوجيّة المشروع.

- طريقة بيداغوجيّة حلّ المشكلات: تنطلق من عرض مجموعة من المشكلات والتساؤلات التي يطرحها المعلّم على المتعلّم الذي يبحث علميا لإيجاد الحلول العقلية والمناسبة لها.
ومن شروطها هي (قلي وحناش، 2009، ص 102):

- يجب أن تتناسب مع مستوى المتعلّمين ومع مرحلة نموهم؛

أن تكون المشكلة مستمدّة من بيئة المتعلّمين؛

أن تعبّر المشكلة عن حاجات واقعية يشعر بها المتعلّم؛

- من الضروري أن يكون التوجّه والتّقويم جزءا لا يتجزأ من عملية التعلّم عن طريق حلّ المشكلات؛

- يجب أن تؤدي دراسة المشكلة إلى مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات جديدة ومعالجات دقيقة لدى المتعلّم. وتتغيّر بيداغوجيّة حلّ المشكلة من مادّة إلى أخرى حسب الأهداف التي تعتمد عليها والمنهج والقضايا المطروحة التي تربط المتعلّم ببيئته وعاداته ودينه وأحواله الاجتماعية والحضاريّة والثقافيّة.

- طريقة بيداغوجيّة المشروع: يكمن في اعتباره "أداة يتعلّم بها التلميذ وهو يعمل بنشاط، وذلك بنية إنجاز شيء ما فمثل هذا المشروع له طابع اجتماعي، لأنّ المدرسة بهذه المناسبة تدعو الأولياء وغيرهم ممّن يهمهم

النشاط المدرسيّ لحضور هذا الحفل، والتلميذ إذ يفعل ذلك فهو يوظف كلّ قدراته، ولاسيما منها الكفاءة اللغوية التواصلية" (الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2011، ص 08).

وتكوّن الكفاءة مجموعة من العناصر التي تنتظم وتتسق وفق ترتيب سلمي بغية الاستجابة لمطالب النشاطات التي ينبغي إنجازها. وليس للكفاءة تجانس نفسي قائم الذات، لأنها يمكن أن تتكوّن من المعارف والاستدلالات والصّور الحسية الحركية التي تجعلها وحدة نفعها في النشاط الاجتماعي التقني الذي تفضي إليه، لا تختلف مضامين المقاربة بالكفاءات عن مضامين المقاربة البنائية والتّدرّس بالأهداف وعن المقاربة المعيارية (زروق، 2003، ص 59) إلّا من حيث المصطلحات تميزا فيما بينها أو لبيان أنّه حدثت تطوّرات لمنهاج التّدرّس في العصر الحديث فلا بدّ أن نأخذ بها في هذا العصر. أخذنا بالمصطلح الجديد فوظفناه في سلك التّعليم فوجدناه يخدم مختلف المناهج التّدرّسية السابقة فاختلفت على المعلّم المناهج التي لم تمنح له مسؤوليّة كافية ومحدّدة لتّباع منهج التّدرّس القويم والقيم. وهناك من المعلّمين الذين لم يفهموا هذه المقاربة وأسسها فوقعوا في اشتباك كبير بين إيصال المعارف التي تشتمل عليها المحتويات المدرسيّة أو التي تعطي المعرفة والخبرة النفسيّة والاجتماعيّة انطلاقا من تلك المحتويات.

2- أسس التّعليم بالتدرّج للغة العربيّة لدى الطّفل ومدى إنجاحه في ظلّ مقاربة الكفاءة:

ويقوم التدرّج على عناصر أساسيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة أهمّها:

2-1- الانتقال من الأسهل إلى السّهل: هي عمليّة تعليميّة تنطلق من تعليم قضايا لغويّة يكتسبها الطّفل بكلّ سهولة دون أدنى صعوبة وهو "التدرّج من السّهل إلى الأقل سهولة أمر طبيعيّ في عمليّة التعلّم" (حساني، د.ت، ص 145). وتشمل هذه الطّريقة في استعمال الوسائل التّعليميّة التي تسهّل للمتعلم القيام بمهمّة التّواصل بينه وبين زملائه وبين المعلّم "إذ يرتقي المتعلّم في اكتساب مهاراته اللغويّة من العناصر اللغويّة التي يسهل عليه استيعابها إلى العناصر المجرّدة التي تتطلّب نضجا أكثر" (المرجع نفسه، ص 145). وتشكّل اللّغة الوسيلة الأساسيّة في التّواصل بين الأطراف التّعليميّة التّعلّميّة. كما تؤدّي وظائف عديدة اتّجاه الطّفل المتعلّم للغة التي تفتضي اكتسابه للمصطلحات والإلمام بالمادّة الدّراسيّة وبالمحتوى والمعرفة.

2-2- تجنّب تواتر الألفاظ: ويكتسب المتعلّم رصيда لغويّا ينطلق من الألفاظ التي تعبّر عن الأشياء الماديّة الملموسة الموجودة في محيطه الأسريّ والاجتماعيّ التي تتناول أسماء الخضر والفواكه والأغذية والحيوانات والنبات والطّبيعة والألبسة للانتقال شيئا فشيئا؛ وبالتدرّج إلى اكتساب الألفاظ التي تعبّر عن المعاني المجرّدة كالخوف والحرية والشّجاعة، ويكون ذلك في المرحلة الرابعة من التّعليم الابتدائيّ. كما يجب للمعلّم أن يتجنّب تعليم الألفاظ المتواترة للمتعلم "فإنّ التدرّج في تعليم اللّغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بعيدا عن التّواتر أثناء البرنامج التّعليميّ للغة معيّنة" (المرجع نفسه، ص 145) ويقتضي أن يستعمل المتعلّم الألفاظ

التي تنسم بالحيوية التي توظف في محيطه ومجتمعه وإلا ضاع المتعلم فيكون العمل بالسهل الممتنع. ويعود سبب هذا الابتعاد إما أنها خاطئة من حيث القياس وشائعة لدى مستعلميها أو أنها معقدة ومجردة من حيث المعنى.

2-3- تعليم مستويات اللغة بالتدرج: ويكمن التدرج في تعليم اللغة العربية من المستوى الأدنى أي بتعليم الطفل اللغة إلى مستوى أعلى منطلقاً من المفاهيم التي وضعها سوسور وتشومسكي في اكتساب اللغة لدى المتكلم المثالي. إن التمييز بين الدال والمدلول هو إنطلاق المتكلم من مستوى الدال لاستنباط مستوى المدلول؛ وعملاً بهذه القاعدة فإن المتعلم أول ما يتعلم نطق الأصوات وكيفية إصدارها وربما يختلف هذا النطق بين الصغار والكبار؛ لأن اللغة تنفرد بخصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والتركيبية تختلف عن خصائص اللغات الأخرى.

أ- من الناحية الصوتية: أول ما يتعلمه المتعلم في المدرسة نطق الأصوات ثم نطقها بحركات مضبوطة بواسطة استعمال كل أدوات التسلية والأدوات التي يلعب بها والتي تأتي على شكل حروف ورموز وأعداد تساعد في النطق وتحفزه على ذلك. كما يقصد وسائل مواقع التواصل الاجتماعي كاليوتيوب وسنابشات وقوقل ومواقع إلكترونية خاصة بالأطفال الذين يتعلمون اللغة نطقاً وكتابة والقواعد من الناحية التركيبية من سن الحضنة أي قبل سن التمدرس إلى سن العاشر. ويتم تعليم أصوات اللغة على أنها "تعد أصوات الباء، والتاء، والدال، والراء، والكاف، واللام، والميم، والنون من الأصوات السهلة لما بينها وبين أصوات عموم اللغات الأجنبية من تشابه، ومن ثم يجب تقديمها قبل أصوات التاء، والذال، والشين، والصاد، والضاد، والطاء، والعين، والغين، والقاف، التي تعد من الأصوات العربية الصعبة لغياب المقابل لها في أصوات معظم اللغات الأجنبية" (جوهري، <https://www.lisanarabi.net>) ويقوم تعليم نطق الأصوات بدءاً بالأصوات المتشابهة بين أصوات اللغات الأخرى كالباء والتاء والدال والشين وغيرها ثم يتعلم الأصوات المختلفة عن أصوات اللغات الأخرى كالشين والحاء والذال التي تبدو أنها صعبة من حيث النطق في مرحلة تعليمية أخرى وبأمثلة يطبق عليها.

ب- القواعد النحوية: تعليم القواعد النحوية الكلية التي تقوم على ترسيخ كل المصطلحات النحوية والصرفية الأساسية البسيطة وخفيفة النطق التي تؤدي المتعلم إلى استيعاب تلك القواعد التي تنطلق من الأمثلة الواضحة والدقيقة التي تخدم النحو التعليمي المبرمج في المدارس. ويقوم تعليم القواعد النحوية بهذه الطريقة على عيوب "أهمها أنه يركز على قواعد اللغة وليس على قواعد الاستعمال، وتعليم اللغة يهدف أولاً إلى إتقان الاتصال والتركيز على القواعد اللغوية يؤدي إلى أن يكون المقرر ناقصاً من حيث المعجم اللغوي مما يجعل المتعلم غير قادر على استعمال ما يتعلمه. وليس معنى ذلك أن الترتيب النحوي يجب أن يستبعد استبعاداً تاماً، لكن لابد من التأكيد أن الدقة اللغوية لا تقتضي القبول النحوي فقط، وإنما تقتضي الملاءمة أيضاً" (الراجحي، ص 75، 76) ولا بد للمعلم أن يلجأ إلى منهج الاستقرار والاستدلال لنقل تلك

القواعد والتطبيق عليها. وإذا كان ابن خلدون يميّز بين اللغة الفطرية واللغة المكتسبة فـ "إن تشومسكي يفرّق بين القدرة والأداء. والأداء هو التحقق الفعلي للقدرة اللغوية الفطرية عند المتكلمين، من خلال ما يقولونه فعلاً. وأقوالهم غالباً ما لا تتفق مع قواعد اللغة؛ على حين على أنّ ما يعرفونه بالغزيرة أو بالفطرة عن قواعد لغتهم يتفق على النحو الكليّ Universal Grammar أي الآليات الضرورية والمشاركة في كلّ اللغات. والمشكلة هي أنّ تشومسكي يعتمد على حدس الناس بشأن ما هو صحيح وما هو خطأ. ولكن الناس لا يتفقون على ذلك الشأن، وأنّ أحكامهم في هذا الخصوص تحكم أداؤهم، أي الطريقة الفعلية التي يستعملون بها اللغة" (Chomsky, 1979, p63) يرى تشومسكي أنّ اللغة تتكوّن من مجموعة من القواعد الكلية التي يولد بها المتعلّم والتي يشترك فيها معظم المتعلّمين رغم اختلافهم في اللغات المستعملة عندهم.

وتوحي القواعد الكلية إلى الفرق الموجود بين القواعد المركزية والقواعد الهامشية ويتجلى في ما "يميّز تشومسكي بين النحو المركزي والنحو الهامشيّ للغة. والنحو المركزيّ هو ما يتفق عليه جميع الناس وهو يتلاءم مع النحو الكليّ. لكن تكمن المشكلة في كيفية التمييز بين ما هو من القواعد المركزية وبين ما هو من القواعد الهامشية. فهناك من اللغويين من يرى أنّ جميع النحو هو تواضعيّ اتفاقيّ، وليس هناك سبب لإجراء هذا التمييز الذي يقترحه تشومسكي بين القواعد المركزية والقواعد الهامشية" (Mason,

timothyjpmaison.com/Wepages/langTeach). ويميل جان بياجيه JEAN PIAGET إلى نفس الفكرة التي وضعها تشومسكي حول تحديد العلاقة بين اللغة والفكر وأهمية المعرفة في بناء الاتصال بين الطفل والمجتمع والتي "تتكوّن تدريجيّاً عند الطفل عن طريق الاتصال بالواقع وبالمحيط الخارجي، ففي تفاعل هذين العنصرين (الطفل-المحيط) تكمن بداية التفاعل..." (جان بياجيه نقلاً من: هاشمي، ص95) تنشأ القدرات اللغوية والمعرفية بربط الطفل وفكره بالمجتمع الذي يتصل به وبشكل تدريجيّ ومستمرّ. تناولت نظرية بياجيه للنموّ المعرفيّ كيفية تشكّل الصّورة الذهنية للعالم عند الطفل. ولم يكن بياجيه يرى أنّ الذكاء هو الأساس سمة ثابتة وموروثة، بل اعتبر النموّ المعرفيّ عملية تحدث بسبب التّضج البيولوجيّ (الحيوي) والتّفاعل مع البيئة (مكلود، <https://atharah.com/piagets-stag>) ويمرّ الأطفال خلال هذه العملية بسلسلة من المراحل -حسب بياجيه- هي:

• المرحلة الحسية الحركية (من الولادة وحتى 18-24 شهر)

• مرحلة ما قبل الحس/العمليات (من 2-7 سنوات)

• مرحلة العمليات الحسية (7 - 11 سنة)

• مرحلة الفكر الحدسي والعمليات المجردة (من سن 12 فما فوق) (PIAGET, 1952, p7)

عالج كيفية اكتساب اللغة والمعرفة عند الأطفال من سنّ ما قبل التمدّس إلى الطّفولة ونهايتها.

ج- التّركيب: وأمّا في ما يتعلّق بمسألة تعليم التّراكيب بالتدرّج فيقتضي تعلّم التّراكيب البسيطة أولاً ثمّ التّراكيب المركبة ثمّ العناية بالتّراكيب الاسميّة؛ لأنّ معظم اللّغات توظف هذا النمط من التّراكيب.

د-تعليم المهارات: يتمّ تعليم المهارات حسب ترتيبها "ويتمثل مبدأ التدرّج أيضا في تعليم المهارات الاستقباليّة قبل الإنتاجية أي تعليم الاستماع والقراءة قبل الكلام والكتابة. ويجب من مراعاة هذا المبدأ أن يدرّب المعلّم طلابه على الاستماع قبل تدريبهم على الكلام، ويدربهم على القراءة قبل تدريبهم على الكتابة. ويؤكد المعلّم وجود التدرّج بين هذين النوعين من المهارات من خلال نقل أثر التّدرّبات بينهما وهو أن يتدرّب الطّلاب على مهارتي الكلام والكتابة على أساس ما قد درّسوه في مهارتي الاستماع والقراءة. إذا تدرّب الطّلاب في درس الاستماع على عبارات التحية مثلا فعلى المعلّم أن يدرّسهم على ممارسة هذه العبارات في درس الكلام" (جوهر <https://www.lisanarabi.net>). تشكّل مهارتا الاستماع والقراءة المهارات الاستقباليّة التي يستقبلها المتعلّم بسماعه ممّا يتلقاه من المعلّم ومن القراءة للنصوص التي يدركها في الآن نفسه. وأمّا المهارات الإنتاجيّة تظهر جليّا في مهارة الكلام التي تأتي كاستجابة لمهارة الاستماع ومهارة الكتابة التي تأتي مباشرة بعد مهارة القراءة.

كما ميّز العلماء بين المهارات الآلية والمهارات العقلية "ويتمثل هذا المبدأ أيضا في تعليم المهارات الآلية الميكانيكيّة قبل المهارات العقلية. ويتمثل ذلك في تعليم مهارة الاستماع في تدريب الطّلاب على الاستماع الآلي (مجرّد تعرف الأصوات وتمييزها) قبل تدريبهم على الاستماع العقليّ (لأجل استقبال المعنى والرّسالة). ويتمثل في تعليم مهارة الكلام في تدريبهم على الكلام الآليّ (المركّز على الجانب النطقيّ البحث دون المعنى) قبل تدريبهم على الكلام العقليّ (لأجل إيصال المعنى والتّعبير عن الفكرة). ويتمثل في تعليم مهارة القراءة في تدريب الطّلاب على القراءة الآلية (مجرّد تحويل المكتوب إلى المنطوق) قبل تدريبهم على القراءة العقلية (القراءة لأجل استقبال المعنى والرّسالة). ويتمثل في تعليم مهارة الكتابة في تدريب الطّلاب على الكتابة الآلية (الكتابة بدون إيصال المعنى والرّسالة) قبل تدريبهم على الكتابة العقلية (الكتابة لأجل إيصال المعنى والرّسالة)". (المرجع نفسه) يمكن أن نقول إنّ المهارات مهما كانت طبيعتها ونوعيتها ترتبط كلّها بالمهارات الآلية أو الميكانيكيّة التي تقوم على استخدام الحواس الخمسة كالأذن للاستماع واليد للكتابة وهكذا والمهارات العقلية التي تلجأ إلى العقل للتّفكير والاشتغال في سبيل وضع حلول منتظرة في مثل هذه الأساليب التي ترمي إلى تحقيق عمليّة التّبليغ والتّواصل بين المعلّم والمتعلّم.

كما تلعب كفاءة المعلّم القدرة على إيصال الرّسالة إلى المتعلّم بمختلف الطّرائق والأساليب البيداغوجيّة التي يلجأ إليها "وجدير بالذّكر هنا أنّ مبدأ التدرّج في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها لا يتعلّق فقط بالمواد التعليميّة وكيفية اختيارها وتنظيمها وتقديمها، وإنّما يتعلّق أيضا بالموارد البشريّة التي تقوم به. إنّّه يحتاج إلى المعلّمين المؤهلين الذين لديهم إلمام عالي المستوى بخصائص اللّغة العربيّة ولغة الطّلاب المتعلّمين على حدّ سواء. إذا تمتع المعلّم بهذه الكفاءات فسيتمكّن له اكتشاف ما بين العربيّة ولغة الطّلاب من تشابه واختلاف ومن ثمّ يسهّل عليه تحديد مناطق الصّعوبة والسهولة ليعتمد عليها في رسم أولويات التّعليم ومنهجيّته، وإلاّ فقد يتمّ تعليم اللّغة العربيّة من خلال تنظيم عشوائي وتقديم غير منهجيّ لا يزيد

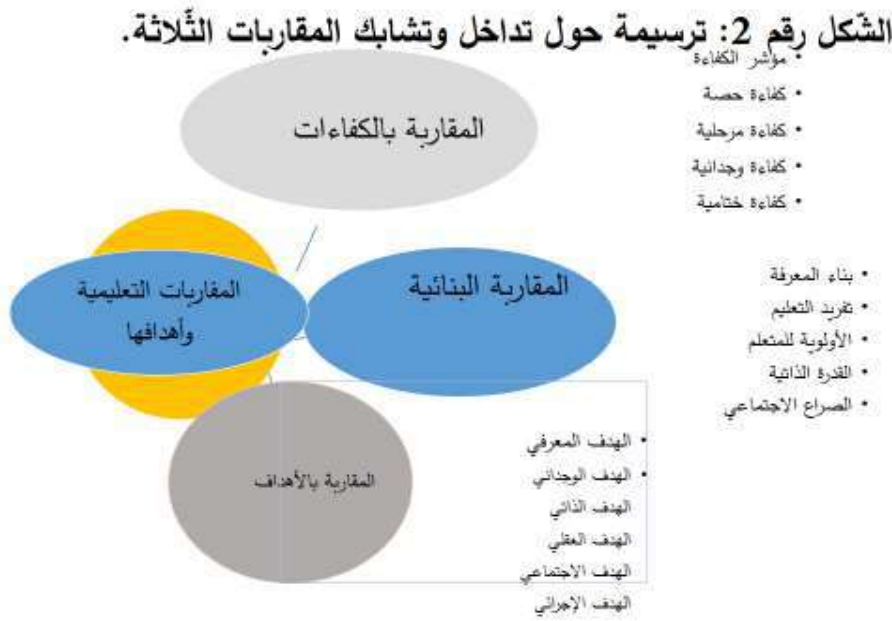
التّعليم إلّا تعقيداً" (المرجع نفسه). ويتأتّى التّعليم النّاجح بتحديد كلّ الأدوات التي يتركّز عليها التّعليم من اتّصاف المعلّم بكفاءات عالية وذات قيمة تساعد المتعلّم في توجيهه وتعليمه كلّ ما يتعلّق بقضايا اللّغة وقواعدها وأصواتها وتمييزها عن اللّغات الأخرى؛ وذلك لتعزيز التّعليم للمتعلّم والبحث عن كلّ الحلول النّاجعة في تكوين المتعلّم لغويّاً وعلميّاً واجتماعيّاً.

هـ- الانتقال من العام إلى الخاص: يتعلّم الطّفل في مراحله التّعليميّة مراعاة لنموّه الجسديّ والعقليّ وللفروق الفرديّة رصيذاً لغويّاً أساسيّاً يشكّل القاعدة التي تمكّنه من التّواصل الفعليّ بين أفراد عائلته وزملائه في المدرسة. يعتمد المنهاج التّعليميّ هذا الأساس الذي "يجب أن تدرس القاعدة العامّة قبل الخاصّة، وتدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجرّدة، والتّراكيب البسيطة قبل المعقّدة" (زكريا، 1985، ص 18)، ويشعر المعلّم في تعليم الأشياء التي تعبّر عن المفاهيم العامّة الموجودة في بيئته والقريبة إلى ما هو مدرك في الواقع للانتقال إلى تعليمه الأمور الخاصّة التي يمكن أن تستمدّ من العام. وكلّما ارتقى المتعلّم إلى مرحلة تعليميّة أخرى تقتضي هذا الإحساس بالواقع العام والخاص والتّمييز بينهما في مرحلة تعليميّة أكثر اتّساعاً في اكتساب مهارات جديدة كمهارة ترسيخ الرّصيد اللغويّ الأساسيّ الذي يعدّ أساس تكوين المتعلّم ذهنياً وفكريّاً ولغويّاً الذي يستعمله كثيراً؛ وبالضرورة يمكن حتّى أن يأخذه من القواميس. وأمّا الرّصيد اللغويّ الثّانويّ الذي إن استغنى عنه فلا يفسد نظامه اللغويّ ويستعمله كثيراً أثناء التّعبير والمحادثة وحسب المقامات والمقاصد التي يقع فيها والعوامل النفسيّة والاجتماعيّة التي تحيط به وتؤثر فيه وفي لغته فلا يجدر للمعلّم في تعليم مثل هذا النّوع من المفردات بصفاتها مفردات خاملة لا تخدم المستوى الذّهني للمتعلّم وسيلجأ إليها في مراحل تعليميّة مستقبلية.

2-4- أهميّة التدرّج في اكتساب المتعلّم القدرات والكفاءات اللغويّة: وتتجلّى أهميّة التدرّج في تعليم اللّغة ومستوياتها ومهاراتها من سماع وقراءة وكلام وكتابة إلى حصول المتعلّم على كفاءات لغويّة يعود أساسها إلى تلك الخبرات التي اكتسبها المتعلّم في محيطه المدرسيّ وإلى المحيط الذي نشأ فيه الذي تربطه مع العلاقات الاجتماعيّة والعادات والتّقاليد والقيّم الاجتماعيّة والثّقافة والهويّة الاجتماعيّة التي ينتمي إليها المعلّم والمتعلّم. وتظهر مظاهر التدرّج إن وجدت أو أنّها منعدمة في المنهج المطبق في تعليم اللّغة العربيّة وهو مقارنة الكفاءة الذي يضمّ مجموعة من المصطلحات والطرائق التي يعتمد عليها المعلّم اليوم في شرح وتوضيح دروسه التي يحضرها المتعلّمون مسبقاً.

ويظهر أنّ المقاربة بالكفاءات تأثرت بالمقاربة البنائية التي تقوم على مسلمات ايجابية، تتخذها المقاربة بالكفاءات منطلقاً لها في إرساء فلسفتها التربوية مقابل البنائية التي تغطّي الأولويّة للمتعلّمين وبقدراتهم

الذاتية، إذ تعتبرهم المسؤولين على بناء معارفهم. ويحصل هذا البناء بواسطة الأدوات التعليمية ووضع المتعلم في بيئة تعليمية تناسب مستوى نموّه العقلي. يمكن أن نقول إنّ المقاربتين تشتركان في عنصرين أساسيين وهما بناء المعرفة وتفريد التعليم (انظر الشكل الموالي).

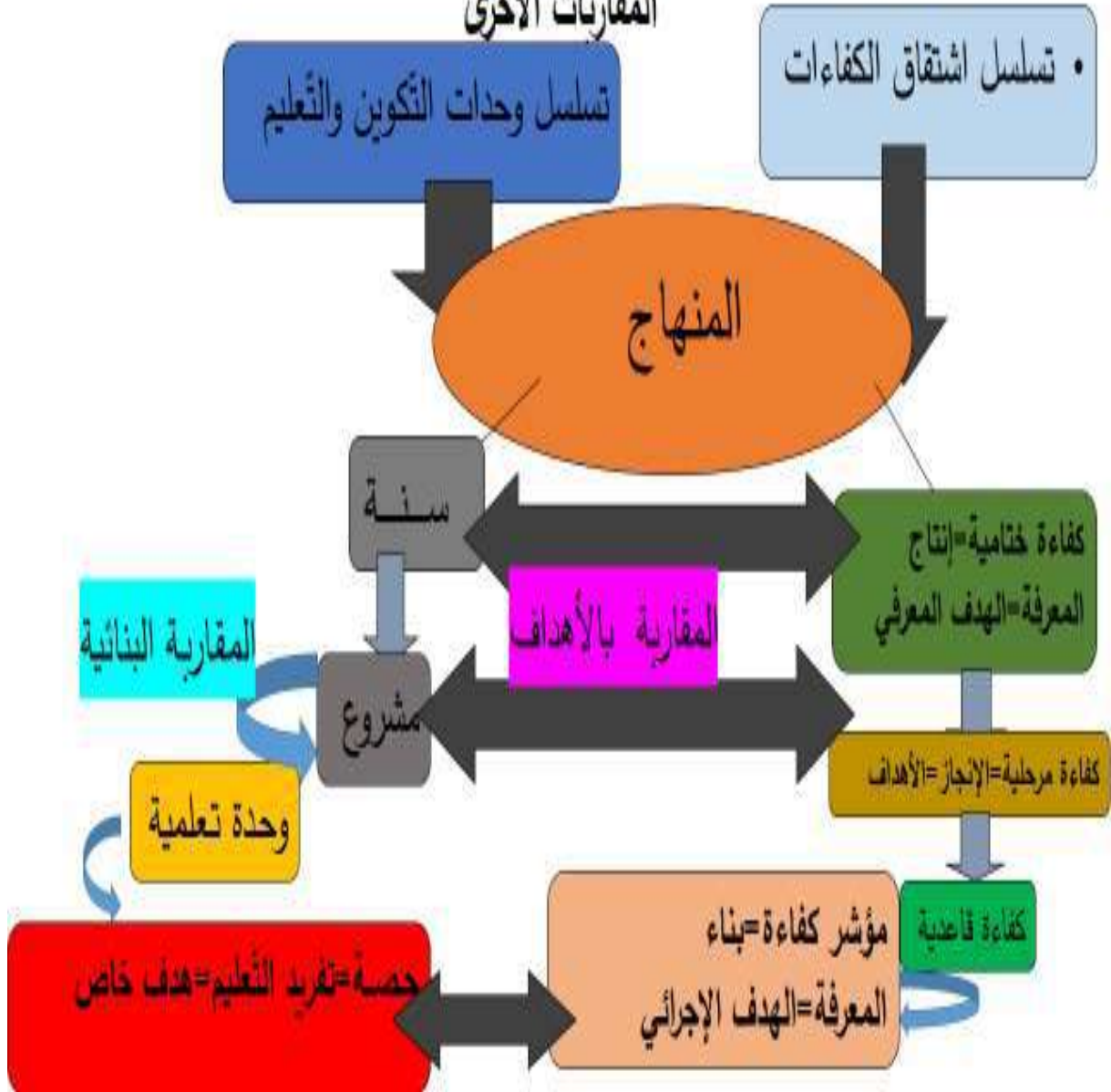


ونستنتج من الترسّيمة ما يلي:

1-تداخل عناصر المقاربات الثلاثة التي تختلف من حيث التسمية أو أنّها تطوّرت من البنائية إلى المقاربة بالأهداف ثمّ إلى المقاربة بالكفاءات.

2-تنظيم وهيكل الأنشطة التعليمية وإنجازها بإدماج العناصر المعرفية المتجانسة في مختلف الأبعاد والسلوكات المستهدفة من خلالها في وحدات تعليمية، "للاطلاق من وضعيات مألوفة بسيطة ثمّ الانتقال إلى الصعوبة وصولاً إلى نوع من التجريد والتعميم" (حثروبي، ص 69). إذ يختلف حجمها باختلاف الكفاءات التي تندرج في سياق بنائها بدءاً من الكفاءات القاعدية مروراً بالمرحلية وانتهاءً بالختامية، واحترام مبدأ التدرّج في المنهجية البنائية، والتي تقتضي مراعاة لمستوى المتعلمين من حيث اكتساب الكفاءات وبناء المفاهيم ويتضح الأمر أكثر في الشكل الآتي:

الشكل رقم 3: مخطط تمثيلي لتداخل عناصر المقاربة بالكفاءات بعناصر المقاربات الأخرى



النتائج: ومن خلال دراستنا للمقاربة بالكفاءات في هذا الشكل وأهميّة التدرّج في التعليم نتوصّل إلى ما يلي:

*تتشترك المقاربة بالكفاءات مع المقاربة البنائية والمقاربة بالأهداف في هدف واحد وشامل يتمثل في اكتساب المعرفة واللّغة من حيث مستوياتها انطلاقاً من التدرّج الذي يظهر فيه جزء من التدرّج في المقاربة

البنويّة بتطبيق التحليل البنيويّ لمكوّنات اللّغة التي تقتصر على الأصوات والقواعد النحويّة والصرفيّة والتركيبيّة دون مراعاة المستوى الدّلاليّ.

*تطوّر مصطلح بناء المعرفة من مصطلح الهدف الإجرائي إلى مؤشر الكفاءة. يناقض ما جاء به التدرّج في التّعليم الذي يتمّ بتنشيط الحصص من المحور الأوّل وهو المعلّم عكس مقاربة الكفاءة التي تعطي الأولويّة للمتعلم الذي نلاحظ أنّه تنقصه الكفاءات والخبرات وبخاصّة في سنّ الطّفولة وينبغي أن تتعامل هذه المقاربة الجديدة مع مرحلة تعليميّة خاصّة بالمتعلمين في المرحلة المتوسطة ومرحلة التّعليم الثّانويّ.

* تطوّر مصطلح تفريد التّعليم في البنائية من مصطلح هدف خاص لينتقل إلى مصطلح كفاءة حصة التي تعاب على أنّها تخدم التّعليم الإجماليّ للغة الذي يخالف تماما منهج التدرّج الذي يميل إلى تعليم اللّغة واكتساب المعرفة عبر مراحل.

* تطور مصطلح الإنجاز في البنائية من مصطلح الأهداف الختامية إلى الكفاءة المرحلية التي يظهر فيها مفهوم التدرّج ولكن الأمر مناقض لما ورد في جوهرها أنّها تحتوي إدراج الكلّ دون الأجزاء والتفاصيل أو أخذ الخاص (القواعد) دون العام (الأمثلة) سيترتب على المتعلّم عدم وضوح الدّرس وأفكاره.

* انتقال مصطلح إنتاج المعرفة في البنائية من مصطلح الهدف المعرفيّ إلى مصطلح الكفاءة الختامية أو التّحصيل اللغويّ والمعرفيّ أو إنتاج المهارات اللغويّة والمعرفيّة في تدرّج التّعليم.

ولابدّ من التنبيه إلى أنّ:

أ-لا تقتصر الكفاءة على تجنيد المعارف بطريقة تلقائية (بن تريدي، آيت عبد السلام، ص 56) لأنّها لا تسدّ نقائص التّعليم، فالمعلّم بحاجة إلى المعارف التطبيقية والإجرائية، فهذه العمليّة تشبه المتعلّم الذي تلقى المعارف النظريّة في مجال الحاسوب أو في الميكانيك وغيرهما دون أن يطبق عليها. وحتى ولو استغرق سنوات في ذلك فهو لا يستطيع أن يحلّ إشكاليّة يتعرض إليها أثناء ممارسته للكتابة أو إصلاح السيّارة. فمهارته تشبه أيضا مهارة الصّانع الحرفي الذي يستعمل كل قدراته الذهنية لصناعة الأواني أو ما شابه ذلك؛ أو كالسائق الذي تعطلت له سيارته فتوقفت فجأة ولا تستطيع السّير بسبب عطل العجلة. إذا كان السائق ذا خبرة طويلة في مقابلة هذه المشكلة فهو سيفكّ العجلة المنفشة ويستبدلها بعجلة النجدة.

أما إذا كان السائق مبتدئا فتعترضه هذه الوضعية سيرتبك، وسيلقى بعض الصّعوبات، ويرتكب بعض الأخطاء وهو يواجهها. ونفس الشّأن ينطبق على اللّغة رغم أنك تلقيت دروسا نظرية في قواعد اللغة في نحوها

وصرفها ودلالاتها، وإذا لم تمارس تلك اللغة فلا تستطيع أن تنطق أو تكتب بها، سواء أكانت تواصلية أو فنية فلا سبيل إلى ملكة زمامها من غير الممارسة.

ب-الكفاءة قابلة للتقويم، فتقيم على مقياسين اثنين هما: نوعية الانجاز في العمل ونوعية النتيجة المتحصل عليها.

خاتمة:

وفي الختام نصل إلى القول إنّ المقاربة بالكفاءات تصوّر جديد أخذت به المدرسة الجزائرية التي عبّرت إمّا على نجاح التّعليم أو على فشله. وإذا تحقق النّجاح فكان ذلك على أساس تقييم أساليب التّقويم النهائيّ والسنوي في كلّ الأطوار التّعليميّة. ويظهر هذا النّجاح قويا خاصّة في السّنات الأخيرة بنسب مئوية تفوق الخمسينات في شهادة البكالوريا وشهادة التّعليم المتوسط والابتدائيّ ألا يعود ذلك إلى هضم المتعلّم المعرفة والمحتويات المبرمجة له دون أن يهتمّ باكتساب الكفاءات التي تساعد في حلّ الوضعيّات في محيطه المدرسيّ، وفي محيطه الاجتماعيّ؟ وكلّ هذا جعل مقاربة التّدرّس بالكفاءات ذات علاقة بمقاربات التّدرّس السابقة وتتداخل معها ومع تدرّج التّعليم وتدرّج محتوياته وعناصره. وإذا دلّت هذه المقاربة بالكفاءات على فشل التّعليم رغم ملاحظتنا للنّسب المئوية الكبيرة التي حققت النّجاح للمتعلّمين فيعني أنّ هذه المقاربة تعاني من نقائص في الجانب الكيفيّ تتمثّل في:-عدم وضوح وتحديد مفهوم المقاربة بالكفاءات لدى المعلّم، لأنّ مفهوم الكفاءة يحمل في داخله مفهوما مجردا غير قابل للملاحظة والقياس. ولا يتحقق هذا إلّا بإخضاعه إلى الإجراء والتّمرّس اللّذين يظهران من خلال سلوك الفرد وتفاعله مع الوضعيّة التّعليميّة التي يواجهها. وفوق هذا ثمة من الدّراسات التي تُثبت أنّ المتعلّم يعجز عن إدماج مكتسباته إذا لم يستوعبها بشكل جيّد وأنّه يعجز كذلك عن القيام بوظائفه دون تدخّل المُدرّس بسبب صعوبة بعض الأنشطة التّعليميّة واكتظاظ الأقسام بالمتعلّمين، وقلة الوسائل التي تتطلّبها بعض الوضعيّات- المشكلات. وكذلك لعدم توفّر فرصة تصحيح المشروع السنوي الذي يُنجزه المتعلّم في نهاية السّنة الدّراسيّة، لأنّ حينها يكون في مرحلة الامتحانات النهائيّة وبالتالي لا وقت للمدرّس لتقويم أدائه في ذلك المشروع.

ونقترح في هذا الصّدّد بعض الحلول التي تخدم التّدرّس بالتدرّج واهميّته في تحديد مقاربة الكفاءات في الجزائر ما يلي:

1_العودة إلى كتب التّراث للأخذ من مفهوم التدرّج وتعليم اللّغة وأحكامه وصوره من خلال المفاهيم التي قدّمها لنا الرّسول (ص) عن كفيّة التدرّج في إنجاز الأعمال والقيام بها بأحسن وجه. كما يظهر ذلك عند ابن خلدون عندما تحدّث عن طرائق التّعليم التي تشمل على تلك الأسس التي ذكرناها في العنصر الثّاني من المقال؛

2-تطبيق أسس التّعليم بالتدرّج من الأسهل إلى الأصعب ومن المحسوس إلى المجرّد ومن العام إلى الخاص ومن الجزء إلى الكلّ؛

- 3- التدرّج في مستويات اللّغة (الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية) ثم الدلالية أي الانتقال من تعليم الوحدات اللغوية الصّغرى إلى الكبرى مراعاة لسنّ التّمدّرس ولنمّوّ الجسمي والعقليّ للفرد المتعلّم ولل فروقات الفرديّة؛
- 4- الدّقة والوضوح في تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءات ومفاهيم عناصرها وتمييزها عن مفاهيم تدرّج التّعليم ومميّزاته؛
- 5- ربط التّعليم بالتدرّج بمفاهيم النظريّات اللسانية الحديثة كالنظرية البنوية والوظيفية والنظرية التوليدية التحويلية؛
- 6- العمل على توضيح هذه المقاربة في الكتب ونشر مقالات في موقع الأنترنت وتقديم محاضرات في المؤسسات التعليمية للمعلّمين والأساتذة الذين لم يستوعبوها.
- 7- الابتعاد عن الاكتراث في المنهاج والمحتويات المعقدة بالتّقليص منها مراعاة للنمّوّ العقليّ والفروق الفردية للمتعلم؛
- 8- القيام بتجنّب المتواتر من الألفاظ واللّجوء إلى استعمال الألفاظ الأقرب إلى حيوية محيطه الأسريّ والمدرسيّ والاجتماعيّ وعلاقتها بثقافة المتعلّم ووعيه الاجتماعيّ ويجب أن تراعى عند تأليف الكتب المدرسيّة؛
- 9- الدّعوة إلى إعادة النّظر في المقاربة الجديدة والعمل على تطوير منهج التدرّج في التّعليم وفق التطورات التكنولوجية والعلمية الحديثة التي تشهد تطوّرا مذهلا وسريعا جدّا في العصر الحديث.
- 10- العناية بعقد المؤتمرات والملتقيات والنّدوات لمعالجة وحلّ مشكلة التدرّج في التّعليم واستحدثاته وفق برامج الحوسبة ونظام المعالجة الآلية له.
- 11- العناية بترجمة المصطلحات العلمية والتقنيّة من لغة المصدر إلى لغة الهدف انطلاقا من المفاهيم التي بمقدور المتعلّم استيعابها عبر المراحل التعليمية للمتعلم؛
- 12- وضع معاجم لغوية وعلمية لكلّ مرحلة تعليمية مناسبة لمستوى التّعليم.

المصادر والمراجع:

المعاجم

الكتب

- أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيّات التطبيقية حقل تعليميّة اللّغات، ط2. الجزائر: د.ت، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون.
- بدر الدين بن تريدي، رشيد أيت عبد السلام، دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط موفم للنشر.
- ابن خلدون، عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين (1984). المقدمة، ج2، الدار التونسية للنشر-المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر.
- ابن خلدون، عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين (1985). المقدمة، تح: درويش جويدي، ط2، لجنة البيان العربي. بيروت.
- ابن خلدون، عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين (2004). مقدمة العلامة ابن خلدون المسمى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر. بيروت: دار الفكر.
- جان بياجي نقلا من: محمد هاشمي (2006-2005) المحيط اللغوي وأثره في اكتساب اللغة-دراسة وصفية تحليلية-رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- حسن ظاظا (1990)، اللسان والإنسان (مدخل إلى معرفة اللغة). دمشق: دار القلم.
- عبد الرّاجحي (1995)، علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عبد الله قلي وفضيلة حناش (2009)، التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم الحراش-الجزائر.
- لخضر زروق (2003)، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات. الجزائر، دار هومة.
- محمد صالح الحثروبي (2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، د.ط. الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- ميشال زكريا (1985) مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- وزارة التربية الوطنية (2011)، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية (2004)، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

المراجع الأجنبية:

الكتب باللغة الأجنبية:

—Noam Chomsky (1979) **Language and Responsibility** Sussex: The Harvester Press; p63.

—JEAN PIAGET et COOK.M.T(1952) **The origins of intelligence in.11children** . NEW YORK, NY : International university Press.

المواقع الالكترونية:

-فرج دردور "من طرائق التدريس التدرج عند تقديم المعلومات". ليبيا: 2 أبريل 2013، وزارة التربية والتعليم، المنزل من الموقع: <http://fdardour.maktoobblog.com/> على الساعة 23س52د بتاريخ: 2022/11/21م.

- Timothy Mason «L'acquisition dans les circonstances extrêmes: la période critique » dans: [timothyjpmasoncom/Wepages/ langTeach](http://timothyjpmasoncom/Wepages/langTeach).

-نظريّة جان بياجي "تر: رقيّة حان سول مكلود، <https://atharah.com/piagets-stag>.

-نصر الدّين جوهر، "مبدأ التدرج والمنهجية في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها" منزل من موقع: <https://www.lisanarabi.net>. على الساعة 15س25د بتاريخ 2022/11/15م.

مستقبل علم الكلام

الدكتور نبيل بن عبد اللطيف

جامعة تونس | تونس

nab1967@outlook.fr

مقدمة:

يُعتبر علم الكلام من العلوم الإسلامية التي ظهرت بظهور الدعوة الإسلامية، و لذلك فإنّه يشكّل جزء هاماً من منظومة التراث العربي و الإسلامي التي سادت لقرون طويلة. و لا شك أنّ علم الكلام بصفته حواراً فكرياً حول العقيدة، قبل كل شيء، قد أثرى الإبتيمية الكلاسيكية للفكر الإسلامي، بل و دفع بعلماء الكلام

و مفكرّي الإسلام إلى إبداع خطاب فكري خصوصي في مسائل دينية جوهرية تتصل بالأصول و العقيدة. و لكنّ المشكل الأساسي الذي يمكن أن نطرحه هنا يتعلّق بمدى راهنية هذا الفكر الكلامي، بمعنى مدى الحاجة اليوم إلى هذا النمط من التفكير الحجاجي الذي يدافع عن العقيدة من هجوم أعدائها و يسعى إلى نشرها، و الحال أنّ العقيدة الإسلامية اليوم تبدو راسخة لدى جمهور المسلمين، مما يوحي بأنّ السبب الأصلي لبقاء هذا العلم بشكله القديم لم يعد موجوداً. و من هذا المنطلق النقدي يمكننا أن نفكر في صيغة جديدة لعلم كلام راهن يسعى إلى الارتباط أكثر فأكثر بحياة المسلم المعاصر، دون أن يبقى سجيناً للأطر الأولى التي حكمت وجوده كعلم إسلامي يتّصل بالجانب العقدي دون غيره.

فهل يمكن تبعاً لذلك أن يفضي بنا نقد التراث الكلامي إلى تصوّر جديد لعلم كلام يتأسس على مضامين راهنة تتجاوز المهمة الأصلية المتمثلة في الدفاع عن العقائد الإيمانية؟

الإشكالية الرئيسية للبحث :

تتمثل الإشكالية الرئيسية لهذه الورقة البحثية المتعلقة بعلم الكلام في محاولة فكّ لغز المفارقة بين تاريخ علم الكلام وواقعه المتّسم بحالة من الصراع و الصدام بين علماء الكلام في ما يشبه ما نسمّيه بـ"الصراع المذهبي حول العقيدة"، الذي أدّى في فترات من التاريخ الإسلامي إلى التقاتل و التنافر بين المسلمين، من

جهة، و بين تصوّرنا الخاص لعلم كلام جديد يقوم على نقد علم الكلام الكلاسيكي و مساءلة أسس هذا الأخير للوقوف على مكامن الضعف فيه على المستويين النظري و العملي.

و بهذه الطريقة نراهن على ظهور نمط كلامي جديد و مستقبلي يتخلّص من كل مظاهر العنف الإيديولوجي لكي يرتبط أكثر بمشاكل الناس اليومية و يكون سندا للعالم الإسلامي اليوم للّهوض و التقدّم.

الإشكاليات الفرعية:

1. ماهو علم الكلام؟ و ما هي آليات اشتغاله في علاقة بمهمّته الأساسية المتمثلة في الدفاع عن العقيدة من المترّصين بها؟

2. هل أنّ علم الكلام بمنهجه الكلاسيكي قادر اليوم على المساهمة في الدفع بواقع العالم الإسلامي نحو الأفضل؟ و كيف يمكن لهذا العلم أن يبقي على مهمّته الأصلية و الحال أنّ العقيدة قد ترسّخت و انتشرت بمجهود السابقين و لا خوف عليها من الاندثار؟

3. إلى أيّ مدى يمكننا أن نأمل، نظريا و عمليا، في قيام علم كلام جديد في المستقبل، يأخذ على عاتقه الاهتمام بمسائل مستجدّة في العالم الإسلامي و لا تنحصر مهمّته فقط في موضوع الدفاع عن العقيدة؟

منهج البحث:

نعتمد في هذه الورقة على منهجية متدرّجة نبدأ من خلالها بتعريف علم الكلام الإسلامي و موضوعه الأساسي و أهدافه، كعلم ظهر بعد وفاة الرسول محمّد صلّى الله عليه و سلّم.

وفي مرحلة ثانية، سنعمد إلى معاينة نقدية لتاريخ علم الكلام لنقف على أهمّ العوائق الاستيمولوجية و العملية التي تمنعه من أن يعبر بصفة ناجعة عن انتظارات المسلمين في كامل أنحاء العالم.

ثمّ انطلاقا من هذا العمل النقدي سنراهن على هدف أساسي يتمثّل في تحرير علم الكلام من عوائقه الاستيمولوجية والعملية نحو تصوّر جديد له نطمح لأن يكون معينا للمجتمعات الإسلامية على الوعي بمشاكلها الراهنة من أجل الإقلاع من جديد، و أن يرتبط هذا العلم أكثر فأكثر بحياة الناس اليومية في

عيشهم

و معاشهم.

مصطلحات البحث الأساسية:

. علم الكلام

. علم كلام جديد

. التراث العربي الإسلامي

. العقيدة

. السنة النبوية

. النقل و العقل

. النقد

. الحوار

. المذاهب و الفرق

. الإنسانية

الإطار النظري للدراسة

نشأة علم الكلام:

بعد وفاة الرسول (ص) اختلف المسلمون حول مواضيع شتى و افترقوا، و قد كان بعضها جوهريا في صلب المسائل الدينية. و هذا الخلاف حتم بالضرورة البحث عن حلول شافية لهذه المعضلات المرتبطة أساسا بعقيدة المسلم و تصوّراته الفكرية، و كما أنّ مواضيع الاختلاف تتصل بالعقيدة ذاتها فإنّها كذلك ترتبط أشدّ ما يكون الارتباط بالمعيش اليومي للمسلمين. و صحيح أنّ هذا الاختلاف أربك الجيل الأوّل للإسلام، و لكنه، بالتوازي مع ذلك، أفرز فكرا جديدا لم يكن له وجود في زمن الرسول (ص)، و هو علم الكلام.

و ظهور هذا العلم كان نتيجة طبيعية للخوف الذي اعترى النخبة الدينية و الفكرية آنذاك على العقيدة من الاندثار و الزوال بسبب هجومات خصومها المتكررة و إصرارهم على تشويهها. و من هنا يمكننا أن نفهم تلك المنهجية الدفاعية التي توخّاها علماء الكلام في ردودهم و خطاباتهم عموما، بحيث يستخدمون باستمرار كل الأدلّة و البراهين المتاحة لديهم، العقلية منها و النقلية، من أجل الرد على المشوّهين للعقيدة السنية و أساسها الأوّل "التوحيد" طبعاً. و لذلك انتبه ابن خلدون إلى هذه النزعة الدفاعيّة لعلم الكلام التي سرعان ما تتحوّل إلى هجوم على "الأعداء"، و يقول في المقدّمة عن علم الكلام: "علم يتضمّن الحجاج عن العقائد الإيمانيّة بالأدلّة العقلية و الردّ عن المبتدعة و المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السلف و أهل السنة. و سرّ هذه العقائد الإيمانيّة هو التوحيد"¹. و بهذا المعنى يبدو أنّ الهدف الأساسي لهذا العلم هو الدفاع عن العقيدة السنيّة ضدّ توجّهات أخرى، تُعتبر بهذا المقياس، منحرفة عن الدين و قد حادت عن الفهم الأصلي لمعنى الإيمان كما ورد في الكتاب و السنّة.

إنّ أهمّ المسائل التي يعنى بها علم الكلام هي التوحيد، و البحث في السبب الأوّل، و الإيمان بالله و كتبه و ملائكته و رسله، و اليوم الآخر، و القضاء و القدر... و هذه المواضيع تتطلّب من المتكلّم استخدام الحجاج

و البراهين و الأدلّة النافذة من أجل الردّ على من يسمّون بأهل الشبهة و الانحراف و محاولة دحض أطروحاتهم. و هذا المنهج الذي يعتمد المتكلّمون في الغالب هو منهج عقلي استقوه من التقليد الفلسفي، رغم التجائم كذلك إلى الأدلّة النقلية.

¹ ابن خلدون، عبد الرحمان، المقدّمة، الكتاب 2، الباب 6، الفصل 16، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت 2005، ص 141.

و إذا كنّا نردّ ظهور علم الكلام إلى الاختلافات العديدة بين علماء المسلمين في مسائل العقيدة بعد وفاة الرسول و انقضاء عهود الخلفاء الراشدين، فإنّ هذه الاختلافات انحصرت أساساً في معاني الآيات المتشابهات. و بالفعل ما كاد ينقضي العصر الأموي و تستقر الحضارة الإسلامية حتّى انتقل الإيمان من مرحلة بسيطة قائمة على التسليم و التصديق إلى مرحلة مختلفة قائمة على عقلنة الإيمان، و بعبارة أحمد أمين فقد شرع الناس "ينظرون و يبحثون و يتوسّعون في النظر و البحث، و يجمعون بين الأشياء و النظائر، و يستخرجون وجوه الفروق و الموافقات، فكان ذلك يستتبع حتماً اختلاف وجهة النظر، فاختلاف الآراء والمذاهب"¹.

وفي إطار الاختلاف انقسم الفكر الإسلامي إلى فرق ومذاهب شتى في مقدّماتها أهل السلف و السنّة الذين يقدّمون أنفسهم بصفتهم المدافعين الرسميين عن العقيدة من الشبهات.

إنّ فضل هؤلاء، من هذا المنظور، أنّهم قالوا بالتنزيه واستحالة التشبيه في ما يخصّ الذات الإلهية، و أكثر من ذلك أنّهم قالوا بضرورة التسليم بكلام الله دون تأويل و سلّموا بالإيمان المطلق الذي لا يحتاج إلى النظر و الاستدلال والبرهنة. وبهذا المعنى فإنّ السلف غلبوا أدلّة التنزيه لكثرتها و وضوح دلالاتها، و علموا استحالة التشبيه و قضوا بأنّ الآيات من كلام الله فأمّنوا و لم يتعرّضوا لمعناها ببحث و لا تأويل. فكلّ الفرق التي تقول بالتشبيه هي فرق مبتدعة، فقد انحازت عن جوهر العقيدة الحق و، لأنّ التشبيه يؤوّل بالضرورة إلى التجسيم المطلق مثل الاعتقاد في اليد و القدم و الوجه عملاً بالظاهر، و الحال أنّ جوهر الكلام الإلهي يحثّ على التنزيه المطلق².

و تتجسّد العقيدة السنّية في الفرقة الأشعرية، و الأشاعرة هم أصحاب أبي الحسن علي بن إسماعيل الأشعري المنتسب إلى أبي موسى الأشعري. و مجمل آرائهم في علم الكلام أنّ الله صانع، قادر، عالم، مريد، و له صفات دلّت عليه لا يمكن جردها. و كما دلّت الأفعال على كونه قادراً، عالماً، مريداً، دلّت كذلك على العلم و القدرة والإرادة، لأنّ وجه الدلالة لا يختلف شاهداً و غائباً. وقد قال أبو الحسن في هذا السياق: "الباري تعالى عالم بعلم، قادر بقدرة، حيّ بحياة، مريد بإرادة، متكلم بكلام، سميع بسمع، بصير ببصر"³. وهذه العقيدة السنّية تتعارض و تتصارع مع فرقة المعتزلة خاصّة باعتبارها، من وجهة نظرها، منحرفة عن جوهر العقيدة، و بالتّحديد في إفراطها في تعميم التنزيه ممّا يؤدّي إلى نفي الصّفات عن الله كالعلم والقدرة

¹ أمين، أحمد، فجر الإسلام، دار الكتاب العربي، بيروت 1969، ص 15

² ابن خلدون، المقدّمة، الكتاب 2، ص 147

³ الشهرستاني، أبو الفتح، الملل و النحل، دار ابن حزم، بيروت 2005، ص 60. 65

والإرادة. وفي هذا الإتجاه نفوا السَّمع و البصر لأتّهما صفتان من صفات الأجسام، تماما مثل نفهم للكلام، وأما أكبر بدعة وأشنعها وقعت فيها المعتزلة، بحسب التّصوّر السّنيّ، فهي بالتّأكيد القول بخلق القرآن. إننا نرى إذن أنّ الصّراع الكلامي حول العقيدة الدّينيّة قد انحصر في العهود الإسلاميّة الأولى بين تيّارين كبيرين هما الأشاعرة و المعتزلة، و اتّسع الخلاف و الجدل فيما بعد و تفرّع إلى فرق و مذاهب عديدة.

و في هذا السّياق نرى أنّ بعض المؤرّخين للفكر الإسلامي لم يجدوا حرجا في الاصطفااف وراء اتّجاه من هذين الإتجاهين فنرى أنّ ابن خلدون قد أقرّ بأنّ عقيدة المعتزلة بعيدة كلّ البعد عن عقيدة أهل السّلف، و هي مع ذلك عقيدة منحرفة، و يلخّص لنا موقفه منها في فصل كامل في المقدّمة و هو فصل علم الكلام ، حيث يقول: "ثمّ لمّا كثرت العلوم و الصّنائع و ولع النّاس بالتّدوين و البحث في الأنحاء و ألف المتكلّمون في التّنزيه حدثت بدعة المعتزلة في تعميم هذا التّنزيه أي السّلوب، فقضوا بنفي صفات المعاني من العلم و القدرة و الإرادة و الحياة زائدة على أحكامها، لما يلزم على ذلك من تعدّد القديم بزعمهم، (...) و قضوا بنفي السّمع و البصر لكونهما من عوارض الأجسام، و هو مردود لعدم اشتراط البنية في مدلول هذا اللفظ و إنّما هو إدراك المسموع أو المبصر، و قضوا بنفي الكلام لشبه ما في السّمع و البصر، و لم يعقلوا صفة الكلام الّتي تقوم بالنّفس، فقضوا أنّ القرآن مخلوق، و ذلك بدعة صرّح السّلف بخلافها".¹ و هكذا نرى أنّه أخرج هذه الفرقة من الملة الإسلاميّة باعتبارها قد انحرفت عن عقيدة أهل السّنة. فكان كلّ مخالف للأشاعرة غير مسلم.

المهم بالنسبة إلينا أنّ نشأة علم الكلام كان يهدف الدفاع عن العقائد الأساسية للإسلام و أهمّها عقيدة التوحيد التي وجب الإيمان بها و التسليم بحقيقتها دون تكبّد عناء البحث، و كذلك الإيمان بالملائكة و الرسل و الكتب و القضاء و القدر و اليوم الآخر. و عندما تكون المهمّة هي الدفاع فإنّ ذلك يعني ضمنا دحض البدع والانحرافات عن تلك المعتقدات، وإذا كان جوهر عقيدة الإسلام هو التوحيد فإنّ معرفة هذه الخاصية الإلهية لا يمكن أن تتمّ إلّا بالإيمان و التسليم دون غيرهما و ليس عن طريق البرهان و الأدلّة و الإثبات خاصّة بالنسبة إلى العامّة من المسلمين، مما جعل البعض يحصر علم الكلام في دائرة النخبة العالميّة التي لها وحدها مشروعيّة الدفاع عن العقيدة بالطرق البرهانية، و لذلك نرى الفيلسوف الغزالي لا يقرّ بأيّ فائدة ترجى من الخوض في المسائل الكلامية من طرف العامة، لأنّ الناس مطالبون فقط بالتسليم و التصديق و العمل بحرفية النص دون تأويل. و لذلك نراه مدافعا عن عقيدة السلف إذ يعتبر أنّ "الحق الصريح الذي لا مرأ فيه عند أهل البصائر هو مذهب السلف أعني مذهب الصحابة و التابعين و ها أنا أورد

¹ ابن خلدون، المقدّمة، ص 147. 148.

بيانه و بيان براهينه فأقول: حقيقة مذهب السلف و هو الحقّ عندنا أنّ كلّ من بلغه حديث من هذه الأحاديث من عوام الخلق يجب عليه فيه سبعة أمور: التّقدّيس، ثمّ التّصديق، ثمّ الاعتراف بالعجز، ثمّ السّكوت، ثمّ الإمساك، ثمّ الكفّ، ثمّ التّسليم لأهل المعرفة¹.

و كان الغزالي قد تحدّث عن النشأة المستحدثة لعلم الكلام معتبرا أنّ الهدف في البداية كان الدّفاع عن عقيدة السّنة، و قال عنه بأنّه نوع من الإرادة الإلهيّة لنصرة العقيدة، ذلك أنّ الله تعالى "أنشأ طائفة المتكلّمين، و حرّك داعيهم لنصرة السّنة بكلام مرتّب، يكشف عن تلبّيسات أهل البدعة المحدثّة على خلاف السّنة المأثورة، فمنه نشأ علم الكلام و أهله"².

و ربّما تكون هناك حكمة من وراء تحريم النّظر في الأسباب عامّة لدى الكثير من الفقهاء، فهذا التّحريم تحرّكه أسباب و اعتبارات عديدة لعلّ أهمّها الخوف من ضلال العقل و تيهه أمام المسائل الغيبية الّتي تفوق العقل البشري المحدود. و بالإضافة إلى ذلك هناك خوف من أن يظنّ العقل . و قد وصل في تحرّيه لسلسلة الأسباب إلى حلقة معيّنة من هذه السلسلة . أنّ تلك الحلقة الأخيرة الّتي وصل إليها و وقف عندها هي غاية السلسلة و منتهاها، أي منتهى الأسباب³.

عند نشأة الكلام حاول المتكلّمون اتّباع منهج الفلاسفة في التّفسير و النّظر خاصّة مع المعتزلة الّتي غلبت عليها النّزعة العقليّة. و حتّى بالنّظر إلى الإشتقاق اللّغوي فإنّ معنى من معاني الكلام هو المنطق. فيمكن القول بأنّ تسمية علم الكلام تقوم على إيجاد توازن مع الفلسفة بحيث تكتسب بالكلام قدرة على الجدل في الأصول. و قد أكّد الشّهريستاني في الملل و النّحل هذه المقاربة بين الكلام و الفلسفة في قوله: "ثمّ طالع بعد ذلك شيوخ معتزلة كتب الفلاسفة حين فسّرت أيّام المأمون فخالطت مناهجها بمناهج الكلام و أفردتها فنّا من فنون العلم و سمّتها باسم الكلام إمّا لأنّ أظهر مسألة تكلموا فيها و تقاتلوا عليها هي مسألة الكلام فسّمي النوع باسمها و إمّا لمقابلتهم بالفلاسفة في تسميتهم فنّا من فنون علمهم بالمنطق و المنطق و الكلام مترادفان"⁴

¹ الغزالي، إجماع العوام عن علم الكلام، دار الكتب العلميّة، بيروت 2015، الباب 1، ص 42.

² الغزالي، المنقذ من الضلال، دار الكتب العلميّة، بيروت 1988، ط 2، ص 32.

³ قربان، ملحم، خلدونيات: قوانين خلدونية، المؤسسة الجامعيّة للدراسات و النّشر و التّوزيع، بيروت 1984، ص 314-315.

⁴ الشّهريستاني، الملل و النّحل، ص 32.

و هناك عدّة تعريفات لعلم الكلام تذهب به هذا المنحى، إذ عرّفه عضد الدين الإيجي في كتابه "المواقف" بقوله: "هو علم يقتدر معه على إثبات العقائد الدينية بإيراد الحجج و دفع الشُّبه¹". كما عرّفه الجرجاني في كتابه "التعريفات" بأنه "علم يُبحث فيه عن ذات الله تعالى و صفاته و أحوال الممكنات من المبدأ أو المعاد على قانون الإسلام². و انطلاقاً من هذين التعريفين يمكن القول بأنّه علم يهتمّ بمعرفة الأصول الإسلامية و الدّفاع عن العقيدة و ذلك عن طريق تخليصها من الشُّبهات و البدع التي يمكن أن تتعلّق بها من خصوصها. أي أنّ الغاية الأساسيّة تبقى متمثّلة في الدّفاع عن جوهر الدين من التّشويش و التّشويه كما أشار إلى ذلك الغزالي في قوله: "و إنّما مقصوده حفظ عقيدة أهل السّنّة و حراستها من تشويش أهل البدعة³".

و هذه الوظيفة المتمثّلة في الدّفاع، لا بدّ لها من طريقة و منهج، و هذا المنهج الذي اعتمده المتكلّمون هو المحاججة التي تستخدم الأدلّة العقلية و الأدلّة النّقلية في نفس الوقت. و هذا المنهج الحجاجي يقوم على إسكات الخصم و إفحامه و دحض مقولاته، فهو منهج جدلي في العمق أولويّته ردّ الخصوم لا كشف الواقع و البحث عن الحقيقة⁴ و من هنا يمكن أن ننفذ إلى قراءة نقدية لهذا العلم.

نقد علم الكلام:

إنّ علم الكلام بصبغته الكلاسيكية، و بتلك النزعة الدفاعية القويّة عن العقيدة و الأصول، شكّل منعرجاً في الفكر الإسلامي خاصّة مع تعدّد الفرق الكلاميّة و اختلافها، بحيث كان هذا الاختلاف، في كثير من الأحيان سبباً للتناحر و التقاتل بين الفرق الإسلاميّة رغم اشتراكها في الأصل الواحد و هو مبدأ التوحيد.

و قد برز هذا التناحر خاصة بين الأشاعرة و المعتزلة، ذلك مثلاً أنّ أغلب أقطاب الاتجاه السنيّ و على رأسهم الأشاعرة اعتبروا أنّ كل من يخالفهم الاعتقاد، و خاصّة المعتزلة، من المارقين و الزائغين عن الحق. و قد لخصّ لنا أبو الحسن الأشعري هذا الرّفص للفكر الاعتزالي حين قال في "الإبانة عن أصول الديانة": "إنّ كثيراً من الزائغين عن الحقّ من المعتزلة و أهل القدر مالت بهم أهواؤهم إلى تقليد رؤسائهم و من مضى من أسلافهم، فتأولوا القرآن على آرائهم تأويلاً لم ينزل الله به سلطاناً، و لا أوضح برهاناً، و لا نقلوه عن رسول ربّ العالمين، و لا عن السلف المتقدّمين، و جحدوا عذاب القبر، و إنّ الكفّار في قبورهم يعدّون، و قد أجمع على ذلك الصّحابة و التّابعون. ودانوا بخلق القرآن نظيراً لقول إخوانهم من المشركين، الذين قالوا: "إنّ هذا

¹ الإيجي، عبد الرّحمان، المواقف في علم الكلام، عالم الكتب، بيروت ج 1. ص 1

² الجرجاني، علي بن محمّد، كتاب التعريفات، دار السّرور، بيروت، ص 124

³ الغزالي، أبو حامد، المنقذ من الضلال، رسائل الغزالي، بيروت 1996، ص 540

⁴ بدوي، إبراهيم، علم الكلام الجديد: نشأته و تطوّره، دار العلم، بيروت 2002، ص 17

قول البشر" (المدثر 25)، فزعموا أنّ القرآن كقول البشر. و أثبتوا و أيقنوا أنّ العباد يخلقون الشرّ، نظيرا لقول المجوس الذين أثبتوا خالقين: أحدهما يخلق الخير، و الآخر يخلق الشرّ¹.

و هكذا فإنّ الاختلافات في الرأي حول مسائل العقيدة أدّت بمعظم علماء الكلام إلى إنتاج خطاب أقرب ما يكون إلى التحريض على العنف منه إلى الحوار.

و لعلّ هذا الخلل في علم الكلام يرجع إلى بنيته الأساسية التي تشكّل وفقها، فرغم غايته الشّريفة المتمثلة في الدّفاع عن عقيدة أهل السنّة، فإنّه لا يُشفي الغليل في ترسيخ العقيدة الدّينية لدى جمهور المسلمين. و لذلك يعتبر الكثيرون أنّ بناءه الهيكلي و المنطقي و تكوينيته بصفته علما لم تكن لترتقي إلى مستوى الانتظارات الكبرى التي يترقبها الفيلسوف و العالم معاً². و بالإضافة إلى ذلك فإنّ علم الكلام يعتمد الأمثلة و الخيالات و ينزلها منزلة الحقيقة مثلما بيّن الفارابي من قبل، إذ "أخذت صناعة الكلام تلك المثالات و الخيالات على أنّها هي الحقّ واليقين و التمسّت تصحيحها بالأقوال".

فالخطاب الكلامي بعيد عن أنّ يكون خطابا برهانياً لأنّه ينبني في جوهره على أدلّة خطابيّة إقناعيّة يشترك فيها المتكلّم مع الجمهور، إذ أنّ"الملّة تعلّم الأشياء النظرية بالتخيّل و الإقناع". و علم الكلام تابع للملّة "فظاهر أنّ صناعة الكلام التابعة للملّة لا تشعر بغير الأشياء و لا تصحّح شيئاً منها إلّا بطرق و أقاويل إقناعيّة"³.

إنّ النّقاش الفكري في صلب العقيدة الإسلاميّة هو الذي مثّل الموضوع الأساسي لعلم الكلام، و هو الذي أنتج من جهة أخرى الفرق و المذاهب المختلفة التي عرفها تاريخ الفكر الإسلامي خاصّة بعد وفاة الرّسول. و هذه الفرق الكلاميّة عديدة و متنوّعة إلى حدّ التناقض في كثير من الأحيان، و تناقضها يمكن أن يشير إلى افتراق الأمّة الإسلاميّة مثلما أقرّ بذلك عبد القاهر البغدادي في كتابه "الفرق بين الفرق" حيث يقول: "أخبرنا أبو سهل بشر بن أحمد بن بشر السفرائيني قال: أخبرنا عبد الله ابن ناجية قال: حدّثنا وهب بن بقيّة، عن خالد بن عبد الله، عن محمّد بن عمرو، عن أبي سلمة، عن أبي هريرة قال: قال رسول الله (ص): "افتترقت اليهود على إحدى وسبعين فرقة، و افتترقت النّصارى على اثنين و سبعين فرقة، و تفترق أمّتي على ثلاث و سبعين فرقة" (أبو داود 4595، و الترمذي 2640)⁴.

¹ الأشعري، أبو الحسن، الإبانة عن أصول الدّيانة، دار ابن حزم، بيروت 2003، ص 11.

² الغزالي، المنقذ من الضلال، ص 32.

³ الفارابي، أبو نصر، كتاب الحروف، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق، بيروت 1970، ص 131.

⁴ البغدادي، عبد القاهر، الفرق بين الفرق، بيروت 2015، ص 29.28.27.

و بالفعل فإنّ ما نلاحظه في هذه الفرق الكلامية هو أنها سقطت في فخ التكفير لبعضها البعض، فالذي لا يتّبع منهجك و أحكامك فهو كافر بالضرورة، و يبدو أنّ ظاهرة التكفير التي سيطرت في التاريخ الإسلامي على بعض المتكلمين، أنتجت فضاء فكريا قائما في مجمله على التهريب و التهديد المفضيان بالضرورة إلى انحسار روح التجديد و الإبداع و الاجتهاد، خاصة في حرية استعمال العقل في المسائل الشرعية و لعلّ من مظاهر العنف في الحركات التكفيرية الأولى ما كان يمارسه الأزارقة، و هي من أعنف فرق الخوارج، إذ كانوا يفرضون امتحان من يرغب في الانضمام إليهم و يدّعي بأنّه منهم بأن يقدّموا له أسيرا من الأسرى و يأمره بقتله في الحال، فإن قتله صدّقه في دعواه بأنّه منهم، و إنّ لم يقتله حكموا عليه بأنّه منافق و مشرك، و قتلوه. و بالإضافة إلى ذلك فإنّهم استباحوا قتل نساء مخالفهم، و قتل أطفالهم، و زعموا أنّ الأطفال مشركون، و حكموا تبعا لذلك بأنّ أطفال مخالفهم مخلّدون في النار. و زعم نافع بن الأزرق (أبو راشد) زعيم فرقة الأزارقة و أتباعه أنّ دار مخالفهم دار كفر، و يجوز فيها قتل الأطفال و النّساء، و استحلّوا عدم أداء الأمانة التي أمر الله بأدائها، و قالوا بأنّ مخالفهم مشركون، فلا يلزمهم أداء الأمانة إليهم¹.

و لا شكّ هنا أنّ الفرق الكلامية التي انخرطت في موجة التّكفير، كانت تسعى بذلك إلى إثبات كونها من الفرق النّاجية و أنّها هي الممثلة الشّرعية لأهل السّنّة و الجماعة و التّابعين، و أمّا البقية من الفرق فهي رمز الكفر و الزّندقة و الانحراف عن السّنّة النّبوية. و في هذا الاتجاه كان إعلان الحرب على المعتزلة و الباطنية و المغيرية والبيانية و الخطابية و الميمونية من الخوارج و اليزيدية من الإباضية و غيرها من الفرق العديدة التي عانت من الإقصاء و التّكفير. و الغريب في هذه الممارسة الإقصائية أنّ استباحة الدّم في هذه الحالات يتوقّف على توقّف حكم شرعي يستند إلى تبرير مقنع من الفرقة المكفّرة بالاستناد إلى إجماع أو قياس أو أيّ مصدر من مصادر التّشريع. و لذلك كان الغزالي يجتهد في وضع أسس و قواعد للتّكفير، فلا يجوز، من هذه الزّاوية، تكفير شخص أو فرقة دون الرّجوع إلى المرجعية الفقهيّة حيث "تقرّر في أصول الفقه و فروعه أنّ كلّ حكم شرعي يدّعيه مدّع فإنّما يعرفه بأصل من أصول الشّرع من إجماع أو نقل أو بقياس على أصل. و التّكذيب الموجب للتّكفير مراتب شتى"². غير أنّ من ثبت شرعا كفره و مخالفته لأحكام الشّريعة يصبح، في نظر الغزالي، عرضة لسفك دمه و استباحة ماله و أهله، فهو بالضرورة خارج عن الملة، و لا يجوز أن يتمتّع بنفس الحقوق الدنيوية التي يتمتّع بها غيره من المسلمين فضلا عن العذاب المحتوم الذي ينتظره في الآخرة. و

¹ البغدادي، نفس المرجع، ص 85.84

² الغزالي، الاقتصاد في الاعتقاد، تحقيق إنصاف رمضان، دار قتيبة، دمشق، بيروت، ط1، 2003، الباب 4، ص 176.

في هذا السياق يقول الغزالي: "كلّ من كذّب محمّدا (ص) فهو كافر، أي مخلّد في النّار بعد الموت و مستباح الدّم و المال في الدّنيا¹.

و يشمل التّكفير معظم الفرق الكلاميّة، بل إنّ كلّ فرقة تسعى جاهدة إلى تكفير الفرقة المخالفة لها في الرّأي و الاعتقاد. فالمسألة قد لا تتعلّق بالمسّاس بجوهر العقيدة فحسب بل ترتبط أساسا برفض الاختلاف و الخروج عن الفضاء العمومي للتّفكير الّذي ترسمه الجماعة و لا تقبل الحياد عنه. و لأجل ذلك كانت نزعة التّكفير، في علم الكلام خاصّة، نزعة شمولية لم تنجو منها إلّا فئة قليلة. و الغزالي نفسه قد جمع كلّ الفرق "الواجب" تكفيرها في أربع فئات:

1. اليهود و النّصارى و أهل الملل كلّهم، من المجوس و عبدة الأوثان و غيرهم، فتكفيرهم منصوص عليه في الكتاب و مجمع عليه بين الأئمّة حسب رأيه.
2. البراهمة المنكرون لأصل النّبوّات، و الدّهريّة المنكرون لصانع العالم، فهؤلاء كذّبوا النّبّي و غيره من الرّسل، فهم، أي البراهمة، بالتّكفير أولى من النّصارى و اليهود. و الدّهريّة في نظره أولى بالتّكفير من البراهمة لأنّهم أضافوا إلى تكذيب الأنبياء إنكار الله، الّذي أرسل الأنبياء، و من ضرورته إنكار النّبوة.
3. الّذين يصدّقون بالصّانع و النّبوة، و لكن يعتقدون أمورا تخالف نصوص الشّرع، و هؤلاء هم الفلاسفة، و يجب القطع بتكفيرهم في نظر الغزالي.
4. و الفئة الأخيرة هي المعتزلة و المشبّهة الّذي حادوا عن جوهر العقيدة، و لابدّ من تكفيرهم في نقاط الخلاف مع أهل السّنّة و الجّماعه².

و مهما يكن من أمر، فإنّ هذه الطّبيعة الإقصائية لعلم الكلام في بعض جوانبه، تدفع أكثر فأكثر بالمسلمين إلى العنف، و تغضّ الطّرف عمّا في الإسلام من وسطيّة و اعتدال و روح تسامح عملا بقوله تعالى: "لا إكراه في الدّين قد تبين الرّشد من الغي" (البقرة 256). فظاهرة التّكفير، سواء في مجال علم الكلام أو غيره، هي علامة قويّة على وجود ظاهرة التّطرّف في المجتمع، هذا التّطرّف الذي يرتبط بنوع من التّعصّب و المغالاة.

و هكذا ففي التاريخ الإسلامي، ومنذ وفاة الرسول(ص)، تفتّن علماء الكلام في تكفير بعضهم، والكلّ يكفر الفرقة التي لا تتفق مع معتقده أو تخالفه الرّأي. و قد صنفوا في ذلك كتباً ومؤلفات عديدة استخدموا فيها مناهج دفاعية، برهانية عقلية تارة، و نقلية سمعية تارة أخرى، و الغرض منها الردّ على المخالفين، و لكن

¹ الغزالي، نفس المرجع، ص 175.

² نفس المرجع، ص 176.

انزلقوا إلى الاجتهاد في تكفيرهم وإظهارهم في مظهر الزندقة و الخروج عن الملة. و يمكن أن نلاحظ هذا المسعى في التكفير من خلال الهجوم الذي شنّه علماء الكلام (الأشاعرة خاصة) على أبي إسحاق ابن سيار المعروف بالنظام، وصوّره لنا عبد القاهر البغدادي في كتابه "الفرق بين الفرق" حيث أشار إلى الكمّ الهائل من الكتب التي صُنّفت من أجل تكفير أحد أقطاب المعتزلة، إذ يقول البغدادي: "وكفّره الجبائي في إحالته قدرة الله تعالى على الظلم، وكفّره في قوله بالطبائع، وله في ذلك كتاب عليه و على معمر في الطبائع. ومنهم الإسكافي له كتاب على النظام كفّره فيه في أكثر مذاهبه. ومنهم جعفر بن حرب صنّف كتابا في تكفير النظام بإبطاله الجزء الذي لا يتجزأ. وأمّا كتب أهل السنة والجماعة في تكفيره فالله يُحصيها ولشيخنا أبي الحسن الأشعري، رحمه الله، في تكفير النظام ثلاثة كتب. و للقلانسي عليه كتب ورسائل. و للقاضي أبي بكر بن الطيب الأشعري رحمه الله كتاب كبير في نقض أصول النظام، وقد أشار إلى ضلالاته في كتاب "إكفار المتأولين". ونحن نذكر في هذا الكتاب ما هو مشهور من فضائح النظام"¹.

و هذا يعني من جهة أخرى أن التكفير كان السمة الغالبة على علم الكلام الإسلامي، وقلّما نجد فرقة من الفرق الكلامية لم تتعرّض إلى هجمته أو كانت هي نفسها مكفّرة للفرق المخالفة لها. و لم يكن ضحايا التكفير من المعتزلة فقط، على أهمّيتهم، بل هناك فرق أخرى عديدة وقع اعتبارها من أهل بدع و خارجة عن الشريعة الإسلامية، أمثال الباطنية أو البيانية أو المغيرية أو الخطابية، الذين يعتقدون بالوهية الأئمة. أو كذلك من كانوا على مذاهب أهل الحلول، أو على بعض مذاهب أهل التناسخ، أو على مذهب الميمونية من الخوارج، أو على مذهب اليزيدية من الإباضية في قولها، خاصة، بأن شريعة الإسلام تنسخ في آخر الزمان، فكلّ هؤلاء لا يُعتَبَرُونَ من أمة الإسلام و يجوز تكفيرهم بحسب هذا الاعتقاد².

و لم يقف المتكلمون عند حدّ تكفير بعضهم البعض أو تكفير الفلاسفة و اعتبارهم ملاحدة وزنادقة، بل تجاوزوا ذلك إلى تكفير المتصوفة وأتباع الطرق، من ذلك حكمهم على الحلاج بأنه كافر ينتسب إلى مذهب الحلولية القائلين بأن من هدّب نفسه في الطاعة وصبر على اللذات والشهوات ارتقى إلى مقام المقرّبين، و يرتقي شيئا فشيئا إلى درجة أرق من البشرية إلى أن يحلّ فيه روح الإله، وتكون كل أفعاله هي فعل الله ذاته، و زعموا أن الحلاج ادّعى لنفسه هذه الرتبة. واختلف الفقهاء في شأن الحلاج كذلك، فتوقّف فيه أبو العباس بن سريج لمّا استفتى في دمه، وأفتى أبو بكر محمد بن داود بجواز قتله³.

¹ البغدادي، عبد القاهر، الفرق بين الفرق، ص120.121.

² نفس المرجع، ص38

³ البغدادي، عبد القاهر، الفرق بين الفرق، ص215.

إنّ معاينتنا إذن لهذه الصورة القاتمة لبعض جوانب علم الكلام منذ ظهوره، رغم هدفه الأصلي النبيل و منهجه الفلسفي، تجعلنا نعيد النظر اليوم في هذا العلم بصفته موروثا فكريا إسلاميا، لعلنا نعيد إليه بعض بريقه.

هل من مشروعية لعلم كلام جديد؟

إنّ ظاهرة التّكفير الّتي اقترنت في تاريخ الفكر الإسلامي بعلم الكلام خاصّة، هي ظاهرة لا تزال موجودة إلى اليوم. و سبب تواصلها، أو حتّى استفحالها، يرجع إلى كوننا لم نسعّ على امتداد هذه القرون إلى نقد أدواتنا المعرفيّة، و منها هذا العلم بالذّات، الّذي كان قد أنتج مفاهيم يمتّ بعضها إلى الانغلاق و البعض الآخر يدلّ على قراءات خاطئة أو منحرفة للنصوص الدّينيّة. و لهذا السّبب فإنّنا نطرح هنا بعض الاحترازاات على الكلام الكلاسيكي، و الّتي من شأنها أن تضعنا أمام تصوّر جديد لعلم الكلام.

و أوّل هذه الاحترازاات تتعلّق بمنهج التّشدد و فرض الأحكام الاجتهاديّة بالقوّة، فمن غير المقبول أن نفرض الآراء و المعتقدات فرضا على الآخرين، بل نترك لهم حرّيّة استخدام العقل، و حرّية الاختيار، عملا بقوله تعالى: "لا إكراه في الدّين فقد تبين الرّشد من الغيّ" فمن يكفر بالطّاغوت و يؤمن بالله فقد استمسك بالعروة الوثقى لا انفصام له و الله سميع عليم"¹. و هذا في الحقيقة ما غفل عنه علم الكلام و نسي أنّ الأفكار الدّاعية إلى التّسامح محور أساسي في القرآن، إذ أنّ الدّعوة إلى احترام الدّياناات الأخرى و حرّيّة المعتقد و احترام جميع الآراء، نجدها في ستّ و ثلاثين سورة و خمس و عشرين و مائة آية. فإذا كان التّسامح يمثّل حينئذ الفكرة الأساسيّة للقرآن الكريم، فإنّ البعض من المتكلّمين جعلوا منه أداة للتّعصّب و التّزمّت².

و يتمثّل الحلّ هنا في ضرورة مراجعة القراءات و التّأويلات الأحاديّة للنصّ القرآني الّتي مالت به نحو التّعصّب الدّيني، و فتحت بذلك باب الصّراع و الحروب بدل الحوار و التّواصل. و لكن هذه المراجعة لا تتمّ إلّا بتوفّر جملة من الشروط. و قبل كلّ شيء ينبغي الإقرار أنّ تعدّد المذاهب و انتشار الفرق الكلاميّة في التاريخ الإسلامي، رغم اختلافها، لم يكن باعثا حقيقيّا على الانفتاح و الحوار الإيجابي بل كان عامل تفرقة و انغلاق على الحقيقة المطلقة الّتي تدّعي امتلاكها كلّ فرقة أو مذهب من هذه الفرق و المذاهب. و أكثر من ذلك فإنّ هذه الأخيرة قد أدخلت التّفرقة و التّناحر في جسم الأمة الإسلاميّة بما زرعت من بذور الفتنة و

¹ قرآن كريم، البقرة، 256

² أنظر، عبد العزيز الشعالبي، روح التّحرّر في القرآن، ترجمة حمّادي السّاحلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1985، ص. 97-98.

الصِّراع، "فأوقعوا النَّاس من قبل ذلك في شَنآن و تباغض و حروب، و مَرَقوا الشَّرْع و فَرَقوا النَّاس كلَّ التَّفريق"¹.

إنَّ الجمود الَّذي طغى على علم الكلام عبر تاريخه يرتبط أساسا بالدَّور الَّذي لعبه بعض المتكلمين و الفقهاء و المفسرين هذا الدَّور الَّذي جعل منهم السُّلطة المحتكرة "للإيمان الحقيقي" و المعارضة لكلِّ ما يخالف هذه الأصول و القواعد الإيمانيَّة. و بالإضافة إلى ذلك فإنَّهم احتكروا الحقَّ الشَّخصي في الكلام باسم الله لكي يضيفوا على أنفسهم طابع الشرعيَّة، إلى درجة كادت معها أن تتحوَّل أحكامهم الشَّخصيَّة إلى أحكام إلهيَّة مطلقة غير قابلة للمراجعة أو التَّعديل. و من أجل أن يجعلوا هذه الأحكام مطلقة ربطوها بالقرآن و السُّنة و إجماع العلماء المسلمين. و أمَّا كلِّ من يحاول أن يفكّر خارج هذه المرجعيَّة الَّتِي رسموها مسبقا، و هي مرجعيَّة مطلقة، فيمكن اعتباره من المخالفين و الخارجين عن الدِّين، و لعلَّ من أشهر الأمثلة لهؤلاء "المخالفين" ما فعله "علماء الدِّين" بالحلَّاج و ابن شنبوذ و السهروردي².

إنَّ الكثير من المحلِّلين المشتغلين بالمسألة الكلاميَّة قد عملوا على نقد علم الكلام نقدا جذريًّا، فدعوا في المقابل إلى تغيير مواضعه و مسائله الكلاسيكيَّة الَّتِي لم تعد راهنة أو متطابقة مع واقع العصر: فأهمَّ هدف كان علم الكلام يرسمه لنفسه هو الدِّفاع عن العقيدة و حمايتها من هجمات الكفَّار و الملاحدة، و لكن هؤلاء لم يعد لهم وجود، و قد كفانا السَّابِقون من المسلمين مهمَّة الرَّد عليهم و محاججتهم، و من ثَمَّة فلا خوف على العقيدة بعد ذلك. و هذا ما أشار إليه ابن خلدون في فصل علم الكلام في المقدِّمة قائلا: "و على الجملة فينبغي أن يعلم الَّذي هو علم الكلام غير ضروري لهذا العهد على طالب العلم، إذ الملحدة و المبتدعة قد انقرضوا و الأئمَّة من أهل السُّنة كفونا شأنهم فيما كتبوا و دوَّنوا، و الأدلَّة العقليَّة إنَّما احتاجوا إليها حين دافعوا و نصرُوا"³.

و يمكن أن نعتبر من جهة أخرى أنَّ انفتاح علم الكلام و تجدِّده الداخلي يشترط الاستفادة من الفلسفة و مناهجها النقديَّة، باعتبار أنَّ الدِّفاع عن العقيدة نفسه أو إقناع المخالفين لوجهة نظرنا يحتاج إلى الاستدلالات المنطقيَّة و الحجج و البراهين العقليَّة الَّتِي هي إنتاجات العقل الفلسفي. فإنَّنا نخشى الفلسفة بدعوى أنَّ تعاليمها و أحكامها مخالفة لتعاليم الشَّرْع و أحكامه، فإنَّنا في المقابل لا يمكننا أن نخشى مناهجها العقليَّة الَّتِي بواسطتها ندافع عن العقيدة و نجعل علم الكلام علما متطوِّرا و جديرا باهتمام

¹ ابن رشد، أبو الوليد، فصل المقال في ما بين الحكمة والشرعية من اتِّصال، دار سراس للنَّشر، تونس 1994، ص32.

² الشَّرفي، عبد المجيد، الإسلام و الحداثة، الدَّار التَّونسيَّة للنَّشر، ط2. 1991، ص18.

³ ابن خلدون، المقدِّمة، الكتاب 2، ص150.

المسلمين و حتى أتباع الديانات الأخرى. و يمكننا أن نجعل مناهج الفلاسفة و الحكماء في خدمة إسلام متجدد و متطور يجد فيه العقل مكانته المرموقة التي ضمنها النصّ القرآني للعباد.

و يمكن القول بأنّه لما كان علم الكلام قد نشأ من أجل هدف معيّن هو الدّفاع عن العقيدة المهدّدة من طرف أعدائها، و لما كان هذا الخطر قد زال بعد ترسيخ أسس الدّين الإسلامي في أنحاء العالم، ينبغي أن تتحوّل إذن وجهة هذا العلم إلى مسائل أخرى جديدة و مستجدّة تكون ذات صلة بمسائل تهتمّ حياة المسلم اليوميّة و لها، مع ذلك، علاقة أكيدة بالمواضيع الكلاسيكيّة لعلم الكلام مثل القضاء و القدر و الحرّيّة الإنسانيّة

و

و الاختيار... إلخ. و يمكننا بذلك أن نتصوّر وجود علم كلام جديد يجمع بين البعد التقليدي المتمثّل في المسائل العقديّة المتداولة منذ العهود الأولى للإسلام من جهة، و بين المشاكل الرّاهنة للمسلمين على غرار قضايا المرأة و الأسرة و الإرهاب و الشّباب و مستقبل الشّعوب الإسلاميّة. هذه هي المسائل الجديدة التي ينبغي أن يهتمّ بها الفكر الإسلامي مستقبلا، و لذلك فإنّ أيّ علم كلام جديد لابدّ له من الاستفادة من العلوم الحديثة و خاصّة منها العلوم الإنسانيّة مثل علم الاجتماع و الأنثروبولوجيا و التّاريخ و علم النّفس، و كذلك الفلسفة. و بهذه الطريقة فقط يمكننا إضفاء حيويّة جديدة على علم الكلام بحيث نبنيه من جديد على قاعدتين حيويّتين هما الاجتهاد و النّقد. و ملخّص القول هنا إنّ مسائل العقيدة لا يمكنها أن تكون منفصلة عن حياة المسلمين، بل يجب أن ترتبط أكثر بالبيئة الاجتماعيّة للمسلم، فننحدّث حينئذ عن الإسلام الحي و المعيش الذي ينبذ كلّ مظاهر الجمود و التّحجّر الفكري، إنّ الإسلام المنفتح الذي يُعطي للبعد الإنساني مكانة هامّة، خاصّة بما كرّم الله الإنسان و فضّله على كلّ الكائنات.

إنّ علم الكلام بهذه الصّفة مطالب بأن يواكب التّطوّرات الاجتماعيّة الحاصلة في المجتمع، ممّا يجعل المسلم نفسه يطور مفهومه للدّين و يعدّله كلّما كان ذلك ممكنا. و هذا الأمر، في الحقيقة، لم يحدث في علم الكلام عبر تاريخه، و لذلك نجد مفكرا إسلاميا مثل محمد أركون ينهنا إلى ذلك قائلا: "يبقى مفهوم الدّين في الفكر الإسلامي، على المستوى الاعتقادي و التّصوّري و المنسكي الذي ورثناه عن أهل الكلام و الفقهاء، كأنّ المجتمعات الإسلاميّة لم تتحرّك، و لم تتحوّل بناء منذ القرن الخامس هجري"¹.

إنّ تجديد علم الكلام هو مشروع تحرّكه رؤية مختلفة للعلاقة بين الأديان، بحيث لم يعد من المسموح اليوم أن نعتقد نفس الاعتقاد بصراع الأديان السّماويّة و صدامها الالّاهيّ بسبب اختلاف رؤيتها في مسائل عديدة

¹ أركون، محمّد، الإسلام أصالة و ممارسة، ترجمة خليل أحمد (د.م.ط)، ط1، 1986، ص60.

من العقيدة. إنّ هذا الاعتقاد يُبقي على القيم السّليّة كالّتعصّب و الكراهيّة المفضيان إلى الإقصاء المتبادل

و العنف. يجب أن يفهم علماء الكلام و العقيدة أنّ التّسامح مكسب إيجابي للغاية، و هو في مصلحة البشريّة جمعاء على اختلاف معتقداتها. و إنّ هذا التّسامح لا يمكن أن يسود في مجتمعاتنا الحديثة إلّا بالتّوازي مع النّقد الفلسفي للحقيقة. فلا أحد من حقّه امتلاك الحقيقة المطلقة لا من المسلمين و لا من المسيحيّين و لا من اليهود، و الحال أنّهم كلّهم ادّعوا امتلاكها و سعوا إلى احتكارها باسم الدّين.

خاتمة:

بالنظر إلى ظروف نشأة علم الكلام التي حكمتها غاية أساسية هي ضرورة الدفاع عن العقيدة الإسلامية،

و معاينتنا لبعض المنزقات التي وقع فيها المتكلمون على امتداد تاريخ الفكر الإسلامي، كانت لنا في هذه الورقة البحثية رؤية نقدية لهذا العلم الذي يشكل أهم موروث فكري إسلامي.

و قد انتهت المعاينة إلى تصوّر مستقبلي لعلم كلام جديد يتخلّص قدر الإمكان من المنزع السياسي و الإيديولوجي الذي حصره في زاوية العنف و الكراهية و نحول مشاكله من دائرة البحث في العقيدة و الدّفاع عنها من الأعداء، إلى دائرة جديدة يرتبط فيها هذا العلم الإسلامي العريق بمشاكل النّاس اليومية و بالعمل على معالجة عوائق التّخلّف و الانحطاط لدى المسلمين. إنّنا نريد علم كلام معاصر يكون إنسانياً، و تتجدّد مواضيع اهتمامه بتجدّد المجتمع و تطوّره التّاريخي.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

- الأشعري، أبو الحسن، الإبانة عن أصول الديانة، دار ابن حزم، بيروت 2003.
- إبن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت 2005.
- البغدادي، عبد القاهر، الفرق بين الفرق، دار الكتب العلمية، بيروت 2015.
- الجرجاني، علي بن محمد، كتاب التعريفات، دار السرور، بيروت 2012.
- الفارابي، أبو نصر، كتاب الحروف، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق، بيروت 1970.
- الغزالي، أبو حامد، المنقذ من الضلال، رسائل الغزالي، بيروت 1996.
- الغزالي، أبو حامد، إجماع العوام عن علم الكلام، دار الكتب العلمية، بيروت 2015.
- الغزالي، أبو حامد، الاقتصاد في الاعتقاد، دار قتيبة، دمشق، 2003.
- الشهرستاني، أبو الفتح، الملل والنحل، دار المعرفة، بيروت 1975.

المراجع:

- أمين، أحمد، فجر الإسلام، دار الكتاب العربي، بيروت 1969.
- أركون، محمد، الإسلام أصالة وممارسة، ترجمة خليل أحمد (د.م.ط)، 1986.
- بدوي، إبراهيم، علم الكلام الجديد: نشأته وتطوره، دار العلم، بيروت 2002.
- قربان، ملحم، خلدونيات: قوانين خلدونية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1984.
- الشرقي، عبد المجيد، الإسلام والحداثة، الدار التونسية للنشر 1991.
- الثعالبي، عبد العزيز، روح التحرر في القرآن، ترجمة حمادي السّاحلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1985.

واقع تدريس اللغة الإنجليزية بالسلك الثانوي في المغرب:

تطوير جودة التعليم لتواصل فعال مع مختلف الثقافات

الدكتور عبد العزيز لخفاوني

أستاذ اللغة الإنجليزية

وزارة التربية الوطنية | المملكة المغربية

lakhfaouni@gmail.com

ملخص البحث:

نروم من خلال هذا البحث الوقوف على واقع تعليم اللغة الإنجليزية بالسلك الثانوي في المغرب، وذلك من خلال الدمج بين المرتكزات النظرية للعملية التعليمية التعلمية والواقع الحقيقي المستمد من خلال الممارسة الصفية لمدة تقارب عشر سنوات. واعتمادا على ما سبق، يمكن القول أن واقع تعليم اللغة الإنجليزية بالسلك الثانوي يتم من خلال محاولة تطوير مفهوم جودة التعليم بالتركيز على تنوع طرق التدريس (قديمة تقليدية- حديثة متطورة)، ودعم سبل نجاح المدرسة الذكية؛ الشيء الذي يؤثر لا محالة على نظم وطرق تقويم مكتسبات المتعلمين قصد منحهم الدرجات. كما سنتطرق أيضا إلى الدور المهم الذي تلعبه اللغة الإنجليزية في تأسيس وتذليل صعاب التواصل الفعال والتفاعل الإيجابي بين الثقافات المختلفة. واعتمادا على ما سبق، يمكن استخلاص منهجية جديدة تساهم في تطوير التعليم وتحقيق التواصل الفعال الهادف. وهذا ما سنتطرق إليه في البحث.

الكلمات المفتاحية: التعليم الثانوي، اللغة الإنجليزية، المغرب، الجودة، التواصل.

The reality of teaching English in high school in Morocco:

Developing quality in education for effective communication with various cultures.

Dr. Abdelaziz Lakhfaoui

lakhfaoui@gmail.com

Professor of English - Kingdom of Morocco

Abstract:

In this research we aim to identify the matter of English Language Teaching in high school in Morocco, by merging the theoretical basis of the educational process with the living situation derived from classroom practice for nearly ten years period. Based on the foregoing, we can say that the reality of English teaching is achieved through the attempt to improve the concept of quality in education by focusing on diversifying teaching methods (old/ traditional – modern/advanced), besides the profit of the smart school; which absolutely affect the systems and methods of the learners' assessment to give them grades. Additionally, we will examine the important role that the English language plays in founding and overcoming the difficulties of the effective communication and the positive interaction between the various cultures.

Based on the foregoing, a new technique can be used to reinforce the development of education along with the achievement of effective and purposeful communication. This is what we will address in the research.

Keywords: High school, English language, Morocco, Quality, Communication.

مقدمة:

نتناول في هذا البحث موضوع تدريس اللغة الإنجليزية في السلك الثانوي التأهيلي بالمملكة المغربية، فهو موضوع حديث الشارع المغربي، حيث تناولته الجميع بدءاً بالمتقنين وصولاً إلى الإنسان العادي الذي يبحث عن لقمة العيش. فتطوير جودة تعلمات الإنجليزية وتطوير مهاراتها اللغوية تمكن التلاميذ من التواصل الفعال مع مختلف الثقافات. وقد برزت ثلاث مواقف من خلال تناول موضوع مكانة اللغة الإنجليزية داخل المنظومة التربوية يمكن إجمالها في:

- موقف الوزارة الوصية التي تؤكد على أهمية اللغة الإنجليزية، لكن ليس على حساب اللغة الفرنسية المعتمدة في التعليم وما يرتبط به من المجالات الأخرى المهمة. هذا الموقف المتبني مستقبلاً للغة الإنجليزية برز خلال ندوة¹ لمعالي وزير التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة أبرز من خلالها السيد الوزير أنه في إطار المشاورات حول موضوع اللغة الإنجليزية ومكانتها سيتم انطلاقا من هذا الموسم على مستوى الإعدادي توسيع مجال تمكين التلاميذ من اللغة الإنجليزية، عبر الرفع من توظيف أساتذة اللغة الإنجليزية وخلق منصات رقمية ستساعد التلاميذ والأساتذة من أجل تمكينهم من اللغة الإنجليزية. علاوة على التدرج في تدريس المواد العلمية باللغة الإنجليزية بدل اللغة الفرنسية، وهي مرحلة أولى من أجل توسيع المجال والإمكانات. وبما أن القانون الإطار يؤكد على الاهتمام باللغات الأجنبية، وجب تهيئة الظروف المناسبة من أجل تعميم اللغة الإنجليزية وإنجاح هذه العملية مع أهمية الحفاظ على جودة التعلم كونه التلاميذ يطمحون إلى الانفتاح على العالم من خلالها.
- ويتجسد الموقف الثاني في وجهات النظر لعدد من أولياء أمور التلاميذ الذين عجت بتدويناتهم وسائل التواصل الاجتماعي، فهم الداعين إلى الانسلاخ عن الموروث اللغوي الفرنسي واللجوء إلى لغة العلوم والتطور لضمان مستقبل أفضل لأبنائهم ولغيرهم على حد سواء.
- وأما الموقف الثالث فهو موقف أصحاب الرأي التقليدي الداعم بلا حدود لبقاء اللغة الفرنسية منفردة بالتعليم ولغة رسمية للعلوم.
- ومن خلال هاته المواقف يمكن الخروج بموقف رابع معتدل متسامح يدعو إلى الانتقال السلس نحو اعتماد اللغة الإنجليزية دونما قطيعة مباشرة مع اللغة الفرنسية. فالمناهج في المملكة المغربية مناهج تسير على المنهج الفرنسي، ولا يمكن أن تصبح الإنجليزية بين عشية وضحاها لغة التعليم والعلوم والإدارة. فيجب

¹ - ندوة صحفية حول معطيات ومستجدات الدخول المدرسي 2022-2023، الثلاثاء 6 شتنبر 2022، الرابط:

<https://www.youtube.com/watch?v=dCIU4SKuXy>

توفير مرحلة انتقالية مرنة وغير قصيرة إذا أردنا أن نصير اللغة الإنجليزية لغة معارفنا وعاداتنا بل وموروثنا الذي صار جزءاً أساسياً مكوناً لشخصيتنا نحن المغاربة، كون اللغة الفرنسية لغة التدريس منذ عقود من الزمن.

أهمية البحث

تكمُن أهمية اللغة الإنجليزية باعتبارها اللغة الأولى المتكلم بها عالمياً، فهي لغة العلوم، والفنون، والتجارة، والدبلوماسية ...، فالمتحدث يجد نفسه عارفاً ومتواصلاً مع من خالفه اللسان وخانه البيان؛ فاللغة الإنجليزية تأشيرة عابرة للحدود مبينة للعلوم. من هنا جاءت أهمية البحث لتسليط الضوء على واقع تعليم هاته اللغة الفعالة في السلك الثانوي التأهيلي بالمملكة المغربية، وكيف تعامل معه المشرع من جهة والأستاذ والتلميذ من جهة أخرى. وهذا كله رغبة منا في خدمة التلاميذ وغيره منا على مجتمعنا.

إشكالية البحث

واعتماداً على ما سبق التطرق إليه يمكن بلورة المشكلة البحثية في:

- صعوبة اعتماد اللغة الإنجليزية كلغة بحثية بالنسبة للمتعلمين.
- صعوبة اعتماد اللغة الإنجليزية كلغة لتواصل داخل الفصول الدراسية وخارجها.
- ندرة، إن لم نقل انعدام، فرصة التواصل باللغة الإنجليزية داخل المجتمع على عكس اللغة الفرنسية والإسبانية.
- عدم التوافق بين التشريعات والتطبيق.
- سمو مرتبة اللغة الفرنسية على الإنجليزية داخل المنظومة التعليمية، إذ تتموقع الأخيرة في المرتبة الثانية.
- تأثير تدني معامل اللغة الإنجليزية أمام ارتفاعه عند مواد أخرى.
- تأرجح مكانة أهمية اللغة الإنجليزية بين التخصص العلمي والأدبي.

أهداف البحث

إن الأهداف التي نسعى لتحقيقها في هذا البحث تكمن فيما يلي:

- العمل على إيجاد طرق لتشجيع المتعلمين للاهتمام أكثر باللغة الإنجليزية.
- المساهمة في إيجاد طرق أنجع لتوفير مصادر ومراجع مبسطة للمتعلمين للاستفادة منها في البحث.

- العمل على إعادة النظر في معامل اللغة الإنجليزية مقارنة مع باقي المواد.
- توفير نماذج امتحانات تتسم بالعصرية والتنوع لتقويم تعلمات التلاميذ.
- ضرورة الإسراع بإخراج الترسانة القانونية الضامنة للمكانة الجديدة للغة الإنجليزية.
- العمل على ترسيم اللغة الإنجليزية لتصير لغة بحثية للتخصص العلمي والأدبي.
- منهج البحث

سيعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي مع مقارنة قانونية.

المفاهيم والمصطلحات

سترد بعض المصطلحات في هذا البحث تحتاج إلى التعريف والتوضيح، حيث سيتم تعريف كل مصطلح منها حسب حاجة البحث لذلك. كونها مصطلحات لها مدلولها الخاص والدقيق داخل المنظومة التعليمية المغربية. وهنا نذكر بالخصوص:

السلك الثانوي التأهيلي: وهو على شاكلة الثانوية العامة عند المشاركة ويضم ثلاث مستويات وهي: الجذوع المشتركة، والسنة أولى باكالوريا والسنة ثانية باكالوريا.

الجذوع المشتركة: هي السنة الأولى في الثانوي التأهيلي ويشترك فيها تلاميذ التخصصات إما علمية أو أدبية دون تخصص دقيق. / السنة أولى باكالوريا: وهي السنة الثانية من سنوات الثانوي التأهيلي الثلاث، حيث يتخصص التلاميذ في تخصصات مختلفة بعدما نجحوا من أقسام الجذوع المشتركة. / السنة ثانية باكالوريا: وهي السنة الختامية التي يتوج فيها التلاميذ بشهادة البكالوريا بعد نجاحهم في اختبارات الامتحانات الوطنية.

معامل اللغة الإنجليزية: وهو عبارة عن عدد يرب فيه النقط المحصل عليها من لدن التلميذ لتحسب ضمن نقاط نجاحه. فمثلا لو تحصل تلميذ على 15/20 ومعامل الإنجليزية هو 2 سوف يصير للتلميذ 30 نقطة تحتسب ضمن المجموع العام، هذا الأخير يمر بعمليات حسابية قبل أن يخلص في نهايته لنقطة على 20.

ناظر الدروس: وهي مرتبة داخل هرمية الإدارة التربوية في التعليم الثانوي، فهو في مرتبة أسفل المدير مكلف بكل ما يتعلق بالأساتذة من دروس ومراقبة وتذكير بمواعيد الامتحانات والتصحيح.....

الميثاق الوطني للتربية والتكوين: يشكل وثيقة رسمية لوزارة التربية الوطنية لما له من أهمية بالغة في كونه منهجية استكشافية (يستشرف مستقبل الأجيال القادمة) وأداة بيداغوجية ديداكتيكية تكمن في تبنيه للمقاربة بالكفايات.

الكتاب الأبيض: وثيقة رسمية أصدرتها وزارة التربية الوطنية عام 2002م، تهدف من خلاله الوزارة إلى إعادة النظر في المنهاج الدراسي في أفق اختيارات وتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. علما أن الكتاب الأبيض يحوي 8 أجزاء ضمت بالشرح والتفصيل لمجموعة من الإجراءات والتدابير والتعديلات لإصلاح جميع الأسلاك التعليمية.

خطة البحث ومنهجه:

قسمت البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث، وخاتمة وذلك على النحو الآتي:

المقدمة: تحوي إشكالية الدراسة وأهدافها والمنهج المتبع الذي يتناسب مع طبيعة البحث، أضف على ذلك شرح بعض المصطلحات التي لا يستقيم البحث إلا بها، كما تضم المقدمة أيضا خطة البحث التي سوف يتم تقسيمها إلى ثلاثة مباحث متنوعة بخاتمة ملخصة لما سبقها من مواضيع وأفكار. بعد ذلك نعرض توصيات البحث ونتائجه، ثم المصادر والمراجع.

وفيما يلي نعرض باختصار للمباحث وما ستطرحه من موضوعات للنقاش:

المبحث الأول:

واقع تعليم اللغة الإنجليزية بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب بين التشريعات القانونية والممارسات الصفية:

سينهض هذا المبحث بالمهمات الآتية:

- 1- ما هي اللغة الإنجليزية
- 2- اللغة الإنجليزية في التشريعات القانونية
- 3- اللغة الإنجليزية في الممارسة الصفية

سنتناول في هاته الفقرة التأثير والتأثر الذي يلعبه جميع المتدخلون في العملية التعليمية التعلمية للغة الإنجليزية، وهم كما يلي:

- الوزارة الوصية على القطاع (وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة)
- المفتشون التربويون
- الإدارة/ الإدارة التربوية

● الأسرة

● الأستاذ

● المتعلم/ المتعلمة

● الكتاب المدرسي

أما فيما يخص المبحث الثاني، فهو موسوم ب: 'تطوير جودة التعليم' حيث سنتطرق فيه إلى نقطتين أساسيتين على الشكل الآتي:

1- الجودة

2- طريقة التقويم للوصول إلى الجودة

أما المبحث الثالث والأخير فهو المعنون ب: 'اللغة الإنجليزية لتواصل فعال'، إذ تندرج تحته نقطتين:

1- التواصل الفعال

2- تفاعل الطلاب مع اللغة الإنجليزية

الخاتمة

التوصيات ونتائج البحث

لائحة المصادر والمراجع

المبحث الأول: واقع تعليم اللغة الإنجليزية بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب بين التشريعات القانونية والممارسات الصفية

1- ما هي اللغة الإنجليزية

تعد اللغة الإنجليزية إحدى أهم اللغات المهيمنة عالمياً، فهي لغة السياسة، والإقتصاد، والعلوم، والتواصل، والتدريس... وقد ساهم النفوذ العالمي للإمبراطورية البريطانية ومن بعدها قوة الولايات المتحدة الأمريكية في اتساع رقعتها الجغرافية وهيمنتها على اللسان الدولي. حيث يزخر التاريخ اللغوي للإنجليزية الحالية بمحطات كثيرة ساهمت في تشكيل كل من الشكل الحالي للغة الإنجليزية علاوة على المكانة المهيمنة لها عالمياً.

تعتبر إنجليزية اليوم مرآة عاكسة لقرون من التطور. حيث كان للأحداث السياسية والاجتماعية عبر التاريخ الإنجليزي الأثر العميق في كل من الحياة الوطنية للشعب الإنجليزي ولغتهم بشكل أكبر. كما ساهم التنصير الروماني لبريطانيا عام 597م في الاتصال بالحضارة اللاتينية، كما مد القاموس الإنجليزي بمفردات مهمة. وأسفرت الغزوات الاسكندنافية عن متداخل كبير بين الشعبين ولغتهما. ولقرنين من الزمن، أنزل الغزو النورماندي اللغة الإنجليزية لتصير لسان الطبقات الدنيا بشكل رئيسي، بينما استخدم النبلاء وحاشيتهم اللغة الفرنسية في جميع المناسبات تقريباً. وعندما استعادت اللغة الإنجليزية مرة أخرى السيادة كلغة لعموم الشعب، ظهرت إنجليزية مختلفة في الشكل والمفردات وكأنها غير إنجليزي سنة 106م. وعلى المنوال ذاته، ساهم كل من: حرب المائة عام، وظهور طبقة وسطى مهمة، وعصر النهضة، وتطور إنجلترا كقوة بحرية، وتوسع الإمبراطورية البريطانية، ونمو التجارة والصناعة والعلوم والأدب، كل ماسبق ترك بصمة بطريقته الخاصة في مشوار تطوير اللغة الإنجليزية. وتلفت انتباهنا الأعمال الأكاديمية والشعبية إلى "الإنجليزية الهندية" و "الإنجليزية الكاريبية" و "الإنجليزية لغرب إفريقيا" وأنواع إقليمية أخرى إلى حقيقة أن التاريخ السياسي والثقافي للغة الإنجليزية ليس بكل بساطة تاريخ الجزر البريطانية وأمريكا الشمالية، لكن في حقيقة الأمر هو تاريخ عالمي لمجتمعات متباينة كل التباين، مما أدى إلى تغير اللغة وإثراءها لتستجيب لاحتياجاتهم الخاصة¹.

¹ - (A History Of The English Language, Albert C. Baugh and Thomas Cable, p: 25-26). The English language of today reflects many centuries of development. The political and social events that have in the course of English history so profoundly affected the English people in their national life have generally had a recognizable effect on their language. The Roman Christianizing of Britain in 597 brought England into contact with Latin civilization and made significant additions to our vocabulary. The Scandinavian invasions resulted in a considerable mixture of the two peoples and their languages. The Norman Conquest made English for two centuries the language mainly of the lower classes while the nobles and those associated with them used French

2- اللغة الإنجليزية في التشريعات القانونية

يمكن اعتبار المناهج التربوية في آن واحد مرآة لمشروع المجتمع المغربي، ومحاولة لاستقراء الحاجات الآنية والمستقبلية لهذا المجتمع من الزوايا الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبعلاقة مع الأبعاد المحلية والجهوية والوطنية والدولية لهوية مواطن اليوم والغد، المطالب بالتفاعل والتكيف المستمر مع مختلف المتغيرات المجتمعية، ورفع التحديات التي تفرضها، داخلية كانت أم خارجية، على الأفراد وعلى مكونات المجتمع. بهذا المعنى، يتضح أن المناهج التربوية ليست مجرد تشكيلة من المواد الدراسية، بل هي مكون أساسي لاستراتيجية تربوية تروم إصلاح النظام التربوي¹. واللغة الإنجليزية كسائر مواد المنهاج التربوي جاءت متضمنة في الترسانة القانونية التي ترسم حدود انتشارها داخل المنهاج الدراسي المغربي. وقد استمد منهاج اللغة الإنجليزية المقترح من قبل اللجنة التقنية جذوره من الأهداف التي سطرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين أساساً، ومن المعطيات المسطرة في الوثيقة الإطار التي أنجزتها لجنة الاختيارات وبلورتها اللجنة البيسلكية، كما أن اختيار هذا التوجه يرمي أساساً إلى جعل منهاج مادة اللغة الأجنبية متناسقا مع المناهج الأخرى ومرسحا لما يصبو إليه الإصلاح برمته².

3- اللغة الإنجليزية في الممارسة الصفية

سنتناول في هاته الفقرة التأثير والتأثر الذي يلعبه جميع المتدخلون في العملية التعليمية التعلمية للغة الإنجليزية في كل من المستويات المكونة للثانوي التأهيلي بالمغرب وهي: الجذوع المشتركة/الأولى باك/الوراء/الثانية باك/الوريا، والمتدخلون كما يلي:

- الوزارة الوصية على القطاع (وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة): سنتطرق هنا للأدوار المتنوعة والهامة التي تقوم بها وزارة التربية الوطنية للحفاظ على استقامة الشؤون الإدارية والتربوية لتدريس

on almost all occasions. And when English once more regained supremacy as the language of all elements of the population, it was an English greatly changed in both form and vocabulary from what it had been in 1066. In a similar way the Hundred Years' War, the rise of an important middle class, the Renaissance, the development of England as a maritime power, the expansion of the British Empire, and the growth of commerce and industry, of science and literature, have, each in their way, contributed to the development of the language. References in scholarly and popular works to "Indian English," "Caribbean English," "West African English," and other regional varieties point to the fact that the political and cultural history of the English language is not simply the history of the British Isles and of North America but a truly international history of quite divergent societies, which have caused the language to change and become enriched as it responds to their own special needs.

¹- الكتاب الأبيض: ج 5 المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات، لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية، ص: 2.

²- نفسه، ص: 126.

المادة. فمثلا، تعمل الوزارة على إعداد التشريعات اللازمة التي تضمن تحقق السياسة التربوية التي يجب أن تتبناها المؤسسات التعليمية، وهي بالضرورة تصب في التوجهات العامة للدولة وتطلعها لمستقبل أفضل للمتعلمين، لكن بالحفاظ على الثوابت العامة للمملكة المغربية. كما تعمل الوزارة جاهدة لإعداد مناهج تربوي يلبي تطلعات المتعلمات والمتعلمين يتماشى مع تطورات العصر وتطلعات التلاميذ وطبعا لا يغفل الهوية الوطنية المغربية المتنوعة في شكلها والموحدة في جوهرها للمتعلمين وربطهم بتاريخهم العريق. أضف على كل هذا توفير الوسائل التي تضمن تحقق ما سبق ذكره، لكي تتماشى التشريعات القانونية والممارسات الصفية مع التطلعات المستقبلية.

● المفتشون التربويون

يلعب المفتشون التربويون دورا مهما من خلال عملية التأطير والمراقبة والمواكبة. فهاته الفئة تلعب دورا محوريا، بل إذا صح التعبير هي إبرة الميزان التي تحاول الحفاظ على التوجهات السياسية التربوية للوزارة والعمل على تطبيقها من خلال منهجيات وتصورات ودورات تكوينية للأساتذة. فالشق القانوني لا يجد طريقا ييسر إلا من خلال جهود المفتشون التربويون. أضف إلى ذلك الأدوار الأخرى المنوطة بهم والمؤطرة قانونيا.

ومن بين هاته الأدوار المهمة نذكر التأطير والمراقبة التربوية لمختلف أطر هيئة التدريس بمؤسسات التربية والتعليم العمومي والخصوصي، وأيضا للمكلفين بمهام الإدارة التربوية بمؤسسات التعليم الأولي والابتدائي الخصوصية، علاوة على المساهمة في استكمال الخبرات التربوية والمهنية لمختلف أطر هيئة التدريس بمؤسسات التربية والتعليم العمومي والخصوصي، وكذا للمكلفين بمهام الإدارة التربوية بمؤسسات التعليم الأولي والابتدائي الخصوصية. أضف إلى كل هذا مواكبة ودعم وتقييم الأداء المهني لمختلف أطر هيئة التدريس بمؤسسات التربية والتعليم العمومي. كما يراقب المفتشون التربويون مدى التزام أطر هيئة التدريس بنظام الدراسة وتطبيق المقررات والبرامج التعليمية بمؤسسات التربية والتعليم العمومي والخصوصي للحفاظ على زمن التعلم (الزمن المدرسي)، والمساهمة في تأطير الأساتذة، دونما يغفل مهامهم في مواكبة طلبة مراكز التكوين خلال التداريب الميدانية والتكوين التطبيقي¹.

الإدارة/ الإدارة التربوية: لنتنقل لدور مهم لمتدخل آخر، وهو الإدارة التربوية أو بالخصوص كل من مدير المؤسسة وناظر الدروس. ولا يمكن أن تستقيم العملية التعليمية التعلمية من غير جهود ومراقبة وإضافات

¹ - أنظر قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم: 17.3521 بشأن تدقيق وتفصيل المهام المسندة لأطر التفتيش المنصوص عليها في المرسوم رقم 2.02.854 بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية الصادر بالجريدة الرسمية عدد 6847.

هاته الفئة التي تعتبر أعلم طرف بجهود وتطلعات الأساتذة. فمدير المؤسسة باعتباره الرئيس المباشر والمسئول الأول في كل مؤسسة، يلزمه السهر على تطبيق الشق القانوني الخاص بتدريس اللغة الإنجليزية والعمل على ملائمتها مع واقع المؤسسة ومحيطها. كما يبرز الدور المهم لناظر الدروس، الذي يعد المراقب الأساسي لكل صغيرة وكبيرة تخصص تدريس الأساتذة. فهو يقوم بالمراقبة المستمرة لتطور إنجاز الدروس ومدى ملائمتها مع ما جاء في الشق القانوني.

● الأسرة

وطبعاً لا يمكن أن ينسلخ المتعلم عن أسرته الصغيرة التي ولد بها، أو الأسرة الكبيرة التي تشكل مجتمعه. فالإنسان ابن بيئته ولا يمكن للمتعليم إلا أن يغرد بما تغرد به أسرته فلو غردوا غرد ولو صرخوا لصرخ. فدور الأسرة مهم لدرجة أن اكتساب المتعلم للمعارف لا ينحصر أبداً على المؤسسة منقطعة عن محيطها، بل تتكامل العملية التعليمية التعليمية من خلال انصهار المؤسسة داخل محيطها. فصور المؤسسة التعليمية يحول بين الغرباء وخطرهم على المتعلمين، وليس حصناً يمنع تلاقي وتناغم أدوار المؤسسة وأدوار الأسرة. فوزارة التربية الوطنية تركز على دور الأسرة وحضورها من خلال جمعية أولياء التلاميذ وضرورة إشراكهم إشرافاً فعالاً لا شكلياً، كما دعت الوزارة إلى ضرورة العمل على تنظيم حصص تواصلية بين الأساتذة واسر المتعلمين لمناقشة وضعية المتعلمين لتقويم ما يمكن تقويمه.

● الأستاذ

لنأتي هنا لنبرز دور الأستاذ باعتباره منشطاً، ومدرساً، وأباً لجميع المتعلمين. فهو الذي يحب المتعلمين في المادة أو ينفرهم منها. فيجب على الأستاذ أن يكون مطلعاً ومنوعاً لطرق التدريس والتنشيط داخل فصله عارفاً ومجسداً لكفايات متنوعة: التواصلية، والإستراتيجية والشخصية...، منوعاً حسب الحاجة التي يفرضها عليه نوع المتعلمين. فطرق التدريس تختلف على حسب حالة كل فصل من الفصول ومن تدريس عمومي أو خصوصي؛ فمن قال بطريقة واحدة تدرس المادة الواحدة فقد ضل طريقه وأضل المتعلمين. حيث يلعب التخطيط وتدبير الزمن المدرسي وطريقة تصحيح تعثرات المتعلمين دوراً في غاية الأهمية، إلى جانب مواصفات يجب أن تتحقق في الأستاذ نذكر منها:

- امتلاكه للغة المدرسة، بمعنى ألا تكون اللغة إحدى معيقات التواصل بينه وبين التلاميذ، لأن الأستاذ المتمكن من لغته يستطيع الرقي بالتعليم فيرفعه من مرتبة التعليم إلى منازل التكوين. وهاته الخطوة تغير السلوك اللساني، والوجداني والعاطفي للمتعلمين الذين جاءوا بمعارف سابقة.

- معرفته بالمادة المدرسة وكيفية تدبير مراحل تدريسها (savoir faire) وأقلمتها مع الفصل الدراسي من خلال تمكنه من رصيد معرفي جيد يمكنه من الإطلاع على منهجيات تساعد في تذليل صعاب تدريس المادة وتقريب معرفتها العالمية للتلاميذ بطرق مبسطة تؤدي لا محالة إلى تمكن التلاميذ من التعليمات.
- الالتزام ما استطاع بالعقد الديداكتيكي الذي يضمن الحقوق والواجبات وهو عقد يجمع بين الأستاذ وتلاميذ الفصل حيث يحدد واجبات كل طرف على حدة ويرسم الحدود التي لا يجب تجاوزها. كما يضمن العقد أيضا حقوق كل من الأستاذ والتلميذ لكي يصير القسم صرحا للعدل والمساواة الإيجابية التي تخدم التلميذ وتجعله حجر الزاوية دائما.
- كما يلعب التدبير دورا مهما في الحياة داخل الفصل، بل إنه فيصّل التفرقة بين النجاح وعدم التفوق في إنجاح العملية التعليمية التعليمية. حيث يحوم التدبير فوق معظم التصرفات داخل الفصل، فهو موجود في تدبير الزمن المدرسي أو زمن التعليمات، كما هو الأساس في تدبير أخطاء المتعلمين وكيفية جعلها ورقة رابحة لصالح التلميذ لا حجرة في طريق تعلمه. وعموما، يجب على الأستاذ الناجح أن يكون مدبرا من الدرجة الأولى ويعرف أن للتدبير أثرا مهما على صيرورة التعليمات.

● المتعلمة/ المتعلم

والآن لنا وقفة مع المتعلم الذي هو أساس العملية التعليمية التعليمية، بل هو حجر زاويتها والكل يدور في فلكه وتنصهر جميع المكونات السابقة في سبيل خدمة المتعلم. إذ وجب توفر شروط في المتعلم كي تدور العجلة وتنطلق في سلام، لكن نركز على أهم شرط وهو الرغبة في التحصيل الدراسي. فالرغبة في الدراسة تعتبر الأرض الخصبة التي تنبت كل ما زرع فيها. فالتلميذ مجرد من الرغبة في التعلم جسد مهجور الروح دونما ديناميكية حيوية تلقف الدروس. والعكس صحيح، إن وجدت الرغبة في التحصيل العلمي فقد زالت جميع العوائق واتضحت الرؤية، كون المتعلم الراغب في التعليم يفعل المستحيل من أجل النجاح والرقى في مشواره التعليمي.

● الكتاب المدرسي

وينتهي بنا المطاف في هذا الشق من البحث عند الكتاب المدرسي الذي يعد آخر متدخل في العملية التعليمية التعليمية، إذ وجب أن يراعى في اختياره الشروط الآتية:

- أن يأخذ بعين الاعتبار الجانب الوجداني للمتعلم، أي هل يجد المتعلم ذاته في الكتاب المدرسي؟
- هل يغطي تاريخ المتعلم وثقافته؟

- هل هو ممتع وجذاب بجميع أنواع الجاذبية ليحظى باهتمام شباب هذا القرن؟
- هل يحوي قيمة مضافة تساهم في تطورات كل من العصر وذوات المتعلمين؟

المبحث الثاني: تطوير جودة التعليم

الجودة

-1

تعد الجودة أحد السبقيات التنافسية التي يسعى لتحقيقها المدير المعاصر اليوم في مختلف منظمات العمال . وهي سلاح تنافسي مهم تستخدمه الشركات لجذب المستهلكين وتحقيق التميز والريادة في السوق. حيث أن الموقع الإستراتيجي المتقدم الذي وصلت إليه الجودة Quality في منظمات الأعمال المعاصرة وما رفقها من مفاهيم وفلسفات حديثة لم يكن ابتكارا من ابتكارات العصر الحالي، بل أن له جذوره الموعلة في القدم¹. فتاريخ الجودة قديم قدم الحضارة ذاتها، إذ حقق Harappans من حضارة وادي السند القديمة منذ 3000 قبل الميلاد دقة عالية في قياس الطول والكتلة والوقت. وفي العصر البرونزي تم تسجيل أصغر تقسيم تم تمييزه على مقياس عاجي من لوثال حوالي 1.704 ملم. وبعد 500 سنة، أظهرت أبعاد الأهرامات درجة عالية من الدقة². أضف إلى ما سبق ذكره اهتمامات الحضارة البابلية بالجودة حيث سيطر الملك البابلي حمورابي في مسلته الشهيرة أولى القوانين التي أولت الجودة والإتقان في العمل أهمية خاصة³. ثم جاء الدين الإسلامي ليؤكد على قيمة العمل وضرورة إتقانه، وفي صحيح الجامع للألباني من حديث عائشة: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه"⁴، وهذا دليل وتوجيه باعتماد الإجابة في العمل شرعة ومنهاجا في الحياة . من هذا المنطلق يتبين لنا أن الإسلام دعا إلى أهمية الجودة ويثيب عليها لما لها من جوانب إيجابية بمرور الزمن من كشف الأخطاء والانحرافات ومحاولة تصحيحها.

والملاحظ فيما سبق أن مفهوم الجودة استخدم بمنظور عام دون فلسفات معقدة أو شروط مقيدة أو قوانين صارمة، بل استخدم مفهوم الجودة للدلالة حصرا على المنتج أو عمل يستجيب للحدود الدنيا من الصفات المقبولة، أو المحددة سلفا. أي أن جودة الشيء تتحدد بتحقيق شروط قد لا تكون موضوعة بشكل كوني متفق عليها مسبقا، لكن متعارف عليها ولا يصح إطلاق عبارة 'الجودة' على منتج إلا من خلال توفر بعضها على الأقل. إذ تجدر الإشارة إلى أننا هنا سنمر على الجودة وتاريخها ومفاهيمها وتعريفاتها الكثيرة مرورا سريعا، إذ لا المقام ولا المقال يسمحون لنا بالتركيز عليها والاستفاضة في الحديث عنها؛ بل ذكرناها باختصار شديد كوننا سنركز على الجودة داخل الحقل التربوي التعليمي.

1- إدارة الجودة الشاملة، محمد عبد الوهاب العزاوي، ص: 3.

2- Quality and Reliability in Engineering, Tirupathi R. Chandrupatla, p: 59 (The history of quality is as old as civilization. The Harappans of the ancient Indus Valley civilization (3000 bc) achieved high precision in the measurement of length, mass, and time. The smallest division, which is marked on an ivory scale from Lothal, was approximately 1.704 millimeters, recorded in the Bronze Age. The dimensions of the pyramids, built around 2500 bc, show a high degree of accuracy). (ترجمة بتصرف)

3- إدارة الجودة الشاملة، محمد عبد الوهاب العزاوي، ص: 3.

4- صحيح الجامع الصغير وزيادة، حديث رقم: 1880 عن عائشة، محمد ناصر الدين الألباني، ص: 383.

أما فيما يخص ظهور المفهوم بشكل خاص، فقد برز أول مرة في إطار الصناعة والاقتصاد حيث تأكد أن تطبيقه سوف يؤدي إلى مزايا كثيرة لعل من أهمها:

- زيادة ثقة العملاء في المنتج والاعتماد عليه،
- وضع نظام لضمان الجودة لحيازة ثقة العملاء والمستهلكين،
- تحسين العلاقات الإنسانية وتحطيم الفواصل بين الإدارات واستغلال كل الطاقات مع سهولة اكتشاف المواهب؛
- إصلاح المصانع والمعدات وتوسعاتها تتم بصورة أكثر منطقية ووفقا للأولويات¹.

وقد تناول مفهوم الجودة عند عدد من المفكرين والمتخصصين الغربيين من خلال رؤى وزوايا مختلفة، فالجودة حسب بلاك Black هي مجموعة من الصفات والخصائص المتعلقة بالسلعة أو الخدمة والتي تتوقف عليها قدرة تلك السلعة أو الخدمة على إشباع حاجة محددة. وبعبارة أخرى، يعرفها المعهد الوطني الأمريكي للمعايير American National Standards Institute، بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة².

2- اعتماد 'التعليم الإلكتروني' الوسائل اليداكتيكية للوصول إلى الجودة التعليمات

كان من الطبيعي أن تتسرب مفاهيم الجودة وأفكارها من قطاعي الصناعة والاقتصاد إلى قطاع التعليم، شأن الكثير من المفاهيم والأفكار التربوية التي ترجع أصولها إلى ميادين أخرى. وأصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلباً ملحا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي³. ونتيجة للانفجار التكنولوجي ولثورة المعلومات التي يشهدها العالم اليوم، لم يعد يخلو منزل أو مؤسسة تعليمية من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى المعاهد والجامعات من وسائل التواصل التكنولوجي بدأ من الهاتف الثابت الخاص بالإدارة، مروراً بالهواتف النقالة الذكية وصولاً إلى وسائل التعليم الحديثة. هاته الوسائل صارت حقيقة حتمية وطريقاً مختصراً معبداً لضمان جودة التعليم واختصار الوقت واستثماره في أنشطة تمكن التلاميذ من الرقي في تعلماتهم ومكتسباتهم. لذا عملت وزارة التربية الوطنية جاهدة على ضرورة استثمار هذا التطور التكنولوجي من خلال العمل على تجهيز عدد كبير من المؤسسات

1- الجودة الشاملة في التعليم بين مؤثرات التميز ومعايير الاعتماد، حسن حسين البيلالي وآخرون، ص: 13.

2- إدارة الجودة الشاملة: المفهوم والفلسفة والتطبيقات، بهجت عطية راضي- هشام يوسف العربي، ص: 19-20.

3- الجودة الشاملة في التعليم بين مؤثرات التميز ومعايير الاعتماد، حسن حسين البيلالي وآخرون، ص: 14.

التعليمية الثانوية الإعدادية بقاعات متعددة الوسائط¹ لتدليل صعبات تدريس المواد وخصوصا العلمية. لكن هاته القاعات لم تبقى رهينة للمواد العلمية فقط، بل استثمرتها أساتذة المواد الأدبية وخصوصا مدرسو اللغة الإنجليزية قصد تدريس بعض مكونات المادة وخصوصا الاستماع Listning.

ولم تقف جهود الوزارة الوصية عند هذا الحد، بل أعطيت سنة 2005م الانطلاقة لبرنامج 'جيني' GENNIE² الذي تسعى من خلاله الوزارة لتعميم تكنولوجيا المعلومات والتواصل في المنظومة التربوية داخل الأوساط المدرسية. هذا البرنامج الطموح يروم إلى تسطير برنامج عمل يروم تكوين الأطر التربوية وتأهيل الموارد البشرية في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والتواصل. واعتمادا على ما سبق، طفت إلى السطح قضية أهمية استعمال الوسائل السمعية البصرية كمسهلات ومعينات ديداكتيكية للمساهمة في إنجاح الدروس وخصوصا درس اللغة الإنجليزية في المستوى الثانوي التأهيلي.

وبعبارة أدق، يطلق البعض على هاته الوسائل الديداكتيكية المعينة اسم: 'التعليم الإلكتروني' وذلك من خلال استخدام آليات الإتصال الحديثة في التعليم من الحاسوب، وبرامجه، وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وبرمجيات تعليمية. أضف إلى كل ما سبق، بوابات الإنترنت التي تتيح استخدام المتصفح، والبريد الإلكتروني والمواقع الإلكترونية سواء داخل الفصل أو عن بعد³.

ومن بين هاته الوسائل الديداكتيكية يوجد 'المسلاط الضوي' أو 'عارض البيانات' 'Projector' أو 'DATA SHOW' الذي عملت على توفيره وزارة التربية الوطنية داخل كل مؤسسة تعليمية، بل جعلت لكل تخصص أو مادة مسالطها الخاصة بها رغبة منها في تطوير جودة التعليمات. هذا التطوير أو بتعبير أدق الجودة، تظهر أساسا في مكون 'السماع' 'Listing' الذي يحتاج لعرض مقاطع موسيقية أو فيديو هات لتدليل صعبات النطق الصحيح للكلمات 'Prononciation'، وذلك بخلق جو تغلب عليه الانجليزية أو بمعنى أدق 'Domestication'⁴

¹- هي قاعات مجهزة بحواسيب وكل متعلقاتها من طابعات وماسح ضوئي ومساليط ضوئية، إضافة إلى سبورات تفاعلية وتجهيزات أخرى هدفها تدليل صعبات الفهم وربط المتعلمين بالحياة التكنولوجية المتطورة.

- راجع أيضا هنا: الرسالة السامية لجلالة الملك محمد السادس نصره الله للمشاركين في مناظرة "الإستراتيجية الوطنية لإدماج المغرب في مجتمع الإعلام والمعرفة"، فاس 23 أبريل 2001م.

²- برنامج 'جيني' هو: برنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بالمغرب، بهدف على تحسين بواسطة استعمال هذه التكنولوجيا كوسائل ديداكتيكية من قبل المدرس. (الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة علوم الحياة والأرض بسلكي الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي: ص: 3)

³- واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، سهى علي، ص: 52.

⁴ - Brief Study on Domestication and Foreignization in Translation, Wenfen Yang, pp: 77-78.

أي 'التوطين'. حيث يضمن هذا الأخير توفير جو يغلب عليه طابع التوطين الإنجليزي أكثر من أي جو آخر ليسهل على التلميذ تلقف النطق الصحيح وكأنه طرف من أطراف الحوار الذي يجري. فيصير في هاته الحالة شخصا انجليزيا موسوما باسم: Richard or Elizabeth.

لكن استعمال الوسائل الديداكتيكية له محاسن كما له مساوئ حينما يصير الاستعمال المفرط وقلة التنظيم والتنسيق أسياد الموقف. وفي هاته الحالة أضحى 'المسلاط الضوئي' مصدر ازعاج وتشويش لطول فترة تشغيله حتى أصبح هو المقصود وليس الدرس بحد ذاته. فكما هو معروف، يجب أن لا تتجاوز مدة تشغيل المسلاط الضوئي 15 دقيقة وذلك كي لا يصير مصدر تشويش وإزعاج. فهو معين مسهل للتعليمات بجانب وسائل أخرى يحويها القسم كالسبورة التي تعد أداة مهمة ورئيسة لبناء التعليمات، فلكل وسيلة دورها وتوقيتها المناسب الذي يجب أن تستعمل فيه، فمن جعل الغلبة لوسيلة على أخرى وغلب دون وجه حق إحداها على الأخرى اختلت عملية بناء التعليمات وسيدفع المتعلم للأسف الشديد الثمن.

أضف إلى ما سبق أن الهدف الأسمى من استعمال المسلاط الضوئي هو تذليل الصعاب وتقريب المفهوم من المتعلم واختصار الوقت فيما يسمح به الظرف العام وخصوصية كل قسم على حدة. وطبعاً، لا يجب أن يتحول القسم بفعل المسلاط إلى قاعة سينما، فيتحول التلميذ إلى متفرج والأستاذ إلى عامل بيع التذاكر. فالعملية التعليمية التعليمية تحتاج إلى فعل ورد فعل، أو بعبارة أدق، إلقاء الدرس والتغذية الراجعة التي تعكس مدى فهم تمكن التلاميذ من الفهم الصحيح للدرس. وهذا كله لا يتحقق إلا من خلال التدبير الجيد للفصل بكل مكوناته والمزاوجة بين الوسائل الديداكتيكية المستعملة، كاستعمال المسلاط الضوئي تارة والسبورة تارة أخرى. فاستعمال هاته الأخيرة يضمن فرصاً أكبر لمشاركة التلاميذ وحركيتهم الإيجابية بدل السكون والثبات السلبي الذي لا ينتج إلى جمودا يكون الجسم فيه حاضراً والعقل غائباً في عوالم أخرى. دون أن نغفل أهمية الكتابة على السبورة من لدن الأستاذ والتلميذ على حد سواء، إذ يضمن هذا النشاط البسيط معرفة التلاميذ للكتابة الصحيحة لبعض الكلمات التي تحتوي على صوائت معينة.

المبحث الثالث: اللغة الإنجليزية لتواصل فعال

التواصل الفعال

-1

يعد التواصل نشاطا ممارسا منذ القدم فقد مارسه الإنسان الأول للتواصل مع محيطه، فهو هنا مطابق تماما للفعل الترجمي أو للترجمة بحد ذاتها. فقد نشط الفعل التواصل حينما بدأ الإنسان الأول يتفاعل مع العناصر المختلفة المحيطة به في الوجود، إذ أن أول ما قام به هو تحويل الموضوعات المحيطة به وخصوصا تلك التي أثارت الفضول منها إلى كيانات ذهنية مجردة. فكل من طبيعة الإنسان الاستخلافية في الأرض خلافة إعمار لا إنابة¹ وحاجة الإنسان الاجتماعية للتواصل ومعرفة الغير ثبتت التواصل. وبمعنى آخر، فإن الإنسان أتى إلى هذا الوجود وهو مجهز بيولوجيا بآليات ووسائل تمكنه من التواصل مع كل ما يصادفه في وجوده. فالتواصل مورس بشكل يومي، فالإنسان يتفاعل مع محيطه ويحول الكيانات الخارجية إلى كيانات ذهنية سواء كانت ثقافية أو دينية لإعادة صياغة الوجود، أو على الأقل فهمه بطريقة معينة².

فالتواصل يكتسي سمة الحتمية والضرورة، إذ على الرغم من عزلة الإنسان الاختيارية أو المفروضة، فإنه في تفاعل مؤثر مع ما خزنته ذاكرته من أحداث ومواقف تواصلية سابقة تؤطر تواصله مع ذاته. فهاته المبادئ وغيرها تؤطر الفعل الإنساني في مجال التواصل، ولعل الميسم الأبرز في التواصل هو التشارك أو المشاركة، وذلك في أنماطه الثلاثة: التواصل الذاتي/ الشخصي/ الجماهيري. أي أن التواصل حصيلة جهد مشترك فيه بين طرفين مختلفين، بينهما علاقة تكامل³. ومن هنا فاتصالات الإنسان دائمة الحدوث مع نفسه أولا ثم مع غيره سواء من اشترك معه المأكّل والمشرب وصاحبه في اللسان، أو من خالفه كل هذا وغايره في اللسان. فهو لتحقيق التواصل ليس في حاجة إلى منسق تواصل أو ترتيبات قبلية، لكن ورغبة في تواصل فعال effective communication وجب التحضير والتنسيق الجيد خصوصا عندما تزداد أعداد الحضور والمشاركين. كون العدد الكبير يحتاج لتنظيمات وأساليب لشد الانتباه تارة، وللتأثير والحصول على التعاطف والتأييد تارة أخرى.

ونحن في هذا البحث أوردنا التواصل بمفهومه العام البسيط دونما الغوص في نظرياته وارتباطاته الكثيرة بعلم النفس والاجتماع والفلسفة، كون المجال لا يسعنا الغوص في بحار هذا المفهوم. لكن أوردنا السطور أعلاه لنقدم للقارئ الكريم نظرة سريعة لأهمية التواصل بصفة عامة عند الإنسان. وسنحاول أسفله ربط

¹ - ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَأَنكِهَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾، البقرة: 30.

² - المرجعيات اليهودية والمسيحية في ترجمات القرآن الكريم 1- الترجمة والمقدس، عبد العزيز لخفاوني، ص: 16.

³ - التواصل: نظريات وتطبيقات، مجموعة من الباحثين، إشراف محمد عابد الجابري، ص: 67-68.

التواصل باللغة الإنجليزية باعتبارها اللغة الأولى عالميا للتواصل بشتى أنواعه وخصوصا عند التلاميذ في المستوى الثانوي التأهيلي.

2- تفاعل الطلاب مع اللغة الإنجليزية

ومن خلال التجربة والممارسة الصفية نجد أن التلاميذ يتحمسون ويهتمون باللغة الإنجليزية وذلك من خلال الآتي:

- حرص الكثير من التلاميذ على الحضور لحصة اللغة الإنجليزية حتى وإن كانت في آخر ساعات اليوم الطوال، فهم يعتبرونها حصة تريح أعصابهم وتنور ذاكرتهم وتضرب لهم موعدا في الغد القريب.
- المشاركة المكثفة والفعالة للتلاميذ خلال الحصة ومحاولتهم الكلام بها حتى وإن كان النطق في بعض الأحيان في غير موضعه ويؤدي غلى معان أخرى غير المقصودة. لكن، جاءت جهود الوزارة المشكورة من خلال توفير الوسائل الديداكتيكية لتذليل هاته الصعب، طبعا مع حسن استخدامها من طرف الأستاذ.
- المشاركة وبشكل فعال وبكثافة في نوادي اللغة الإنجليزية، وحرصهم الشديد على حضور جميع الفعاليات والأنشطة.
- تأسيس مجموعات عبر وسائل التواصل الاجتماعي على شاكلة الواتس أب مثلا، حيث يتم التواصل بشكل أكبر باللغة الإنجليزية وإعطاء الأسبقية للمتحدث بها.

الخاتمة:

لقد مخرت في هذا البحث بحرا من المفاهيم والمعارف، دمجتها بسيول سنوات من التجارب والاحتكاك اليومي بالمتعلمين الذين صرت لهم أبا أكثر من أستاذ، فحاولت - ما استطعت- أن أعكس بكل أمانة للقارئ الكريم واقع تدريس اللغة الانجليزية بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب؛ وما عرفه هذا الواقع من تطور وما واجهه من صعوبات شأنه في هذا شأن واقع جميع المواد المدرسة في كل بقاع العالم. كما سلطت الضوء على تطوير جودة التعليمات، مركزا في ذلك على مفهوم الجودة، فكنت مختصرا غير مفرط. لأمر بعد ذلك للحديث عن التواصل وما له من أهمية بالغة خصوصا في زمن كثرت فيه وسائل التواصل وقل فيه التواصل الفعال، لأخلص لتوصيات واستنتاجات.

التوصيات ونتائج البحث

وقد خلص البحث إلى التوصيات الآتية:

- ضرورة تجهيز النصوص القانونية للتعامل مع الوضع الجديد للغة الإنجليزية.
- العمل على الاستغلال الأمثل للطاقت الشابة التي تهتم وتولي اهتماما كبيرا للإنجليزية.
- الرفع من عدد التوظيفات الجديدة للغة الإنجليزية.
- الاستمرار في تطوير طرق تحفيز التلاميذ للاهتمام أكثر باللغة الإنجليزية.
- العمل على تطبيق توجيهات الوزارة ومحاولة أقلمتها مع واقع التلاميذ والمؤسسة (حضري، قروي).
- التكثيف من الدورات التكوينية للأساتذة لمحاولة توحيد نظام التقويم الخاص بالتلاميذ.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

- 1- إدارة الجودة الشاملة. محمد عبد الوهاب العزاوي. دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع. الأردن. 2019م.
- 2- إدارة الجودة الشاملة: المفهوم والفلسفة والتطبيقات، بهجت عطية راضي- هشام يوسف العربي. شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات. القاهرة. ط: 1. 2012م.
- 3- التواصل: نظريات وتطبيقات. مجموعة من الباحثين. إشراف محمد عابد الجابري. الشبكة العربية للأبحاث والنشر. الكتاب 3. ط. 1. بيروت. 2010م.
- 4- الجودة الشاملة في التعليم بين مؤثرات التميز ومعايير الاعتماد، حسن حسين البيلاوي وآخرون. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الأردن. ط: 1. 1426هـ-2006م.
- 5- الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة علوم الحياة والأرض بسلكي الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي. المختبر الوطني للمواد الرقمية. الرباط. 2012م.
- 6- الكتاب الأبيض: ج 5 المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات. لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية. الرباط. 2002م.
- 7- المرجعيات اليهودية والمسيحية في ترجمات القرآن الكريم 1- الترجمة والمقدس. عبد العزيز لخفاوني. مكتبة إسكندرية. العيون. ط. 1. 2022م.
- 8- صحيح الجامع الصغير وزيادة. حديث رقم: 1880 عن عائشة. محمد ناصر الدين الألباني. إشراف زهير الشاويش. المكتب الإسلامي. بيروت-دمشق. ط. 3. 1408هـ-1988م.
- 9- واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. سهى علي. مجلة جامعة دمشق. المجلد 27. 2011م.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- 10- Baugh Albert C. and Thomas Cable . (1951). A History Of The English Language. Routledge and Kegan Paul Ltd. London.

26 - 27 أكتوبر – تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

11- Tirupathi R. Chandrupatla. (January 2010). Quality and Reliability in Engineering. The Aeronautical Journal. Volume 114 , Issue 1151. Cambridge University Press. England.

12- Yang, W. (2010). Brief History on Domestication and Foreignization in Translation. Journal of Language and Research. Academy Publisher. Finland. Volume 1 No 1.

مواقع شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)

13- ندوة صحفية حول معطيات ومستجدات الدخول المدرسي 2022-2023، الثلاثاء 6 شتنبر 2022، الرابط:
<https://www.youtube.com/watch?v=dCIU4SKuxY>

دور الرياضة في تحقيق الاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة

الباحثة هدى ريزكي

طالبة بسلك الدكتوراه

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - المحمدية | المغرب

rizki.houda5@gmail.com

أ.د. خلود السباعي

أستاذ علم النفس الاجتماعي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - المحمدية | المغرب

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن دور الرياضة في تحقيق الاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة والتخفيف من تأثيرات التمييز والإقصاء الاجتماعي الناتج عن الإعاقات المختلفة (الحركية، السمعية والبصرية)، بمجموعة من الجهات المغربية (جهة الرباط- سلا- القنيطرة، جهة الدار البيضاء- سطات، جهة مراكش- أسفي، جهة فاس- مكناس، جهة سوس- ماسة، جهة بني ملال- خنيفرة وجهة طنجة- تطوان- الحسيمة)، من خلال التعرف على التغيرات التي أحدثتها الرياضة على الأشخاص في وضعية إعاقة. كما تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الكيفية التي يتجاوز بها أفراد العينة الوضعيات التمييزية والإقصائية. وقد تم إجراء هذه الدراسة على 89 شخصا في وضعية إعاقة والممارسين للرياضات التنافسية المكيفة، وقد استحضرننا فيها مجموعة من المتغيرات كالجنس، السن، المستوى التعليمي، النشاط المهني، نوع الإعاقة، نوع الرياضة ومدة ممارسة الرياضة معتمدين على أداة الاستبيان من أجل معرفة سيرورة الاندماج الاجتماعي للرياضيين في وضعية إعاقة.

الكلمات المفتاحية: الرياضة الخاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة، الإعاقة، الاندماج الاجتماعي.

Résumé de l'étude:

Cette étude vise à étudier le rôle du sport dans la réalisation de l'intégration sociale des personnes en situation du handicap et l'atténuation des effets de la discrimination et de l'exclusion sociale résultante de divers handicaps (moteur, auditif et visuel), dans certaines régions marocaines (Rabat-Salé-Kenitra, Casablanca-Settat, Marrakech-Safi, Fès-Meknès, Souss-Massa, Beni Mellal- Khenifra et Tanger-Tétouan-Al Hoceima), en reconnaissant les changements que le sport sur les personnes handicapées. Cette étude vise également à savoir comment les participants surmontent les situations de discrimination et d'exclusion. Cette étude a été menée auprès de 89 personnes en situation du handicap et pratiquants des activités physique adaptés aux compétitions, dans laquelle nous avons évoqué un ensemble de variables telles que le genre, le sexe, le niveau d'études, l'activité professionnelle, le type du handicap, le type de sport et la durée d'exercice, en s'appuyant sur l'outil questionnaire afin de connaître le processus d'intégration sociale Pour les athlètes en situation de handicap.

Mots-clés : sports des personnes en situation de handicap, handicap, intégration sociale.

مقدمة:

نظرا للتحويلات التي عرفها مجال الاهتمام بالإعاقة على المستوى الدولي والوطني بعد صدور الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة سنة 2006، سيتحول تركيز المؤسسات العامة والخاصة نحو وضع استراتيجيات وطنية لإدماج هذه الفئة في جميع المجالات ومحاربة الأشكال المتعددة للتمييز والإقصاء الناتج عن الإعاقة.

فالإصابة بالإعاقة تفقد هذه الفئة مجموعة من القدرات والوظائف المتعلقة بالحركة والتنقل، الرؤية، السمع نتيجة قصور حركي أو بصري أو سمعي، ما قد يعرقل عملية التكيف الاجتماعي مع البيئة؛ نتيجة تفاعل العوامل الصحية، النفسية والاجتماعية. وتتبنى هذه الفئة مجموعة من الاستراتيجيات التكيفية لتحقيق الاندماج الاجتماعي من خلال الولوج لمجموعة من المجالات كالرياضة.

تعتبر الرياضة الخاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة من المجالات الحديثة التي أبرزت قدرات هذه الفئة من خلال ممارسة أشكال متعددة من الرياضات التكيفية الموجهة لهم حسب طبيعة كل إعاقة كألعاب القوى، السباحة، كرة القدم للمبتورين، كرة السلة، كرة اليد، كرة المضرب، بوتشيا... ورياضات أخرى. ما قد يساهم في تجاوز الوضعيات التمييزية والاقصائية التي يعيشها الأشخاص في وضعية إعاقة. وبذلك المساهمة في تحقيق الاندماج الاجتماعي في مجالات مختلفة.

1. الإطار المفاهيمي للدراسة:

1. مفهوم الإعاقة:

ظهر مفهوم الإعاقة لأول مرة في أحد ألعاب القمار في القرن السابع عشر تحت مسمى "اليد في القبعة" Hand in cap، التي يقوم اللاعبون فيها بوضع الأموال في القبعة، وانتقل لاحقا إلى سباق الأحصنة، ثم عودة أقوى المتنافسين إلى الميدان من خلال إعطائهم المزيد من الوزن الإضافي ليحملوه. وفي لعبة الغولف، أصبحت تلك الكلمة تشير إلى عدد الضربات التي يستطيع اللاعب أن يخصصها من المجموع، بهدف منحه فرصة ضد أفضل اللاعبين، ومن ثم فإن الإعاقة الأكبر هي ميزة في لعبة الغولف. بعد ذلك تحول معناه من مجالات رياضية كحصر استعدادات الخيل في السباق، إلى توصيف عجز القدرات البشرية (الكنوني، 2017، ص 23 - 24).

ظهور مفاهيم الإعاقة والأشخاص المعاقين حديثا نسبيا، وبشكل تدريجي حلت هذه المفاهيم محل مفاهيم أخرى مثل ذو عاهة (infirme)، عليل (invalide)، مشلول (paralysé)، معتوه (débile)، أبثر (mutile) سواء في الخطاب اليومي الطبي، الاجتماعي والقانوني (HAMONET, 2012, P 12) خاصة مع التطورات الكبرى التي عرفها مجال الاهتمام بالإعاقة والأشخاص المعاقين. وقد اهتمت مجموعة من المجالات والحقول المعرفية بإعطاء تعريف لهذا المفهوم؛ سواء على المستوى الطبي، النفسي، الاجتماعي، القانوني، التربوي...

لقد مر الاهتمام بقضايا الإعاقة من مجموعة من المراحل حولتها من المقاربة الرعائية المتسمة بالإحسان والشفقة إلى مقاربة حقوقية بعيدة عن الإحسان، "فبعد نهاية الحرب العالمية الثانية، ومع بداية سنوات الخمسينيات بدأت إرهابات خطاب اجتماعي جديد في الظهور. كما ظهرت بعض الأشكال النضالية من أجل الحقوق المدنية في الغرب، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. غير أن موضوع الإعاقة لم يحظ بأهمية كبرى إلا بعد حرب الفيتنام وما خلفته من أجواء معادية، وإنتاجها للآلاف من الأشخاص ذوي الإعاقات من الأمريكيين بحيث ساهمت في بروز قرار سياسي أمريكي، بإعطاء الأشخاص المعاقين الاهتمام اللازم، قصد دمجهم في المجتمع" (الكنوني، 2017، ص 24 - 25).

ما ميز هذه الفترة هو انتشار المقاربة الرعائية وغياب المقاربة الحقوقية؛ ذلك عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة بهذه الفئة التي ساهمت في عزلهم وعدم اندماجهم داخل المجتمع، ما أدى إلى انتقاد هذا النموذج لتأتي بعدها فترة الثمانينيات والتسعينات التي تميزت باهتمام الأمم المتحدة بالأشخاص في وضعية إعاقة عن طريق اتخاذ سنة 1981 "سنة دولية للأشخاص المعاقين". والعقد الدولي للأشخاص المعاقين من (1983 - 1992). فهذه الفترة الزمنية تميزت بصدور موثيق ونصوص تشريعية خاصة بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة. ما جعل الدول تستند على هذه النصوص في وضع تشريعات وطنية خاصة بالإعاقة، وفي هذه

الفترة بالمغرب صدرت مجموعة من النصوص القانونية الخاصة بالإعاقة وبالحقوق الأساسية لهذه الفئة مثل القانون رقم 5-81 المتعلق بالرعاية الاجتماعية للمكفوفين وضعاف البصر لسنة 1982، والقانون رقم 7-92 المتعلق بالحماية الاجتماعية للأشخاص المعاقين لسنة 1992. أما على المستوى الدولي فقد تم صياغة نص دولي جديد هو "القواعد الموحدة لتكافؤ الفرص للمعوقين" سنة 1993.

أما في الفترة ما بين 2000 - 2006 فقد تميزت بتحولت كبيرة في الاهتمام بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة " وسنة 2000 تعتبر تاريخا مفصليا وبداية التغيير في تعامل الأمم المتحدة مع قضايا الإعاقة، إذ قدم مقررها الخاص تقريره للجنة التنمية الاجتماعية التابعة للمجلس الاقتصادي والاجتماعي بالأمم المتحدة، بحيث تم الاعتراف بها كإحدى قضايا حقوق الإنسان" (الكنوني، 2017، ص 27). إضافة إلى صدور الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في 13 دجنبر 2006 التي مثلت تحولا محوريا في المجال الحقوقي.

يعتبر الشخص الحامل للإعاقة هو الفرد الذي يؤدي خلل بدني أو حسي أو ذهني أو عقلي - محدد ومعترف به - لديه إلى الحد بصورة ملحوظة من فرصه في الحصول على عمل مناسب والحفاظ عليه والعودة إليه والتقدم فيه (منظمة العمل الدولية، 2017، ص 4). وتعرف الإعاقة طبيا بمثابة "نقص أو عجز عقلي، جسدي أو حسي، جزئي أو كلي، مؤقت أو دائم، ناتج عن تلف في البنيات أو الوظائف السيكلولوجية، الفيزيولوجية أو التشريحية وتؤدي إلى ضرر اجتماعي" (الكنوني، 2007، ص 27). كما تعرفها منظمة الأمم المتحدة على أنها مفهوم "قيد التطور" وتنص على أن الأشخاص ذوي الإعاقة هم من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين (الأمم المتحدة، 2006، ص 3). وتختلف أنواع الإعاقات حسب الأعضاء المصابة:

- **الإعاقة الحركية:** تحيل الإعاقة الحركية على حالات الأفراد الذين يعانون من خلل ما في قدرتهم أو نشاطهم الحركي، ما يؤثر على مظاهر نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي ويستدعي الحاجة للتربية الخاصة مثل حالات الشلل الدماغي والضمور العضلي والتأخر العقلي (غنيم وغنيم، 2016، ص 10). تتميز الإعاقة الحركية بوجود خلل وظيفي أو نقص في النشاط الجسدي للفرد (غياب الحركة أو حركات مشوشة). وتمس الإعاقات الحركية الأطراف، الجذع أو الرأس، وتأتي في المرتبة الثانية في التقديرات المرتبطة بالإعاقة العميقة لدى الشباب (Larousse médical, 2006, sur <http://www.larousse.fr/archives/medical/page/434#t13451>)

- **الإعاقة السمعية:** عرف مورس Moores وضعية الإعاقة السمعية بأنها تشير إلى الفرد الذي يكون عاجزا عن السمع لدرجة لا يستطيع معها فهم ما يقال من خلال الأذن وحدها أو بدون استخدام

السماعة الطبية، في حين يرى أن ضعيف السمع هو الفرد الذي يواجه صعوبة في فهم الكلام، ولكن لا تحول هذه الصعوبة دون فهم ما يقال له من خلال الأذن وحدها أو بدون استخدام السماعة الطبية (باعدي، 2017، ص 78).

- الإعاقة البصرية: حالة يفقد فيها الشخص القدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية، ويخلف ذلك نتائج سلبية على نموه وأدائه (الكنوني، 2007، ص 48)، ويتم تصنيفها إلى نوعين؛ الإعاقة البصرية الكلية (المكفوفين) والجزئية (ضعاف البصر).
- الإعاقة الذهنية: تشير إلى انخفاض في الأداء العقلي أو حالة نقص أو تأخر أو تخلف أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي. فقد يولد الشخص بها أو يكتسبها في سن مبكرة نتيجة لعوامل مرضية أو بيئية تؤثر على الدماغ والجهاز العصبي للفرد. الأمر الذي يؤدي إلى نقص في الذكاء وضعف مستوى التحصيل أو عدم القابلية للتعلم، إضافة إلى صعوبات في التكيف النفسي والاجتماعي (الكنوني، 2007، ص 60).

2. مفهوم الاندماج الاجتماعي:

"ينطوي مفهوم الاندماج *l'intégration* على العديد من المفاهيم والدلالات التي تحيط به، والتي تمدنا في مجملها بتعريف لهذا المفهوم الشامل، ونذكر من بينها مفهوم *l'insertion*، والذي يحيل إلى وجود طرفين أحدهما يتلقى عملية الاندماج بينما الطرف الثاني هو من يدير هذه العملية؛ أي أنها عملية تتم بفعل فاعل. هناك أيضا مفهوم آخر ألا وهو *La normalisation*، والذي يشير إلى إشراك الفئات المعزولة داخل المجتمع في الحياة العادية. وعدم حصر استفادتهم من خدمات خاصة ومنعزلة ما يضمن لهم فرص المساواة في الحقوق" (أزعيرك، ص 69).

"يشير مفهوم الاندماج، في معناه العام، إلى فكرة الترابط أو التبعية البينية *interdépendance* بين عناصر أو وحدات مجموعة ما ينظر إليها منظور نسقي ويقوم هذا الترابط البيئي على "التلاؤم بين مكونات النسق مع بعضها البعض" (بوخريص، 2015، ص 5 - 6). و"ما ينبغي دراسته ليس الاندماج في ذاته، وإنما الكيفيات التي تتخذها مختلف سيرورات وأبعاد هذا الاندماج، حيث يشير مفهوم الاندماج الاجتماعي إلى السيرورات التي عن طريقها يشارك الأفراد في مختلف أبعاد ومستويات الحياة الاجتماعية بواسطة النشاط المهني وتعلم معايير الاستهلاك المادي، وتبني سلوكيات أسرية وثقافية، والتبادلات مع الآخرين والمشاركة في المؤسسات الجماعية المشتركة" (بوخريص، 2015، ص 5-6) والحديث عن الاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب يستدعي الحديث عن مراحل تطور الاهتمام بالإعاقة وقضايا الأشخاص في وضعية إعاقة؛ فتاريخيا اختلفت طرق الاهتمام بهذه الفئة وادماجها، ويمكن إجمالها في ثلاث محطات أساسية:

- عزل الأشخاص في وضعية إعاقة وحرمانهم من فرص الاندماج الاجتماعي؛ في هذه الفترة كانت التمثل السائد مرتبط بأن الإعاقة هي عقاب إلهي؛
- الأشخاص في وضعية إعاقة يعيشون في وضعية هشاشة، يمثلون صورة الفقراء، المهمشين، وال دراويش أو أصحاب "البركة"، كان مسموح لهم في هذه الفترة الاختلاط مع باقي أفراد المجتمع لأنهم لا يمثلون خطراً عليهم (الإعاقات الخفيفة خاصة الذهنية)؛
- بداية الاهتمام بالجانب الحقوقي للأشخاص في وضعية إعاقة خاصة بعد "السنة الدولية للمعاقين" 1981 وتلتها مجموعة من النصوص القانونية التي هدفت إلى رفع التمييز والإقصاء وصولاً إلى سنة 2006 مع صياغة الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

3. مفهوم الرياضة الخاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة:

الأنشطة الرياضية الخاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة تعرفها الجمعية الأمريكية للتربية والصحة والتربية البدنية والترويح والرقص (AAMPERD) بأنه مجموعة من البرامج المتطورة المتنوعة من الأنشطة والألعاب الرياضية التي تتناسب مع قدرات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يتمكنون من إشباع رغباتهم في ممارسة أنشطة رياضية تعود عليهم بالنفع وتساهم في استغلال قدراتهم. والنشاط الرياضي يعني الرياضات والألعاب التي يتم التغيير فيها لدرجة يستطيع المعاق حركياً غير القادر الممارسة، بحيث تلاءم حالات الإعاقة وفقاً لنوعها وشدها (خوجة وآخرون، 2018، ص 141).

برزت رياضة الأشخاص في وضعية إعاقة مع الطبيب - الجراح الألماني "لودفيغ جوتمان" الذي كان يعمل في مستشفى ستوك مانديفيل ببريطانيا كجراح أعصاب، وساعد في تأهيل الأشخاص في وضعية إعاقة ضحايا الحرب العالمية الثانية المصابين بإعاقات حركية عن طريق إشراكهم في ألعاب رياضية تنافسية من أجل تطوير قدراتهم البدنية، وأطلق عليها "ألعاب ستوك مانديفيل" ببريطانيا.

مع التطور الذي عرفه مجال الاهتمام بالرياضة الأشخاص في وضعية إعاقة، أصبح بإمكان هذه الفئة المشاركة في الملتقيات الرياضية الدولية والإقليمية على اختلاف الإعاقات ودرجتها، وذلك عن طريق تكيف الرياضات الموجودة لتتلاءم مع وضعيات وقدرات الأشخاص في وضعية إعاقة، التي أطلق عليها "الأنشطة الرياضية المكيفة"؛ وهي مفهوم يشمل جميع الأنشطة، الخدمات، البنيات والاستراتيجيات التي تهدف إلى المشاركة الاجتماعية للأشخاص في وضعية إعاقة من خلال الأنشطة البدنية أو الرياضية؛ إنه مجال متعدد التخصصات يضم التأهيل والعلاج، التربية البدنية والرياضية، الأنشطة الترفيهية والرياضات التنافسية على جميع المستويات (BOURSIER, 2012, P 7).

وفي سنة 1948 نظم لوديفج جوتمان أول منافسة للرياضيين على الكراسي المتحركة أثناء افتتاح أولمبياد لندن، وعرفت باسم "ألعاب ستوك ماندفيل"، الذي شارك فيها 16 جنديا وامرأة في وضعية إعاقة في مسابقة الرماية. وأقيمت النسخة الثانية سنة 1952 التي أصبحت دولية بمشاركة الأشخاص في وضعية إعاقة ضحايا الحرب الهولنديين إلى جانب نظرائهم البريطانيين.

تطورت هذه الألعاب وأصبحت تعرف باسم "الألعاب البارالمبية"، وأقيمت لأول مرة سنة 1960 في روما بعد أسبوع من انتهاء الدورة الأولمبية للفترة ما بين 18-25 شتنبر، بمشاركة 400 رياضي في وضعية إعاقة مثلوا 23 دولة، واشتملت الدورة على 8 رياضات؛ الرماية بالقوس وبالسهم، ألعاب القوى، السباحة، تنس الطاولة، كرة السلة على الكراسي المتحركة والمبارزة على الكراسي المتحركة (عبد الأمير، 2018، ص 7).

لتنطلق بعدها مجموعة من النسخ من الألعاب البارالمبية سواء الصيفية أو الشتوية التي أضيفت فيها ألعاب تنافسية جديدة لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة في كل نسخة، وفيما يلي التسلسل الزمني للألعاب البارالمبية الصيفية والدول التي أقيمت فيها؛ 1960 في إيطاليا، 1964 في اليابان، 1968 في فلسطين، 1972 في ألمانيا، 1976 في كندا، 1980 في هولندا، 1984 في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، 1988 في كوريا، 1992 في إسبانيا، 1996 في الولايات المتحدة الأمريكية، 2000 في أستراليا، 2004 في اليونان، 2008 في الصين، 2012 في بريطانيا، 2016 في البرازيل وفي سنة 2020 نظمت الألعاب البارالمبية الصيفية باليابان. أما الألعاب الشتوية فنظمت سنة 1976 في السويد، 1980 في النرويج، سنتي 1984 و1988 في النمسا، 1992 في فرنسا، 1994 في النرويج، 1998 في اليابان، 2002 في الولايات المتحدة الأمريكية، 2006 في إيطاليا، 2010 في كندا، 2014 في روسيا، 2018 في كوريا و2022 في الصين.

أما على المستوى الوطني المغربي بدأ الاهتمام برياضة الأشخاص في وضعية إعاقة في سنوات الثمانينيات، بمراكز إعادة التأهيل الخاصة بالأشخاص ذوي التثالث الصبغي كتقنية بدلية أو مصاحبة للعلاج النفسي-الحركي، ونظرا لانتشار هذه المراكز التابعة لجمعيات المجتمع المدني العاملة في مجال الإعاقة في مجموعة من المدن؛ كالرباط، الدار البيضاء، مراكش، طنجة، فاس...

وفي سنة 1984 تم إحداث الجامعة الملكية المغربية لرياضة الأشخاص المعاقين في المغرب، وضم جميع الأندية والجمعيات الممارسة للأنشطة البدنية والرياضية الخاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة (المجلس الاقتصادي والاجتماعي البيئي، 2019، ص 45). وفي سنة 2016 تم إحداث الجامعة الملكية لرياضات المكفوفين وضعاف البصر، التي تضم 15 جمعية تهتم بمختلف التخصصات الرياضية لفائدة المكفوفين وضعاف البصر.

II. الإطار المنهجي للدراسة:

1. مشكلة الدراسة:

يعتبر مجال الإعاقة من المجالات التي لازالت تلاقي اهتماما كبيرا على مستوى الدراسات النظرية والميدانية، نظرا للتطور المرتبط بالإعاقة في مختلف الدول وفي أبعاده الطبية، القانونية، الاجتماعية، التربوية...

والإعاقة تؤثر على مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية للشخص الحامل للإعاقة، تحول دون تقبله لإعاقته واندماجه اجتماعيا، ويوظف المجتمع والأشخاص في وضعية إعاقة مجموعة من الاستراتيجيات لتقوية التفاعلات الاجتماعية المختلفة وتحقيق الاندماج، وتعتبر الأنشطة الرياضية التكميلية الموجهة للأشخاص في وضعية إعاقة من بين الاستراتيجيات الموظفة لذلك. فممارستها بكيفية منتظمة قد يساهم في تحسين الوضعية الجسدية والنفسية للشخص في وضعية إعاقة، وبذلك الانفتاح على فضاءات جديدة؛ كفضاء الرياضة (النوادي الرياضية، الحدائق العامة...)، وبالتالي الانفتاح على علاقات اجتماعية موسعة سواء مع الأشخاص في وضعية إعاقة أو الأشخاص غير المعاقين ما قد يمكنهم من تحقيق الاندماج الاجتماعي.

- فكيف تساهم الرياضة في تحقيق الاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة؟
- وكيف تخفف من تأثيرات التمييز، الإقصاء الموجه نحو الأشخاص في وضعية إعاقة؟

2. الفرضيات:

- نفترض أن الرياضة تساهم في تحقيق الاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة عن طريق تطوير آليات التكيف مع الإعاقة وتقبل الإعاقة؛
- نفترض أن الرياضة تساهم في تجاوز الأشخاص في وضعية إعاقة للتأثيرات التمييزية، الإقصائية والوصمية للإعاقة.

3. أهداف الدراسة:

- البحث عن دور الرياضة في تحقيق الاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة والتخفيف من تأثيرات التمييز والإقصاء الاجتماعي الناتج عن الإعاقات المختلفة؛
- معرفة الكيفية التي يتجاوز بها أفراد العينة الوضعية التمييزية والإقصائية؛
- التعرف على الاستراتيجيات التكميلية الموظفة من طرف الأشخاص في وضعية إعاقة لتحقيق الاندماج الاجتماعي

4. منهج وأداة الدراسة

سنوظف في هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها، علاقاتها والعوامل المتحركة فيها، علماً أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث. ويقوم على الرصد والمتابعة الدقيقة للظاهرة بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو على فترات، من أجل التعرف على الظاهرة من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره.

وسنشتغل من أجل جمع المعطيات الميدانية بالمنهج الكمي؛ الذي يهدف في الأساس إلى قياس الظاهرة موضوع الدراسة وقد تكون هذه القياسات من الطراز الترتيبي (ordinaire) مثل "أكثر من أو أقل من"، أو عددية وذلك باستعمال الحساب. إن أغلب البحوث في العلوم الإنسانية تستعمل القياس؛ وكذلك الأمر حينما يتم استعمال المؤشرات، النسب، المتوسطات أو الأدوات التي يوفرها الإحصاء بصفة عامة. إننا نستجد بالمناهج الكمية أثناء محاولة معرفتنا (أنجرس، 2004، ص 100). بالاعتماد على أداة الاستبيان.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الرياضة في تحقيق الاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة الممارسين للرياضات التكيفية. وقد اعتمدنا من أجل معرفة سيرورة الاندماج الاجتماعي لهذه الفئة على أداة "الاستبيان" لمعرفة مسار التغيرات قبل وبعد مزاولة الأنشطة الرياضية التكيفية. وكيفية مساهمة الرياضة في تقبل الإعاقة وتجاوز نظرة المجتمع للأشخاص في وضعية إعاقة، ستنجز هذه الدراسة في مجموعة من الجهات المغربية (الرباط - سلا - القنيطرة، الدار البيضاء - سطات، فاس - مكناس، مراكش - آسفي، بني ملال - خريبكة وسوس - ماسة) مع أشخاص ممارسين ومحترفين في الرياضات التكيفية تم اختيارهم بناء على مجموعة من المتغيرات المتعلقة بالجنس، السن، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي، نوع الإعاقة وطبيعة النشاط الرياضي الممارس.

5. خصائص عينة الدراسة

أنجزت هذه الدراسة على 89 رياضي في وضعية إعاقة، يمثل فيها الرجال نسبة 81.1% مقابل النساء بنسبة 16.9% ما يبين أن الرجال أكثر ممارسة للرياضات التنافسية مقارنة بالنساء، يتراوح سنهم ما بين 18 سنة وأكثر من 51 سنة؛ الفئة العمرية ما بين 18 و 28 سنة تمثل نسبة 33.7%، ما بين 41 - 51 سنة تمثل نسبة 22.5%، 29 - 39 سنة تمثل نسبة 19.1%، والفئة العمرية ما بين 30 و 40 سنة تمثل 13.5% إضافة إلى نسبة 11.2% التي يمثلها الأشخاص في وضعية إعاقة فوق 51 سنة.

الوضعية العائلية لأفراد العينة فينقسمون إلى العازبين بنسبة 57.3%، المتزوجين بنسبة 36%، المطلقين بنسبة 5.6% والأرامل يمثلون نسبة 1.1%، وبالنسبة للمستوى الدراسي؛ فالتعليم الجامعي يمثل نسبة 30.3%، التعليم الثانوي يمثل نسبة 29.2%، التعليم الإعدادي نسبة 23.6%، التعليم الابتدائي نسبة 13.5% في حين أن المشاركين غير المتمدرسين يمثلون نسبة 3.4%.

أغلب الرياضيين في وضعية إعاقة لا يزاولون أي نشاط مهني ويمثلون نسبة 56.2%، فيما يمثل الموظفون نسبة 19.1%، الأجراء يمثلون 2.2% فيما لا يتعدى العمال في وضعية إعاقة 9%. أما على مستوى التوزيع الجغرافي للأشخاص في وضعية إعاقة الممارسين للرياضات الخاصة المشاركين في الدراسة، فيمثلون نسبة 40.3% بجهة الرباط - سلا - القنيطرة، و 14.6% في كل من جتي مراكش- أسفي وطنجة - تطوان - الحسيمة، 14.5% بجهة الدار البيضاء - سطات، 9% بجهة بني ملال - خنيفرة، 4.5% بجهة فاس - مكناس وجهة سوس - ماسة تمثل 2.2%.

أفراد العينة مصابون بإعاقات حركية، سمعية وبصرية؛ والإعاقة الأكثر تواجدا في مجال رياضة الأشخاص في وضعية إعاقة هي الإعاقة الحركية بنسبة 82% والإعاقة البصرية 15.7% فيما تمثل الإعاقة السمعية 2.2%، وأغلب الإعاقات هي مكتسبة بنسبة 75.3% مقابل 24.7% لديهم إعاقات وراثية. يمارسون مجموعة من الرياضات المكيفة، وهي أكثر من 10 أنواع (ألعاب القوى، كرة السلة، كرة الهدف، التنس، ركوب الدراجات، رفع الأثقال، الجودو، السباحة، بوتشيا وكرة الطائرة جلوس)، ثلاثة أنواع منها تحتل الصدارة؛ ألعاب القوى بنسبة 46.1%، كرة السلة بنسبة 22.5%، رفع الأثقال بنسبة 7.9%، كرة الهدف للمكفوفين بنسبة 6.7%، كرة الطائرة جلوس بنسبة 5.6%، الجودو بنسبة 3.4% والسباحة بنسبة 2.2%.

III. نتائج و خلاصات الدراسة:

1. الأشخاص في وضعية إعاقة ودوافع ممارسة الرياضة:

مما لا شك فيه أن ممارسة نشاط رياضي يؤثر على القدرات النفسية والجسدية للأفراد، حيث تلعب الرياضة الخاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة دورا هاما في تجاوز النقص لدى هذه الفئة الناتج عن القصور الحركي، السمعي أو البصري وتطوير مهارات تقدير الذات وزيادة ثقة الشخص في قدراته.

وتزداد أهمية اقتناع الشخص في وضعية إعاقة بدور الرياضة في إحداث تغيرات تجاهه عن طريق الاستمرارية في ممارسة الرياضة، وقد بينت نتائج الدراسة أن المدة التي مارس فيها الأشخاص في وضعية إعاقة الرياضة تتراوح ما بين سنة و 40 سنة؛ الممارسين ما بين سنة و 10 سنوات يمثلون نسبة 48.3%، ما بين 11 و 20 سنة يمثلون نسبة 27%، 21 و 30 سنة يمثلون 19.1% فيما يمثل الأشخاص في وضعية إعاقة الذين مارسوا الرياضات الخاصة لمدة ما بين 31 و 40 سنة نسبة 5.6%. أغلبهم ينتمون لنادي رياضية بنسبة 91%، نسبة 46% منهم محترفون مقابل 27% مبتدؤون و 27% هواة. 43.8% منهم شاركوا في ملتقيات رياضية دولية، مقابل 41.6% في ملتقيات وطنية و 13.5% شاركوا في ملتقيات رياضية جهوية فقط. 33.7% حصلوا على ألقاب دولية و 42.7% وطنية و 22.5% جهوية.

أهداف ممارسة الرياضة لدى الأشخاص في وضعية إعاقة الممارسين للرياضة متنوعة منها تقوية المهارات الذاتية والنفسية بنسبة 32.6%، متبوعا باللياقة البدنية بنسبة 23.6% والرياضة كمهنة بنسبة 16.9% ثم الاستفادة المادية 12.4%. "فممارسة الرياضة لدى الأفراد في وضعية إعاقة لا يقتصر تأثيرها الإيجابي على الجسد العضوية، وتقليل معدلات الإصابة بالأمراض المرتبطة بقلة الحركة، وفي تقليل معدلات الإصابة بالبدانة وما قد يرافقها من أمراض ومضاعفات صحية، بل يتعدى ذلك التأثير الإيجابي ليشمل مكونات النفس البشرية الأخرى، خاصة فيما يتعلق نفسيا بمظاهر الصحة النفسية والعقلية، واجتماعيا لمساعدة الأفراد في وضعية إعاقة على زيادة عمليات الدمج والتكيف البيئي والاجتماعي" (الشعار، 2019، ص 10).

ونظرا لهذه الأهمية فإن مجموعة من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية تسهر على توظيف الرياضة من أجل الحد من تفاقمات الإعاقة على المستوى الحركي- الحسي وعلى المستوى النفسي- الاجتماعي، والجهات الداعمة لرياضة الأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب هي الجامعة الملكية المغربية لرياضة الأشخاص في وضعية إعاقة بنسبة 48.3%، جمعيات المجتمع المدني تمثل نسبة 14.6%، والجامعة الملكية المغربية لرياضات المكفوفين وضعاف البصر بنسبة 12.4%.

2. الإعاقة، الرياضة والعلاقات الاجتماعية الموسعة:

لعبت الرياضة دورا هاما في مساعدة الأشخاص في وضعية إعاقة في مواجهة المجتمع، وفي تقبل الإعاقة. بداية من أنها جعلت هذه الفئة تنفتح على فضاءات متعددة؛ فأغلب الأشخاص في وضعية إعاقة يمارسون الرياضة في فضاءات عامة بنسبة 65.2% مقابل الفضاءات الخاصة بنسبة 34.8%، فالتواجد في الفضاءات العامة يهدم الصورة النمطية التقليدية التي توجه هذه الفئة نحو الانسحاب من الفضاءات العامة وإخفاء الإعاقة كما أنه يعتبر مؤشرا من مؤشرات الاندماج الاجتماعي، فالرياضة ساهمت في ولوجها لمجموعة من المجالات الاجتماعية والمشاركة الفعالة خاصة لدى الرياضيين المحترفين الذين شاركوا في ملتقيات رياضية مختلفة سواء الجهوية، الوطنية أو الدولية.

التواجد في الفضاءات العامة والخاصة يساهم في بناء وتطوير العلاقات الاجتماعية الموسعة، بداية من الأسرة التي تعتبر المؤسسة الأولى للتنشئة الاجتماعية التي تشجع الشخص في وضعية إعاقة على تقبل الإعاقة أو رفضها، فكلما كانت الأسرة مشجعة على تقبل الإعاقة كلما ساهم ذلك في اندماج هذه الفئة؛ هذا ما يؤثر على طبيعة العلاقة مع الأسرة التي بينت النتائج أنها جيدة لدى أغلب الأشخاص في وضعية إعاقة بنسبة 85.4% مقابل 9% علاقتهم متوسطة و 5.6% علاقتهم ضعيفة مع أسرهم ، والقدرة على بناء صداقات سواء داخل الوسط الرياضي أو خارجه تبين مدى القدرة على الاندماج داخل جماعات صغيرة سواء في وضعية إعاقة أو مختلفة عن الشخص في وضعية إعاقة.

فالعلاقة مع الأصدقاء جيدة لدى 78.7% من الأشخاص في وضعية إعاقة مقابل 21.3% متوسطة، 96.6% منهم لديهم علاقات صداقة خارج الوسط الرياضي مقابل 3.4% لا يتوفرون على صداقات خارج الوسط الرياضي، كما أن 95.5% منهم لديهم علاقات صداقة مع أشخاص في وضعية إعاقة مقابل 4.5% يفضلون عدم بناء علاقات صداقة مع جماعة الأشخاص في وضعية إعاقة، وفي إطار الانفتاح على العلاقات مع الجنس الآخر سواء المتعلقة بالصداقة أو العلاقات العاطفية فإننا نجد أن 77.5% لهم علاقات مع الجنس الآخر مقابل 22.5% لا يتوفرون عليها.

3. الرياضة والاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة:

الاندماج الاجتماعي هو تمكين الشخص في وضعية إعاقة من التكيف وسط بيئته عن طريق توفير بنية اجتماعية وثقافية، قادرة على تقبل الاختلاف واحترام خصوصية الإعاقة سواء الحركية أو الحسية أو الذهنية، وتعتبر الرياضة الخاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة إحدى الاستراتيجيات والطرق المستعملة في تحقيق الاندماج الاجتماعي على مستوى الجماعات الصغرى (الأسرة، النادي الرياضي، الأصدقاء) والجماعة الكبرى (المجتمع). والرياضيين المشاركين في هذه الدراسة بينوا أن الرياضة ساهمت في تجاوزهم لنظرة

المجتمع لدى 85.4% منهم مقابل 14.6% لم يستطيعوا تجاوز هذه النظرة؛ كما أنها ساعدتهم على تقبل إعاقاتهم والعمل على تطوير قدراتهم الوظيفية والحركية لدى 95.5% منهم مقابل 4.5%، كما أنها حسنت من صورتهم داخل المجتمع، فلم تعد نظرة الآخرين لهم تركز على قصورهم بل أصبحت تركز على إنجازاتهم الرياضية بنسبة 88.8% مقابل 11.2%، ما حقق لدى أغلبهم الاندماج الاجتماعي بنسبة 82% مقابل 18%. فمؤشرات الاندماج الاجتماعي لدى الرياضيين في وضعية إعاقة ساهم في تغيرات على مستويين؛ الأول ذاتي-نفسي يتمثل في:

- الثقة بالنفس؛
- تقدير الذات؛
- تقبل الإعاقة والجسد المعاق؛
- مكنت الرياضة الأشخاص في وضعية إعاقة من تحويل تركيزهم على العجز والنقص إلى التركيز القدرات والإمكانات؛ فالرياضات التنافسية غيرت تمثلاتهم للعجز باعتباره عامل محفز للحصول على ألقاب جهوية، وطنية ودولية.

والمستوى الثاني مرتبط بما هو اجتماعي، والمتمثل في:

- تطوير المهارات التفاعلية والتواصلية؛
- الانفتاح على العلاقات الاجتماعية الموسعة؛
- القيام بالأدوار الاجتماعية المختلفة؛
- الولوج للمجالات العامة.

خلاصة:

كشفت هذه الدراسة التي اعتمدنا من خلالها على مقارنة إشكالية دور الرياضة في تحقيق الاندماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة، معتمدين على الرياضات التنافسية المكيفة باعتبارها استراتيجية لتحقيق الاندماج الاجتماعي لهذه الفئة.

وقد مكنتنا هذه الدراسة من معرفة أهمية العوامل الاجتماعية (السن والجنس) والمهنية (طبيعة النشاط المهني) والحركية (نوع الرياضة الممارسة ومدة ممارستها). بالإضافة إلى الأهداف المتوخاة من هذه الرياضة.

هذه النتائج بينت الأهمية التي تلعبها الرياضة في تطوير الجانب الذاتي- النفسي بتقبل الأشخاص في وضعية إعاقة لإعاقتهم ولجسدهم المعاق، والجانب الاجتماعي المتعلق بتطوير قدراتهم التواصلية والتفاعلية، إضافة إلى قدرتهم على بناء علاقات اجتماعية موسعة ما مكنهم من الانخراط الفعال داخل المجتمع وبذلك تحقيق الاندماج الاجتماعي.

الببليوغرافيا:

ازعيرك حنان. (بدون سنة). *إعاقة أم اختلاف: صعوبات الاندماج وممكنات التفوق*. خلود السباعي. *الأشخاص في وضعية إعاقة وقضايا الدمج*. (ص ص 63-91). دار الأمان. الرباط.

الأمم المتحدة. (2006). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري*.

باعدي الحسين. (2017). *تقدير الذات والتفكير الإبداعي لدى المراهقين في وضعية إعاقة سمعية*. وضعية الإعاقة بالمغرب: الأبعاد النفسية، الاجتماعية والتربوية (ص ص 75-103). خلود السباعي. مقاربات. فاس.

بوخريص فوزي. (2015). *الاندماج الاجتماعي والديمقراطية: نحو مقاربة سوسيولوجية*. مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.

خوجة عادل، بن عمر مراد، زحاف محمد. (2018). *مستوى تقدير الذات لدى المعاقين حركيا*. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد 08. ص ص 136 - 157.

الشعار عامر علي نزال. (2019). *أسباب عزوف الأشخاص ذوي الإعاقة عن المشاركة بالأنشطة الرياضية*. الجامعة الأردنية. كلية التربية الرياضية.

عبد الأمير زينب علي. (2018). *تاريخ المشاركة العربية في الدورات البارالمبية الصيفية منذ دورة هايدلبرغ عام 1972 لغاية دورة سيدني عام 2000*. (ص ص 1-26). جامعة بغداد. كلية التربية الرياضية للبنات.

غنيم أحمد صبري وغنيم محمد صبري. (2016). *الإعاقة الحركية بين التعليم والتفكير، سلسلة التعليم لذوي الإعاقات (4)*. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. مصر.

الكنوني رشيد. (2007). *التنشئة الاجتماعية للطفل المعاق- دراسة نفسية اجتماعية لقضايا الاندماج للأطفال في وضعية إعاقة*. الطبعة الأولى. منشورات فكر. الرباط.

الكنوني رشيد. (2017). *الإعاقة بالمغرب عنف التمثلات وممكنات التغيير*. الطبعة الأولى. شركة النشر والتوزيع المدارس. الدار البيضاء.

المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي. (2019). *السياسة الرياضية بالمغرب*. المغرب.

26 - 27 أكتوبر - تشرين الأول 2022 | إسطنبول - تركيا

منظمة العمل الدولية. (2017). *دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التدريب المهني: دليل عملي*. الطبعة الأولى. جنيف.

BOURSIER Claire. SEGUILLON Didier. BENOIT Herve. (2012/2). *De la recherche en activité physique adapté au terrain : perspectives internationales*. INSHEA. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. N° 58. PP 5- 12.

HAMONET C. (2012). *Les personnes en situation de handicap*. Que sais-je ? 7ème édition presses universitaires de France. France.

Larousse médical, édition. (2006). Consulté le 10/02/2018 sur <http://www.larousse.fr/archives/medical/page/434#t13451>

أثر دلالة السياق في تشكيل مفهوم الفتنة في السياق السياسي

دراسة قرآنية تحليلية

الباحثة لطيفة منادي الكعبي

مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة قطر | قطر

ملخص البحث:

تُعنى هذه الورقة بدراسة مفهوم الفتنة أحد المفاهيم القرآنية المشكّلة إلى حد ما لدى كثير من الباحثين والدارسين في المجال الشرعي، ذلك أن هذا اللفظ حاضر في كثير من الأزمات التي تصيب العالم الإسلامي قديمًا وحديثًا، إذ ما زال استخدام هذا اللفظ يتكرر في كثير من الوقائع التي نشهدها اليوم، وللجدل الطويل حول ماهية هذا المفهوم وما يحمله من معاني، وكثرة المفاهيم التي يعبر بها عن الفتنة، واختلافها بل وتضادها أحيانًا، جاءت هذه الورقة لدراسة هذا المفهوم في السياق السياسي القرآني، باعتباره مسوغًا للقتال، من خلال تتبع الآيات ذات السياق السياسي، ولأهمية دلالة السياق في بيان المراد من اللفظ، ولأن الألفاظ في كثيرها ذات معاني متعددة يحددها السياق، تكمن أهمية هذه الورقة بتتبع السياقات القرآنية لبيان مفهوم الفتنة باعتبارها مسوغًا لقتال، تأتي الأهمية في هذا البحث في كونه يؤدي دورًا مهمًا في فهم الموقف الإسلامي من كثير من الوقائع التي تحيط بالعالم الإسلامي، ورسم صورة واضحة للمسلم في كيفية التعامل معها، كما أن البحث القرآني يسهم في حل كثير من الإشكالات المتراكمة لكثير من المفاهيم المغالطة، وعليه فإن الورقة تهدف أولاً لبيان مفهوم الفتنة في السياق السياسي، وبيان مفهومها عند عدد من الفقهاء والمفسرين ومدى اتفاقهم أو اختلافهم مع معنى الفتنة -باعتبارها مسوغًا للقتال- في النص القرآني.

ويكمن الطابع الأصلي لهذه الورقة أنها لا تتناول هذا الموضوع من حيث عموم صورته الواقعية أو عموم أطرافه، بل مناقشته العميقة من الأصل القرآني بتتبع المفردة في السياق المعني وبيان أثر هذا السياق في تشكيل المفهوم، ونظرًا لكثير من الإشكالات جاء هذا البحث للإجابة عن سؤال رئيس ما المراد بالفتنة باعتبارها مسوغًا للقتال في القرآن الكريم؟

وذلك من خلال اتباع الدراسة لمنهجين رئيسيين هما: المنهج الاستقرائي، من خلال تتبع الآيات ذات العلاقة، والمنهج التحليلي من خلال تفسير السياقات القرآنية ودورها في تشكيل المفاهيم القرآنية ذات التأثير السياسي، كما تفترض الورقة الفرضية الآتية: أن الفتنة باعتبارها مسوغاً للقتال ذات مفهوم واضح بينه القرآن الكريم في أكثر من موضع، أما الفرضية الثانية، اختلاف وجهات النظر حول مفهوم الفتنة عند كثير من العلماء، أما حدود الدراسة: مفهوم الفتنة باعتبارها مسوغاً للقتال في القرآن، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، أن الفتنة من الألفاظ المشتركة، وتحتمل كثير من المعاني، أن الفتنة باعتبارها مسوغاً للقتال هي ذات معناً واضح في القرآن الكريم، مساهمة السياق في بيان المراد بالفتنة باعتبارها مسوغاً للقتال.

وعليه تتناول هذه الورقة الموضوع من خلال مبحثين: الأول في مفهوم الفتنة لغة واصطلاحاً، والمبحث الثاني دلالة الفتنة في السياق السياسي في القرآن وفي أقوال العلماء.

الكلمات المفتاحية: الفتنة- القتال- دلالة السياق- سياسة

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على خير المرسلين محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد،

فإن من المصطلحات القرآنية ما يكون له أثرٌ في المجال السياسي، فيعول عليه في كثير من القضايا، منها ما يصفه بشكل صحيح ومنه ما ينحني به إلى وصف مخالف للصواب، ولضبط هذه المفاهيم ضبطاً رصينا يمنع من تأويلها والخروج بها عن ما تحمله من معاني، يتحرى علينا تتبع السياق القرآني الذي وردت فيه هذه المصطلحات لاستخلاص المفهوم الذي تروم إليه، واختلاف السياقات القرآنية، يصبح المصطلح محتملاً لأكثر من معنى، وبقول أدق يمكن القول أن اللفظ القرآني يكتسب معنًا زائدًا بحسب السياق الذي يذكر فيه.

ومن تلك المصطلحات مصطلح الفتنة الذي ورد في سياقات كثيرة، ومنها السياق السياسي ونعني به ما يتصل بأمور الحرب والمعاهدات، إذ نسعى في هذا البحث لدراسة سياقات مصطلح الفتنة في القرآن والمعاني التي يحتملها، والمفهوم الذي يتشكل في سياقه السياسي على وجه الخصوص.

المبحث الأول: الفتنة لغة واصطلاحاً

يُعنى هذا المبحث بدراسة مصطلح الفتنة لغة واصطلاحاً، ففي اللغة:

يرجع أصل كلمة الفتنة إلى الجذر (ف.ت.ن)، وبحسب ما جاء في المعاجم اللغوية فإن الفتنة تطلق على ماهيات عدة، منها الشيطان فيسمى الفتان، كما تأتي بمعنى الإحراق، والتعذيب لترك الدين، والعذاب، والبلاء، والعشق، والضلال، وقد عد هذه المعاني الفراهيدي¹.

وأضاف الفارابي معنى الاختبار والامتحان وهي العلة من الإحراق².

وفرق العسكري بين الفتنة والاختبار من حيث: "أن الفتنة أشد الاختبار وأبلغه وأصله عرض الذهب على النار لتبين صلاحه من فساده ومنه قوله تعالى (يَوْمَ هُمْ عَلَى النَّارِ يَفْتَنُونَ) ويكون في الخير والشر"³.

أما الزمخشري فالفتنة عنده تأتي بمعنى الحرب⁴.

ثم زاد ابن منظور⁵ ثمان معان للفتنة هي: الامتحان، الاختبار، المحنة، المال، الأولاد، الكفر، اختلاف الناس بالأراء، الإعجاب بالشيء.

وهنا نلاحظ أن هناك من المعاني التي ذكرها ابن منظور للفتنة منها ما لا يصدق عليها، إنما هي وسائل لها باعتبار أن الفتنة معناها الاختبار والابتلاء، فالولد والمال هم اختبار الله تعالى للإنسان، فالتصرف في المال في سبيل الخير أو سبيل الشر هو اختبار من الله تعالى للإنسان، وكذلك الولد في تربيته وتقويمه، لذلك أطلق عليهم فتنة.

وأخيراً ننقل قول الكفوي فقد عرف الفتنة: "هي ما يتبين بها حال الإنسان من الخير والشر"، ثم عدد معانيها في القرآن الكريم وهي عنده أربعة عشر معنًا، الشرك، الإضلال، والقتل، والصد، والضلالة، والقضاء، والإثم، والمرض، والعبرة، والجنون، والنفي من البلد⁶.

¹ - كتاب العين، الفراهيدي البصري، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، ج 8، ص 128.

² - الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 4، 1987 م، ج 2، ص 2176.

ومثله عن معجم مقاييس اللغة ابن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1979 م، ج 4، ص 473.

³ - الفروق اللغوية، العسكري، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع: القاهرة، ج 1، ص 217.

⁴ - أساس البلاغة، الزمخشري، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية: بيروت، ط 1، 1998 م، ج 2، ص 6.

⁵ - لسان العرب ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط 3 - 1414 هـ، ج 13، ص 317.

⁶ - الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، الكفوي، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت،

يلحظ فيما سبق تعدد معاني الفتنة في اللغة ونجد أن معظمها فُسر بناءً على سياقها في القرآن الكريم، والآن ننتقل لبيان معانها الاصطلاحي.

الفتنة اصطلاحاً:

أما من حيث الاصطلاح، فقد تعددت التعاريف كذلك، يقول الجرجاني أن الفتنة هي: "ما يتبين به حال الإنسان من الخير والشر، يقال: فتنت الذهب بالنار، إذا أحرقتة بها؛ لتعلم أنه خالص أو مشوب، ومنه: الفتانة، وهو الحجر الذي يجرب به الذهب والفضة"¹. إن ما ذكره الجرجاني هو مآل الفتنة، وليس الفتنة ذاتها.

ومن التعاريف المعاصرة ذهب البركتي إلى أنها: "الخيرة والابتلاء، ما اشتبه فيه الحق والصواب ما يتبين به حال الإنسان من الخير والشر، اختلاف الناس في الآراء وما يقع بينهم من القتال، وقيل: الفتنة ما يتميز بها المخلص من غير المخلص"².

وعرفها الهروي من خلال تفسير: "قوله تعالى: {ابتغاء الفتنة} قيل: الفتنة: الغلو في التأويل المظلم يقال: فلان مفتون بطلب الدنيا أي: غلا في طلبها"³.

وهو هنا يقيد معنى الفتنة في السياق الذي ذكرت فيه. دون النظر في المعاني الأخرى التي يحتملها اللفظ في السياقات القرآنية الأخرى.

وهي عند الصُّحاري بمعنى: "الميلة عن الحق والقصد"⁴.

إن هذا التعريف، لا يتصل بأي المعاني اللغوية التي قيلت في الفتنة، ولكنه يعبر عن أحد السياقات القرآنية.

أما الحدادي يقول أنها: "البلية، وهي معاملة تظهر الأمور الباطنة، ذكره الحرالي"⁵

وذهب الكيلاني إلى تعريفها بحسب ما قيل في اللغة بأنها: "هي الامتحان والاختبار المذهب للعقل أو المال أو المضل عن الحق"، واستخلص من المعاني التي أتت بها في القرآن الكريم أنها: "فشل في مواقف الابتلاء يؤدي

¹- التعريفات، الجرجاني تحقيق: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983م، ج 1، ص 165.

²- التعريفات الفقهية، البركتي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003م، ج 1، ص 162.

³- الغربين في القرآن والحديث، الهروي، تحقيق: أحمد فريد المزدي، مكتبة نزار مصطفى الباز، الرياض، ط1، 1999م، ج 5، ص 1408.

⁴- الإبانة في اللغة العربية، الصُّحاري، تحقيق: عبد الكريم خليفة، وآخرون، وزارة التراث القومي والثقافة، مسقط، ط1، 1999م، ج 3، ص 646.

⁵- التوقيف على مهمات التعاريف، الحدادي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1990م، ج 1، ص 256.

إلى الوقوع في المعصية أو الخطأ أو الانحراف" ويترتب عليها بحسب قوله: "وأن أثارها لا تتوقف عند الذين يقعون بها وإنما تشيع وتنتشر وتؤثر في حياة الذين لم يواقعوها"¹.

استناداً على ما سبق فإن الفتنة يختلف معناها بحسب موضعها وهذا ما لوحظ لكثرة المعاني اللغوية التي قيلت نظراً لربطهم إياها بسياقها القرآني الذي وردت فيه، وجاءت المعاني الاصطلاحية كذلك بعدة مفاهيم نجد أن مجملها مبني على معاني الفتنة في القرآن.

¹ - فلسفة التربية الإسلامية، الكيلاني، ماجد عرسان، دار البشائر، بيروت، ط1، 1987م، 194.

المبحث الثاني: دلالات الفتنة في القرآن

في القرآن الكريم ذكرت مادة (ف.ت.ن) بعدة صيغ، فقد جاءت بصيغة الفعل في ثلاثٍ وعشرين موضعاً، كقوله تعالى: {أولا يرون أنهم يفتنون في كل عام مرة أو مرتين} [التوبة: 126]، وبصيغة الاسم في سبع وثلاثين موضعاً كقوله تعالى: {إنما نحن فتنة} [البقرة: 102]، ومادة (ف.ت.ن) تدل على الاختبار والابتلاء، وباستقراء المواطن الستين لهذه المادة في القرآن الكريم نجدها تتمحور حول هذه الدلالة، ولكن باستعمالات أخرى تبعاً للسياق.

- المعنى الأصلي للفتنة بحسب الدلالة اللغوية (الإحراق)

استعمل القرآن الكريم كلمة (فتن) بمعناها الأصلي الإحراق في أكثر من موضع، منها ما جاء في قصة أصحاب الأخدود {إِنَّ الَّذِينَ فَتَنُوا الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَتُوبُوا فَلَهُمْ عَذَابُ جَهَنَّمَ وَلَهُمْ عَذَابُ الْحَرِيقِ (10)} [البروج]، فسياق الآية: {قَتِلَ أَصْحَابُ الْأُخْدُودِ (4) النَّارِ ذَاتِ الْوُقُودِ (5) إِذْ هُمْ عَلَيْهَا قُعُودٌ (6) وَهُمْ عَلَى مَا يَفْعَلُونَ بِالْمُؤْمِنِينَ شُهُودٌ (7) وَمَا نَقَمُوا مِنْهُمْ إِلَّا أَنْ يُؤْمِنُوا بِاللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ (8) الَّذِي لَهُ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ (9) إِنَّ الَّذِينَ فَتَنُوا الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَتُوبُوا فَلَهُمْ عَذَابُ جَهَنَّمَ وَلَهُمْ عَذَابُ الْحَرِيقِ (10)}.

جاء في مطلع السورة ذِكْرُ أصحاب الأخدود، والأخدود في اللغة يراد به: "شَقٌّ في الأرض مستطيل غائص"¹ ثم أشعل فيها النار وذلك لإحراق المؤمنين ممن لم يصدق بما جاء به ملكهم من أحكام، وذلك بحسب ما جاء في الروايات حول قصة أصحاب الأخدود.

واستعمل القرآن الفتنة بمعنى الإحراق في موضعين متتالين من سورة الذاريات: {يَوْمَ هُمْ عَلَى النَّارِ يُفْتَنُونَ (13) ذُوقُوا فِتْنَتَكُمْ هَذَا الَّذِي كُنْتُمْ بِهِ تَسْتَعْجِلُونَ (14)}، فقوله (يفتنون) تعني يحرقون بدلالاتين الأولى (يوم هم على النار)، والثانية في الآية التي تسبقها {يَسْأَلُونَ أَيَّانَ يَوْمُ الدِّينِ (12)}، فكانت إجابة سؤالهم عن يوم القيامة بأنه اليوم الذي فيه تحرقون بالنار، وأما قوله (فِتْنَتُكُمْ) أي عذابكم بالحرق، وذلك ملائماً لسياق الآية التي تحدثت في هذا الموضع عن (الخرابين) والذي عني بهم المرتابون من الكهنة وأهل الظنون الذين

¹ - مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني، تحقيق: مصطفى بن العدوي، مكتبة فياض، 2009، ص 194.

يكذبون النبي صلى الله عليه وسلم¹، منكرين البعث والحساب ليأتي جواب الله لهم بأنهم سيرون اليوم الحق الذين يحاسبون فيه حرقاً بنار جهنم.

وبناء على ما ذكر سابقاً فإن الآيات السابقة تحتل أن يكون المراد بالفتنة هنا هو العذاب بالإحراق، وهو المعنى الأصلي للكلمة في المعاجم اللغوية.

- الفتنة بمعنى الاختبار والابتلاء²

الابتلاء والاختبار من أكثر معاني الفتنة تكراراً في القرآن الكريم بما يقارب ستة وعشرين مرة، أولها في سورة البقرة ذكرت الفتنة بمعنى الابتلاء والاختبار، في قوله تعالى: {وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ... (102)}.

جاءت هذه الآية في سياق الحديث عن اليهود الذين كانوا في زمن النبي صلى الله عليه وسلم بدلالة قوله تعالى: {وَلَمَّا جَاءَهُمْ كِتَابٌ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ مُصَدِّقٌ لِمَا مَعَهُمْ وَكَانُوا مِنْ قَبْلُ يَسْتَفْتِحُونَ عَلَى الَّذِينَ كَفَرُوا فَلَمَّا جَاءَهُمْ مَا عَرَفُوا كَفَرُوا بِهِ فَلَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى الْكَافِرِينَ (89)}، كان اليهود على علم ببعثة النبي محمد صلى الله عليه وسلم³ بناءً على ما جاءت به كتبهم من التبشير به، ولتأملهم في أن يكون منهم كانوا يتعالون على قريش، ثم بعد أن خاب ظنهم وجاء النبي من قريش كفروا به، وذهب الطبري إلى أن المراد باليهود هنا هم اليهود في زمن النبي صلى الله عليه وسلم⁴، ولأن هذا حال اليهود تتابعت الآيات لبيان ممارساتهم السابقة مع نبي الله موسى عليه السلام فجاءت بقية الآيات تصف ما كانوا عليه بدءاً من كذبهم بأنهم يؤمنون بما جاء به أنبياءهم فقط وهنا حاججهم القرآن بالسؤال عن سبب قتلهم الأنبياء، ثم اتخاذهم العجل، وعصيانهم وحرصهم على الحياة والتمسك بها، ونقضهم عهد الله تعالى وكفرهم بالنبي صلى الله عليه وسلم واتباعهم الشياطين والسحرة.

ومن معاني الفتنة التي تلائم السياق أنها ابتلاء واختبار باعتبار نهيهم عن الكفر، أي أن هذا البلاء والاختبار إن فشل به صاحبه انتهى به إلى الكفر.

¹- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2000م، ج22، ص 399.

²- المعنى القرآني

³- ويؤيد ذلك سبب نزول الآية. لباب النقول ص 19.

⁴- الطبري، جامع البيان في تأويل آي القرآن، ج 2، ص 408، 409.

- الفتنة بمعنى الكفر:

أتت الفتنة بمعنى الكفر في أكثر من موضع منها ما جاء في سورة النساء قوله تعالى: {سَتَجِدُونَ آخِرِينَ يُرِيدُونَ أَنْ يَأْمَنُوكُمْ وَيَأْمَنُوا قَوْمَهُمْ كُلًّا مَا زِدُوا إِلَى الْفِتْنَةِ أُرْكِسُوا فِيهَا...}(91).

وجه الخطاب في هذه الآية للمؤمنين للحديث عن المنافقين وضلالهم قال تعالى: {فَمَا لَكُمْ فِي الْمُنَافِقِينَ فِتْنَةٍ وَاللَّهُ أَرْكَسَهُمْ بِمَا كَسَبُوا أَتُرِيدُونَ أَنْ تَهْدُوا مَنْ أَضَلَّ اللَّهُ وَمَنْ يُضِلِلِ اللَّهُ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ سَبِيلًا}(88)

وبحسب ما قيل في سبب نزول هذه الآيات¹، إن المسلمين اختلفوا في المنافقين فكانوا فريقين، الأول يقول بكفرهم لتخلفهم عن المشاركة في غزوة أحد وتركهم الرسول صلى الله عليه وسلم وعودتهم إلى مكة، والفريق الثاني يقول بإسلامهم لأنه الظاهر منهم، فجاءت الآيات مخاطبة المسلمين أن أمر هؤلاء معروف وهو الكفر وتتابع الآيات في فضح المنافقين.

وتحتل الآية بحسب الإعراب قول آخر وهو أن فئتين هنا تعود على المنافقين؛ أي أنهم فئتين ثم تأتي الآيات مفصلة حال كل فئة.

ولا تعارض بين القولين السابقين، ذلك أن بقية الآيات تشير إلى فئة أخرى من المنافقين، وعليه فإن الرأي الثاني الذي يرى أن فئتين تعود على المنافقين صحيح، وأيضا أن الرأي الأول هو انقسام المسلمين إلى فئتين في شأن المنافقين يعضده سبب النزول، وكلا الرأيين لا يسبب إشكالا.

إذ تُخبر هذه الآيات عن نية المنافقين في أن يكفر المؤمنين ليكونوا سواء {وَدُّوا لَوْ تُكْفِرُونَ كَمَا كَفَرُوا فَتَكُونُونَ سَوَاءً} فَلَا تَتَّخِذُوا مِنْهُمْ أَوْلِيَاءَ حَتَّى يُهَاجَرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَخُذُوهُمْ وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ وَجَدْتُمُوهُمْ وَلَا تَتَّخِذُوا مِنْهُمْ وَلِيًّا وَلَا نَصِيرًا(89)} ومن هذا المنطلق تنهى الآية المؤمنين عن اتخاذ المنافقين أولياء لما يبطنونه من نوايا سيئة، بالإضافة إلى عدم هجرتهم في سبيل الله، فعدم الهجرة دليل على عدم الوثوق بهم، فإن تولوا أي لم يهاجروا جاز قتالهم إلا في حال واحدة وهي أن يكونوا على عهد مع معاهدين للمسلمين، وهناك استثناء آخر وهو رفضهم قتال المؤمنين واعتزالهم وفي هذه الحالة يجوز للمسلمين مسالمتهم.

¹ - السيوطي، لباب النقول في أسباب النزول، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 2002، ص 84.

ثم تلا هذه الأحكام قوله تعالى: {سَتَجِدُونَ آخَرِينَ يُرِيدُونَ أَنْ يَأْمَنُوكُمْ وَيَأْمَنُوا قَوْمَهُمْ كُلًّا مَا رُدُّوا إِلَى الْفِتْنَةِ أُرْكَسُوا فِيهَا فَإِنْ لَمْ يَعْتَزِلُوكُمْ وَيُلْقُوا إِلَيْكُمُ السَّلَامَ وَيَكْفُوا أَيْدِيَهُمْ فَخَذُوهُمْ وَأَقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ وَأُولَئِكَ جَعَلْنَا لَكُمْ عَلَيْهِمْ سُلْطَانًا مُبِينًا (91)}

هذه الآية تعيد الحديث إلى المنافقين الذين يتحايلون على طلب أمن الجهتين المؤمنين وقومهم، وكل ما دعاهم قومهم إلى الفتنة أركسوا فيها أي سقطوا فيها أكثر فأكثر، وعلى اعتبار أنهم مردون إلى الفتنة بسبب قومهم تحتمل الآية أن يكون معنى الفتنة الكفر، أي كل ما دعاهم قومهم إلى الكفر استجابوا لهم وكفروا بالله، ويؤيد ذلك معنى أركسوا أي انقلبوا إلى ما كانوا عليه¹.

- الفتنة بمعنى القتل:

هذا المعنى نجده في سورة النساء في قوله تعالى: {إِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلَاةِ إِنْ خِفْتُمْ أَنْ يَفْتِنَكُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّ الْكَافِرِينَ كَانُوا لَكُمْ عَدُوًّا مُبِينًا (101)}

في هذه الآية شرع الله تعالى للمسلمين ما سمي بصلاة الخوف، فقد جاءت هذه الآية مخاطبةً المسلمين الذين خشوا على أنفسهم من الكفار المتربصين بهم في طريق السفر والهجرة كيف لهم أن يأمنوا أنفسهم في الصلاة، فشرع الله تعالى القصر في الصلاة.

وموضوع الآيات هو الهجرة في سبيل الله تعالى: {لَا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ وَالْمُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ عَلَى الْقَاعِدِينَ دَرَجَةً وَكُلًّا وَعَدَ اللَّهُ الْحُسْنَى وَفَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ عَلَى الْقَاعِدِينَ أَجْرًا عَظِيمًا (95)}.

بدأت الآية بعدم المساواة بين المجاهدين في سبيل الله وبين القاعدين، فالمجاهدون أعلى فضلا من القاعدين لتخليهم عن أموالهم وأنفسهم في سبيل الله تعالى، ثم انتقل الحديث للمستضعفين مميّزا بين صنفين، الصنف الأول ضعفه ناتج عن عجزه كالأطفال والنساء والشيخ والرجال الذين لا حلية لهم على الهجرة فهؤلاء استثناهم الله تعالى من غيرهم بأن لهم مغفرةً وعفوا، أما الفئة الثانية الذين اعتذروا بالضعف فلا يقبل منهم عذرهم لمقدرتهم على الهجرة والخروج، ولكنهم فضلوا العقود فكان جزاءهم جهنم وساءت مصيرا.

¹ - العين الفراهيدي، ج 5، ص 310.

ولخشية المسلمين من أفعال الكافرين الذين يتربصون بهم، سألوا النبي صلى الله عليه وسلم عن كيفية صلاتهم وهو مسافرون في أرض الله، جاء الجواب بأن لهم أن يقصروا في الصلاة إن خافوا أن يفتنهم المشركون، واستنادا إلى سياق الآيات فإن الفتنة قد تعني القتل، أي أن خفتهم أن يقتلكم الذين كفروا أثناء صلاتكم، فلکم أن تقصروا الصلاة.

وذهب أبو حيان إلى شمول الفتنة لكل ما يؤدي إلى أذى المسلمين في صلاتهم فقد قال: "والفتنة هنا هي التعرض بما يكره من قتال وغيره"¹.

- الفتنة بمعنى الضلال:

بهذا المعنى نجد الفتنة في موضع من سورة المائدة قوله تعالى: {وَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ فِتْنَتَهُ فَلَنْ تَمْلِكَ لَهُ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا... (41)} المائدة.

الآية في مواساة النبي صلى الله عليه وسلم، الذي أحزنته أفعال المنافقين {الَّذِينَ قَالُوا آمَنَّا بِأَفْوَاهِهِمْ وَلَمْ تُؤْمِنْ قُلُوبُهُمْ}، وأهل الكتاب {وَمَنْ الَّذِينَ هَادُوا. سَمَاعُونَ لِلْكَذِبِ سَمَاعُونَ لِقَوْمٍ آخَرِينَ لَمْ يَأْتُواكَ بِدِينٍ}، والكلم من بعد مواضعه {مخبراً الله تعالى نبيه الكريم أن {وَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ فِتْنَتَهُ} أي من يريد الله تعالى أن يضله، فإن أمر الله واقع لا مانع يمنعه، فهنا الفتنة تعني الضلال، ويستدل على ذلك بما جاء في نهاية المقطع {أُولَئِكَ الَّذِينَ لَمْ يُرِدِ اللَّهُ أَنْ يُطَهِّرْ قُلُوبَهُمْ}.

- الفتنة بمعنى الصرف

ومن الآيات التي تحتل هذا المعنى قوله تعالى: {وَإِنْ كَادُوا لَيَفْتِنُوكَ عَنِ الَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ لِتَفْتَرِيَ عَلَيْنَا غَيْرَهُ} وَإِذَا لَا تَخَذُوكَ خَلِيلًا (73)} الأسراء.

الخطاب في الآية موجه للنبي صلى الله عليه وسلم، وبحسب الأخبار فإن لهذه الآية أكثر من رواية حول سبب النزول، واختلف في القوم الذين أكثروا مسائل النبي صلى الله عليه وسلم حتى كاد أن يلين لهم لولا أن عصمه الله من ذلك، فقليل هم بنو ثقيف، وقيل جماعة من قريش²، فالسياق يحتمل أن يكون معنى

¹- البحر المحيط في التفسير، أبو حيان الأندلسي، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420 هـ، ج 4، ص 48.

²- أسباب نزول القرآن، الواحدي، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2013م، ص 210، 211.

ليفتنونك ليصرفونك بدلالة قوله (عَنِ الَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ) وغايتهم في ذلك (لِتَفْتَرِيَ عَلَيْنَا غَيْرُـهُوَ إِذَا لَاتَّخَذُوكَ خَلِيلًا).

- الفتنة بمعنى العُذر/ الحجة

نجد هذا المعنى في سورة الأنعام {ثُمَّ لَمْ تَكُنْ فِتْنَتُهُمْ إِلَّا أَنْ قَالُوا وَاللَّهِ رَبَّنَا مَا كُنَّا مُشْرِكِينَ (23)}

فعند متابعة سياق الآية، وما جاء بعد كلمة فتنتهم وهو قوله تعالى: {إِلَّا أَنْ قَالُوا} يحتمل السياق أن يكون المراد بفتنتهم حجتهم أو عذرهم، وذلك للإجابة بعدها بأنهم قالوا وحلفوا بالله ما كنا مشركين.

لم يسبق استعمال هذا المعنى كأحد معاني الفتنة سابقاً لا في المعاجم اللغوية ولا في القرآن الكريم، ولعله معنًاً قرآنياً جديداً، ولكن ذكره أحد المفسرين، حيث نقل النعماني عن أبي العباس المقري سبعة معانٍ للفتنة منها أنها بمعنى الاعتذار وموضعها هذه الآيات قال: "الخامس: الفتنة الاعتذارُ قال تعالى: {ثُمَّ لَمْ تَكُنْ فِتْنَتُهُمْ إِلَّا أَنْ قَالُوا} [الأنعام: 23]"¹ والله أعلم.

- الفتنة بمعنى العذاب لتغيير الدين

جاء هذا المعنى في أكثر من آية منها في قوله تعالى: {وَأَقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ وَأَخْرِجُوهُمْ مِّنْ حَيْثُ أَخْرَجُوكُمُ وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ وَلَا تَقَاتِلُوهُمْ عِنْدَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّى يُقَاتِلُوكُمْ فِيهِ فَإِنْ قَاتَلُوكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ كَذَلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ (191)} البقرة. تدل الآية بكل وضوح على الأمر بالقتال، وقد جاءت هذه الآية بعد عدد من الأحكام التي أمر الله بها عباده والتي من ضمنها الأمر بالقتال في سبيله، إذن فسياق الآية سياق قتال والأمر ذاته للآيات التي بعدها.

ثم وصفت الفتنة بأنها أشد من القتل، ونأخذ بعين الاعتبار أن السبب في هذا الوصف لأنه سبقها ممارسات ظالمة من قبل الكفار كقتالهم المسلمين وإخراجهم من ديارهم، وعليه تحتمل الفتنة أن تكون بمعنى العذاب، والمراد به تعذيب المشركون المسلمين لأجل الرجوع عن الدين الإسلامي والصد عن سبيل الله، لذلك جعل الله تعالى بأن الفتنة أي تعذيب المسلمين من قبل المشركين أشد من القتل، أي من حيث النتائج، فإن نتائجه وخيمة على الدين الإسلامي، فالفتنة جاءت في مقابل القتل من حيث الشدة في أثر

¹ - اللباب في علوم الكتاب، عمر بن علي النعماني، تحقيق: عادل أحمد وعلي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م، ج3، ص 347.

وقوعها، بدليل ما أشارت إليه الآية من ممارسات الفتنة كإجبار المسلمين الخروج من ديارهم لقوله تعالى: {وَأَخْرِجُوهُمْ مِّنْ حَيْثُ أَخْرَجُوكُمْ}.

- الفتنة بمعنى الشر

جاءت الفتنة بهذا المعنى ولكن في سياق مغاير لما سبق إذ ليس مصدر الفتنة المشركون وما يمارسونه من أذى بحق المسلمين، إنما هي هنا مختلفة المصدر، ففي قوله تعالى: {وَمِنَ النَّاسِ مَن يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَىٰ حَرْفٍ فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنَّ بِهِ وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ انْقَلَبَ عَلَىٰ وَجْهِهِ خَسِرَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةَ ۚ ذَلِكَ هُوَ الْخُسْرَانُ الْمُبِينُ} [الحج: ١١].

في الآية تمت مقابلة الفتنة بالخير، وعليه يمكن القول إنها هنا يراد بها شر يصيب الإنسان، ومن سياق الآية فإن مصدره غير معلوم، قد يكون مصدره بشري وقد يكون كوني أي حوادث الطبيعة وما ينجم عنها.

- الفتنة بمعنى البدعة

ذكرت الفتنة مرة واحدة في مطلع سورة آل عمران، وذلك في سياق النهي عن اتباع المتشابهات، فقد ذكر الله جل وعلا أن الآيات القرآنية منها محكمات وهن أم الكتاب، وآخر متشابهات، مبيناً أن من يتبع المتشابه من في قلبه ميل عن المألوف قال تعالى: {فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ} (٧) [آل عمران]

المبحث الثالث: دلالة الفتنة في السياق السياسي في القرآن وفي أقوال العلماء

يسعى هذا المبحث للكشف عن المفهوم الذي يعبر عنه مصطلح الفتنة في المجال السياسي، وما نتج من معاني لاستعمال العلماء لهذا المفهوم سياسياً، ثم الانتقال لدراسة السياقات السياسية في القرآن وما تشكل عنها حول مفهوم الفتنة.

أولاً: الفتنة باعتبارها مفهوماً سياسياً في أقوال العلماء

فبعد أن درسنا سياقات الفتنة وشاهدنا حضورها ضمن سياقات عدة اجتماعياً وسياسياً، واكتسبها معاني متعددة حقيقة ومجازية تبعاً لهذه السياقات، فإنها على الصعيد السياسي اكتسبت معناً سياسياً منذ عصر التنزيل، ومازال هذا المصطلح متداولاً في الأوساط العلمية حتى عصرنا هذا، ولكن بمفاهيم مختلفة، ولأن الفتنة مصطلح رائج في مجالات مختلفة سياسياً واجتماعياً وثقافياً اختلفت حوله الرؤى والأفكار، وقد تطرق كثير من العلماء والباحثين لمفهوم الفتنة، فإن كثيراً من العلماء استعملوا مصطلح الفتنة باعتباره مصطلحاً ذو بعد سياسي، وذهبوا في تعريفها إلى اتجاهات:

الاتجاه الأول فسر الفتنة بالأذى الذي تعرض له المسلمون من قبل مشركي مكة في سبيل دفعهم للشرك بالله سواء كان أول البعثة أو بعدها، وبناء عليه كان معنى الفتنة الشرك، والقتل أي قتل المسلمين، فيكون المعنى أن ارتداد المؤمن إلى الكفر أشد من قتله.

عن النيسابوري الذي اعتبر الشرط الذي اشترطه المشركون يوم الحديبية فتنةً، لأنه سيقضي إلى أن يرد المسلمون كل من جاءهم مسلماً من الكفار إلى الكفر يقول: "وَلَيْسَ فِي رَدِّ مَنْ رَدَّ مِنْهُمْ فِيمَا شَرَطُوهُ فِي الْكِتَابِ أَكْثَرُ مِنْ تَخَوُّفِ الْفِتْنَةِ عَلَى مَنْ رَدَّ إِلَيْهِمْ مِنْهُمْ، وَقَدْ وَضَعَ اللَّهُ الْحَرَجَ عَنْ مَنْ فُتِنَ مِنْهُمْ عَنْ دِينِهِ، فَأَعْطَى بِلِسَانِهِ مُكْرَهًا خِلَافَ مَا يَعْقِدُ عَلَيْهِ قَلْبُهُ، فَإِمَّا مُعْطِيًا بِلِسَانِهِ عَلَى الْإِكْرَاهِ مَا لَا يَضُرُّهُ، أَوْ صَابِرًا عَلَى الْمَكْرُوهِ حَتَّى يُقْتَلَ شَهِيدًا"¹ نلاحظ فيه أن الحديث عن فترة صلح الحديبية والعهد الذي كان بين النبي صلى الله عليه وسلم وبين كفار قريش بدليل قوله "فيما شرطوه في الكتاب" والذي جاء ضمن بنوده رد كل من يأتي من قريش مسلماً، واضح جداً أن النيسابوري استعمل مصطلح الفتنة لدلالة على الإيذاء الذي سيناله من يأتي من الكفار مسلماً عندما يرده النبي صلى الله عليه وسلم تنفيذاً لبنود الاتفاق، وذلك ظناً من المشركين أن هذا الاتفاق سيجعل الذين آمنوا بعد الصلح يعودون إلى دين آبائهم أي إلى الكفر مرة أخرى، والإكراه في عبارته يعني الإجبار على فعلٍ ما دون رغبة، ولا يجبر الشخص إلا إن كان مُكْرَهًا إما بتهديد الإيذاء أو وقوعه

¹ - الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف، النيسابوري، تحقيق: أبو حماد صغير أحمد، دار طيبة، الرياض، ط1، 1985 م، ج 11، ص 315.

على نفسه أو أهله، وهو ما حدث مع كثير من آمن أول الدعوة، كبلال بن رباح رضي الله عنه وآل ياسر وغيرهم كثير. وإن كان النيسابوري في هذا النص وظفها في صلح الحديبية إلا أن شرحه لها ينطبق على ما حدث في أول الدعوة.

وعن العسقلاني: "وَأما الآخرون فأخذوهم فصهروهم في الشمس وألبسوهم أدرع الحديد فكل أعطى الذي دعى إليه من الفتنة إلا بلالا هانت عليه نفسه لله وهان على قومه فجعل يقول أحد أحد إله محمد صلى الله عليه وسلم"¹.

إن قول العسقلاني "فكل أعطى الذي دعى إله من الفتنة" يبدو أنه يريد بها الدعوة إلى الشرك، وهذا مذهب كثير من العلماء الذين فسروا الفتنة بالشرك، ولكن نجد في شروحاتهم أنهم يطيلون بعد ذلك في تفسيرها وما كان اختيار لفظ الشرك إلى اختصارا باعتباره مآل الفتنة، أي أنهم يفسرونها بعد ذلك بالأذى والعذاب الذي لقيه المسلمون، والعسقلاني لم ينفرد عن ذلك فقد قدم في حديثه ممارسات المشركين من أجل إكراه المسلمين على الشرك بالله يقول: "فأخذوهم فصهروهم في الشمس وألبسوهم أدرع الحديد"، فقد جنح المشركون إلى أساليب تعذيب مختلفة لرد المسلمين الأوائل عن الإيمان بالله وحده وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيه.

ومثل ذلك قال الطبري: "يعني تعالى ذكره بقوله: "والفتنة أشد من القتل"، والشرك بالله أشد من القتل. وقد بينت فيما مضى أن أصل "الفتنة" الابتلاء والاختبار، فتأويل الكلام: وابتلاء المؤمن في دينه حتى يرجع عنه فيصير مشركا بالله من بعد إسلامه، أشد عليه وأضر من أن يُقتل مقيماً على دينه متمسكا عليه، مُحققاً فيه"².

نلاحظ أمرين في قول الطبري، الأول أنه فسر الفتنة مرتين، فأول حديثه فسرهما بالشرك، ثم انتقل إلى تفصيل ذلك بأنها الأذى الذي يؤدي إلى الشرك، والأمر الثاني أن فعل الفتنة والقتل واقع على المسلمين وليس المشركين، فالفتنة يريد بها تعرض المسلمين للأذى الذي قد يؤدي إلى رجوعهم للشرك بالله، وهم هنا بين خيارين إما أن يشركوا أو يقتلوا من قبل المشركين، مما جعل ما يتعرض له المسلمون واصطلح بالفتنة أشد أثراً من القتل.

¹- التنبيه والرد على أهل الأهواء والبدع، العسقلاني، تحقيق: محمد زاهد الكوثري، المكتبة الأزهرية للتراث، مصر، ج 1، ص 89.

²- جامع البيان في تأويل أي القرآن، الطبري، ج 3، ص 353.

وبما سبق قال المكي بن أبي طالب، مبيّنًا معنى الفتنة في هذا السياق: "{والفتنة أشدُّ من القتل} أي الشرك الكفر. هذا قول قتادة؛ أي أن يُقتل أحب إليه من أن يكفر. وأصل الفتنة الاختبار والابتلاء. فمعناه الاختبار الذي يؤدي إلى الكفر أشد من القتل".¹

ونجد الراغب الأصفهاني جعل الفتنة اسم يطلق لكل أمر مكروه، فأصبحت بحسب ما يرى تستعار للعذاب والاختبار والشرك، أما من حيث وقوعها فقد ذكر قولين اتفقا في الشق الأول واختلفا بالمراد بالقتل، فالأول يرى أنها ما يتعرض له المسلمون من عذاب لأجل العودة إلى الكفر أشد من أن يقتلوا، أما القول الآخر فإنه يرى أن المراد بالقتل هو قتل المشركين في المسجد الحرام.²

ومن الذين فسرو الفتنة بالأذى الذي يتعرض له المسلمون ابن رشد القرطبي وذلك أثناء تفسيره لقوله تعالى: "{وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ}"³.

ومن واقع عصر التنزيل قدم الماوردي نموذج الفتنة آنذاك وهو ما لقيه أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم من أذى في أول البعثة، حيث مارس كفار قريش أشد أنواع الأذى ليغير المسلمون دينهم ويعودوا إلى الكفر والشرك بالله تعالى.⁴

بالإضافة إلى ما سبق نجد ابن عاشور يتبنى هذا الرأي فيما يتعلق بالمراد بالقتل في هذه الآية، فالفتنة عنده لا تختلف عما ذهب إليه السابقون من أنها تعني الأذى الذي لقيه المسلمون من كفار قريش، وقد عرف الفتنة بأنها: "والفتنة إلقاء الخوف واختلال نظام العيش"، وفي ممارستها يقول: "إشارة إلى ما لقيه المؤمنون في مكة من الأذى بالشتيم والضرب والسخرية إلى أن كان آخره الإخراج من الديار والأموال"⁵، وذكر المراد

¹ - الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه، مكي بن أبي طالب، تحقيق: مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي - جامعة الشارقة، بإشراف أ. د: الشاهد البوشيخي، مجموعة بحوث الكتاب والسنة، جامعة الشارقة، ط1، 2008 م، ج1، ص 636.

² - تفسير الراغب الأصفهاني، الأصفهاني، تحقيق الجزء الأول: محمد عبد العزيز بسيوني، كلية الآداب - جامعة طنطا، ط1، 1999 م، ج1، ص 406. ينظر أيضا: الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 3، 1407 هـ، ج 1، ص 236.

³ - البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، تحقيق: محمد حيي وآخرون، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 2، 1988 م، ج 18، ص 86.

⁴ - الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني، الماوردي، تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999 م، ج 14، ص 21.

⁵ - التحرير والتنوير، الطاهر ابن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984 هـ، ج 2، ص 202.

بالقتل عند تفسيره لقوله تعالى: {وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ} إذ يراه عائداً على المشركين، يقول: "ولا يخفى أن مجموع ذلك أكبر من قتل المسلمين واحداً من رجال المشركين وهو عمرو الحضرمي وأسرهم رجلين منهم"¹.

الاتجاه الثاني: ومن زاوية أخرى فسر بعض العلماء الفتنة بخلاف ما سبق، صحيح أنها ما زلت عندهم بمعنى الشرك ولكن ليس باعتباره نتيجة العذاب الذي تعرض له المسلمون، بل وجوده المرتبط بوجود الكفار، ولبيان ذلك نعرض قول البغوي: "وقاتلوهم، يعني: المشركين، حتى لا تكون فتنة، أي شرك، يعني قاتلوهم حتى يسلموا فلا يقبل من الوثني إلا الإسلام فإن أبى قتل، ويكون الدين، أي: الطاعة والعبادة لله وحده، فلا يعبد شيء دونه"². يلحظ في قول البغوي رفضه التام لوجود الكفر بعد هذه الآية، فإما الإسلام أو القتل.

وذهب بهذا الاتجاه ابن عطية وله أقوال، كالاتجاه الأول، وقول آخر هو كراي البغوي في أن الفتنة بمعنى الشرك وهو وجود الكفار بعد أن ظهر الإسلام "ويحتمل أن يكون المعنى والفتنة أي الكفر والضلال الذي هم فيه أشد في الحرم وأعظم جرماً من القتل الذي عيروكم به في شأن ابن الحضرمي"³.

ثم يذكر ابن عطية المعنى الذي قال به جمهور المفسرين: "وقوله تعالى: {وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ} المعنى عند جمهور المفسرين، والفتنة التي كنتم تفتنون المسلمين عن دينهم حتى يهلكوا أشد اجتراماً من قتلهم في الشهر الحرام"⁴.

وبهذا الرأي قال ابن الجوزي⁵، وابن القيم، إلا أنه يبدو من خلال تفسيره أنه لا يفرق بين الشرك الذي عليه الكفار وبين الفتنة (الشرك) الذي يدعون إليه، ففي تفسيره لقوله تعالى: {يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ} ذكر أن كثيراً من السلف فسروا الفتنة بالشرك، ويكمل ابن القيم لبيان معنى الفتنة قائلاً: "والشرك الذي أنتم عليه، والفتنة التي حصلت منكم به أكبر عند الله من قتالهم في الشهر الحرام، وأكثر السلف فسروا الفتنة ها هنا بالشرك"⁶.

¹ - التحرير والتنوير، الطاهر ابن عاشور، ج 2، ص 330.

² - معالم التنزيل في تفسير القرآن، البغوي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 1، 1420 هـ، ج 1، ص 238.

³ - المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1422 هـ، ج 1، ص 262.

⁴ - المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية، ج 1، ص 290.

⁵ - زاد المسير في علم التفسير، ابن الجوزي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 1، 1422 هـ، ج 1، ص 155.

⁶ - زاد المعاد في هدي خير العباد، ابن القيم الجوزية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 27، 1994 م، ج 3، ص 151.

وله لفته رائعة في تفسير قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ فَتَنُوا الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَتُوبُوا} [البروج: 10]، إذ يرى أن المعنى أعم من ذلك يقول: "فسرت الفتنة هاهنا بتعذيبهم المؤمنين، وإحراقهم إياهم بالنار، والفظ أعم من ذلك، وحقيقته: عذبوا المؤمنين ليفتنوا عن دينهم، فهذه الفتنة المضافة إلى المشركين"¹

الاتجاه الثالث: فالجدير بالذكر أن من العلماء من نزلوا هذه الآية على ما حدث بعد عصر التنزيل من خلاف بين المسلمين، ومن تلك الأحداث النزاع الذي حدث بين علي بن أبي طالب رضي الله عنه والخوارج، وما حدث بعد ذلك في عهد الخلافة الأموية كالصراعات بين الأميين والمأمون.

استعمل الدارمي لفظ الفتنة للتعبير عن الحرب الأهلية كما يطلق عليها الآن، والتي وقعت بين الأميين والمأمون سنة 809 للهجرة²

وعند الحديث عن الخوارج حيث كثيراً ما تكرر لفظ الفتنة في هذه المسألة، ونجد ذلك عند السرخسي³.

وأراد بالفتنة قصد أذى المؤمنين، ويجب على من يطبق القتال دفعها، وإلا اعتزل الناس والتزم بيته.

وإلى مثل ذلك ذهب أيضا الكاساني⁴، وقد ذكر معنى الفتنة عرضاً عند بيانه عن سبب قتال سيدنا علي رضي الله عنه للخوارج، وعليه يبدو أن معنى الفتنة يدور حول إثارة الفساد بين المؤمنين.

ثانياً: دلالة الفتنة في السياق السياسي القرآني

يُعنى هذا الجزء بدراسة السياقات القرآنية التي ذكرت فيها الفتنة باعتبارها مسوغاً للقتال، أي مناقشة الآيات التي ذكرت فيها الفتنة في سياق سياسي على وجه الخصوص.

الفتنة باعتبارها مسوغاً للقتال ذكرت في عدد من الآيات فيما يقارب الست آيات، على سبيل المثال نذكر منها آيتين، هما:

¹- زاد المعاد في هدي خير العباد، ابن القيم، ج3، ص 151.

²- نقض الإمام أبي سعيد عثمان بن سعيد على المريسي الجهي العنيد فيما افترى على الله عز وجل من التوحيد، السجستاني، تحقيق: رشيد بن حسن الألمعي، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1998م، ج1، ص 21.

³- المبسوط، السرخسي، دار المعرفة، بيروت، 1993م، ج 10، ص 124.

⁴- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، علاء الدين، الكاساني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1986م، ج7، ص 141.

قوله تعالى: {وَأَقْتُلُوهُمْ حَيْثُ تَقِفْتُمُوهُمْ وَأَخْرِجُوهُمْ مِّنْ حَيْثُ أَخْرَجُوكُمُ ۚ وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ ۚ وَلَا تُقَاتِلُوهُمْ عِنْدَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّىٰ يُقَاتِلُوكُمْ فِيهِ ۖ فَإِنْ قَاتَلُوكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ ۚ كَذَلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ (191)}، {وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ ۚ فَإِنْ انْتَهَوْا فَلَا عُدْوَانَ إِلَّا عَلَى الظَّالِمِينَ (193)} [البقرة].

بينما كانت الآيات تأمر بقتال المقاتلين من المشركين والمعتدين؛ جاءت هذه الآية للأمر بقتالهم أينما ثقفوا، وكلمة ثقفوا تعود للجذر ثقف ويراد بها إدراك الشيء وفعله¹. فهل تعني هذه الآية بأن يقاتل المسلمون المشركين في حال رؤيتهم دون أن يكون هناك سبباً للقتال؟ في تفسير ذلك نجد ابن عاشور². يقيده الإطلاق الذي جاء في الآية، فإدراك العدو في بقعة من بقاع الأرض لا يعلل قتاله بل العلة إن بادر هو بالقتال، والقتال مقيد بالاعتداء، بالإضافة إلى نهي الله المؤمنين عن الاعتداء.

ولعل تعميم أماكن القتال جاء تمهيداً للقتال في المسجد الحرام وهو ما يكره المسلمون فعله ولذلك اختتمت الآية بقوله تعالى: {وَلَا تُقَاتِلُوهُمْ عِنْدَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّىٰ يُقَاتِلُوكُمْ فِيهِ ۖ فَإِنْ قَاتَلُوكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ}.

نعود لسياق الآيتين، جاء أولاً مقاتلة من يقاتل أي قيد القتال بأن يكون في حال اعتداء المشركين، والتأكيد على ذلك بنهي المسلمين عن الاعتداء، ثم جاء الأمر بقتلهم أينما وجدوا وقد رأينا تقييد ابن عاشور لهذا الأمر المطلق، وإخراجهم كما أخرجوا المسلمين ثم جيء به والفتنة أشد من القتل.

وكذلك الآية الثانية استعملت الفتنة مسوغاً للقتال أي مقاتلتهم حتى لا تكون فتنة ويكون الدين لله، وينتهي القتال بانتهاء اعتداءاتهم.

إذن أرتبط مصطلح الفتنة في الآيتين السابقتين برد الاعتداء، سواء قتال المشركين للمسلمين، أو الإخراج الذي تحدثت عنه الآيات، كما أرتبط بعد ذلك بإفراد الدين لله جل وعلا، وبناء على هذه المعطيات يمكن القول إن الفتنة تعني في هذا السياق الأذى الذي لحق بالمؤمنين بسبب إيمانهم بالله تعالى وبمحمد نبيه ورسوله، وهو ما أنكروه واستكبروه أي أن تترك ألهمهم ودين آباءهم. وجاءت الفتنة هنا باعتبارها مسوغاً للقتال، بمعنى أن أحد أسباب القتال هو درء الفتنة ودفعها عند وقوعها ولذلك قال تعالى: {وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ}.

¹- المفردات في ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني، تحقيق: مصطفى بن العدوي، مكتبة فياض، 2009، ص 117.

²- التحرير والتنوير، ابن عاشور، ج 2، ص 201.

إذن وبالاستناد إلى ما سبق، نلاحظ أن الفتنة باعتبارها مسوغاً للقتال تعني:

كل ما يصدر من قبل المشركين ضد المسلمين من انتهاكات وممارسات مؤذية معنوية وحسية تهدف إلى رد المسلم عن دينه.

فاعتماد المعنى السابق كان نتيجةً لارتباط ذكر الفتنة بكثير من هذه الممارسات، وبشكل خاص عندما تأتي الفتنة باعتبارها مسوغاً للقتال، فقد جاء الأمر بالقتال لدفع الفتنة بأشكالها المختلفة.

الخاتمة

إذن وبعد هذا البحث في الدلالة السياقية لمصطلح الفتنة، وما يدل عليه في السياق السياسي على وجه الخصوص، شهدنا أن للسياق أثرٌ في تشكيل المفاهيم القرآنية، حيث يتشكل للمصطلح أكثر من معنى كل يلائم السياق الذي ورد فيه، والفتنة كذلك كانت أحد هذه المصطلحات التي احتملت أكثر من دلالة تبعاً لسياقها، والجدير بالذكر أن مجمل هذه الدلالات يعود لمعنى واحد وهو الاختبار والابتلاء، وبهذا خلص البحث إلى جملة من النتائج، هي:

- 1- تحتل الفتنة في اللغة عدد من المعاني، وكثيراً ما استقى علماء اللغة هذه المعاني من القرآن الكريم.
- 2- مجمل المعاني التي يدل عليها مصطلح الفتنة ترجع إلى المعنى الكلي إن صح التعبير وهو الاختبار والابتلاء، إذ تعتبر هذه المعاني بمثابة آليات وسبل للاختبار والامتحان.
- 3- استعمل العلماء مصطلح الفتنة في المجال السياسي، وتفرع عن ذلك ثلاثة اتجاهات، اتجاه يرى الفتنة بأنها تعني التعذيب لتغيير الدين، والاتجاه الثاني عبر عنها بالشرك، والثالث استعملها في سياقات لاحقة على عصر التنزيل كحادثة الخوارج.
- 4- استعملت الفتنة في القرآن باعتبارها مسوغاً للقتال ويراد بها ما يمارسه المشركون ضد المسلمين من انتهاكات وممارسات مؤذية تهدف إلى رد المسلم عن دينه.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1. الإبانة في اللغة العربية، الصُّحاري، تحقيق: د. عبد الكريم خليفة، وآخرون، وزارة التراث القومي والثقافة، مسقط، ط1، 1999م.
2. أساس البلاغة، الزمخشري، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م.
3. أسباب نزول القرآن، الواحدي، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2013م.
4. الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف، محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري، تحقيق: أبو حماد صغير أحمد، دار طيبة، الرياض، ط1، 1985م.
5. البحر المحيط في التفسير، أبو حيان الأندلسي، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420 هـ.
6. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، الكاساني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1986م.
7. البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، تحقيق: محمد حجي وآخرون، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط2، 1988م.
8. التحرير والتنوير، محمد الطاهر ابن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984 هـ.
9. التعريفات الفقهية، البركتي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003م.
10. التعريفات، الجرجاني، تحقيق: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983م.
11. تفسير الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد، تحقيق الجزء الأول: محمد عبد العزيز بسيوني، كلية الآداب - جامعة طنطا، ط1، 1999م.
12. التنبيه والرد على أهل الأهواء والبدع، محمد بن أحمد العسقلاني، تحقيق: محمد زاهد الكوثري، المكتبة الأزهرية للتراث، مصر.
13. التوقيف على مهمات التعاريف، الحدادي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1990م.

14. جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2000م.
15. الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني، الماوردي، تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999 م.
16. زاد المسير في علم التفسير، ابن الجوزي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1422 هـ.
17. زاد المعاد في هدي خير العباد، ابن قيم الجوزية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 27، 1994م.
18. الزمخشري، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 3، 1407 هـ.
19. السيوطي، لباب النقول في أسباب النزول، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 2002.
20. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987م.
21. الغربيين في القرآن والحديث، الهروي، تحقيق: أحمد فريد المزيدي، مكتبة نزار مصطفى الباز، الرياض، ط1، 1999م.
22. الفروق اللغوية، العسكري، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
23. فلسفة التربية الإسلامية، الكيلاني، دار البشائر، بيروت، ط1، 1987م.
24. كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
25. الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، الكفوي، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت.
26. الباب في علوم الكتاب، عمر بن علي بن عادل النعماني، تحقيق: عادل أحمد وعلي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م.
27. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3 - 1414 هـ.
28. المبسوط، السرخسي، دار المعرفة، بيروت، 1993م.
29. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية الأندلسي، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1422 هـ.

30. معالم التنزيل في تفسير القرآن، البغوي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 1، 1420 هـ.
31. معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1979م.
32. مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني، تحقيق: مصطفى بن العدوي، مكتبة فياض، 2009.
33. نقض الإمام أبي سعيد عثمان بن سعيد على المريسي الجهمي العنيد فيما افترى على الله عز وجل من التوحيد، عثمان بن سعيد الدارمي السجستاني، تحقيق: رشيد بن حسن الألمعي، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، ط 1، 1998م.
34. الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه، مكي بن أبي طالب، تحقيق: مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي - جامعة الشارقة، بإشراف أ.د: الشاهد البوشيخي، مجموعة بحوث الكتاب والسنة، جامعة الشارقة، ط 1، 2008م.



مؤسسة منارات الفكر الدولية
The International Foundation
of Beacons of Intellect



The world Conference **Humanities and Religious Sciences** Issues, Curricula and Future Horizons

26-27 October, 2022 - Istanbul, Turkey

Proceedings Book
Edited by:
Dr. Mostafa Ahmed El _Hakim
Dr. Khaled Salah Hanafy Mahmoud

Published by
The International Foundation of Beacons of Intellect
ISBN: 978-1-9163760-6-9

Printed in: E.S.P Copyright©2023