



مؤسسة منارات الفكر الدولية
The International Foundation
of Beacons of Intellect



Fundación Internacional
Faros del Pensamiento
Granada, España



كتاب المؤتمر الدولي

العلوم الإنسانية والشرعية قضايا ومناهج وآفاق

11-12 مارس / آذار 2023 - مدينة إسطنبول، جمهورية تركيا

إشراف وتنسيق :

د. مصطفى بن أحمد الحكيم

منشورات مؤسسة منارات الفكر الدولية
الرقم الدولي المعياري : 3-8-9163760-1-978

حقوق النشر محفوظة © 2023

كتاب المؤتمر الدولي:

العلوم الإنسانية والشرعية: قضايا ومناهج وآفاق

إسطنبول - جمهورية تركيا | 11 - 12 مارس 2023



تنظم مؤسسة منارات الفكر الدولية بإسطنبول، وكلية العلوم الإسلامية بجامعة تكريت بالعراق، وجامعة البحر الأحمر، عمادة البحث العلمي والابتكار بالسودان، وجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية باليمن، والجامعة العراقية

المؤتمر الدولي

العلوم الإنسانية والشرعية: قضايا ومناهج وآفاق

يومين 11-12 مارس/آذار 2023 مدينة إسطنبول / جمهورية تركيا



كتاب المؤتمر الدولي:

العلوم الإنسانية والشرعية: قضايا ومناهج و آفاق

11 - 12 مارس – آذار 2023

مدينة إسطنبول – جمهورية تركيا

إشراف وتنسيق:

د. مصطفى بن أحمد الحكيم

الرقم الدولي المعياري

978-1-9163760-8-3



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

الطبعة الأولى: اغسطس 2023 – مؤسسة منارات الفكر الدولية

الرقم الدولي المعياري (ردمك): 978-1-9163760-8-3

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

11-12 Mars 2023

Proceedings Book

Edited by:

Dr. Mostafa Ahmed El -Hakim

Published by

The International Foundation of Beacons of Intellect

ISBN: 978-1-9163760-8-3

Copyright©2023



11 - 12 مارس - آذار 2023 | إسطنبول - جمهورية تركيا



الفهرس

8	كلمة الدكتور مصطفى بن أحمد الحكيم (رئيس المؤتمر ورئيس مؤسسة منارات الفكر الدولية)	
9	أرضية المؤتمر (الإشكالية . الأهداف . المحاور)	
13	أعضاء الرئاسة الشرفية للمؤتمر	
14	أعضاء اللجنة العليا للمؤتمر	
15	أعضاء اللجنة التنظيمية للمؤتمر	
16	أعضاء اللجنة العلمية	
	عنوان الورقة العلمية	الباحث
19	حكم ضرب المتهم المعروف بالشروع والعدوان لدفعه إلى الإقرار بما أُتهم به: دراسة فقهية مقارنة	الدكتور جمال شاكر عبد الله جامعة زايد كلية العلوم والآداب الإنسانية الإمارات
46	أثر القواعد المقاصدية في بيان حكم الإدمان على المخدرات الرقمية	الدكتورة أسماء راسم محمد ديوان الوقف السني العراق
64	الإمام الطبراني ومؤلفاته بين المطبوع والمخطوط	الدكتور جواد خليل غولوش البوسنة والمهرسك
96	توظيف المضمرة في نقد الأوضاع الاجتماعية الدوافع والاستراتيجيات	الباحث خالد بن هلال بن ناصر العبري طالب دكتوراه بجامعة السلطان قابوس سلطنة عمان
114	معدلات التغير في جرائم الأحداث بدولة الكويت دراسة مقارنة بين عامي 2010-2020	الدكتور فواز حمدان رويشد العازمي وزارة الشؤون الاجتماعية الكويت
129	التناول الأصولي لمسألة الفرق بين الفتوى والقضاء وأثره في التأسيس الانتمائي تنظيراً وتطبيقاً	الدكتور عبد الرحمان بن المختار اولاد طرادة وزارة التربية الوطنية المغرب
149	الدوافع المشروعة الأساسية للتجديد في التفسير القرآني	الباحثة عزة أحمد محمد طاهر الدكتور عواطف عبد المنعم إبراهيم جامعة أفريقيا العالمية السودان
173	الآثار الاجتماعية في عمالة الخادومات على الأسرة في المجتمع الكويتي	الدكتورة عواطف عبيد المطيري الكويت
189	غياب السكن بين الزوجين الأسباب والعلاج في ضوء الكتاب والسنة	الدكتورة فتحية عبد الكامل جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر
207	أثر نظرية النموذج والقوالب في اكتساب اللغة العربية دراسة في المعجميين المدرسين المجاني المصور لجوزيف إلياس، ومعجم لاروس جينيور Larousse Junior	الدكتورة كريمة بوعمره جامعة الجزائر 2 الجزائر

224	الأستاذ الدكتور محمد علي طاهر جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية السودان	وسائل وأساليب تحقيق الأمن الفكري الأسري
241	الدكتور محمد موفق الحسن جامعة صُحار سلطنة عمان	الدراسات التأثيلية ودورها في تأصيل الموروث اللغوي؛ تأثيل الألفاظ المتعلقة بالحرف التقليدية في سلطنة عمان مثلاً
268	الدكتور ناصر ضاحي فلاح الهاجري الكويت	قضايا التجار في الكويت في عهد الشيخ أحمد الجابر 1921-1950
290	الدكتورة اشفاق رزاز الورد جامعة ام درمان الاسلامية	آليات تطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي
313	الدكتورة حورية قادري جامعة طاهري محمد- بشار- الجزائر	منهج وطريقة تدريس اللغة العربية عند جمعية العلماء المسلمين في الجزائر
332	الأستاذة الدكتورة ياسمين قلو جامعة الجزائر 2	المترجم المقاولاتي: سوق الترجمة في منابر معطيات الابتكار التكنولوجي
340	الدكتورة قمار خديجة جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة الجزائر	مستقبل الجامعة الافتراضية وتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي
359	الباحث خالد بن مفرح بن ناصر الهاجري طالب دراسات عليا، كلية التربية جامعة القصيم السعودية	واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس لتنميتهم مهنيًا ومعوقات تطبيقه في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في دولة الكويت
386	الدكتورة كحول سعاد جامعة الجزائر الجزائر الباحث مبروكي نور الدين طالب دكتوراه الجزائر	التمثيل العصبي المعرفي للمناطق المسنولة في التطوير للغة عند التلاميذ عسيري القراءة ذ المقاربة المعرفية العصبية اللغوية للتلاميذ عسيري القراءة
402	Dr /GRIM Karima Ismahane Ecole des Hautes Etudes Commerciales HEC Alger	L'identification des besoins de formation comme acte managérial de la recherche du professionnalisme de l'entreprise moderne
426	الدكتورة قمار خديجة جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة الجزائر	مستقبل الأداء الجامعي للأستاذ في ظل التعليم الإلكتروني
448	الأستاذ الدكتور حرشاوي يوسف جامعة مستغانم	مكانة التربية البدنية والرياضية في ضبط الاتزان الانفعالي كمؤشر للصحة النفسية

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 الالتقائية 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 الأستاذ الدكتور علي صالح حسين رئيس الجامعة العراقية، وسعادة الأستاذ الدكتور سعد محمود حسين عميد كلية العلوم الإسلامية بجامعة تكريت بالعراق، وسعادة الأستاذ الدكتور يحيى مقبل الصباحي القائم بأعمال رئيس جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية باليمن، وسعادة الأستاذة الدكتورة أسماء غالب القرشي نائب رئيس جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية باليمن، وسعادة الأستاذ الدكتور عبد القادر بدوي محمد مدير جامعة البحر الأحمر بالسودان، وسعادة الأستاذ الدكتور فتح الرحمن الطاهر حمد عميد عمادة البحث العلمي والابتكار بجامعة البحر الأحمر.

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

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 تنوعٍ وتداخلٍ بين العلوم والمعارف، وظهرت نظرياتٌ ومقارباتٌ حاولت الوصفَ والتفسيرَ بحثًا عن أجوبةٍ وبدائلٍ 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 الأسمى 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 دائما 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 قابلا 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 وتدريبها -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...

الرئاسة الشرفية للمؤتمر

الأستاذ الدكتور علي صالح حسين

رئيس الجامعة العراقية | العراق

الأستاذ الدكتور يحيى مقبل الصباحي

القائم بأعمال رئيس جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية | اليمن

الأستاذ الدكتور عبد القادر بدوي محمد

مدير جامعة البحر الأحمر | السودان

الأستاذ الدكتور سعد محمود حسين

عميد كلية العلوم الإسلامية بجامعة تكريت

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

د. فتح الرحمن الطاهر حمد | عميد عمادة البحث العلمي والابتكار

بجامعة البحر الأحمر| السودان

أعضاء اللجنة التنظيمية للمؤتمر

لجنة الجلسات العلمية والبيان الختامي:

رئيس اللجنة: د. عبد الله الغرمول | نائبه: د. دوغان دليل

كولتकिनDoğan Delil Gültekin

لجنة الاستقبال والضيافة:

رئيس اللجنة: د. أحمد حسن سنان أوغلو | نائبه: د. نجاد

رجبوفيتش

د. وداد يتكين | Vedat Yetkin

لجنة الإعلام والتواصل:

مدير الإعلام والتواصل بالمؤسسة: م. عبد الجليل أعمود

إدارة البث المباشر ومنصة زووم: د. عبد الإلاه أبجان

مسؤول التصوير والمونتاج: م. أحمد عادل

مساعد مسؤول التصوير والمونتاج: د. عاطف سعد

القسم الفني والتصميم: د. عبد الرحمن دحمان

أعمال الطباعة: د. رشيدة الهاللي

اللجنة العلمية للمؤتمر

الاسم	مؤسسة الانتساب	الدولة
أ.د. محمد عبد مرزوك	الجامعة العراقية	العراق
أ.د. عصام محمود محمد	الجامعة العراقية	العراق
أ.د. رائد يوسف جهاد	الجامعة العراقية	العراق
د. مريم حسين السادة	وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية	قطر
أ.د. محمود الحديثي	جامعة تكريت	العراق
أ.د. مزاحم مهدي النجار	جامعة تكريت	العراق
أ.د. فتيحة حداد	جامعة تيزي وزو	الجزائر
أ.د. عبد العزيز صالح المطوع	أستاذ جامعي متقاعد	السعودية
أ.د. أنس الخلايلة	جامعة الزرقاء	الأردن
د. نور الدين الفقيهي	جامعة عبد المالك السعدي	المغرب
د. سالم بن راشد العزيزي	الجامعة السعودية الإلكترونية	السعودية
د. راشد سعد العجمي	جامعة الكويت	الكويت
د. منال عبد الله علي أحمد	جامعة أم درمان الإسلامية	السودان
أ.د. نادية العشيري	جامعة المولى إسماعيل	المغرب
د. محمد هنوش	جامعة ابن زهر بأكادير	المغرب

د. محمد البدوي	وزارة التربية الوطنية	المغرب
أ.د. هدى علي عطية التكريتي	جامعة تكريت	العراق
أ.د. أحمد حميد حمادي المشهداني	جامعة تكريت	العراق
أ.د. رحيم سلوم مرهون الطائي	جامعة تكريت	العراق
د. كمال بلحرقة	جامعة ابن زهر بأكادير	المغرب
د. هبة أبوبكر عوض	جامعة الريبي	سلطنة عمان
د. رشيدة محمود سيد أحمد علي	كليات بريدة الاهلية	السعودية
د. رويده موسى عبد العزيز	كليات بريدة الاهلية	السعودية
د. ايناس خلف الخالدي	الجامعة الأمريكية	الإمارات
د. أحمد بن يحيى الزهراني	كلية الملك فهد الأمنية	السعودية
د. فيصل أحمد اللميع	جامعة الكويت	الكويت
د. حمدة خلفان بالجافلة المنصوري	دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري - دبي	الإمارات

الأوراق البحثية المدكّمة



Fundación Internacional
Faros del Pensamiento
Granada, España



مؤسسة منارات الفكر الدولية
The International Foundation
of Beacons of Intellect



تنظم مؤسسة منارات الفكر الدولية بإسبانيا، وكلية العلوم الإسلامية بجامعة تكريت بالعراق، وجامعة البحر الأحمر - عمادة البحث العلمي والابتكار بالسودان، وجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية باليمن، والجامعة العراقية

المؤتمر الدولي

العلوم الإنسانية والشرعية: قضايا ومناهج وآفاق

يومى 11- 12 مارس/آذار 2023 📍 مدينة إسطنبول / جمهورية تركيا

حكم ضرب المتهم المعروف بالشر والعدوان لدفعه إلى الإقرار بما اتُّهم به

دراسة فقهية مقارنة

الدكتور جمال شاكر عبد الله

أستاذ الفقه بجامعة زايد

كلية العلوم والآداب الإنسانية | الإمارات

dr.jamalshaker@gmail.com

ملخص البحث:

تناول البحث مسألة في باب الإقرار، وهي حكم ضرب المتهم المعروف بالشر والعدوان لدفعه إلى الإقرار بما اتُّهم به، وتكمن أهمية البحث في كونه يعالج مشكلة إنكار المتهم وكيفية دفعه للاعتراف حتى لا تضيق حقوق الناس، وقد تناول البحث أقوال الفقهاء في المسألة وأدلتهم ومناقشتها، وبين الراجح منها وسبب الترجيح، وقد خلص البحث إلى جواز ضرب المتهم المعروف بالشر والعدوان بضوابط وقيود، منها: أن تكون التهمة في حقوق الأدميين، وألا يلجأ إلى الضرب إلا بعد استنفاد كافة الوسائل التي ليس فيها تعذيب أو إيلاء، وأن تكون القرائن التي تحيط بالمتهم قوية، وأن يُضرب بما يقدر جسمه على تحمّله، وغير ذلك.

الكلمات المفتاحية: ضرب المتهم - الفقه الإسلامي - العلوم الشرعية - الحقوق

Abstract :

The research contains an issue in the section of acknowledgment, namely, the sentence of beating the accused to push him to confess what he was accused of. The research dealt with the statements of jurists on the matter, their evidence and discussion, and the most correct and the reason for weighting. The research concluded that the accused may be beaten with restrictions and restrictions. Human rights, and not to resort to beatings only after the exhaustion of all means that do not involve torture or ill-treatment, and that the evidence surrounding the accused strong, and hit the body can withstand, and so on.

Keywords: Beating the accused - Islamic jurisprudence - Sharia sciences - Law

المقدمة:

إِنَّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضلّ له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، أمّا بعد:

فإنّ الإسلام حافظ على كرامة الإنسان، وحقّه أن يعيش بسلام، وقد بيّن الله تعالى هذا الأصل بقوله: (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا)⁽¹⁾، ومن مظاهر كرامة الإنسان أن لا يتعرض للضرب إلا بسبب يجيز ذلك، من فعل منكر يقتضي عقوبته ضرباً، أو حبسه، أو رجمه، ونحو ذلك.

وإنّ الأصل الذي جاءت به الشريعة هو: براءة الذمة، لذا فإنّ الإنسان لا يُجرّم بمجرد التهمة مهما كانت الأسباب، يقول الشوكاني: (المسلم وماله وعرضه تحت العصمة الإسلامية، فلا يجوز في هذه الأمور المعصومة شيء إلا بحقه)⁽²⁾.

وقد يتعرّض الإنسان إلى أن يُتهم بفعل جريمة أو ارتكاب محرّم؛ نظراً لوجود القرائن أو الدلائل وشواهد الحال، التي يُستدلّ بها على أنّ له علاقة بهذه الواقعة فيحتاج الأمر إلى توقيفه، أو ضربه حتى يُقرّ بما فعل، ويعترف بما اقترف، وقد تكون التهمة قويّة نظراً لسوابقه في الجرائم، وقد تكون ضعيفة بالنظر إلى عدم وجوده في مكان الجريمة، أو عدم وجود سوابق في سجلّه.

وقد أشار بعض الفقهاء إلى أنّ للضرب نوعين: ضرب عقوبة، وضرب استظهار، فالعقوبة لا تكون إلا في واجب، وأمّا ما كان في تهمة فإنّما يُستظهر به ليُستكشف به ما وراءه⁽³⁾، فهل الضرب في التهمة مشروع؟ وهل كلّ المتهمين يجوز ضربهم؟ وما الأدلّة على ذلك؟

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الآتي:

هل يجوز ضرب المتهم المعروف بالشر والعدوان لدفعه إلى الإقرار بما اتُّهم فيه؟

(1) سورة الإسراء، الآية: (70).

(2) الشوكاني، محمد علي، السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار، دار ابن حزم، ط1، 2010م: (376/4).

(3) الشوكاني، محمد علي، نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار، دار ابن حزم، بيروت، ط1 1995م: (330/7).

الدراسات السابقة:

تناول الفقهاء المتقدمون من أصحاب المذاهب المعتبرة مسألة حكم ضرب المتهم لدفعه إلى الإقرار بما اتهم فيه، ونصّوا عليها في الكتب الفقهية، وقد كتب فيها بعض المعاصرين في ثنايا بحوثهم التي تتعلّق بالمتهم، وأحببت جمع شتات المادّة في بحث مستقلّ يخصّ المتهم المعروف بالشر والعدوان فقط، ودراستها على طريقة الفقه المقارن.

منهج البحث:

يقوم البحث على المنهج العلمي القائم على:

1- المنهج الاستقرائي: وهو المنهج الرئيس في هذا البحث؛ لأنّ استخلاص مسألة حكم ضرب المتهم المعروف بالشر والعدوان لدفعه إلى الاعتراف والإقرار يقتضي استقراء ما جاءت به النصوص الشرعيّة، وما أورده الفقهاء في هذا الباب.

2- المنهج الاستنباطي: وقد اعتمدت عليه في تحليل وتعليل ما تمّ استقراؤه.

3- الاستنتاج القائم على اختزال معاني النصوص للتوصل لبيان حكم ضرب المتهم المعروف بالشر والعدوان لدفعه إلى الإقرار بما اتهم فيه.

خطة البحث:

وقد اقتضى البحث في هذا الجانب أن يكون في مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، على النحو الآتي:

المبحث الأول: التعريف بالمصطلحات الواردة في عنوان البحث؛ وفيه مطلبان:

المطلب الأول: معنى التهمة.

المطلب الثاني: معنى الإقرار.

المبحث الثاني: أقوال العلماء في حكم ضرب المتهم المعروف بالشر والعدوان لدفعه للإقرار وأدلتهم ومناقشتها وبيان الراجح منها، وفيه مطالب:

المطلب الأول: أقوال العلماء في المسألة.

المطلب الثاني: أدلة العلماء في المسألة ومناقشتها.

المطلب الثالث: الراجع من الأقوال وسبب الترجيح.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج.

وقد حرصت في هذا البحث على اتباع المنهجية المتبعة في البحوث العلمية ومنها:

- 1- عزو الآيات إلى سورها.
 - 2- عزو الأحاديث إلى مظانها، فما كان منها في الصحيحين اكتفيت بالعزو إليهما، وما كان في غيرهما اجتهدت في تسطير حكم العلماء عليه.
 - 3- عزو الآراء الفقهية لمظانها من كتب الفقهاء المعتمدة في كل مذهب، مع العزو أحياناً إلى كتب الفقه المقارن كالمغني لابن قدامة.
 - 4- ذكر أدلة الفقهاء لأقوالهم وناقشتها، مع بيان القول الراجح منها مع سبب الترجيح.
- والله من وراء القصد، وأسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، إنه سميع عليم.

المبحث الأول

التعريف بالمصطلحات الواردة في عنوان البحث

يتضمن هذا المبحث تعريفًا بأهم المصطلحات الواردة في البحث، وهي: التهمة، الإقرار، وبيان ذلك في مطلبين على النحو الآتي:

المطلب الأول: معنى التهمة

يتناول هذا المطلب معنى التهمة لغة واصطلاحًا من خلال الفرعين الآتيين:

الفرع الأول: التهمة في اللغة:

أصل التهمة في اللغة: الوهمة من وَهَمَ، يُقال: اتهمت فلانًا أي أدخلت عليه التهمة، والاسم منه: الوهم، والوهم من خطرات القلب، أو مرجوح طرفي المتردد فيه ⁽¹⁾.

جاء في المصباح المنير: (يُقال اتهمت فلانًا على بناء افتعلت، أي أدخلت عليه التهمة، واتهمته ظننت به سوءًا، واتهمته في قوله شككت في صدقه، والتهمة بسكون الهاء وفتحها الشك والريبة) ⁽²⁾، وقال الزبيدي: (وأتهم الرجل إتهامًا، وزان أكرم إكرامًا، وأتى بما يتهم عليه وصارت به الريبة) ⁽³⁾.

فالتهمة في اللغة تُطلق على عدة معانٍ متقاربة، المعنى منها: الشك، والريبة ⁽⁴⁾، والظن، والمتهم هو الظنين، ولها أسماء أخرى في اللغة، منها: الأبنة والزنة والريبة والظنة ⁽⁵⁾.

الفرع الثاني: التهمة في الاصطلاح:

أورد الفقهاء بعضًا مما يدلّ على تعريفهم للتهمة، ومن ذلك ما يلي:

(¹) الفيروزآبادي، مجيد الدين، القاموس المحيط، مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1371هـ: (187/4)، وانظر: ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة 1414هـ: (644/12) مادة: (وهم)، الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1415هـ: (111).

(²) الفيومي، أحمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1419هـ: (78/1).

(³) الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، الطبعة الثانية 1995م: (346/31).

(⁴) الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: (78/1).

(⁵) انظر: ابن منظور، لسان العرب: (273/13)، النهاية في غريب الحديث، الجزري، ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، تحقيق: محمود الطنجاوي، دار الفكر، بيروت: (201/1)، حسين يوسف موسى وعبد الفتاح الصعيدي، الإفصاح في فقه اللغة، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1412هـ: (243/1).

1- قال العيني: (يقال اتهمته إذا ظننت فيه ما نسب إليه)⁽¹⁾.

2- وقال الدسوقي: (المراد بالتهمة ما قابل التحقيق)⁽²⁾.

3- وقال ابن حجر: (والتهمة من يتهم بذلك من غير أن يتحقق فيه، ولو عادة)⁽³⁾.

4- وقال وهبة الزحيلي: (التهمة: الظن بما نسب إلى إنسان)⁽⁴⁾.

وعلى هذا فيمكن تعريف التهمة بأنها: (ما يحصل في النفس من ظنّ بما نسب إلى إنسان عند وجود القرائن)⁽⁵⁾.

والمقصود بالقرائن: الدلالات غير المتيقنة، وإنما هي علامات وأمارات، قد تكون قويّة وقد تكون ضعيفة.

وأما المتهّم فقيل هو: (من ادّعي عليه فعلٌ محرّم يوجب عقوبته من عدوان يتعدّر إقامة البيّنة عليه)⁽⁶⁾.

ولكن يؤخذ عليه أنّه ذكر أنّه يتعدّر إقامة البيّنة عليه، وهذا فيه نظر؛ فالمتهّم لا يبقى متهّمًا، إمّا أن تثبت في حقه التهمة بالبيّنات أو الإقرار، وإمّا أن يُزال عنه وصف التهمة.

ولذا فالتعريف الأنسب للمتهّم هو: الشخص الذي وجّهت إليه التهمة، أوفعت ضده دعوى مطالبة بإيقاع العقاب عليه؛ لأنّه ارتكب محظورًا شرعيًا، سواء رفعت الدعوى ضده من المجني عليه مباشرة أو وليه أو وكيله أو من الناس على سبيل الحسبة، أو من قبل الادّعاء العام في التنظيمات القضائية الحديثة⁽⁷⁾.

(1) العيني، محمد بن أحمد، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، إدارة الطباعة المنيرية، 1414هـ: (26/24).

(2) الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للدردير، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1419هـ: (232/4).

(3) العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد المعروف بابن حجر، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، المطبعة الخيرية بمصر ط. الأولى سنة 1319هـ: (180/12).

(4) د. وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلّته، دار الفكر، دمشق، ط3، 1409هـ: (198/6).

(5) صالح العقل، التهمة وأثرها في الأحكام الفقهيّة، دار التدمرية، الرياض، ط1، 1431هـ: (28).

(6) د. حسن صبيح أحمد، عقوبة المتهّم في الفقه الإسلامي، من أبحاث الندوة العلمية الأولى، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض، ط1406هـ. (الكتاب من جزأين فيه أربع وعشرون بحثًا حول كثير من القضايا المتعلقة بالمتهّمين، وقد أشرت في حواشي البحث إلى عنوان كل بحث ومؤلفه وذكرت أنّه من ندوة المتهّم): (15/2).

(7) د. عدنان خالد التركماني، المعايير الشرعية والنفسية في التحقيق الجنائي، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ط1414هـ: (169/2).

المطلب الثاني : معنى الإقرار

يتناول هذا المطلب معنى الإقرار لغة واصطلاحاً من خلال الفرعين الآتيين:

الفرع الأول: الإقرار في اللغة:

الإقرار في اللغة مصدر أقر يُقرّ إقراراً فهو مقرّ، وله عدّة معانٍ منها:

1- الاعتراف: يُقال أقرّ بالحقّ إذا اعترف به، ويُقال: قرّره غيره بالحقّ حتى أقرّ به، أورد هذا المعنى غير واحد من أهل اللغة⁽¹⁾، قال ابن فارس: (الإقرار ضدّ الجحود، وذلك أنّه إذا أقرّ بحقّ فقد أقرّه قراره)⁽²⁾.

2- البيان: يُقال أقررت الكلام لفلان إقراراً، أي بيّنته له حتى عرفه⁽³⁾.

3- الاستقرار والثبوت: يقال أقررت الشيء في مقرّه ليقرّ، وفلان قارّ أي ساكن، ومنه قوله تعالى: (مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَىٰ حِينٍ)⁽⁴⁾، والمستقر هنا هو القرار والثبوت، وقوله تعالى: (وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ)⁽⁵⁾، أي لمكان لا تجاوزه وقتاً ومحلّاً بمعنى أنّها ثابتة فيه⁽⁶⁾.

الفرع الثاني: الإقرار في الاصطلاح:

اكتفى بعض الفقهاء بتعريف الإقرار بالمعنى اللغوي، ومن ذلك ما ذكره ابن قدامة في تعريفه للإقرار بأنّه الاعتراف، حيث قال: (الإقرار هو الاعتراف)⁽⁷⁾، وعرفه بعضهم بتعريفات أذكر منها ما يلي:

1- (إخبار عن ثبوت الحق)⁽⁸⁾.

(1) انظر: ابن دريد، محمد بن الحسن، جوهرة اللغة، تحقيق رمزي بعلبي، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1987م: (87/1)، ابن منظور، لسان العرب: (3582/5)، أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، 1399هـ: (8/5)، الرازي، مختار الصحاح: (529).

(2) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة: (8/5).

(3) ابن منظور، لسان العرب: (3579/5). مادة قرر.

(4) سورة البقرة، الآية: (36).

(5) سورة يس، الآية: (38).

(6) انظر: ابن منظور، لسان العرب: (3579/5). مادة قرر.

(7) ابن قدامة، موفق الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد المقدسي، المغني، دار عالم الكتب، ط4، 1419هـ: (149/5).

(8) وهو تعريف علي المرغيناني -من الحنفية- في كتابه: الهداية شرح بداية المبتدي، المكتبة الإسلامية، بيروت: (180/3)، والإمام جمال الدين البابر في كتابه: العناية شرح الهداية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1416هـ: (321/8).

2- (إخبار بحق عليه للغير)⁽¹⁾.

وعلى هذا التعريف سار غير واحد من الفقهاء، لكن يؤخذ على هذا التعريف أنّه لا يشمل ما لو أقرّ المكلف بأنّه لا حقّ له على فلان، وهو ما يُسمّى الإبراء⁽²⁾.

3- (الاعتراف بما يوجب حقًا على قائله بشرطه)⁽³⁾.

واعترض على هذا التعريف بمثل الاعتراض على ما سبقه.

4- (إخبار عن حقّ سابق)⁽⁴⁾.5- (إخبار بحق آخر عن نفسه)⁽⁵⁾.6- (إخبار الشخص بحقّ عليه)⁽⁶⁾.

والذي يترجّح لديّ في مفهوم الإقرار هو تعريف الحطّاب، حيث عرّفه بقوله: (هو خبر يوجب حكم صدقه على قائله فقط بلفظه أو بلفظ نائبه)⁽⁷⁾؛ وذلك لأنّ هذا التعريف تجاوز جميع الاعتراضات التي ترد على التعريفات السابقة، فإنّ هذا التعريف ذكر أنّ الإقرار هو عبارة عن خبر يجب بصدقه الحكم على قائله، ولو قال: يجب بصدقه الحق على قائله، لدخل الاعتراض الذي أورده ابن عابدين في مسألة الإبراء، فإنّه يمتنع وجوب أي حق على المقر في حالة الإبراء، لكنّه يثبت له حكم، وهو أنّه ليس له حق بذمة المقرّ له، لذا فإنّ استعمال المالكيّة للفظ (الحكم) في التعريف جعلته يسلم من الاعتراض⁽⁸⁾.

(1) وهو تعريف محمد أمين المعروف بابن عابدين - من الحنفية - في حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية 1979م: (588/5).

(2) أورد هذا الاعتراض ابن عابدين في حاشيته: (588/5).

(3) وهو تعريف أبي البركات أحمد بن محمد الدردير - من المالكية - في كتابه: الشرح الصغير بهامش بلغة السالك: (190/2).

(4) وهو تعريف الإمام محي الدين أبي زكريا يحيى بن شرف بن مري النووي - من الشافعية - في كتابه: روضة الطالبين وعمدة المفتين، المكتب الإسلامي، الطبعة الأولى 1412هـ: (349/4).

(5) وهو تعريف عبد الرحمن بن محمد المدعو بشيخي زاده، ويُعرف بداماد أفندي - من الحنفية - في كتابه: مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر، دار المعرفة، بيروت، ط2، 1405هـ: (288/2، 289).

(6) وهو تعريف شيخ الإسلام زكريا الأنصاري - من الشافعية - في كتابه: شرح منہج الطلاب (بهامش حاشية الجمل): (427/3).

(7) الحطّاب، محمد بن عبد الرحمن المغربي، مواهب الجليل شرح مختصر خليل، دار الفكر، بيروت، ط. الثانية، 1978م: (216/5).

(8) انظر: محمود الخزاعي، مفهوم الإقرار بالحقوق عند الفقهاء، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ: (16، 17).

المبحث الثاني

أقوال العلماء في حكم ضرب المتهم المعروف بالشر والعدوان لدفعه للإقرار وأدلتهم ومناقشتها وبيان الراجع منها

صورة المسألة وتحرير محل النزاع فيها:

لا يخلو المتهم من ثلاثة أحوال:

الأولى: أن يكون معروفًا عند الناس بالصلاح والتقوى، وأنه ليس من أهل التهم.

الثانية: أن يكون مجهول الحال، لا يُدرى أهو من أهل البر والصلاح أم الشر والعدوان.

الثالثة: أن يكون معروفًا بالشر والعدوان، كأن يكون معروفًا بالسرقة والقمار والفواحش ونحو ذلك.

يقول ابن تيمية: (دعاوى التهم: وهي دعوى الجناية والأفعال المحرمة، مثل: دعوى القتل وقطع الطريق والسرقة والعدوان على الخلق بالضرب وغيره، فهذا ينقسم المدعى عليه إلى ثلاثة أقسام: فإن المتهم إما أن يكون ليس من أهل التهمة، أو فاجرًا من أهل التهمة، أو يكون مجهول الحال لا يعرف الحاكم حاله) (1).

ويقول القرافي: (المتهم ثلاثة: مبرز بالعدالة: يُترك، ومعروف بالسرقة: يُهدد، ومتوسط بينهما: يُحلف فقط) (2).

فأما الحالة الأولى: وهي التي يكون المتهم فيها من المعروفين بالبر والصلاح، فقد اتفق أهل العلم على عدم جواز ضربه أو تعذيبه، ويُطالب المدعي بالبيّنة على ما ادّعاه، فإن لم تكن عنده بيّنة وطلب اليمين من المتهم، فإن القاضي يوجه اليمين للمتهم، فإن حلف خلى سبيله ولم يضربه أو يُعذّبه أو يحبس؛ لأنّ الغالب من حال هذا المتهم أن تكون التهمة قد وُجّهت إليه من قبل مغرض أو حاسد ونحو ذلك؛ لأنّ ظاهر حاله ينفي عنه الوقوع فيما اتهم به.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية عند كلامه على أصناف الناس في التهم: (صنفٌ معروفٌ عند الناس بالدين والورع، وأنه ليس من أهل التهم، فهذا لا يُحبس ولا يُضرب) (3).

وقال في موضع آخر: (فإن كان برًّا لم تجز عقوبته بالاتفاق) (1).

(1) ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، طبع مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، 1416هـ: (396/35).

(2) القرافي، أحمد بن إدريس القرافي، الذخيرة، تحقيق محمد حيي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1994م: (455/9).

(3) مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية: (236/34).

وقال علاء الدين الطرابلسي في كلامه على أقسام الدعاوى بالتهمة: (القسم الأول: أن يكون المدعى عليه بذلك بريئاً ليس من أهل تلك التهمة، كما لو أنّ رجلاً صالحاً مشهوراً، فهذا النوع لا تجوز عقوبته اتفاقاً)⁽²⁾، وقد نقل ابن مفلح الإجماع على ذلك⁽³⁾.

وبهذا يتبين عدم جواز ضرب المتهم إذا كان معروفاً بالصلاح والتقوى إن لم يثبت عليه شيء.

وأما الحالة الثانية: وهي التي يكون المتهم فيها مجهول الحال، ولا يُعرف ببر ولا فجور، فقد اختلف العلماء في جواز ضربه على قولين، ويجوز حبسه حتى ينكشف حاله عند عامة علماء المسلمين⁽⁴⁾ حسب قوّة التهمة، لكنّه لا يُطال حبسه، وإنما حسب رأي الحاكم⁽⁵⁾، ولكنّه لا يُضرب؛ لكونه مجهول الحال، ويُخشى أن يكون في ضربه ظلمٌ عليه، فهو غير معروف بالفجور، ولم يثبت في حقه فعل الجريمة.

قال علاء الدين الطرابلسي: (أن يكون المتهم مجهول الحال عند الحاكم والوالي لا يعرفه ببر ولا فجور، فإذا ادّعي عليه تهمة، فهذا يُحبس حتى ينكشف حاله، هذا حكمه عند عامة علماء الإسلام)⁽⁶⁾.

وأما الحالة الثالثة: وهي التي يكون المتهم فيها معروفاً بالشر والفساد والعدوان، وتكون هناك بعض القرائن القويّة التي تشير إلى احتمال كونه فاعل الجريمة، فقد اختلف أهل العلم في ضربه على قولين، وهي الحالة التي يتطرّق لها هذا البحث بذكر أقوال العلماء فيها وأدلّتهم ومناقشتها وبيان الراجح منها وسبب الترجيح من خلال المطالب التالية:

(1) المصدر نفسه: (396/35).

(2) الطرابلسي، أبو الحسن، معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1393هـ: (178).

(3) محمد بن مفلح المقدسي، الفروع، تحقيق: حازم القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ: (481/6).

(4) انظر: مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية: (397/35).

(5) وهذا قول جمهور العلماء. انظر: ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي، شرح فتح القدير، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية 1998م: (117/5)، ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، البحر الرائق شرح كثر الدقائق، دار الكتاب الإسلامي، ط. الثانية، 1418هـ: (215/6)، الباجي، سليمان، المنتقى شرح الموطأ، مطبعة السعادة، مصر، ط1، 1332هـ: (166/7)، الشيرازي، إبراهيم بن علي، المذهب في فقه الإمام الشافعي، دار الكتب العلمية، ط3، 1419هـ: (303/2)، المرداوي، علاء الدين أبو الحسن بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، ط. الأولى، مطبعة السنة المحمدية سنة 1376هـ: (260/11)، الماوردي، أبو الحسن علي، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، تخرّيج وتحقيق: خالد السبع، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1420هـ: (220) ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب، الطرق الحكمية، دار القلم، دمشق، ط. 1416هـ: (101).

(6) الطرابلسي، معين الحكام: (179).

المطلب الأول: أقوال الفقهاء في المسألة

اختلف الفقهاء في حكم ضرب المتهم المعروف بالشر والعدوان على قولين:

القول الأول: لا يجوز ضرب المتهم المعروف بالشر والعدوان ولا تعذيبه أو إيذاؤه بأي نوع من الضرب أو الأذى.

فإذا رُفِع أمر شخص إلى وليّ الأمر، وادّعي على هذا الشخص فعل ما يستحق عليه العقوبة، فأنكر أمام القاضي ما نُسب إليه ولا بينة، فإنه لا يحقّ للقاضي ولا للوالي ضربه أو إيذاؤه بأي نوع من أنواع الأذى بهدف دفعه إلى الإقرار والاعتراف بما ادّعي عليه فيه.

وهذا قول جمهور الفقهاء من الحنفية⁽¹⁾ والمالكية⁽²⁾ والشافعية⁽³⁾ والحنابلة⁽⁴⁾.

القول الثاني: يجوز ضرب المتهم إذا كان معروفاً بالشر والعدوان وله سوابق في الفساد والفجور؛ وذلك لحمله على الإقرار بالتهمة التي نسبت إليه⁽⁵⁾.

فإذا تمّ القبض على مُتّهم بجناية معينة، كسرقة أو زنا أو غير ذلك، وعند التحقيق معه رفض الاعتراف بما نُسب إليه، وكان هذا المتهم من أصحاب السوابق السيئة، فإنه يجوز للقاضي أن يأمر بضربه ليدفعه إلى الإقرار بما اتهم به.

وهذا القول هو رأي عند الحنفية⁽⁶⁾، وبعض أصحاب الإمام مالك⁽¹⁾، وهو قول طائفة من أصحاب الإمام الشافعي⁽²⁾، وبعض أصحاب الإمام أحمد⁽³⁾.

(1) انظر: الحصكفي، الدرالمختار، دار الفكر، بيروت، ط2، 1386هـ (87/4)، حاشية ابن عابدين: (88/4)، ابن نجيم، البحر الرائق: (234/6).

(2) انظر: الإمام مالك بن أنس، المدونة الكبرى، دار صادر، بيروت، ط2، 1415هـ (293/16)، الباجي، المنتقى: (166/7)، الحطاب، مواهب الجليل: (275/5)، المواق، التاج والإكليل: (217/6)، ابن فرحون المالكي، تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، تعليق: جمال مرعشي، دار الكتب العلمية، ط1، 1422هـ (218/2، 219).

(3) انظر: الشربيني، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 1978م: (240/2)، البجيرمي، سليمان بن عمر، حاشية البجيرمي على شرح منهج الطلاب (التجريد لنفع العبيد)، المكتبة الإسلامية، ديار بكر، تركيا. 1397هـ: (73/3).

(4) انظر: ابن مفلح، الفروع: (418/6)، المرداوي، الإنصاف: (261/11)، أبو يعلى، الأحكام السلطانية: (259)، مجموع فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية: (401/35)، ابن القيم، الطرق الحكمية: (91)، د. أحمد أبو الليل، المعاقبة على التهمة: (52/2)، بحث من ندوة المتهم.

(5) اختلف أصحاب هذا الرأي فيمن يحقّ له ضرب المتهم على قولين: فبعضهم خصّ جواز الضرب بالوالي دون القاضي، والبعض الآخر لم يفرّق بين الوالي والقاضي فأجاز للوالي والقاضي ضرب المتهم. انظر: حاشية ابن عابدين: (88/4)، ابن القيم، الطرق الحكمية: (91).

(6) انظر: حاشية ابن عابدين: (88/4)، ابن نجيم، البحر الرائق: (234/6).

سبب الخلاف في المسألة:

ويرجع خلاف الفقهاء في هذه المسألة إلى ما يلي:

أولاً: التعارض بين حرمة الحياة الشخصية للإنسان، وضرورة الكشف عن الجريمة وفعالها، مع وجود قرائن الأحوال القويّة، فمن غلب جانب حرمة الحياة الشخصية للإنسان منع من ضرب المتهّم، ومن غلب الأصل الثاني سمح بضرب المتهّم.

ثانياً: التعارض بين الآثار الواردة في ذلك، فبعضها يدلّ على جواز ضرب المتهّم، وبعضها يدلّ على عدم الجواز، وسيظهر ذلك من خلال الأدلة التي يستدلّ بها كل فريق على ما ذهب إليه من خلال المطلب التالي:

المطلب الثاني: أدلة الفقهاء في المسألة ومناقشتها

استدلّ أصحاب كلّ قول على ما ذهب إليه بمجموعة من الأدلة، وبيان ذلك من خلال الفرعين التاليين:

الفرع الأول: أدلة القائلين بعدم جواز ضرب المتهّم المعروف بالشرّ والعدوان:

استدلّ من قال بعدم جواز ضرب المتهّم المعروف بالشرّ والعدوان بما يلي:

أولاً: ما رواه أبو بكره رضي الله عنه أنّ النبي صلى الله عليه وسلم قال: «إنّ دماءكم وأموالكم وأعراضكم وأبشاركم حرام»⁽⁴⁾.

وجه الدلالة: أنّ الحديث يدلّ على عدم جواز ضرب المسلم أو سبّه، إلا بحق أوجبه القرآن، أو السنة الثابتة⁽⁵⁾.

(1) انظر: الخطاب، مواهب الجليل: (275/5)، ابن الديري، سعد الدين الخالدي، الحبس في التهمة والامتحان على طلب الإقرار وإظهار المال، منقولة عن النسخة في كتنبانة بايزيد العمومية في الأستانة، ط1312هـ: (15).

(2) انظر: حاشية البجيرمي: (73/3)، الماوردي، الأحكام السلطانية: (362)، ابن القيم، الطرق الحكمية: (91).

(3) انظر: ابن مفلح، الفروع: (418/6)، المرداوي، الإنصاف: (261/11)، فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية: (154/34).

(4) أخرجه البخاري في صحيحه، في الفتن، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: لا ترجعوا بعدي كفاراً: (2593/6)، برقم: (6667)، ومسلم في صحيحه، في القسامة والمحاربين...، باب تغليظ تحريم الدماء: (1305/3)، برقم: (1679).

(5) ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد، المحلى، دار الطباعة المنيرية، الطبعة الثانية 1994م: (141/11، 142).

ويُجاب عن هذا الاستدلال: بأنّ النّهي عن الضرب أو التعذيب في هذا الحديث إنّما هو في حال التعدي على الطرف الآخر بغير حقّ، وأمّا المتهّم فإنّه لا يُضرب إلا إذا قويت التّهمة، والغرض من ضربه هو استخراج الحقّ منه، وردّه إلى أصحابه، فهو ضرب بحقّ، وهذا من العدل، وتقتضيه المصلحة العامة.

ثانيًا: ما ورد عن النعمان بن بشير رضي الله عنه وفيه: (أنّ قومًا من الكلاعيين سُرّق لهم متاع، فاتّهموا أناسًا من الحاكة، فأتوا النعمان بن بشير صاحب رسول الله صلى الله عليه وسلم فحبسهم أيامًا ثمّ خلّى سبيلهم، فأتوا النعمان فقالوا: خلّيت سبيلهم بغير ضرب ولا امتحان! فقال: ما شئتم، إن شئتم ضربتهم، فإن خرج متاعكم فذاك، وإلا أخذت من ظهوركم مثله، فقالوا: هذا حكمك؟ قال: هذا حكم الله ورسوله⁽¹⁾).

وجه الاستدلال: أنّ النعمان بن بشير رضي الله عنه لم يضرب المتهمين بالسرقة، وعندما طُلب منه ضربهم وافق بشرط إن لم يعترفوا ولم يخرجوا المتاع أنّه سيقوم بضرب الذين سُرّق منهم المتاع، وكأنّه بذلك يشير لهم إلى أنّ ضربهم ليس من حقّهم، وقد علّل عدم ضربهم بأنّ هذا هو حكم الله ورسوله.

قال أبو داود: (إنّما أرهيم بهذا القول: أي لا يجب الضرب إلا بعد الاعتراف)⁽²⁾.

وأجيب عن هذا الاستدلال بهذا الأثر بما يلي:

1- أنّ هذا الأثر منكر ولا تصحّ هذه القصة سندًا.

2- أنّ هذا الأثر وارد في المتهمين مجهولي الحال، والضرب إنّما يكون للمتهّم التي قويت في حقّه الشبهة، قال شيخ الإسلام ابن تيمية لما ذكر هذا الأثر: (وهذا في ضرب من لم يُعرف بالشر، وأمّا ضرب من عُرف بالشر فذاك مقام آخر)⁽³⁾، أي يجوز ضربه إن كان معروفًا بالشر.

3- أنّ طلب الكلاعيين من النعمان بن بشير ضرب هؤلاء المتهمين يدلّ على أنّ هذا أمر مألوف لديهم، ومعمول به مع المتهمين الذين عُرفوا بالشر.

4- أنّ النعمان رضي الله عنه لم ينكر عليهم حين طلبوا منه ضرب المتهمين، ولم يمتنع عن فعل ذلك مطلقًا، وإنّما بيّن لهم أنّهم إن لم يخرجوا المتاع بعد ضربهم فإنّه سيضطر لضرب الذين سُرّق منهم؛ لأنّه غير متأكّد

(1) أخرجه أبو داود في سننه، في الحدود، باب في الامتحان بالضرب: (4/135)، برقم: (4382)، والنسائي في السنن الكبرى، في قطع السارق، باب لعن السارق: (4/327)، برقم: (7361) وقال عنه: حديث منكر لا يُحتجّ به، أخرجه ليعرف القصاص، وانظر: عون المعبود، للأبادي: (12/32).

(2) سنن أبي داود: (4/135).

(3) مجموع فتاوى ابن تيمية: (34/232).

من كونهم سرقوا المتاع بالفعل، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّه لا مانع من ضرب المتهّم إن قويت التّهمة⁽¹⁾.

ثالثاً: أنّ الاعتراف المعتبر هو النّاشئ عن اختيار الشخص للاعتراف، واعتراف المتهّم بعد ضربه هو نوع من الإكراه غير المعمول به، ولذا فلا يكون معتبراً ولا طائل منه، مما يدلّ على عدم جواز ضرب المتهّم.

ويدلّ على هذا الأصل بعض الآثار عن الصحابة الكرام رضي الله عنهم والتابعين رحمهم الله، ومن ذلك:

1- ما ورد عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنّه قال: (ليس الرجل بمأْمون على نفسه إن أجعته أو أخفته أو حبسته أن يُقرّ على نفسه)⁽²⁾.

2- ما روي عن ابن عمر رضي الله عنهما أنّه سأله أحدهم عن رجلٍ ضُرب في سرقة فأقرّ، فقال: (لا تقطعه؛ فإنّه إنّما أقرّ بعد ضربك إياه)⁽³⁾.

3- ما روي عن عمر بن عبد العزيز رحمه الله أنّه قال: (من أقرّ بعد ما ضُرب سوطاً واحداً فهو كذاب)⁽⁴⁾.

وجه الدلالة من هذه الآثار: أنّه إذا كان سبب ضرب المتهّم هو حمله على الاعتراف، ثم لا قيمة لهذا الاعتراف، فإنّه لا مبرر لهذا الضرب؛ لأنّه نوع من الإكراه الذي لا يُعدّ فيه قول المتهّم، فهو غير جائز.

ولقد جاء في وصف الخليفة نور الدين الشهيد محمود زنكي أنّه: (لم يكن يُعاقب على المظنة والتّهمة، بل يطلب الشهود على المتهّم، فإن قامت عليه بينة شرعية، عاقبه العقوبة الشرعية)⁽⁵⁾.

وأجيب عن هذا الاستدلال: بأنّ هذه الآثار تُحمّل على المتهّم مجهول الحال، ومَنْ هذا حاله لا يجوز ضربه، وأمّا من قويت فيه الشبهة، فهذا يجوز ضربه لدفعه للإقرار.

رابعاً: أنّ احتمال براءة المتهّم وارد، واحتمال إدانته وارد أيضاً، ولكنّ ترك الضرب والتعذيب في مذهب أهون من ضرب بريء، إذاً فلا يُضرب المتهّم ولا يُعذب⁽¹⁾.

(1) انظر: بندر بن فهد السويلم، المتهّم معاملته وحقوقه في الفقه الإسلامي، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ط 1408هـ: (103)، صالح العقل، التهمة وأثرها في الأحكام الفقهية: (394، 395).

(2) رواه ابن أبي شيبة في مصنّفه: (493/5)، برقم: (28303).

(3) رواه ابن أبي شيبة في مصنّفه: (493/5)، برقم: (28306).

(4) رواه ابن أبي شيبة في مصنّفه: (493/5)، برقم: (28300).

(5) ابن قاضي شعبة، الكواكب الدرية في السيرة النورية، تحقيق: د. محمود زايد، دار الكتاب الحديث، بيروت، ط 1، 1971هـ: (21).

وهذا الأصل يتفق مع قول النبي صلى الله عليه وسلم: «فإنَّ الإمام أن يُخطئ في العفو خير من أن يُخطئ في العقوبة»⁽²⁾.

قال الإمام الغزالي: (فإنَّ الأموال والنفوس معصومة، وعصمتها تقتضي الصون عن الضياع، وإنَّ عصمة النفوس أن لا يُعاقب إلا جانٍ، وإنَّ الجناية تثبت بالحجة، وإذا انتفت الحجة انتفت العقوبة، وإذا انتفت الجناية استحالت العقوبة)⁽³⁾.

ويُناقش عن هذا الاستدلال: بأنَّ المتهم الذي قويت الشبهة في حقّه، قد يكون من السياسة الحكيمة والمصلحة الراجحة استخدام الضرب في حقه إن ترجّح لدى الحاكم أنّ هذا الضرب قد يدفعه للاعتراف.

قال الشاطبي: (فإن قيل: هذا فتح باب لتعذيب البريء، قيل: ففي الإعراض عنه إبطال استرجاع الأموال، بل والإضراب عن التعذيب أشدّ ضرراً، إذ لا يُعذّب أحد لمجرّد الدعوى، بل مع اقتران قرينة تحيك في النفس، وتؤثّر في القلب نوعاً من الظنّ، فالتعذيب في الغالب لا يُصادف البريء، وإن أمكن مصادفته فتُغتفر.....، ثمّ ذكر أنّ من فوائد الضرب أن غيره قد يزدجر حتى لا يُكثر الإقدام، فتقلّ أنواع هذا الفساد)⁽⁴⁾.

سادساً: أنّ الجنايات قد كثرت في عهد الصحابة رضي الله عنهم، من السرقة وغيرها، ومع ذلك لم يُنقل عن أحد منهم الحكم على أحد بجريمة إلا إذا أقرّ بها أو ثبت بالبيّنة وقوع الجريمة منه، أمّا الضرب بالتهمة فلم يثبت عن أحد منهم فعل ذلك⁽⁵⁾.

ويُناقش هذا الاستدلال: بأنّ هذا لم يحصل لغلبة الصدق على الناس في ذلك العهد، وإقرارهم بالحقوق والجنايات طائعين، وأمّا بعد عهدهم فقد تغيّرت أحوال الناس، وضعف الوازع الديني عندهم، وكثرت الشرور منهم مما يقتضي التشديد عليهم والإذن بضرب المتهم منهم⁽⁶⁾.

(1) انظر: الغزالي، أبو حامد، المستصفى في علم الأصول، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1413هـ: (176)، السبكي، الإبهاج: (179)، د. جمعة البراج، تعويض المتهم عمّا يلحقه بسبب الدعاوى: (294/2). بحث من ندوة المتهم.

(2) رواه الترمذي في سننه، في الحدود، باب ما جاء في درء الحدود: (33/4)، برقم: (1424)، وقال: حديث عائشة لا نعلمه مرفوعاً إلا من حديث محمد بن ربيعة عن يزيد بن زياد الدمشقي، وهو ضعيف في الحديث، وضعفه ابن حجر في التلخيص الحبير: (56/4).

(3) الغزالي، أبو حامد، شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل، تحقيق: د. حمد الكبسي، مطبعة الإرشاد، بغداد، ط1390هـ: (229).

(4) الشاطبي، الاعتصام: (120/2).

(5) الغزالي، شفاء الغليل: (231).

(6) أبو الليل، المعاقبة على التهمة: (58/2). بحث من ندوة المتهم.

سابعاً: استدللّ بعض المعاصرين على منع ضرب المتهّم بأنّه لا حاجة له في العصر الحديث؛ لأنّ وسائل كشف الجرائم قد تطوّرت، فلم يعد هناك حاجة إلى اتّخاذ الضرب كأسلوب من أجل حمل المتهّم على الإقرار أو الاعتراف، وذلك لوجود وسائل تكنولوجية متطوّرة تساعد على الكشف عن المتهّمين، مثل: جهاز كشف الكذب، والبصمة الوراثية وغيرها⁽¹⁾.

ويمكن الجواب عن هذا الاستدلال: بأنّ ضرب المتهّم من وسائل كشف الجريمة أيضاً، التي يمكن الكشف من خلالها عن الجرم، حيث إنّ بعض المتهّمين قد لا يصلح معهم إلا استخدام هذه الوسيلة، والأمر يرجع إلى تقدير الحاكم أو القاضي.

الفرع الثاني: أدلة القائلين بجواز ضرب المتهّم المعروف بالشر والعدوان:

استدلّ من قال بجواز ضرب المتهّم المعروف بالشر والعدوان بما يلي:

أولاً: ما جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم أنّه أمر الزبير بتعذيب المتهّم الذي غيّب مალًا حتى أقرّ⁽²⁾.

فقد تمّ القبض على كنانة بن الربيع عمّ حي بن أخطب اليهودي بعد غزوة خيبر، وطلب منه رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يدلّه على الأموال التي أخذها حي بعد إجلاء اليهود من النّضير، فقال عمّ حي: أذهبتة النفقات والحروب، ولكنّ النبي صلى الله عليه وسلم علم أنّ المال كان كثيرًا، وأنّ الفترة التي كانت بين إجلائهم وغزوة خيبر قصيرة، وأنّ هذا المال لا يُمكن أن تكون أذهبتة النفقات والحروب، فلمّا رأى النبي عليه السلام إصرار عمّ حي على عدم الاعتراف بمكان المال دفعه للزبير بن العوام رضي الله عنه فمسّه بعذاب فاعترف بأنّ المال في خربة كان يطوف فيها حي بن أخطب قبل قتله، فذهبوا إلى الخربة فوجدوا المال⁽³⁾.

وقد صرح ابن إسحاق: أنّ النبي صلى الله عليه وسلم هو الذي أمر الزبير بن العوام رضي الله عنه بتعذيب حيث قال له: «عذّبه حتى تستأصل ما عنده»⁽⁴⁾.

(1) د. فاروق عبد السلام، الشرطة ومهامها في الدولة الإسلامية، دار الصحوة، القاهرة، ط1، 1408هـ: (44، 45).

(2) ابن القيم، الطرق الحكمية: (91).

(3) أخرجه ابن حبان في صحيحه: (607/11، 608)، برقم: (5199)، والبيهقي في السنن الكبرى: (137/9)، برقم: (18851)، وعلقه البخاري: (2730) على حمّاد بن سلمة ولم يسق لفظه، وقال ابن حجر في فتح الباري: (479/7): رجاله ثقات، وحسنه الألباني في تعليقه على صحيح ابن حبان، دار باوزير، جدة، ط1، 1424هـ: (431/7)، حديث رقم: (5176).

(4) أخرج هذه الرواية عبد الملك بن هشام في السيرة النبوية، تحقيق: عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، ط1، 1411هـ: (337/4)، والطبري في تاريخ الأمم والملوك: (14/3).

وجه الدلالة: أنّ عمّ حي كان متهمًا بمعرفته لمكان مال عمّه، فدفعه النبي صلى الله عليه وسلم للزير ليستخرج ما عنده، وقد عدّبه الزير رضي الله عنه، ولم يُذكر أنّ النبي صلى الله عليه وسلم أنكر عليه ذلك، ثمّ إنّّه قد ورد في الرواية الأخرى أنّ النبي صلى الله عليه وسلم هو الذي أمر الزير رضي الله عنه بضربه ليعترف، اعتمادًا على شواهد الحال والأمارات الظاهرة⁽¹⁾، وقد حصلت الفائدة من الضرب، حيث أقرّ بمكان المال وأخذته المسلمون.

قال ابن القيم: (في هذه السنّة الصحيحة الاعتماد على شواهد الحال والأمارات الظاهرة، وعقوبة أهل التهم)⁽²⁾.

ويجاب عن هذا الاستدلال بما يلي:

- 1- أنّ هذه الحادثة حصلت في ظروف الحرب، فلا تصلح شاهدًا على هذا⁽³⁾.
 - 2- أنّ هذا اليهودي مهذور الدم لكونه محاربًا، ولعلّ هذه الحادثة تخصّ هذا اليهودي فلا يجوز تعميمها⁽⁴⁾.
 - 3- أنّ الأمر في ذلك مبنيّ على الحقيقة، لا على التهمة؛ وذلك لأنّ النبي صلى الله عليه وسلم قد علم بكذب الرجل وزعمه أنّ المال قد أهلكته الحروب، وكفى بعلمه صلى الله عليه وسلم دليلًا⁽⁵⁾.
 - 4- أنّ رواية ابن إسحاق والتي فيها الأمر بضربه لا أصل لها، ومتنها منكر، ولم يروها إلا ابن إسحاق ولم يسندها، فهي رواية بلا إسناد لم يشركه أحد من أهل العلم في روايتها، وليس لها ذكر في دواوين السنّة⁽⁶⁾.
- ثانيًا: ما جاء في حادثة الإفك، فقد جاء في بعض الروايات عن عائشة رضي الله عنها أنّها قالت: «فدعا رسول الله صلى الله عليه وسلم بريرة يسألها، قالت: فقام إليها علي بن أبي طالب رضي الله عنه فضربها ضربًا شديدًا، وهو يقول: اصدقي رسول الله صلى الله عليه وسلم، قالت: فتقول: والله ما أعلم إلا خيرًا»⁽¹⁾.

(1) أبو الليل، المعاقبة على التهمة: (64/2)، بحث من ندوة المتهم.

(2) ابن القيم، الطرق الحكمية: (8).

(3) د. حمد الكبيسي، حاشية شفاء الغليل (الغزالي)، مطبعة الإرشاد، بغداد، ط1390هـ: (229).

(4) الطنبسي، نجم الدين، موارد السجون في النصوص والفتاوى، مكتب الإعلام الإسلامي، ط1، 1411هـ: (538).

(5) بندر السويلم، المتهم معاملته وحقوقه في الفقه الإسلامي: (155).

(6) بحث في كثير من كتب السنّة ولم أجد من يذكر هذه الرواية أو يعقب عليها، ويكتفون بالرواية الأولى، والتي فيها: «فدفعه إلى الزير فمسّه بعذاب».

وجه الدلالة: أنّ بريرة رضي الله عنها كانت من المقربات من عائشة رضي الله عنها، ورأيها في حادثة الإفك فيه يهّم رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولما سئلت عن عائشة رضي الله عنها سكنت، فقام علي رضي الله عنه بضربها؛ وذلك من باب السياسة، حتى تقرّ بما عندها وتعترف عمّا تعلمه عن عائشة رضي الله عنها⁽²⁾.

وأجيب عن هذا الاستدلال بما يلي:

1- أنّ بريرة رضي الله عنها في هذا الحديث لم تكن متّهمة ولا شاهدة، والمسألة التي معنا إنّما هي في ضرب المتّهم، ولا متّهم هنا، فلا دليل فيه على ما ذهبوا إليه.

2- أنّ بريرة رضي الله عنها ضربت باعتبارها خادمة، من باب التأديب أو التحقق من أمر⁽³⁾.

3- أنّ رواية البخاري ومسلم لم تذكر ضرب علي لبريرة رضي الله عنهما، وإنّما ذكرت رواية مسلم أنّه انتهرها بعض أصحابه، وذكرت رواية البخاري أنّ النبي صلى الله عليه وسلم سألها وأجابت، وعلى فرض صحّة الرواية التي ذكرها ابن هشام في السيرة فإنّها تُحمل على أنّ علياً رضي الله عنه أغلظ لها بالقول، وتوعّدها بالضرب، وهذا يوافق ما جاء في رواية البخاري⁽⁴⁾، وبالتالي لا نسلم بالضرب في الرواية.

ثالثاً: ما ورد في حادثة المرأة التي أرسل معها حاطب بن أبي بلتعة رضي الله عنه كتاباً لكفّار قريش يُخبرهم بخروج النبي صلى الله عليه وسلم لفتح مكّة، مع أنّ النبي صلى الله عليه وسلم نبّه أصحابه على عدم إخبارهم بالفتح، فلمّا علم النبي صلى الله عليه وسلم بإرسال حاطب هذا الكتاب مع امرأة، أرسل عليّاً والزبير رضي الله عنه ليلحقا بالمرأة ويأخذا الكتاب منها، فأدركا المرأة ولم تعترف بأنّ معها الكتاب، فهدّدها علي رضي الله عنه بقوله: (والذي يحلف به لتخرجنّ الكتاب أو لأجرّدنك)، فلمّا رأت الجدّ منه أهوت بيدها إلى حوزتها فأخرجت الكتاب، وأخذت الكتاب إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم⁽⁵⁾.

(1) الذي ذكر حادثة ضرب عليّ للجارية في الإفك: ابن هشام في السيرة النبويّة: (266/4)، والطبري في تاريخه: (113/2)، وأصل الحديث أخرجه البخاري في صحيحه، في الشهادات، باب تعليل النساء بعضهنّ بعضاً: (944/2) برقم: (2518)، ولكن دون ذكر وجود الضرب أو التهديد من قبل علي رضي الله عنه أو غيره، ومسلم في صحيحه، في التوبة، باب في حديث الإفك وقبول توبة القاذف: (2138/4)، برقم: (2770)، وذكر فيه انتهاز الجارية من بعض الأصحاب.

(2) ابن فرحون، تبصرة الحكّام: (118/2، 119).

(3) انظر: النيهاني، تقي الدين، مقدمة الدستور أو الأسباب الموجبة له، ط1382هـ: (79)، أبو الليل، المعاقبة على التهمة: (65/2).

(4) السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن، الروض الأنف في شرح السيرة النبوية، المكتبة المكية، مكة المكرمة، ط1، 1424هـ: (20/4).

(5) أخرجه البخاري في صحيحه، في المغازي، باب فضل من شهد بدرًا: (1463/4)، برقم: (3762)، ومسلم في صحيحه، في فضائل الصحابة، باب في فضائل أهل بدر: (1941/4)، برقم: (2494).

وجه الدلالة: أنّ عليّاً رضي الله عنه لجأ إلى التهديد لاستكشاف الحق⁽¹⁾، وقد كانت متهمة بأمر، مما يدلّ على أنّ إيداء المتهم لاستخراج الاعتراف منه أمر جائز.

ويُجاب عن هذا بما يلي:

1- أنّ هذه المرأة ليست متّهمة بأخذ الكتاب، فالأمر ثابت في حقّها؛ لكون الوحي هو الذي أخبر رسول الله صلى الله عليه وسلم بذلك.

2- أنّ التهديد بتجريد الثياب ليس كالضرب؛ لأنّ المرأة قد ثبت بإخبار الوحي عنها وجود الكتاب معها، فإن كان لا سبيل إلى استخراجه إلا بتفتيشها وتجريدها من ثيابها، كان هذا الأمر مشروعاً بحكم الضرورة⁽²⁾.

رابعاً: ما جاء في قصّة اليهودي الذي رضخ رأس جارية، فسألها رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الذي قتلها، فأشارت برأسها عند ذكر اليهودي أن نعم، فأمر النبي صلى الله عليه وسلم بإمساكه، فأخذ فأقرّ، فرضخ رأسه⁽³⁾.

وجه الدلالة: أنّه لا يمكن أن يُقرّ اليهودي بقتله للجارية وهو يعلم أنّه إن اعترف سيتمّ القصاص منه إلا إذا تمّ تهديده وضربه، قال ابن القيم استدلالاً بهذا الحديث: (وهذا يدلّ على جواز أخذ المتهم، إذا قامت قرينة على التهمة، والظاهر أنه لم يقم عليه بيّنة، ولا أقرّ اختياراً منه للقتل، وإنّما هدّد أو ضُرب فأقرّ)⁽⁴⁾.

ويُنَاقِش الاستدلال بهذا الحديث: بأنّ الذي ورد في الحديث أنّه تمّ أخذ اليهودي واستجوابه من قبل النبي صلى الله عليه وسلم حتى اعترف اليهودي، ولم يرد في الحديث ذكر الضرب⁽⁵⁾.

خامساً: الاستقراء: حيث إنّ من استقرأ الشرع في مصادره وموارده يتبيّن له أنّ الشارع الحكيم لم يُلْغِ القرائن والأمارات ودلائل الأحوال⁽⁶⁾، وقد حكم بعض الصحابة رضي الله عنهم بوجوب الحدّ بوجود رائحة الخمر أو

(1) ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري: (310/12)، أبو الليل، المعاقبة على التهمة: (65/2).

(2) البوطي، محمد سعيد رمضان، فقه السيرة النبوية، جامعة دمشق، ط 1407 هـ: (322).

(3) أخرجه البخاري في صحيحه، في كتاب الفتح، باب الإشارة في الطلاق والأمور: (175/6، 176)، برقم: (3781)، ومسلم في صحيحه، كتاب القسامة، باب ثبوت القصاص في القتل بالحجر وغيره: (1300/3)، برقم: (1672).

(4) ابن القيم، الطرق الحكمية: (75).

(5) ابن حزم، المحلى: (142/11).

(6) ابن القيم، الطرق الحكمية: (12).

قيته⁽¹⁾، وهذا يؤكد أنّ قوة الشبهة في المتهم المعتمدة على ما يحيط بقضيته من شواهد الحال، ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، ولا يبعد عن روح الشريعة ضرب المتهم بموجبها بما يتناسب وقوتها وبما يؤدي إلى إظهار الحقوق⁽²⁾.

ويمكن الجواب عنه: بأنّه ليس فيه دلالة على جواز ضرب المتهم، غاية ما فيه الأخذ بالقرائن في بعض الأحوال، والأصل عدم الاعتداء على من لم تثبت في حقّه الجناية، فهو بريء إلى أن تثبت إدانته.

سادساً: المصلحة المرسلة⁽³⁾: وذلك أنّ الضرب للمصلحة العامة لا يلزم أن يكون بمقابلة معصية، ولذا يضرب ابن عشر سنين على الصلاة، وقد نفى عمر بن الخطاب رضي الله عنه نصر بن حجاج من المدينة عندما سمع بعض النساء تتغزل به وهو لم يأت ذنباً، فللحاكم أن يضرب المتهم عند قوّة الشبهة إذا كانت المصلحة العامة تقتضيه⁽⁴⁾، ولذا لو لم يكن الضرب والسجن بالتهمة، لتعدّر استخلاص الأموال من أيدي السراق والغُصّاب، إذ قد يتعدّر إقامة البيّنة، فكانت المصلحة في ضرب المتهم المعروف بالشر والفساد وسيلة إلى التحصيل بالتعيين والإقرار⁽⁵⁾.

وقد نوقش هذا الاستدلال: بأنّ هذه المصلحة غير معمول بها؛ لأنّها لا تسلم من معارضة غيرها من المصالح التي تقتضي صيانة الأنفس⁽⁶⁾.

(1) المصدر نفسه: (3).

(2) أبو الليل، المعاقبة على التهمة: (66/2). بحث من ندوة المتهم.

* ومن أمثلة قوة الشبهة في المتهم: أن يكون الشاكي معروفاً بالبرّ والصلاح والصدق في القول، ولا عداوة بينه وبين من اتهمه، ومن الأمثلة كذلك ما لو كان المتهم معروفاً بسلوك الطرق الذميمة وله سوابق إجرامية، ويكون الشاكي عليه مستنداً إلى مشاهدة وعيان، أو أن يرى ما يدلّ على ذلك كرويته لشيء من أمتعته عند المتهم، أو رؤية أشياء من أمتعة المتهم ساقطة منه في المكان الذي تمت عملية السرقة أو الجريمة ونحو ذلك. انظر: ابن الديري، الحبس في التهمة: (39).

(3) المصلحة المرسلة: هي المصلحة التي لم يشهد لها الشارع بالاعتبار أو الإلغاء. خلاف، عبد الوهاب، علم أصول الفقه، دار المعرفة، بيروت، ط2، 1420هـ: (32).

(4) أبو الليل، المعاقبة على التهمة: (67/2). بحث من ندوة المتهم.

(5) الشاطبي، الاعتصام: (120/2).

(6) انظر: الغزالي، المستصفى من علم الأصول: (176)، الغزالي، شفاء الغليل: (229).

المطلب الثالث: الراجع من الأقوال وسبب الترجيح

يرى الباحث أنه لا يمكن القول بإباحة ضرب المتهّم المعروف بالشر والعدوان مطلقاً، ولا بمنعه مطلقاً؛ لأنّ القول بإباحته مطلقاً قد يؤدي إلى ظلم بعض الأبرياء، ومنعه مطلقاً قد يكون سبباً لضياع بعض الحقوق على العباد، وقد يتمادى المفسدون والمجرمون إذا أمنوا هذه الوسيلة في التحقيق، ولذا فالراجع من أقوال أهل العلم جواز ضرب المتهّم المعروف بالشر والعدوان بالقيود التالية:

أولاً: أن يكون الضرب في التهم الخطيرة، مثل: الحراة والإرهاب والسرقات الكبيرة وجرائم القتل ودعاوى الاغتصاب والسطو المسلح ونحو ذلك، والتي تشير قرائن الأحوال فيها إلى تورط المتهّم مع ما عرف عنه من فساد، وعدم اللجوء لوسيلة الضرب في حقوق الله؛ لأنها مبنية على المسامحة⁽¹⁾.

ثانياً: أن لا يلجأ إلى الضرب إلا بعد اتخاذ جميع إجراءات التحقيق التي ليس فيها إيذاء أو إيلام، كالحبس والإيهام وأجهزة كشف الكذب ونحو ذلك من الوسائل التي لا تلحق ضرراً بالمتهّم، والغرض منها الكشف عن الذي قام بفعل الجريمة، فإذا استنفذ القاضي جميع الإجراءات ولم يبق إلا الضرب فلا بأس بذلك.

رابعاً: أن لا يضرب المتهّم ضرباً لا يطيقه، فينبغي مراعاة مدى تحمّل المتهّم للضرب الموجه له، فأجسام الناس تختلف من شخص لآخر، فينبغي أن يكون الضرب معقولاً لا يؤدي إلى ضرر جسدي، أو نفسي، قال في معين الحكام لما ذكر جواز ضرب المتهّم مع قوّة التهمة: (ولكن لا يخرج بذلك عن صفة ضرب الحدود، ولا يُعاقبهم بغير العقوبات الشرعيّة)⁽²⁾.

خامساً: أن يتم أخذ رأي طبيب ثقة في مدى تحمّل المتهّم للضرب أولاً عند ضرورة اللجوء إليه، وكذلك أخذ رأي أخصائي نفسي في مدى جدوى ضربه للاعتراف.

سادساً: أن يُراعى أن تكون الجريمة المتهّم فيها من جنس ما عرف به وما له من سوابق إجرامية، وألا تكون عرفت توبته عما عرف به.

وهذه القيود لا يمكن أن يكون هناك ظلم يقع على المتهّم، ولا يضيع حق المدعي، وهذا فيه جمع بين القولين.

(1) د. محمد راشد العمر، أصول التحقيق الجنائي في الشريعة الإسلامية، دراسة فقهية مقارنة، دار النوادر، دمشق، ط1، 1429هـ: (1320)، (321).

(2) الطرابلسي، معين الحكام: (176).

الخاتمة:

في خاتمة هذا البحث تَوَصَّلْتُ إلى النتائج الآتية:

أولاً: أنَّ المتهَم هو شخصٌ ادَّعي عليه فعلٌ محرَّم يوجب عقوبته من عدوان يتعدَّر إقامة البينة عليه، وهذا المتهَم لا يخلو من ثلاثة أحوال: إمَّا أن يكون معروفاً بين الناس بالبر والصلاح والتقوى، أو يكون معروفاً بين الناس بالشر والعدوان، أو يكون مجهول الحال.

ثانياً: اتفق الفقهاء على عدم جواز ضرب المتهَم إذا كان معروفاً بالبر والصلاح، وأنَّه لا تُوجَّه له عقوبة إلا إذا ثبت بالبينة أو الإقرار فعله لما اتَّهم به.

ثالثاً: إذا كان المتهَم مجهول الحال، بحيث لا يُعرف بين الناس ببر وصلاح ولا فسق فجور، فالراجح من أقوال الفقهاء جواز حبسه، وعدم جواز ضربه.

رابعاً: إذا كان المتهَم معروفاً بالشر والعدوان والفسق والفجور، ومعلوماً بين النَّاس بالاعتداء، وله سوابق إجرامية، فإنَّه يجوز ضربه بقيود ذُكرت عند الترجيح، والتي منها: أن تكون التهمة في حقوق الأدميين، وأن لا يُلجأ إلى الضرب إلا بعد استنفاد كافة الوسائل التي ليس فيها تعذيب أو إيلاء، وأن تكون القرائن التي تحيط بالمتهَم قوية، وأن يُضرب بما يقدر جسمه على تحمُّله.

والله أعلم وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم.

المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم.
2. ابن الأثير الجزري، النهاية في غريب الحديث، تحقيق: محمود الطنجاوي، دار الفكر، بيروت.
3. د. أحمد أبو الليل، المعاقبة على التهمة، من أبحاث الندوة العلمية الأولى، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض، ط 1406 هـ. (الكتاب من جزأين فيه أربع وعشرون بحثاً حول كثير من القضايا المتعلقة بالمتهمين، وقد أشرت في حواشي البحث إلى عنوان كل بحث ومؤلفه وذكرت أنه من ندوة المتهم).
4. أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، 1399 هـ.
5. الألباني، محمد ناصر الدين، التعليقات الحسان على صحيح ابن حبان، دار باوزير، جدة، ط 1، 1424 هـ.
6. البابرتي، جمال الدين، العناية شرح الهداية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2، 1416 هـ.
7. الباجي، سليمان، المنتقى شرح الموطأ، مطبعة السعادة، مصر، ط 1، 1332 هـ.
8. البجيرمي، سليمان بن عمر، حاشية البجيرمي على شرح منهج الطلاب (التجريد لنفع العبيد)، المكتبة الإسلامية، ديار بكر، تركيا. 1397 هـ.
9. بندر بن فهد السويلم، المتهم معاملته وحقوقه في الفقه الإسلامي، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ط 1408 هـ.
10. البوطي، محمد سعيد رمضان، فقه السيرة النبوية، جامعة دمشق، ط 1407 هـ.
11. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، طبع مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، 1416 هـ.
12. د. جمعة البراج، تعويض المتهم عما يلحقه بسبب الدعاوى، من أبحاث الندوة العلمية الأولى، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض، ط 1406 هـ. (الكتاب من جزأين فيه أربع وعشرون بحثاً حول كثير من القضايا المتعلقة بالمتهمين، وقد أشرت في حواشي البحث إلى عنوان كل بحث ومؤلفه وذكرت أنه من ندوة المتهم).
13. ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد، المحلى، دار الطباعة المنيرية، الطبعة الثانية 1994 م.

14. د. حسن صبحي أحمد، عقوبة المتهم في الفقه الإسلامي، من أبحاث الندوة العلمية الأولى، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض، ط 1406 هـ. (الكتاب من جزأين فيه أربع وعشرون بحثاً حول كثير من القضايا المتعلقة بالمتهمين، وقد أشرت في حواشي البحث إلى عنوان كل بحث ومؤلفه وذكرت أنه من ندوة المتهم).
15. حسين يوسف موسى وعبد الفتاح الصعيدي، الإفصاح في فقه اللغة، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط 2، 1412 هـ.
16. الحصكفي، الدرالمختار، دار الفكر، بيروت، ط 2، 1386 هـ.
17. الخطاب، محمد بن عبد الرحمن المغربي، مواهب الجليل شرح مختصر خليل، دار الفكر، بيروت، ط. الثانية، 1978 م.
18. د. حمد الكبيسي، حاشية شفاء الغليل (الغزالي)، مطبعة الإرشاد، بغداد، ط 1390 هـ.
19. الخزاعي، محمود، مفهوم الإقرار عند الفقهاء، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421 هـ.
20. خلاف، عبد الوهاب، علم أصول الفقه، دار المعرفة، بيروت، ط 2، 1420 هـ.
21. الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للدردير، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط 1419 هـ.
22. ابن الديري، سعد الدين الخالدي، الحبس في التهمة والامتحان على طلب الإقرار وإظهار المال، منقولة عن النسخة في كتنبجانة بايزيد العمومية في الأستانة، ط 1312 هـ.
23. الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1415 هـ.
24. الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، الطبعة الثانية 1995 م.
25. الزحيلي، د. وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر، دمشق، ط 3، 1409 هـ.
26. السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن، الروض الأنف في شرح السيرة النبوية، المكتبة المكية، مكة المكرمة، ط 1، 1424 هـ.
27. الشربيني، محمد بن محمد، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط. الثانية، 1978 م.
28. الشوكاني، محمد بن علي، السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار، دار ابن حزم، ط 1، 2010 م.
29. الشوكاني، محمد بن علي، نيل الأوطار شرح المنتقى، دار ابن حزم، بيروت، ط 1، 1995 م.

30. الشيرازي، إبراهيم بن علي، المذهب في فقه الإمام الشافعي، دار الكتب العلمية، ط3، 1419هـ.
31. صالح العقل، التهمة وأثرها في الأحكام الفقهية، دار التدمرية، الرياض، ط1، 1431هـ.
32. الطبسي، نجم الدين، موارد السجن في النصوص والفتاوى، مكتب الإعلام الإسلامي، ط1، 1411هـ.
33. الطرابلسي، أبو الحسن، معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1393هـ.
34. ابن عابدين، محمد أمين، حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية 1979م.
35. عبد الملك بن هشام، السيرة النبوية، تحقيق: عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، ط1، 1411هـ.
36. العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد بن حجر، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، المطبعة الخيرية بمصر ط. الأولى سنة 1319هـ.
37. د. عدنان خالد التركماني، المعايير الشرعية والنفسية في التحقيق الجنائي، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ط1414هـ.
38. العيني، محمد بن أحمد، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، إدارة الطباعة المنيرية، 1414هـ.
39. العيني، محمود بن أحمد، البناية في شرح الهداية، دار الفكر، بيروت، ط. الثانية، 1990م.
40. الغزالي، أبو حامد، شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل، تحقيق: د. حمد الكبيسي، مطبعة الإرشاد، بغداد، ط1390هـ.
41. الغزالي، أبو حامد، المستصفى في علم الأصول، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1413هـ.
42. د. فاروق عبد السلام، الشرطة ومهامها في الدولة الإسلامية، دار الصحوة، القاهرة، ط1، 1408هـ.
43. الفيروزآبادي، مجيد الدين، القاموس المحيط، مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1371هـ.

44. الفيومي، أحمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1419هـ.
45. ابن قاضي شعبة، الكواكب الدرية في السيرة النورية، تحقيق: د. محمود زايد، دار الكتاب الحديث، بيروت، ط1، 1971هـ.
46. ابن قدامة، موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد المقدسي، المغني، دار عالم الكتب، ط4، 1419هـ.
47. القرافي، أحمد بن إدريس، الذخيرة، تحقيق محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1994م.
48. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب، الطرق الحكمية، دار القلم، دمشق، ط. 1416هـ.
49. الإمام مالك بن أنس، المدونة الكبرى، دار صادر، بيروت، لك2، 1415هـ.
50. الماوردي، أبو الحسن علي، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، تخرّيج وتحقيق: خالد السبع، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1420هـ.
51. محمد بن الحسن بن دريد أبي بكر، جمهرة اللغة، تحقيق رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1987م.
52. د. محمد راشد العمر، أصول التحقيق الجنائي في الشريعة الإسلامية، دراسة فقهية مقارنة، دار النوادر، دمشق، ط1، 1429هـ.
53. محمد بن فرحون المالكي، تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، تعليق: جمال مرعشي، دار الكتب العلمية، ط1، 1422هـ.
54. محمد بن مفلح المقدسي، الفروع، تحقيق: حازم القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ.
55. المرداوي، علاء الدين أبو الحسن بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، ط. الأولى، مطبعة السنة المحمدية سنة 1376هـ.
56. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة 1414هـ.
57. الميرغيناني، علي، الهداية شرح بداية المبتدي، المكتبة الإسلامية، بيروت.
58. النبهاني، تقي الدين، مقدمة الدستور أو الأسباب الموجبة له، ط1382هـ.
59. ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار الكتاب الإسلامي،

ط. الثانية، 1418هـ.

60. النووي، محيي الدين أبو زكريا يحيى بن شرف، روضة الطالبين وعمدة المفتين، المكتب الإسلامي، الطبعة الأولى 1412هـ.

61. ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي، شرح فتح القدير، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية 1998م.

أثر القواعد المقاصدية في بيان حكم

الإدمان على المخدرات الرقمية

الدكتورة أسماء راسم محمد

ديوان الوقف السني | العراق

hasaanrawii2014@gmail.com

ملخص البحث:

مع التطور الذي صحبته التكنولوجيا الرقمية ظهر مخدر جديد، أخطر من المخدر التقليدي، نقلنا إليه العصر الحديث، ألا وهو المخدرات الرقمية، التي تسبب غياب العقل، أو النوم، أو غياب الوعي المصحوب بتسكين الألم، وتسبب الإدمان وتسمم الجهاز العصبي، حيث يتم تداولها ونقلها والترويج لها وبيعها وتعاطيها وإدمانها من خلال المواقع والتطبيقات والروابط الرقمية على الشبكة العنكبوتية.

وفي هذا البحث تناولت دراستها دراسة مقاصدية، وربطتها بالقواعد المقاصدية، نتيجة هذا البحث فإن المخدرات الرقمية تضر بمقصد حفظ العقل، وهو من الضروريات، ومفسدة انتشار هذه التقنية أكبر من المنافع التي يدعي البعض حصولها في الاستخدامات الطبية.

الكلمات المفتاحية: القواعد المقاصدية - الإدمان - المخدرات الرقمية.

The effect of the intentions rules in clarifying the ruling on addiction to digital drugs.

Abstract :

Research title: The effect of the intentions rules in clarifying the ruling on addiction to digital drugs.

With the development accompanied by digital technology, a new narcotic appeared, more dangerous than the traditional narcotic, to which we moved to the modern era, which is digital narcotics, which cause absence of mind, sleep, or absence of consciousness accompanied by

pain relief, and cause addiction and poisoning of the nervous system, as they are circulated and transported, Promotion, sale, abuse and addiction to it through websites, applications and digital links on the Internet

In this research, her study dealt with a study of intentions, and linked it to the rules of intentions. As a result of this research, digital drugs harm the purpose of preserving the mind, which is one of the necessities, and the spoiler of the spread of this technology is greater than the benefits that some claim to have in medical uses.

Keywords: Intentional rules, addiction, digital drugs.

المقدمة:

يعد الانترنت من أهم الوسائل تأثيراً في البشرية وقبولاً بين أوساطها، وهو من أهم الوسائل وأسرعها وایسرھا في نقل ونشر المعلومات، حيث يمكن تبادل كميات هائلة من المعلومات والبيانات بأشكالها المختلفة (نصوص - صور - أصوات - أفلام ... وغيرها) بين الأجهزة الالكترونية وفي جميع انحاء العالم، وهذه الإمكانيات جعلت من الانترنت أكبر وأخطر وأعظم الاختراعات البشرية، ويعدُّ الانترنت سلاحاً ذا حدين، فهو لم يفرز نتائج إيجابية فقط، وإنما صاحبها مظاهر سلبية، تمثلت في جرائم الحاسوب والانترنت أو جرائم المعلومات، وغيرها من الأنشطة غير المشروعة، حتى ظهرت المخدرات الصوتية الموسيقية الرقمية، حيث يتم تداولها ونقلها والترويج لها وبيعها وتعاظمها وإدمانها من خلال المواقع والتطبيقات والروابط الرقمية على الشبكة العنكبوتية⁽¹⁾، وهي من الأمور المستجدة في عصرنا، فكان لا بد من دراستها ومعرفة طبيعتها وبيان مدى تأثيرها على الإنسان وعلى مداركه العقلية.

وتبرز أهمية البحث في كونه يبحث في مسألة مستجدة لها تأثير على كلية العقل في إطار مقاصدي، العقل الذي هو مناط التكليف، وهي المزية التي حبا الله سبحانه البشر بها، ولما يحققه من مصالح عدة عند وجوده وتنميته، وما يترتب على اختلاله واضطرابه وفقدانه من مفاسد عدة، وربط المسألة بقاعدة مقاصدية لبيان حكمها، خصوصاً أنه لا توجد جهة شرعية قد بينت حكمها لحد الآن.

ومن خلال دراستي لموضوع المخدرات الرقمية لم أقف على دراسة شرعية لها الموضوع سوى بحث بعنوان: المخدرات الصوتية الرقمية بين الفقه الإسلامي وأهل الخبرة "دراسة مقارنة عند المعاصرين" للأستاذ الدكتور خالد محمد شعبان الأستاذ، حديث درس الأستاذ المسألة من عدة جوانب، نفسية، وطبية، وقانونية، ثم بين حرمتها باعتبارها من المعازف واللهو، وبتأثيرها على الانسان تأثيراً يحاكي المخدرات من جهة أخرى.

وقد ذكرت في بحثي ماهية المخدرات الرقمية، وتاريخ ظهورها، وأنواعها، وآلية عملها، وكيفية تعاطيها، ثم بينت مخاطرها على دماغ الانسان من خلال اقوال الأطباء والمختصين، ثم ذكرت أهمية المسألة مقاصدياً والقاعدة المقاصدية التي ترتبط بها.

(1) ينظر: ظاهرة إدمان المخدرات الصوتية الرقمية بين الفقه الإسلامي وأهل الخبرة، "دراسة مقارنة عند المعاصرين"، ل:أ.د. خالد محمد شعبان، جامعة الأزهر/ كلية الدراسات الإسلامية للبنين بدسوق، الفقه المقارن، ص: (1360)، بحث منشور في مجلة كلية الشريعة والقانون بتفهننا الأشراف: جامعة الأزهر - كلية الشريعة والقانون بتفهننا الأشراف - دقهلية، ع: (21)، 2019م.

أولاً: تعريف المخدرات الرقمية

1. الرقمية في اللغة:

الرقم: هو العلامة والخط الغليظ⁽¹⁾، رقمية: هي مفرد: اسم مؤنث منسوب إلى رقم، وشبكة رقمية: شبكة اتصالات رقمية عالمية مطورة عن الخدمات الهاتفية الموجودة، والواجهة الرقمية: واجهة تسلسلية تسمح بوصل المركبات الموسيقية والحواسيب، ولغة رقمية: لغة تُعدُّ خصيصاً طبقاً لقواعد معينة لتستخدم في الحاسبات الإلكترونية كوسيلة للعمل بها⁽²⁾.

2. الرقمية اصطلاحاً:

هي طريقة لنقل وتخزين المعلومات الصوتية والكتابات والفيديو في الشبكة الإلكترونية أو جهاز الحاسوب، إذ إنّ أجهزة المعالجة الرقمية تقوم بتحويل المعلومات إلى أرقام 1 و 0 وتخزينها في ذاكرة الحاسوب، مما يساعد على معالجة ونقل البيانات في الشبكة العنكبوتية، وكلمة رقمي يمكن أن يرجع معناها إلى:

- حاسوب رقمي، حاسوب يحمل معلومات مبنية بقيم مُقيّدة.
- إلكترونيات رقمية، دارات رقمية تمثل إشارات بقع متقطعة لمستويات تناظرية، بدلاً عن المدى المستمر لها (الإشارات).
- وسائط رقمية، وسائط تخزن معطيات رقمية.
- إشارات رقمية، إشارة متقطعة السعة.
- التلفاز الرقمي أو تلفاز الرسمي، أنظمة تلفزيونية، تستعمل البث بإشارات رقمية⁽³⁾.

3. تعريف المخدرات الرقمية:

وعرفت بتعريفين:

أ. المخدرات الرقمية "القرع على الأذنين": وهي عبارة عن مجموعة من الأصوات أو النغمات التي يُعتقد أنّها قادرة على إحداث تغيرات دماغية، تعمل على تغييب الوعي أو تغييره على نحو مماثل لما تحدثه عملية تعاطي المخدرات الواقعية، وهي الأفيون والحشيش وغيرها⁽¹⁾.

(1) المعجم الوسيط، (366/1).

(2) معجم اللغة العربية المعاصرة لـ د. أحمد مختار عبد الحميد عمر، (930/2).

(3) ويكيبيديا الموسوعة الحرة، مقال الرقمية، على شبكة الانترنت 2018/5/29. <http://ar.wikipedia.org/wiki>

ب. هي عبارة عن ملفات صوتية، وأحياناً تترافق مع مواد بصرية وأشكال وألوان تتحرك وتتغير وفق معدل مدروس، ويتم هندستها لتخدع الدماغ، وذلك عن طريق بث موجات صوتية غير سمعية للأذن تسمى (الضوضاء البيضاء)، مغطاة ببعض الإيقاعات البسيطة لتغطية إزعاج تلك الموجات، وتقوم تلك الموجات بإثارة لا وعي عند المتعاطي؛ لتحاكي الإحساس المطلوب، بحسب المخدر الذي تم تحميله في الملف⁽²⁾.

ثانياً:

بداية ظهور المخدرات الرقمية وأنواعها

إنَّ أول ظهور لهذه التقنية، والتي سُمِّيت قديماً بـ "النقر بالأذنين"، حيث اكتشفها الفيزيائي الألماني هينريش دوف عام 1839م، وقد اكتشف هذا العالم أنه إذا سلط ترددين مختلفين قليلاً عن بعضهما لكل أذن فإنَّ المستمع سيدرك صوت نبض سريع، وقد سميت هذه الظاهرة بـ "binaural"، أي النقر الوهمي⁽³⁾. ففي عام 1950م قام الباحث غراي وولتر باكتشاف الآثار العصبية الناجمة عن الأمواج الصوتية أو الضوئية وتأثيراتها على الدماغ.

ثمَّ في عام 1960م قامت الكاتبة برنارد ماجوليس بنشر مقال عن تأثير عمليات التباين الصوتي على الدماغ في حال الرغبة في التخدير لأجل عمليات اقتلاع الاسنان.

وفي عام 1970م استخدمت لعلاج بعض الحالات النفسية لعدد من المصابين بالاكتئاب، والذين يرفضون العلاج الطبي الاستشفائي، فقد تم العلاج عن طريق ترددات كهرومغناطيسية لتعديل مزاج المصاب، وقد استخدمت النغمات الموسيقية التخديرية في مصحات العلاج النفسي جراء النقص الملاحظ في المادة المنشطة للمزاج لدى بعض المصابين نفسياً، فهم يحتاجون إلى استحداث الخلايا العصبية لإفرازها تحت الاشراف الطبي.

كما إنَّ هذه التقنية نفسها استخدمت ولكن باستخدام بعض الأطياف الضوئية المتباينة أمام مرأى المصاب نفسياً وللملاحظات فقط.

(1) المخدرات الرقمية: مقارنة للفهم د. خالد كاظم أبو دوح، أستاذ علم الاجتماع المساعد، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية . جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ندوة "المخدرات الرقمية وتأثيرها على الشباب العربي" خلال الفترة من 1437/5/9-1437/5/16هـ، 2016/2/18، المحور الأول: واقع المخدرات الرقمية في المنطقة العربية، ص: 5,6.

(2) المخدرات الرقمية وآثارها، دراسة استطلاعية على طلاب الجامعات والمدارس لـ سرحان حسن المعيني، مجلة الشرطة والقانونية، أكاديمية العلوم الشرطية، الشارقة . دولة الإمارات العربية المتحدة، المجلد: 3، العدد: (1)، (2012)، ص: (6). وينظر: المخدرات الرقمية

<https://altaafi.com>

(3) ينظر: المخدرات الرقمية <https://altaafi.com>، وانثروبولوجيا التصدي للمشكلات الرقمية لدى الشباب العربي "المخدرات الرقمية نموذجاً"، لـ وسيلة عياد داود، الجزائر، جامعة الجلفة، ص: (7).

وفي عام 1973م تم نشر مقال "auditory beats in the brain" أي النقر السمعي في الدماغ لمؤلفه: جيرالد اوسو، حيث بدأ بعد (134) عام من اكتشاف هنريش دوف بالأبحاث العلمية في مجال الترددات النغمية وتأثيرها على الدماغ.

إنَّ هذا التأثير الدماغى يحصل نتيجة اختلاف الصدى بين ما تسمعه الأذن اليمنى واليسرى، فمثلاً: الأولى تسمع بقوة (200) ميغ هرتز، والثانية بـ (230) ميغا هرتز، فيتلقى الدماغ والجملة العصبية في عمومها نسبة ارتياب صوتي بـ (30) ميغا هرتز، مما يتسبب في ارتجاج قد يؤدي إلى رعشة أو ارتخاء أو غيرها من الأعراض على حسب الشخص، وعلى حسب موجات التردد التي يتم تلقيها.

أمّا في عام 2010م فقد نشر في واشنطن بوست دراسة للمعهد القومي الأمريكي لمكافحة المخدرات تؤكد عدم وجود أية بيانات علمية بشأن هذه الظاهرة، ثم كشفت جامعة جنوب فلوريدا من خلال دراسة قامت بها لتعرف إن كانت ظاهرة المخدرات الرقمية أو "النقر السمعي الوهمي" تؤدي لزيادة التركيز فيما يعرف بقصور الانتباه وفرط الحركة، وتوصلت لنتيجة أنَّ هذه الظاهرة لا تؤدي إلى تغيرات كيميائية في الدماغ⁽¹⁾.

أمّا مكتب مدينة "أوكلاهوما" للمخدرات والمؤثرات بالولايات المتحدة، فقد رصد أول الحالات عام 2011م، حيث انتشر عبر وسائل الإعلام خبر أنَّ عدداً من الطلاب ظهرت عليهم أعراض النشوة والسكر، على الرغم من أنَّهم لم يتعاطوا المخدرات أو الكحوليات، وإنَّما استمعوا إلى نوعٍ معينٍ من الترددات الصوتية الخاصة⁽²⁾، غير أنَّ بعض التقارير تفيد وجود هذه الظاهرة في تركيا بشكل واسع بين الشباب، وظهرت بعض الحالات في بعض الدول العربية كبيروت وغيرها⁽³⁾.

ثالثاً:

كيفية عمل المخدرات الرقمية

1. تعمل المخدرات الرقمية على نظام معين، بحيث تعطي التأثير المشابه للمخدرات التقليدية، أو توصل إلى حالة الإدمان، وتتم هذه الآلية بشكل يؤدي إلى إدخال الدماغ في حالة وهمية تعطي نوع من الانتشاء وغياب العقل، وهذه تكون عبارة عن ملفات صوتية تترافق مع مواد بصرية أحياناً، وأشكال وألوان تتحرك وفق معدل مدروس، وقد تمت هندستها لتخدع الدماغ عن طريق بث أمواج صوتية مختلفة التردد لكل أذن، وبسبب كون هذه الموجات الصوتية غير مألوفة، فإنَّ الدماغ يعمل على توحيد الترددات الآتية من

(1) ينظر: انثروبولوجيا التصدي للمشكلات الرقمية لدى الشباب العربي "المخدرات الرقمية نموذجاً"، لـ وسيلة عياد داود، الجزائر، جامعة الجلفة، ص: (7-8).

(2) ينظر: المخدرات الرقمية مقارنة للفهم "المخدرات الرقمية وتأثيرها على الشباب العربي"، ص: (65).

(3) ينظر: المخدرات الرقمية وآثارها، دراسة استطلاعية على طلاب الجامعات والمدارس لـ سرحان حسن المعيني، المجلد: (3)، العدد: (1)، 2012، ص: (6).

الأذنين للوصول إلى مستوى واحد؛ وفي ذلك الوقت يصبح الدماغ غير مستقر كهربائياً، مما ينتج عنه الإحساس بصوتٍ ثالثٍ "الوهي"، إضافة إلى النغمتين، وهذا ما يدعى بالخداع السمعي⁽¹⁾. فمثلاً عند إدخال ترددتين مختلفتين من الموسيقى لكل أذن، كأن تُقدّم نغمة للأذن اليمنى مقدارها (530) هيرتز⁽²⁾، وتُقدّم للأذن اليسرى نغمة مقدارها 520 هيرتز، فحينها سيدرك السامع (من الخداع السمعي) أنه يسمع نغمة ثالثة الصوت الثالث (الوهي)، ثم تبدأ دقات القلب بالارتفاع من خلال الترددتين المختلفتين، وهذا بالنتيجة يعمل على عدم اتزان عام داخل الجسم⁽³⁾.

ويرى العلماء أنّ الإشارات الكهربائية التي يرسلها الدماغ حين سماعه نوعين مختلفين من الأصوات تتركه في حالة غير مستقرة من الإشارات الكهربائية التي يرسلها، ومن هنا يختار المُرَّجُونَ لها نوع الشحنات الكهربائية التي يرسلها الدماغ، حين يتعرض لجرعات الكوكائين والمارجوانا ويزاوجونها مع الشحنات الكهربائية التي يصدرها الدماغ حين يتعرض لكل نوع من أنواع الموسيقى، ولذلك فإنهم يزعمون أنّ كل نوع من الترددات الموسيقية توصل المستمع إلى حالة من النشوة أو الهلوسة المشابهة لحالة النشوة الصادرة من المخدر الحقيقي، فمثلاً: هناك ترددات للكوكائين، أي إنّ النشاط الدماغي يتحفز بصورة تشابه الصورة التي يتم بها تحفيزه بعد تعاطي المخدر الحقيقي، ثم بسماع هذه الترددات مرة بعد مرة توصل السامع إلى حالة الإدمان المناظرة لحالة الإدمان الواقعي⁽⁴⁾.

2. صور تعاطي المخدرات الرقمية

هناك طقوس خاصة لمتعاطي المخدرات الرقمية، يمكن تلخيصها فيما يأتي:

أ. يخلق المستمع بيئة مثالية للاسترخاء، كأن يجلس في مكان هادئ وخافت الإضاءة، مع ارتداء ملابس فضفاضة.

ب. يقوم بوضع عصبة على عينيه.

(1) ينظر: بحث حول: استخدام الانترنت في تعاطي المخدرات "المخدرات الرقمية" ل: دكتور أبي سريع أحمد عبد الرحمن، وزارة الداخلية، قطاع الشؤون الفنية. الإدارة العامة للمعلومات والتوثيق، ديسمبر/ 2010، عبر الموقع: <http://www.child-trafficking.org/sites/default/files/14.pdf> ص: (6.5).

(2) الهرتز: هو وحدة التردد لدلي نظام الوحدات الدولي، ويعرف بأنه دورة لكل ثانية، وسمي باسم العالم الألماني هاينريش هيرتز (Heinrich Hertz) الذي كان أول شخص يثبت وجود الأمواج الكهرومغناطيسية، وتستخدم وحدات التردد في وصف ترددات الأمواج الصوتية والكهرومغناطيسية بما فيها الترددات الراديوية، وتستخدم كذلك في وصف السرعات التي تشتغل عليها الحواسيب ومختلف الأجهزة الالكترونية، <https://ar.wikipedia.org/wiki/هرتز>.

(3) ينظر: مستوى الوعي بالذات فيما يتعلق بالمخدرات الرقمية لدى الشباب، ودور الجامعة المقترح في مواجهتها ل: د. عادل محمد صادق و د. شيرين حسين محمد، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع عشر - الجزء الثالث - يوليو 2020م، ص: (327-326).

(4) ينظر: دراسة ابيلول لتقييم الآثار الفسيولوجية والفسيولوجية بكلتا الأذنين ل: هيلان وهبه، دكتوراه 2007م، تكنولوجيا فاز في البشر، مجلة الطب البديل والتكميلي، مجلد: (13)، ص: (5)، وينظر: مستوى الوعي بالذات ص: (328).

ج. ثم يضع سماعات في الأذنين وفقاً لترددات معينة بحسب نوع المخدر المنشود الذي يجعل الدماغ في حالة غير مستقرة.

د. إنّ كل نوع من أنواع المخدرات الرقمية يستهدف نمطاً معيناً من النشاط الدماغي، فمثلاً عند سماع ترددات الكوكائين فإنّ ذلك يحفظ الدماغ بصورة تشبه الصورة التي يتم تحفيزها للدماغ عند تعاطي المخدرات بصورة واقعية عن طريق الشم والحقن⁽¹⁾.

هـ. ثم الحرص على عدم تعرض المتعاطي أثناء جلسات الاستماع إلى مقاطعات خارجية⁽²⁾.

وأصبح من السهولة بمكان الحصول على هذه المخدرات، فكل ما يحتاجه المدمن هو الدخول إلى المواقع المنتشرة على شبكة الانترنت التي تتيح للمدمن تحميل الجرعة، والنوع الذي يفضلها مقابل تحويل مبلغ مالي بحسب الملف المعروض للبيع، وذلك عن طريق بطاقة الائتمان، فلا يتكبد المتعاطي مشقة أو عناء البحث عن أوكار المخدرات أو مشقة الذهاب إليها، وتعرض نفسه لمخاطر القبض عليه، بل يمكنه اختيار ما يشاء في دقائق ليصل إلى ما يريد⁽³⁾.

رابعاً:

مخاطر تعاطي المخدرات الرقمية

تتميز المخدرات الرقمية بتأثيرها في الدماغ، بشكل يقترب من تأثير المخدرات بأنواعها المختلفة، حيث إنّ تلك الموسيقى تؤثر في سامعها، وتفصله عن الزمان والمكان، بحسب الموقع الخاص بجرعات الموسيقى الرقمية، فيما حدّر بعض الخبراء من تأثير تلك الجرعات الموسيقية السيء في متعاطيها، وجرعات الموسيقى الرقمية وفق "آي دوسينغ" عبارة عن نغمات سمعية، تغيّر الوعي عند الإنسان، فتوجد مزاجاً يحاكي ما تؤدي إليه الأدوية الترفيهية، والمخدرات على أنواعها، بدءاً من الكوكايين ومروراً بالهيروين، ووصولاً إلى الحشيش، حيث تعمل النغمات الموسيقية وفقاً لأسلوب يقوم باللعب على درجتين مختلفتين من الكهرباء لإنتاج لهجة داخل الرأس، التي تعمل بدورها على تغيير الموجات الدماغية التي تتحكم في الحالات النفسية للإنسان، ويعدّ إدمان الموسيقى الصاخبة واحدة من بعض حالات الإدمان على الموسيقى، إذ أكّد باحثون ألمان ويابانيون أنّ الموسيقى الصاخبة تُحدثُ أضراراً في الجهاز العصبي، وقامت دراسة أُجريت على مجموعتين

(1) ينظر: الآثار النفسية والاجتماعية للمخدرات الرقمية ودور مؤسسات الضبط الاجتماعي في الحد من أثارها ل: عبد الله عويدات ورقة علمية مقدمة لندوة المخدرات الرقمية وآثارها على الشباب العربي، الرياض/ جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2016م، ص: (8).

(2) المخدرات الرقمية بين الوعي والرقابة، ل: علي بن صفحان الزهراني، ورقة علمية مقدمة لندوة المخدرات الرقمية وتأثيرها على الشباب العربي، الرياض/ جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2016م، ص: (11).

(3) المخدرات الرقمية وآثارها، دراسة استطلاعية على طلاب الجامعات والمدارس، ل: سرحان حسن المعيني، ص: (6).

من الشباب بفحص الخلايا العصبية والسمعية عند الأشخاص الذين كانوا في مجموعتين، وتبين أن الذين كانوا في مجموعة مدمني الموسيقى الصاخبة تعرضوا لتأثير أحدث أضراراً في الخلايا العصبية والقشرة السمعية، في حين أن أفراد المجموعة الثانية لم يتعرضوا لهذه الآثار⁽¹⁾.

وتحدثت هذه الجرعات من الموسيقى الصاخبة تأثيراً سيئاً على مستوى كهرباء المخ، وهذا لا يُشعر المتعاطي بالنشوة والابتهاج فحسب، لكنّه يدخله فيما يطلق عليه طبيباً "الشُرود الذهني"، وهي لحظة يقل فيها التركيز بشدة، وينفصل خلالها الإنسان عن الواقع، كما إن تكرار تباين الكهرباء في دماغ الإنسان يؤدي مع الوقت إلى الدخول في حالات من "التشنج" وفقدان السيطرة، وتهيج الجهاز العصبي للإنسان⁽²⁾.

خامساً:

اقوال المختصين في وجود المخدرات الصوتية الرقمية

وأثرها على متعاطيها

تباينت آراء الأطباء حول أثر المخدرات الرقمية من الناحية الطبية على عقول الشباب، وتأثيرها في إحداث الإدمان من عدمه على اقوال أربعة:

القول الأول: قال إن المخدرات الرقمية وهُم ليس له وجود، وإن ما يُروّج له تحت مسمى المخدرات الرقمية هم تجار المخدرات، ويهدفون إلى الإيقاع بالشباب الذين لهم ميول نحو تعاطي المخدرات والباحثين عن الإثارة والمتعة، وممن لديهم ميول لشراء الأشياء الخطرة⁽³⁾، وقد استدلووا بعدة أدلة منها: أقوال لأطباء نفسانيين ومختصين في علم الاجتماع الذين أكدوا أن شيئاً من هذا لم يتم التأكد منه بشكل قطعي، ولم تُصرح أي جهة رسمية بضرر هذه الموسيقى الرقمية بأي حال من الأحوال، وأن المخدرات التقنية هي وسيلة للتغطية على تجارة المخدرات التقليدية ليس إلا⁽⁴⁾.

ويمكن الرد على هذا القول بأن هذه المخدرات الرقمية موجودة بالواقع بدليل: إقبال بعض الشباب عليها وبذل أموالهم في طلبها⁽⁵⁾، فضلاً عن أن بعض الآباء قد لاحظوا سلوكاً غير مألوفاً على أبنائهم، تمثل في جلوسهم داخل غرفهم بالساعة الطويلة أمام الحاسوب، مع سماعهم لأنواع من الموسيقى الصاخبة الغير

(1) ينظر: المخدرات الرقمية: مقاربة للفهم لـ د. خالد كاظم أبو دوح، ص: (15-16).

(2) ينظر: استخدام الانترنت في تعاطي المخدرات (المخدرات الرقمية)، لـ أبي سريع احمد عبد الرحمن، ص: (7).

(3) ينظر: ظاهرة ادمان المخدرات الصوتية الرقمية بين الفقه الاسلامي وأهل الخبرة "دراسة مقارنة" لـ الدكتور خالد محمد شعبان، جامعة الأزهر/ كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بدسوق، الفقه المقارن، ص: (1389)، وما بعدها.

(4) ينظر: ظاهرة ادمان المخدرات الصوتية الرقمية بين الفقه الاسلامي وأهل الخبرة، ص: (1389) وما بعدها.

(5) ينظر: المخدرات الرقمية: ظهور إدمان جديد عبر شبكة الانترنت، للباحثة: ميسوم ليلي، جامعة تلمسان. الجزائر، مركز جيل البحث العلمي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العام الثالث، مجلد: (2)، العدد: (21)، 2016، ص: (165).

مألوفة، مع صدور أفعال وحركات وردود فعل غير مألوفة من أبنائهم اثناء ذلك الاستماع، واقرن بذلك السلوك اهمالهم لواجباتهم الأسرية والدراسية وأعمالهم وطعامهم في كثير من الوجبات⁽¹⁾.

الفريق الثاني: ذهب إلى أن المخدرات الموسيقية وإن كانت حقيقية، ولكنها لا تسبب الإدمان لمن يسمعها، حتى لو كان لها تأثير سلبي على الصحة النفسية والبدنية، وإن كان مستمعها يشعر بتأثير عقلي معين يتجه نحو الإدمان، فهو مجرد وهم يتخيله، نابع من الإحياء من مروجها وليس عليه دليل علمي⁽²⁾.

واستدلوا بعدة أدلة، منها: ما قاله الدكتور "شتاين" العضو في منظمة "نيذا" بالمركز القومي في أبحاث الإدمان والمخدرات بأمريكا: "إنه لم يثبت علمياً أن الموسيقى الرقمية تسبب الإدمان، وإن تأثير هذه المؤثرات الصوتية على خلايا الدماغ راجع إلى اختلاف موجات التردد على كل أذن، وهذا الاختلاف يسبب اضطراباً في كهرومغناطيسية الدماغ"، ثم عاد وقال: "إن العلم أثبت تأثيرها على الحالة المزاجية، ومساعدة الإنسان على الاسترخاء، كما تساعد على التعرف على الشباب الذين يبحثون عن الإثارة والمتعة"⁽³⁾.

كما إن بعض الأطباء أعلن أن المخدرات الصوتية ليس لها أي تأثير على المخ⁽⁴⁾.

ويمكن الرد على هذا القول بأن التقرير الذي نشرته موقع: "سي نت" الأمريكي الذي ذكر إحصائية عن تكرار تداول الملفات الموسيقية الرقمية المخدرة، التي تم تحميلها من بعض المواقع التي تروج لها قدير بن (104) مليون مرة، من بينها تكراره أكثر من (18) ألف مرة في أسبوع واحد، كما أكد نفس التقرير أن الإدمان الرقمي قد انتشر بين تلاميذ المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية، وأن هؤلاء التلاميذ تم رصدتهم يستمعون إليها من خلال جهاز "الأيبود"، مما اضطرت المدارس إلى منع هؤلاء التلاميذ في المدارس من الدخول بهذا الجهاز كإجراء وقائي لمكافحة ظاهرة إدمان المخدرات الإلكترونية بها⁽⁵⁾.

وأيضاً فإن الدراسات العلمية أثبتت أن المؤثرات الصوتية تحدث اضطراباً، ونشوة واسترخاء، وذلك نتيجة إفراز المخ لبعض المواد مثل: "الدوبامين"، عند سماع هذه الأصوات، والذبذبات العالية المختلفة الصاخبة، ولا يمكن القول بنفي تأثير هذه الموسيقى على العقل؛ لأن بعض المدمنين يُقبلون على سماع جرعات من هذه المقطوعات الموسيقية الرقمية بعد تعاطي عقار "الإكستازي" وعقار (إل سي دي 25)،

(1) ينظر: الإشكالات الجزائية في تكييف المخدرات الرقمية لـ د. مصبح عمر عبد المجيد، مجلة القانون والمجتمع، (العدد: 9، ص: 215)، جامعة أحمد دارية، مخبر القانون والمجتمع، بتاريخ: 2017/6/30 م.

(2) التحدي الإلكتروني وخطر الإدمان الرقمي لـ د. مسعودة عمارة، المجلة المصرية للدراسات القانونية والاقتصادية، (المجلد: 8، الجزء: 1، ص: 109).

(3) المخدرات الرقمية بين الوعي والوقاية للدكتور: علي بن صحفان، الأستاذ المشارك بكلية الطب، ص: 3، نقلاً عن كتاب: ظاهرة ادمان المخدرات الصوتية الرقمية بين الفقه الاسلامي وأهل الخبرة لـ الدكتور خالد محمد شعبان، ص: (1392)، حيث انني لم أستطع الحصول على المصدر الرئيسي لها.

(4) المصدر السابق، ص: (1392).

(5) ينظر: استخدام الانترنت في تعاطي المخدرات (المخدرات الرقمية)، لـ أبي سريع احمد عبد الرحمن، ص: (9).

حيث تساعدهم الموسيقى الرقمية، مقرونة بالعقارين السابقين إلى الوصول إلى حالة من الصخب والصراخ، وهو شعور غير مألوف من الطرب والنشوة والمتعة والاسترخاء، حيث تعمل تلك الملفات على منحها لمتعاطيها⁽¹⁾.

ومما يثبت إدمان الشباب عليها، وتعرضهم لضرر بسببها، هو ما تناقلته بعض المواقع الإلكترونية تسجيل حالات وفاة في الدول العربية كالمملكة العربية السعودية، وأيضاً تم تسجيل أول حالة إدمان في الجزائر عام: 2015م، في ولاية البليدة، كما كشفت فرقة حماية الاحداث بها التابعة للدرك الوطني، ثم تم تسجيل خمس عشرة حالة من الشباب القصر غارقين في الإدمان الإلكتروني، وأن هؤلاء الشباب توجهوا من أنفسهم إلى الفرق المختصة بحماية الاحداث لتلقي العلاج⁽²⁾.

الفريق الثالث:

ذهبوا إلى أن المخدرات الصوتية الرقمية موجودة، وتحدث حالة الاعتماد التي تؤدي إلى الإدمان؛ لما لها من تأثير سلبي على العقل والأعضاء والجهاز العصبي يعادل ما تحدثه الخمور والمخدرات⁽³⁾، وقد أسموها مخدرات؛ لأنها توصل متجرعها إلى ما توصله المخدرات التقليدية من فتور في العقل والأعضاء⁽⁴⁾، وأيضاً توصل متعاطيها لنفس ما توصله الخمور من الهلوسة والتخيل والجنون والانتحار، حيث إن لكل نوع من أنواع هذه المخدرات الرقمية تردد معين، وعندما يصل هذا التردد للدماغ فإنه يعطي نفس تأثير الهرويين أو الكوكايين أو المارجونا، أو أي تأثير معين يبتغيه من وراء جرعة التعاطي⁽⁵⁾، قال به: الدكتور عزة كريم مستشارة المركز القومي المصري للبحوث الاجتماعية والجنائية، الدكتور كريم عادل مكاوي أستاذ الصحة العامة بجامعة القاهرة، الدكتور تامر مرسي مدير إدارة العلاج من الإدمان بوزارة الصحة المصرية، والدكتورة هبة العيسوي أستاذة الطب النفسي بجامعة عين شمس، والدكتور محمد عاشور المتخصص في

(1) ظاهرة ادمان المخدرات الصوتية الرقمية بين الفقه الاسلامي وأهل الخبرة ل: الدكتور خالد محمد شعبان، ص: (1394).

(2) ينظر: 15 طفلاً يدمنون المخدرات الرقمية في الجزائر، مقال لأمين شاوش على موقع النهار بتاريخ: 2015/7/11،

<https://www.ennaharonline.com/15>

(3) ينظر: الإشكالات الجزائية في تكييف المخدرات "المخدرات الرقمية" للدكتور: عمر عبد المجيد مصبح، مجلة القانون والمجتمع، (العدد: 9، ص: 215).

(4) ينظر: المخدرات الرقمية بين الفقه وأهل الخبرة، ص: (1395).

(5) ينظر: ضجت المخدرات الرقمية.. جرعة كوكاين أو ماريغوانا من خلال سماع مقاطع mp3 على النت، مقال منشور على النت بتاريخ 8/تشرين الثاني/ 2014م، على موقع: www.arabic.cnn.com

الموسيقى الإلكترونية، وميسوم ليلي خبيرة علم الاجتماع، وغيرهم الكثير⁽¹⁾، ثم ذهب البعض إلى القول بحرمتها⁽²⁾.

ومما استدلو به: أقوال أهل الخبرة من الأطباء والنفسيين وخبراء معالجة الإدمان، حيث جزم البعض بأنَّ المخدرات الرقمية أحدثت وسائل الإدمان تقدماً بين البشر، حيث إنَّها توصل إلى انتحار المستمع لها؛ لأنَّها توصله إلى حالة من اللاوعي مصحوبة بالهلوسات وفقدان التوازن، وتؤدي إلى عدم اتزان عقلي، مما يؤدي إلى الجنون أو الانتحار، مما يجعلها أشد تأثيراً على العقل من المخدرات التقليدية⁽³⁾. كما يقول الدكتور محمد عاشور المتخصص في الموسيقى الإلكترونية إنَّ المخدرات الرقمية تضر بصاحبها⁽⁴⁾.

أما الدراسات العلمية المتخصصة بهذا المجال، فقد أكدت تأثير المخدرات الرقمية على العقل، حيث جاء في بعضها: "إن المخدرات الرقمية تجعل الدماغ يصل إلى حالة من التخدير، تشابه تأثير المخدرات الحقيقية التي يرغب المتعاطي الوصول إليها من جرعة التعاطي، وذلك من خلال تأثير النغمات على موجات الدماغ، وهو ما يسمى: بالضجيج الأبيض في الاذن الأولى، وترددات صوتية مختلفة في الاذن الثانية، ويفترض أن يؤدي الاستماع إلى هذه النغمات إلى الشعور بنشوة، تماثل نشوة المخدرات الطبيعية أو المصنعة⁽⁵⁾."

أما الدراسات الاجتماعية فقد جاء في بعضها: "مع التطور الذي صحبته التكنولوجيا الرقمية ظهر مخدِّر جديد، أخطر من المخدر التقليدي، نقلنا إليه العصر الحديث، ألا وهو المخدرات الرقمية، التي تسبب غياب العقل، أو النوم، أو غياب الوعي المصحوب بتسكين الألم، وتسبب الإدمان وتسمم الجهاز العصبي"⁽⁶⁾. وقد أكَّدت الدراسات الميدانية البحثية المقرونة بالتجارب العملية التي أُجريت على عينات ممن يستمعون إلى الملفات الصوتية التي بها المخدرات الرقمية أنَّها تؤدي إلى الضرر بالجهاز السمعي يصل إلى حد الصمم، وإنَّ مَنْ يستمع إلى هذه النغمات والترددات يُصاب بعد فترة بالاكتئاب الذي يتزايد معدله مع الاستمرار في تجرعه وإدمانه لفترات كبيرة، كما إنَّه يؤدي إلى انخفاض في معدل الذاكرة الخاصة في سرعة

(1) ينظر: المخدرات الرقمية "خطر قادم يهدد الشباب النشء"، ل: محمود الديب، مجلة الدعوة، العدد: 2319، بتاريخ: نوفمبر/2011م، والإشكالات الجزائية في تكييف المخدرات "المخدرات الرقمية"، للدكتور: عمر عبد المجيد مصبح، مجلة القانون والمجتمع، (عدد: 9، ص: 215).

(2) ينظر: المخدرات الرقمية "تتلاعب بأدمغة النشء" ل: رضا إسماعيل رضوان، مقال بمجلة الوعي الإسلامي، (س52/ع604)، ذي الحجة/1436هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية

(3) ينظر: المخدرات الرقمية بين الفقه وأهل الخبرة، ص: (1396).

(4) ينظر: المخدرات الرقمية "خطر قادم يهدد الشباب النشء" ل: محمود الديب، مجلة الدعوة، العدد: (2319)، تاريخ النشر: نوفمبر/2011م، والإشكالات الجزائية في تكييف المخدرات "المخدرات الرقمية" للدكتور عمر عبد المجيد مصبح، مجلة القانون والمجتمع (عدد: 9، ص: 215).

(5) ينظر: استخدام الإنترنت في تعاطي المخدرات "المخدرات الرقمية" ل: مقدم دكتور أبو سريع أحمد عبد الرحمن، ص: (7-8).

(6) التحدي الإلكتروني وخطر الإدمان الرقمي للدكتورة: مسعودة عمارة، المجلة المصرية للدراسات القانونية والاقتصادية، (مجلد: 8، جزء: 8، ص: 107).

استرجاع المعلومات، ويقلل من حدة الذكاء، ويؤثر تأثيراً سيئاً على كهرباء المخ، ومع تكرارها يؤدي إلى حدوث نوبات تشنج⁽¹⁾.

الفريق الرابع:

"إن ظاهرة المخدرات الصوتية الرقمية موجودة، وتسبب الإدمان على الفضاء السيبراني، وهو إدمان نفسي إيحائي يُخالف إدمان المخدرات التقليدية، ولكنه يشبه التنويم المغناطيسي، ويأتي أثر استجابة الجهاز العصبي لتأثير دروب الأصوات والنغمات والدقات المختلفة التي يتعرض لها من يسمعها"⁽²⁾، وبهذا قالت الباحثة الأمريكية والنفسانية الأمريكية "كمبرلي" و "قارنت هتشنز" المختص في تقنية الآلات الموسيقية والأنغام، والدكتور: أحسن مبارك طالب، أستاذ علم الاجتماع بجامعة الرياض وغيرهم الكثير⁽³⁾.

ومما استدل به هذا الفريق أقوال اهل الخبرة من الطب النفسي وأقوال علماء الاجتماع، حيث قالوا إنَّ لهذه المخدرات الصوتية تأثير خاص وضار على الجهاز العصبي عند الاستماع لها بالأذنين معاً من خلال سماعات خاصة، ولكن ليس لها تأثير المخدرات الطبيعية التقليدية⁽⁴⁾، وهذه الظاهرة تعرف بالإدمان السبراني الذي نتج عن سوء استخدام التكنولوجيا بشكل عام⁽⁵⁾، ويرى علماء الاجتماع أنَّ المخدرات الرقمية هي من قبيل عدم القدرة على الضبط الذاتي تجاه بعض المغريات الحديثة والظواهر الاجتماعية المستحدثة، وحتى الآن لم تقدِّم الدراسات حول المخدرات الرقمية نتائج جدِّية قطعية حول المفعول الحقيقي للمخدرات⁽⁶⁾ - بحسب قولهم -.

أما خبراء الاتصالات فقد قالوا: المخدرات الرقمية عبارة عن نغمات وذبذبات متخصصة، تُسمع وفق حسابات دقيقة، تُخلف بعدها تأثيراً مباشراً على دماغ متعاطيها، على قدر الجرعة الصوتية الألكترونية التي يتعاطاها الضحية، وهذه الآثار قد اثبتت صحتها دراسات وبحوث علمية متخصصة، وأثبتت أنَّ نتائجها كارثية للعقل البشري، حيث إنَّ متعاطيها يدخل في عالم اللاوعي والهلوسة⁽⁷⁾.

(1) ينظر: المخدرات الرقمية بين الفقه واهل الخبرة، ص: (1398).

(2) طبعة المخدرات الرقمية ل: الدكتور أحسن مبارك، ورقة بحثية قدمت خلال ندوة المخدرات الرقمية وتأثيرها على الشباب العربي/ جامعة نايف العربية. د. أبن رقوش، 9/جمادي الأولى/ 1437هـ، 2016/2/18م، ص: (1).

(3) المصدر السابق

(1) المتحدة في علاج الإدمان، في صحيفة الرياض، العدد: 16943، بتاريخ: 13/نوفمبر/ 2014م، نقلا عن: المخدرات الرقمية بين الفقه وأهل الخبرة، ص: (1399).

(5) ينظر: طبعة المخدرات الرقمية ل: الدكتور أحسن مبارك، ص: (1).

(6) ينظر: المصدر السابق.

(7) ينظر: المخدرات الرقمية بين الفقه وأهل الخبرة، ص: (1401).

"إنَّ هذه التقنية _ المخدرات الصوتية _ يمكن أن تؤثر في عمل الدماغ، وهو ما يتسبب في ظهور آثار متعددة على المستمع، ومن هذه الآثار أن يقوم الدماغ بإرسال إشارات إلى الجسم لإفراز مواد كيميائية معينة مثل: السيروتينين والأندروفين، وهي مواد تؤثر في الجسم والعقل معاً بطريقة تؤدي إلى إدمان"⁽¹⁾.

الرأي المختار:

من خلال العرض السابق لأقوال الفرق الأربعة، يتبين أنَّ كل الفرق باستثناء الفريق الأول _ الذي ينفي وجود المخدرات الرقمية _ قد اتفقوا على أنَّ لهذه المخدرات تأثيراً ضاراً على الإنسان، على اختلاف في درجات هذا الضرر، فالفريق الثاني يرى أنَّ لها ضرراً على صحة الانسان، حيث إنَّه يضر الجهاز السمعي، ويصيب متعاطيها بالاكتئاب بعد فترة، أمَّا الفريق الثالث فقد ذهب إلى أنَّ تأثيرها يشابه تأثير المخدرات التقليدية، وقد يفوقه، أمَّا الفريق الرابع فيرى أنَّ لها تأثيراً ضاراً على الدماغ وتسبب الإدمان، ولكنَّه يختلف عن الإدمان على المخدرات التقليدية، فهم يثبتون لها الإدمان النفسي الإيحائي. وكل فريق قد استدل بأقوال أهل الاختصاص، من أطباء نفس وعلماء اجتماع، وأهل الاختصاص في الموسيقى وخبراء الاتصالات.

وسبب اختلاف آراء الفرق الثلاثة راجع إلى تباين آراء العلماء فيما بينهم، فكل مجموعة من العلماء قد أبدت رأيها في المخدرات الرقمية بحسب ما قامت به من دراسة وبحث. والذي يبدو - والله تعالى أعلم - أنَّ هذه الظاهرة موجودة، ولها صداها على أرض الواقع، بدليل انتشارها في البلدان، ودخولها إلى البلاد العربية، ورواجها بين فئة الشباب، ولها تأثيرها على العقل وعلى السمع، فهي على أقل تقدير تصيب متعاطيها بحالة من الاكتئاب، مع فقدان حاسة السمع بالاستمرار عليها، هذا بالإضافة إلى ما أثبتته الفريق الثالث والرابع من كونها تؤدي إلى الإدمان، مع اختلاف في نوع الإدمان بين الفريقين.

فالمخدرات الرقمية لها مضار كثيرة، وذلك لعدة أسباب:

إنَّ المخدرات حتى وإنَّ استُخدمت لعلاج الحالات النفسية وتقليل أعراض الاكتئاب وغيرها، إلا أنَّ آثارها السلبية كثيرة جداً، فالإنسان قد لا يكون بكامل وعيه بعد انتهاء جلسة العلاج، لدخوله بحالة من النشوة والهلوسة، وقد يقع في المحظورات، ثم إنَّ هذه المخدرات لا تقع تحت رقابة الدولة، ولا يوجد قانون

(¹) التحدي الإلكتروني وخطر الإدمان الرقمي، للدكتورة: مسعودة عمارة، المجلة المصرية للدراسات القانونية والاقتصادية، (مجلد: 8، الجزء: 1، ص: 117). نقلاً عن: المخدرات الرقمية بين الفقه وأهل الخبرة، ص: (1401).

خاص لاستخدامها وتعاطيها، كما إنَّه من السهولة الحصول عليها، وبالتالي فإنَّ استخدامها لا يكون محدوداً في الأمور العلاجية، لذا فإنَّ ضررها كبير.

كما إنَّ ديننا الإسلامي يحث على الابتعاد عن كل ما يضر بشكل مباشر أو غير مباشر، وضرر المخدرات الرقمية هو ضرر مباشر، وتأثيرها ليس محصوراً على الجهاز العصبي والجهاز السمعي، بل قد يتجاوز ذلك إلى إزهاق الروح في بعض الحالات، ثم هي لا تقتصر على الفرد، وإنما تمتد إلى المجتمع.

سادساً:

أهمية المسألة مقاصدياً والتععيد المقاصدي

1. أهمية المسألة مقاصدياً

على الرغم من تباين آراء الأطباء، وعلماء الاجتماع، وخبراء الاتصالات في مدى قوة تأثير المخدرات الرقمية على العقل، إلا أنَّ أثرها واضح، وذلك من خلال الآثار التي أشارت إليها الدراسات والتقارير، إلى أنَّ هذه النوع من المخدرات يؤدي إلى آثار نفسية، كالصراخ اللاإرادي، والتشنج العضلي والعصبي، وقلة التركيز، والإنفصال عن الواقع، وتراجع الأداء في العمل والدراسة، كما أشار بعض الباحثين إلى أنَّه لوحظ على بعض المدمنين على المخدرات الرقمية انخفاض في كفاءة الذاكرة الخاصة باسترجاع المعلومات السريعة⁽¹⁾.

كما يظهر على المتعاطي إحساس وهمي بالسعادة، سببه الأساسي الاختلال الجسماني والعقلي واضطراب الجهاز العصبي المركزي (المخ والحبل الشوكي) والطرفي (الأعصاب)⁽²⁾.

فالمخدرات الرقمية تؤدي إلى اختلال العقل في درجة الضروريات؛ لأنَّ فقدان العقل الذي يقع تحت تأثيرها يؤدي إلى الفساد وتعطل الحياة، حيث إنَّها تغيَّب العقل عن الواقع، وفي بعض الأحيان تتلفه، والعقل هو أداة التكليف، فبتعرضه للاختلال يصبح عديم الفائدة، ويفسد نظام الحياة؛ لأنَّ انتشار المخدرات بين أوساط الشباب وهو قوة البلاد ووقودها الذي يدافع عنها في مواجهة الأعداء غير موجود، فهم غارقون في آثارها.

كما إنَّ المخدرات الرقمية تقاس على الخمر، حيث إنَّ الفريق الثالث أثبت أنَّ لها نفس تأثير المخدرات التقليدية، وبالتالي فإنَّ لقبها يلحق بها، وبالتالي تأخذ نفس حكمها في التحريم.

(¹) ينظر: الآثار النفسية والاجتماعية ودور مؤسسات الضبط الاجتماعي في الحد من آثارها لـ عبد الله عويدات، ندوة المخدرات الرقمية وأثرها على الشباب العربي، 2016/2/18، ص: (12-13).

(²) ينظر: أثر مقصد حفظ العقل في تحريم المخدرات، لـ الدكتور محمد يوسف الحاج محمد، مفق نابلس/ فلسطين، 2016م، المؤتمر العلمي الدولي النسوي السادس لكلية الشريعة، جامعة النجاح الوطني، تعاطي المخدرات: الأسباب والآثار والعلاج من منظور إسلامي اجتماعي قانوني، كتاب أوراق المؤتمر، جامعة النجاح الوطني، ص: (95).

2. التعيد المقاصدي للمسألة:

"إِنَّ الْأَوَامِرَ الْمُتَعَلِّقَةَ بِالْأُمُورِ الضَّرُورِيَّةِ لَيْسَتْ كَالْأَوَامِرِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالْأُمُورِ الْحَاجِيَّةِ وَلَا التَّحْسِينِيَّةِ، وَلَا الْأُمُورِ لِلضَّرُورِيَّاتِ كَالضَّرُورِيَّاتِ أَنْفُسِهَا، بَلْ بَيْنَهُمَا تَفَاوُتٌ مَعْلُومٌ، بَلِ الْأُمُورُ الضَّرُورِيَّةُ لَيْسَتْ فِي الطَّلَبِ عَلَى وَزَانٍ وَاحِدٍ؛ كَالطَّلَبِ الْمُتَعَلِّقِ بِأَصْلِ الدِّينِ لَيْسَ فِي التَّكْيِيدِ كَالنَّفْسِ وَلَا النَّفْسُ كَالْعَقْلِ، إِلَى سَائِرِ أَصْنَافِ الضَّرُورِيَّاتِ"⁽¹⁾.

"وَذَلِكَ تَفَاوُتُ الطَّلَبِ فِيمَا كَانَ مَتْبُوعًا مَعَ التَّابِعِ لَهُ، وَأَنَّ الطَّلَبَ الْمُتَوَجَّهَ لِلْجُمْلَةِ أَعْلَى رُتْبَةً وَأَكْدُ فِي الْإِعْتِبَارِ مِنَ الطَّلَبِ الْمُتَوَجَّهِ إِلَى التَّفَاصِيلِ أَوْ الْأَوْصَافِ أَوْ خُصُوصِ الْجُزْئِيَّاتِ"⁽²⁾.

فالمخدرات الرقمية حتى وإن كان فيها جانب من الفائدة لأغراض العلاج النفسي، فإن الجانب السلبي لها أكبر من فوائدها، حيث إنها تضر بكلية العقل، وحفظ العقل من الضروريات، أما العلاج النفسي فهو من الحاجيات، حيث يمكن العلاج بطرق أخرى غير المخدرات الرقمية، خصوصاً وأن استخدامها لا يجري تحت رقابة الدولة، كما إن درء المفسدات أولى من جلب المصالح⁽³⁾، فدرء مفسدة انتشار هذه التقنية لأغراض استخدامها كاستخدام المخدرات التقليدية أولى من علاج الحالات النفسية.

(1) الموافقات للشاطبي، (492/3)

(2) الموافقات للشاطبي، (492/3)

(3) القواعد لأبي عبد الله محمد بن محمد بن أحمد المقرئ، (443/1).

المصادر والمراجع:

1. <http://ar.wikipedia.org/wiki> ويكيبيديا الموسوعة الحرة، مقال الرقمية، على شبكة الانترنت 2018/5/29.
2. الآثار النفسية والاجتماعية للمخدرات الرقمية ودور مؤسسات الضبط الاجتماعي في الحد من آثارها: ل: عبد الله عويدات ورقة علمية مقدمة لندوة المخدرات الرقمية وآثارها على الشباب العربي، الرياض/ جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2016م
3. أثر مقصد حفظ العقل في تحريم المخدرات، ل: الدكتور محمد يوسف الحاج محمد، مفتي نابلس/ فلسطين، 2016م، المؤتمر العلمي الدولي النسوي السادس لكلية الشريعة، جامعة النجاح الوطني، تعاطي المخدرات: الأسباب والآثار والعلاج من منظور إسلامي اجتماعي قانوني، كتاب أوراق المؤتمر، جامعة النجاح الوطني.
4. استخدام الانترنت في تعاطي المخدرات "المخدرات الرقمية" ل: دكتور أبي سريع أحمد عبد الرحمن، وزارة الداخلية، قطاع الشؤون الفنية - الإدارة العامة للمعلومات والتوثيق، ديسمبر/ 2010
5. الإشكالات الجزائية في تكييف المخدرات الرقمية ل: د. مصبح عمر عبد المجيد، مجلة القانون والمجتمع، (العدد: 9، ص: 215)، جامعة احمد دارية، مخبر القانون والمجتمع، بتاريخ: 2017/6/30م.
6. بحث حول: استخدام الانترنت في تعاطي المخدرات "المخدرات الرقمية" ل: دكتور أبي سريع أحمد عبد الرحمن، وزارة الداخلية، قطاع الشؤون الفنية. الإدارة العامة للمعلومات والتوثيق، ديسمبر/ 2010، عبر الموقع: <http://www.child-trafficking.org/sites/default/files/14.pd>
7. التحدي الالكتروني وخطر الإدمان الرقمي ل: د. مسعودة عمارة، المجلة المصرية للدراسات القانونية والاقتصادية، (المجلد: 8، الجزء: 1).
8. خمسة عشر طفلا يدمنون المخدرات الرقمية في الجزائر، مقال لأمين شاوش على موقع النهار بتاريخ: 2015/7/11، <https://www.ennaharonline.com/15>
9. دراسة ابيلولوت لتقييم الآثار الفسيولوجية والفسيولوجية بكلتا الأذنين ل: هيلان وهبه، دكتوراه 2007م، تكنولوجيا فاز في البشر، مجلة الطب البديل والتكميلي
10. ضجت المخدرات الرقمية.. جرعة كوكائين أو ماريغوانا من خلال سماع مقاطع mp3 على النت، مقال منشور على النت بتاريخ 8/ تشرين الثاني/ 2014م، على موقع: www.arabic.cnn.com
11. طبيعة المخدرات الرقمية ل: الدكتور أحسن مبارك، ورقة بحثية قدمت خلال ندوة المخدرات

- الرقمية وتأثيرها على الشباب العربي/ جامعة نايف العربية. د. أبو رقوق، 9/جمادي الأولى/ 1437هـ، 2016/2/18م، ص: 1، تاريخ النشر: 2016م.
12. ظاهرة ادمان المخدرات الصوتية الرقمية بين الفقه الاسلامي وأهل الخبرة "دراسة مقارنة" ل: الدكتور خالد محمد شعبان، جامعة الأزهر/ كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بدسوق، الفقه المقارن.
13. المخدرات الرقمية "خطر قادم يهدد الشباب النشء" ل: محمود الديب، مجلة الدعوة، العدد: (2319)، تاريخ النشر: نوفمبر/ 2011م
14. المخدرات الرقمية بين الوعي والوقاية للدكتور: علي بن صحفان، الأستاذ المشارك بكلية الطب، ص: 3، نقلاً عن كتاب: ظاهرة ادمان المخدرات الصوتية الرقمية بين الفقه الاسلامي وأهل الخبرة ل: الدكتور خالد محمد شعبان، ص: (1392)، حيث انني لم أستطع الحصول على المصدر الرئيسي لها.
15. المخدرات الرقمية وآثارها، دراسة استطلاعية على طلاب الجامعات والمدارس ل: سرحان حسن المعيني، مجلة الشرطة والقانونية، أكاديمية العلوم الشرطية، الشارقة . دولة الإمارات العربية المتحدة، المجلد: 3، العدد: 1، 2012.
16. المخدرات الرقمية: ظهور إدمان جديد عبر شبكة الانترنت، للباحثة: ميسوم ليلى، جامعة تلمسان . الجزائر، مركز جيل البحث العلمي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العام الثالث، مجلد: (2)، العدد: (21)، 2016
17. المخدرات الرقمية: مقارنة للفهم ل: د. خالد كاظم أبو دوح، أستاذ علم الاجتماع المساعد/ كلية العلوم الاجتماعية، ندوة " المخدرات الرقمية وتأثيرها
18. مستوى الوعي بالذات فيما يتعلق بالمخدرات الرقمية لدى الشباب، ودور الجامعة المقترح في مواجهتها ل: د. عادل محمد صادق و د. شيرين حسين محمد، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع عشر - الجزء الثالث - يوليو 2020م
19. معجم اللغة العربية المعاصرة ل: د. أحمد مختار عبد الحميد عمر، (ت: 1424هـ)، بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1429هـ. 2008م.
20. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ل: إبراهيم مصطفى، احمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، دار الدعوة.
21. وائثروبولوجيا التصدي للمشكلات الرقمية لدى الشباب العربي "المخدرات الرقمية نموذجاً"، ل: وسيلة عياد داود، الجزائر، جامعة الجلفة.

الإمام الطبراني

ومؤلفاته بين المطبوع والمخطوط

الدكتور جواد خليل غولوش

البوسنة والهرسك

dzevad6@hotmail.com

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة مؤلفات الإمام الطبراني، المطبوع منها والمخطوط. وإن الكثير من تراثنا الإسلامي لا يزال مخطوطاً، ومكنوزاً في زوايا المكتبات في شتى بقاع العالم. وإنّ من أولويات الباحثين في هذا العصر العناية بهذه الكنوز، وخدمتها بإخراجها للناس، محققةً صافيةً يانعةً، لتكون نبراساً لكل مسلم في خضم الثقافات الغازية والأفكار الهدامة.

ومن ذلك التراث الإسلامي والعربي مؤلفات الإمام الطبراني رحمه الله، صاحب المعاجم الثلاث، فإنه بلا شك من جهابذة هذه الأمة، والناظر في مؤلفاته يعرف قدره وقدر مؤلفاته رحمه الله تعالى. فأردت من خلال هذا البحث أن ألقى الضوء على مؤلفاته الموجودة والمفقودة، مع بيان قدره من خلال ترجمته.

الكلمات المفتاحية: الطبراني، المؤلفات، المطبوع، المخطوط، المفقود، التراث.

Imam Tabarani

And his writings between printed and manuscript

Abstract :

This research aims to study the works of Imam Tabarani, both printed and manuscript. Much of our Islamic heritage is still in manuscript form, and hoarded in the corners of libraries in various parts of the world. One of the priorities of researchers in this era is to take care of these treasures, and to serve them by bringing them out to people, achieving a clear and mellow, to be a beacon for every Muslim in the midst of invading cultures and destructive ideas.

Among that is the Islamic and Arabic heritage, the writings of Imam al-Tabarani, may God have mercy on him, the author of the Three Dictionaries, for he is undoubtedly one of the scholars of this nation, and the beholder of his writings knows his value and the value of his writings, may God Almighty have mercy on him. Through this research, I wanted to shed light on his existing and lost works, with an indication of his value through his translation.

Keywords: Al-Tabarani, the books, the printed, the manuscript, the missing, the heritage.

المقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له.

أما بعد، فإن أصدق الحديث كتاب الله، وأحسن الهدي هدي محمد صلى الله عليه وسلم، وشر الأمور محدثاتها، وكل محدثة بدعة، وكل بدعة ضلالة، وكل ضلالة في النار.

ثم أما بعد،،،

فإنه من أوجب الواجبات على العلماء وطلاب العلم، العناية بكتاب الله وسنة رسوله ﷺ، دراسةً، وحفظاً، واستنباطاً، وتحليلاً، وتعليماً، وتطبيقاً، جمعاً بين العلم والعمل؛ لأنهم مؤتمنون على ذلك كله، وقد وضعت الأمة فيهم ثقتهم واثمنتهم على دينها، وقبل ذلك كله وبعده، هم مسؤولون أمام الله تعالى عن هذه الأمانة - أمانة العلم والعمل به، وتبليغه، وحفظه، والدعوة إليه -، حتى تتم القدوة والأسوة إلى الخير.

وإن مما أؤتمنوا عليه هو هذا التراث العلمي الثمين، الذي تركه أئمة الإسلام، أسلافنا الأجداد في شتى صنوف العلم، وإن الكثير من هذا التراث لا يزال مخطوطاً، ومكنوزاً في زوايا المكتبات في شتى بقاع العالم، رغم شدة حاجة المسلمين إليه، وإن من أولويات طالب العلم في هذا العصر العناية بهذه الكنوز، وخدمتها بإخراجها للناس، محققةً صافيةً يانعةً، لتكون نبأاً لكل مسلم في خضم الثقافات الغازية والأفكار الهدامة التي روجها أعداء الإسلام بين المسلمين اليوم.

وقد سطع في عصرنا الحاضر قبس من نور الحضارة الإسلامية تألق نجمه في أنحاء المعمورة ألا وهو الاهتمام بكتب التراث الإسلامي والعربي، وواكب هذا الاهتمام استخدام الأجهزة المتطورة كآلات الطباعة الحديثة ... فحظي هذا التراث بحركة علمية نشطة وواسعة على مستوى الحكومات والأفراد حتى كاد يكون المحور الرئيس الذي تدور حوله هذه الحركة العلمية المعاصرة في شتى مرافقها كالجامعات والمعاهد التراثية والمكتبات الأهلية والتجارية ودور النشر والمراكز والدراسات العلمية؛ حيث انبثقت من هذه المرافق اهتمامات وخدمات جلية للحفاظ على التراث الإسلامي؛ لذلك نجد أن جميع الأوساط العلمية على تفاوت مستوياتها تحس بهذه العناية والرعاية بالتراث من مخطوط ومطبوع، أما التراث الموقود الذي أصيب بأنواع النكبات العصبية من أعدائه الحاقدين وبعض أهله الغافلين فلم يلق مثل ذلك الاهتمام الذي حظي به التراث الموجود وذلك حينما نقارنه بالمفقود، وهذا لا يعني أن الأمة قد بلغت المقصود لخدمة التراث الموجود، ولكن وصلت إلى مرحلة وبجاجة إلى مراحل إن شاء الله⁽¹⁾.

(¹) انظر: حكمت بشير ياسين، القواعد المنهجية في التنقيب عن المفقود من الكتب والأجزاء التراثية، مكتبة الرشد، الرياض، 1993/1412، (ص 9، 11).

ومن ذلك التراث الإسلامي والعربي مؤلفات الإمام الطبراني رحمه الله، صاحب المعاجم الثلاث، فإنه بلا شك من جهابذة هذه الأمة، والناظر في مؤلفاته يعرف قدره وقدر مؤلفاته رحمه الله تعالى. وقد أثنى العلماء على الإمام الطبراني - رحمه الله تعالى - وكتبه، فقال عنه الإمام الذهبي⁽¹⁾ رحمه الله تعالى: "مسند الدنيا.. وكان من فرسان هذا الشأن مع الصدق والأمانة.." ⁽²⁾.

فأردت من خلال هذا البحث أن ألقى الضوء على مؤلفاته الموجودة والمفقودة، مع بيان قدره من خلال ترجمته.

والله أسأل أن يتم هذا العمل ويبارك فيه، ويجعله خالصاً لوجهه الكريم، وأن يكتب الأجر للقائمين على هذا المؤتمر، والمشرفين على هذا العمل، ويجنبنا الزلل، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

خطة البحث

يتكون البحث من المقدمة وقسم الدراسة:

- المقدمة، وتشتمل على هذه مقدمة، وأهمية التراث وقد سبقت.

- قسم الدراسة، التعريف بالطبراني - رحمه الله - ومؤلفاته.

ويشتمل على سبعة مباحث:

المبحث الأول: اسمه ونسبه وكنيته ولقبه ونسبته.

المبحث الثاني: مولده ووفاته.

المبحث الثالث: نشأته العلمية.

المبحث الرابع: شيوخه.

المبحث الخامس: تلاميذه.

المبحث السادس: منزلته العلمية وثناء العلماء عليه.

⁽¹⁾ محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، شمس الدين، أبو عبد الله، حافظ، مؤرخ، علامة محقق. تركماني الأصل، من أهل ميفارقين، محدث العصر المؤرخ، شيخ الجرح والتعديل، وسار اسمه مسير الشمس إلا أنه لا يتقلص إذا نزل المطر ولا يدبر إذا أقبل الليل، مولده ووفاته في دمشق، تصانيفه كبيرة كثيرة تقارب المئة، منها: "سير أعلام النبلاء"، "تاريخ الإسلام"، "تهذيب تهذيب الكمال" وغير ذلك، توفي سنة 748هـ.

انظر: السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، المحقق: د. محمود محمد الطناحي، د. عبد الفتاح محمد الحلو، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية، 1413هـ (100/9-124)، الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الأعلام، الناشر: دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر، أيار، مايو 2002م، (326/5).

⁽²⁾ الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز، تذكرة الحفاظ، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى، 1419هـ/1998م، (85/3).

المبحث السابع: مؤلفاته.

قسم الدراسة

التعريف بالطبراني - رحمه الله - ومؤلفاته

ويشتمل على سبعة مباحث:

المبحث الأول: اسمه ونسبه وكنيته ولقبه ونسبته.

المبحث الثاني: مولده ووفاته.

المبحث الثالث: نشأته العلمية.

المبحث الرابع: شيوخه.

المبحث الخامس: تلاميذه.

المبحث السادس: منزلته العلمية وثناء العلماء عليه.

المبحث السابع: مؤلفاته.

المبحث الأول

اسمه ونسبه وكنيته ولقبه ونسبته

قال الذهبي - رحمه الله تعالى -: "هو الإمام الحافظ الثقة الرحال الجوال، محدث الإسلام، علم المعمرين، أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي الطبراني"⁽¹⁾.

- اسمه: سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير، وكنيته أبو القاسم.

ولا نعلم عن نسبه سوى أن اسم أبيه أحمد، واسم جده أيوب، واسم جد أبيه مطير، وأنه من قبيلة لخم، وهي إحدى قبائل العرب سكنت في الشام كما سيأتي.

- ونسبته: قيل الطبراني، وقيل الشامي، وقيل اللخمي.

أما الطبراني فنسبة إلى طبرية⁽²⁾ وهي إحدى مناطق الشام، وأما اللخمي فنسبة إلى قبيلة لخم⁽³⁾ إحدى القبائل العربية التي كانت تستوطن الشام، وأما الشامي فنسبة إلى الشام.

وهذا الذي ذكره الذهبي - رحمه الله تعالى - فيما يتعلق باسمه ونسبه وكنيته ولقبه ونسبته اتفق عليها سائر من ترجم للطبراني، ولم أجد من ذكر غير ما ذكره الذهبي⁽⁴⁾.

(1) الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، سير أعلام النبلاء، الناشر: دار الحديث- القاهرة، الطبعة: 1427هـ-2006م، (201/12).

(2) بفتح الطاء المهملة والباء المنقوطة بواحدة والراء وفي آخرها النون، هذه النسبة إلى طبرية، وهي مدينة من الأردن بناحية الغور. السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي، الأنساب، المحقق: عبد الرحمن ابن يحيى المعلي اليماني وغيره، الناشر: مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الطبعة: الأولى، 1382هـ-1962م، (33/9).

(3) بفتح اللام المشددة وسكون الخاء المعجمة، هذه النسبة إلى لخم، ولخم وجذام قبيلتان من اليمن نزلتا الشام، الأنساب (210/11).

(4) أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران، تاريخ أصبهان / أخبار أصبهان، المحقق: سيد كسروي حسن، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1410هـ-1990م، (393/1)، ابن مندة، أبو عبد الله محمد بن إسحاق بن محمد بن يحيى، جزء فيه ذكر ترجمة الطبراني، طبع ضمن المعجم الكبير للطبراني في المجلد الخامس والعشرين، المحقق: حمدي ابن عبد المجيد السلفي، الناشر: مكتبة ابن تيمية، القاهرة، (334-333/25)، الأنساب (35/9)، ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، البداية والنهاية، الناشر: دار الفكر، عام النشر: 1407هـ-1986م، (270/11)، سير أعلام النبلاء، (201/12).

المبحث الثاني

مولده ووفاته

ولد الإمام الطبراني سنة ستين ومائتين 260هـ، ولم تختلف المصادر في سنة ولادته⁽¹⁾، فقد ذكر ابن مندة بسنده إلى ابن مردويه⁽²⁾ أنه قال: "سمعت الإمام أبا القاسم الطبراني يقول: ولدت سنة ستين ومائتين"⁽³⁾. وأما مكان مولده فقد اختلف العلماء في ذلك على قولين: الأول: أنه ولد بمدينة عكا، إحدى مدن فلسطين، وإلى هذا ذهب ابن أبي يعلى الحنبلي⁽⁴⁾ والذهبي⁽⁵⁾، قال الذهبي: "مولده بمدينة عكا في شهر صفر سنة ستين ومائتين، وكانت أمه عكاوية"⁽⁶⁾. الثاني: أنه ولد بطبرية، وإلى هذا ذهب السمعاني⁽⁷⁾، قال: "ولد سنة ستين ومائتين بطبرية"⁽⁸⁾. وكانت وفاته يوم السبت لليلتين بقيتا من ذي القعدة سنة ستين وثلاثمائة، وقيل في شوال، وعمره رحمه الله مائة عام، ودفن يوم الأحد من غده. وكذلك لم تختلف المصادر أنه دفن بأصهبان، بباب مدينة جي إلى جنب قبر الصحابي حممة⁽⁹⁾ رضي الله تعالى عنه⁽¹⁾.

(1) تاريخ أصهبان (393/1)، جزء فيه ذكر ترجمة الطبراني (333/25)، الأنساب (35/9)، البداية والنهاية (270/11).

(2) أحمد بن موسى بن مردويه الأصهباني، أبو بكر، ويقال له ابن مردويه الكبير، تلميذ الطبراني، الحافظ المجود العلامة، محدث أصهبان، من أهل أصهبان، وكان من فرسان الحديث، فهما يقظا متقنا، كثير الحديث جدا، توفي سنة 419هـ، له كتب منها: "التاريخ"، "تفسير القرآن"، "مستخرج". انظر: الأعلام (261/1)، سير أعلام النبلاء (77-78).

(3) جزء فيه ذكر ترجمة الطبراني (333/1).

(4) محمد بن محمد بن الحسين بن محمد، أبو الحسين ابن الفراء، المعروف بابن أبي يعلى، ويقال له ابن الفراء، والده القاضي أبو يعلى، مؤرخ، من فقهاء الحنابلة. ولد ببغداد، ومات فيها قتيلاً اغتاله بعض من كان يخدمه، وكان كثيراً ما يتكلم في الأشاعرة طمعاً بماله. من كتبه "طبقات الحنابلة"، توفي سنة 526هـ، انظر: سير أعلام النبلاء (409/14)، الأعلام (23/7).

(5) طبقات الحنابلة (50/2)، سير أعلام النبلاء (201/12).

(6) سير أعلام النبلاء (201/12).

(7) عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي، أبو سعد، مؤرخ رحالة من حفاظ الحديث. مولده ووفاته بمرور. رحل إلى أقاصي البلاد، ولقي العلماء والمحدثين، وأخذ عنهم، وأخذوا عنه، ولا يوصف كثرة البلاد والمشايخ الذين أخذ عنهم، نسبته إلى سمعان (بطن من تميم). من كتبه: "الأنساب" و"تاريخ مرو"، وغير ذلك، توفي سنة 562هـ، انظر: سير أعلام النبلاء (189-194)، الأعلام (55/4).

(8) الأنساب (35/9).

(9) هو حممة بن أبي حمية الدوسي صاحب النبي صلى الله عليه وسلم، عن حميد بن عبد الرحمن الجميري: أن رجلاً يقال له: حممة، من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم غزا أصهبان، زمان عمر رضي الله عنه، فقال: "اللهم إن حممة يزعم أنه يحب لقاءك، اللهم إن كان صادقاً فاعزم عليه وصدقه، وإن كان كاذباً فاحمله عليه، وإن كره اللهم لا ترجع حممة من سفره هذا"، فمات بأصهبان.

وممن صلى عليه تلميذه أبو نعيم الأصبهاني، قال: "ودفن يوم الأحد من غده إلى جنب قبر حممة بباب مدينة جي، وحضرت الصلاة عليه"⁽²⁾.

انظر: ابن الأثير، أبو الحسن عز الدين علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، أسد الغابة في معرفة الصحابة، المحقق: علي محمد معوض - عادل أحمد عبد الموجود، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، سنة النشر: 1415هـ/ 1994م، عدد الأجزاء: 8، (75/2)، ابن حجر، أبو الفضل أحمد ابن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى - 1415هـ (108/2-109).

⁽¹⁾ تاريخ أصبهان (393/1)، جزء فيه ذكر ترجمة الطبراني (334/25)، الأنساب (35/9)، البداية والنهاية (270/11)، سير أعلام النبلاء (207/12).

⁽²⁾ تاريخ أصبهان (393/1).

المبحث الثالث

نشأته العلمية

نشأ الطبراني - رحمه الله - في بيت علم، وقد كان من أهم العوامل التي أثرت في حياة الإمام الطبراني وحبه للعلم والده، الذي كان من المشتغلين والمحبين لعلم الحديث، فحرص على ابنه في مقتبل عمره وارتحل به، فكان أول سماعه وعمره ثلاثة عشر عاماً، وأول رحلته في طلب الحديث وعمره خمسة عشر عاماً، قال الذهبي - رحمه الله تعالى -:

" وأول سماعه في سنة ثلاث وسبعين، وارتحل به أبوه، وحرص عليه، فإنه كان صاحب حديث من أصحاب دحيم، فأول ارتحاله كان في سنة خمس وسبعين، فبقي في الارتحال، ولقي الرجال ستة عشر عاماً⁽¹⁾. وعرف الإمام الطبراني - رحمه الله تعالى - بكثرة تنقله ورحلاته في طلب الحديث، وليسهل علينا معرفة رحلاته سوف أذكرها بتسلسل تاريخي:

- القدس، سنة 274هـ⁽²⁾.

- الرملة، سنة 274هـ⁽³⁾.

- قيسارية، سنة 275هـ⁽⁴⁾.

- عكا، سنة 275هـ⁽⁵⁾.

- حمص، سنة 278هـ⁽⁶⁾.

- حلب، سنة 278هـ⁽⁷⁾.

- طرسوس، سنة 278هـ⁽⁸⁾.

- سنجارو سنة 278هـ⁽⁹⁾.

- المصيصة، سنة 278هـ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ سير أعلام النبلاء (201/12).

⁽²⁾ الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي الطبراني، الروض الداني (المعجم الصغير)، المحقق: محمد شكور محمود الحاج أمير، الناشر: المكتب الإسلامي، دار عمار - بيروت، عمان، الطبعة: الأولى، 1405هـ/ 1985م، (25/1).

⁽³⁾ سير أعلام النبلاء (394/1).

⁽⁴⁾ المصدر السابق (138/1).

⁽⁵⁾ المصدر السابق (77/1).

⁽⁶⁾ المصدر السابق (27/1).

⁽⁷⁾ المعجم الصغير (33/1).

⁽⁸⁾ المصدر السابق (173/2).

⁽⁹⁾ المصدر السابق (245/2).

- جبلة، سنة 279هـ⁽²⁾.

- دمشق، سنة 279هـ⁽³⁾.

- مصر، سنة 280هـ⁽⁴⁾.

- اليمن، سنة 282هـ⁽⁵⁾.

- المدينة، سنة 283هـ⁽⁶⁾.

- مكة، سنة 283هـ⁽⁷⁾.

- اليمن مرة ثانية، سنة 284هـ⁽⁸⁾.

- مصر مرة ثانية، سنة 285هـ⁽⁹⁾.

- بغداد، سنة 287هـ⁽¹⁰⁾.

قال الذهبي: "وإنما وصل إلى العراق بعد فراغه من مصر والشام والحجاز واليمن، وإلا فلو قصد العراق أولاً لأدرك إسناداً عظيماً"⁽¹¹⁾.

- أصبهان (قدومه الأول) سنة 290هـ.

- أصبهان (قدومه الثاني) سنة 310 أو 311هـ.

قال ابن مردويه: "سمعت أبا القاسم الطبراني يقول: أول ما قدمت أصبهان قدمة الأولى سنة تسعين ومائتين وقدم قدمة الثانية سنة عشر أو إحدى عشرة وثلاثمائة"⁽¹²⁾.

ولخص ابن العماد الحنبلي رحلاته بقوله: "ورحل أولاً إلى القدس، سنة أربع وسبعين، ثم رحل إلى قيسارية سنة خمس وسبعين، فسمع من أصحاب محمد بن يوسف الفريابي، ثم رحل إلى حمص، وجبلة، ومدائن الشام، وحجّ، ودخل اليمن، ورد إلى مصر، ثم رحل إلى العراق، وأصبهان، وفارس"⁽¹⁾.

(1) المصدر السابق (244/2).

(2) المصدر السابق (23/1).

(3) المصدر السابق (25/1).

(4) المصدر السابق (158/2).

(5) المصدر السابق (140/1).

(6) المصدر السابق (243/2).

(7) المصدر السابق (79/1).

(8) المصدر السابق (139/1).

(9) المصدر السابق (193/2).

(10) المصدر السابق (158/1).

(11) سير أعلام النبلاء (202,203/12).

(12) جزء فيه ذكر ترجمة الطبراني (335/25).

وبعدما ذكرنا تسلسلاً تاريخياً لرحلات الإمام الطبراني السؤل الذي يطرح نفسه هو كم استغرقت رحلات الطبراني من الوقت؟ قال الذهبي: "فبقي في الارتحال، ولقي الرجال ستة عشر عاماً"⁽²⁾. وكان الإمام الذهبي اعتبر رحلاته إلى دخوله الأول لأصبهان، وذلك أن الذهبي قال: أن أول رحلته كانت سنة 275 هـ، ودخوله أصبهان أول مرة كان سنة 290 هـ، فبينهما خمسة عشر عاماً!

لكن هل رحل الطبراني بعد دخوله أصبهان أول مرة، وإلى أين رحل؟
الذي نعرفه أنه دخل أصبهان أول مرة 290 هـ، وأنه حدث بها سنة 295 هـ⁽³⁾، وأنه خرج منها بحدود سنة 296 أو 297 هـ. قال ابن مندة: "ثم غاب وعاد في القدمة الثانية بعد أربع عشرة سنة"⁽⁴⁾، ثم عاد في سنة 310 أو 311 هـ، فهل رجع الطبراني من أصبهان إلى الشام ثم عاد إلى أصبهان، أم أنه رحل في طلب الحديث بعد أصبهان فقضى أيضاً حوالي أربعة عشر عاماً في رحلته، ثم رجع إلى أصبهان؟ قال ابن خلكان⁽⁵⁾: "رحل في طلب الحديث من الشام إلى العراق والحجاز واليمن ومصر وبلاد الجزيرة الفراتية، وأقام في الرحلة ثلاثاً وثلاثين سنة"⁽⁶⁾، وقال ابن عماد الحنبلي: "... ثم رحل إلى العراق، وأصبهان، وفارس"⁽⁷⁾، فالذي يفهم من كلام ابن ابن خلكان وابن عماد أنه رحل بعد أصبهان ودخل بلاد فارس.

وكيفما كان الأمر فإن الإمام الطبراني كان كما وصفه الذهبي بقوله: "الحافظ الثقة الرحال الجوال"⁽⁸⁾.

(1) ابن عماد الحنبلي، أبو الفلاح عبد العي بن أحمد بن محمد ابن العماد العكري الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، حققه: محمود الأرناؤوط، خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط، الناشر: دار ابن كثير، دمشق - بيروت، الطبعة: الأولى، 1406 هـ/ 1986 م، (310/4).

(2) سير أعلام النبلاء (201/12).

(3) المعجم الصغير (133/2).

(4) جزء فيه ذكر ترجمة الطبراني (334/1).

(5) أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي، أبو العباس: المؤرخ الحجة، والأدب الماهر، وكان إماماً، فاضلاً، بارعاً، متفتناً، عارفاً بالمذهب، حسن الفتاوى، جيد القريحة، بصيراً بالعربية، علامة في الأدب والشعر وأيام الناس، كثير الاطلاع صاحب "وفيات الأعيان" وهو أشهر كتب التراجم، وتوفي فيها سنة 672 هـ، انظر: تاريخ الإسلام للذهبي (444/15)، الأعلام (220/1-221).

(6) ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، المحقق: إحسان عباس، الناشر: دار صادر - بيروت، الطبعة: الأولى، 1994 م، (407/2).

(7) شذرات الذهب (310/4).

(8) سير أعلام النبلاء (201/12).

المبحث الرابع

شيوخه

عُرف الإمام الطبراني بكثرة شيوخه حتى قال عنه الذهبي: "وسمع نحو ألف شيخ أو يزيدون"⁽¹⁾.

وسوف نذكر بعض شيوخه الذين روى عنهم، وهم:

1- إبراهيم بن عبدالله بن مسلم بن ماعز بن مهاجر أبو مسلم البصري الكجي، ويقال: الكشي. قال الذهبي: "ولد سنة نيف وتسعين ومائة"⁽²⁾، روى عن محمد بن عبدالله الأنصاري، وعبد الرحمن بن حماد الشعيثي، وحجاج بن نصير الفساطيطي، وحجاج بن منهال الأنماطي، وأبا عاصم النبيل، ومسلم بن إبراهيم، وعبدالله بن مسلمة القعنبي، وأبا الوليد الطيالسي، وسليمان بن حرب، وعمر بن مرزوق، ومحمد بن عرعرة، وعبد الملك بن قريب الأصمعي، وعبدالله بن رجاء الغداني، ومعاذ بن عبدالله العوزي وغيرهم⁽³⁾.. روى عنه: أبو القاسم البغوي، وإسماعيل بن محمد الصفار، وأبو عمرو ابن السماك، وأحمد بن سلمان النجاد، وأبو سهل بن زياد، ومحمد بن جعفر الأدمي القارئ، وأبو بكر الشافعي، وجعفر الخدي، وعبد الباقي بن قانع، وإسماعيل الخطبي، وأبو بكر بن مالك القطيعي، وأبو محمد بن ماسي، وغيرهم⁽⁴⁾.

قال الخطيب: "وكان من أهل الفضل والعلم والأمانة، نزل بغداد، وروى بها حديثاً كثيراً"⁽⁵⁾.

وقال الذهبي: "وكان سريراً نبيلاً متمولاً عالماً بالحديث وطرقه عالي الإسناد قدم بغداد وازدحموا عليه، فقال أحمد بن جعفر الختلي: لما قدم علينا أبو مسلم الكجي أملى علينا في رحبة غسان، وكان في مجلسه سبعة مستملين يبلغ كل واحد منهم صاحبه الذي يليه وكتب الناس عنه قياماً ثم مسحت الرحبة وحسب من حضره بمحبرة فبلغ ذلك نيفاً وأربعين ألف محبرة سوى النظارة"⁽⁶⁾. وقال الخطيب: "عن أبي الحسن

(1) سير أعلام النبلاء (202/12).

(2) المصدر السابق (456/10).

(3) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، المحقق: الدكتور بشار عواد معروف الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة: الأولى، 1422هـ/2002م، (36/7)، سير أعلام النبلاء (456/10).

(4) تاريخ بغداد (36/7)، سير أعلام النبلاء (456/10).

(5) تاريخ بغداد (36/7).

(6) سير أعلام النبلاء (456/10).

الدارقطني، قال: أبو مسلم إبراهيم بن عبدالله بن مسلم البصري، ويعرف بالكجي، صدوق ثقة، حدثني محمد بن علي الصوري، قال: سألت عبد الغني بن سعيد الحافظ، عن أبي مسلم الكجي، فقال: ثقة نبيل⁽¹⁾. توفي يوم الأحد لسبع خلون من المحرم سنة اثنتين وتسعين ومائتين، وأحضر به إلى البصرة فدفن هناك⁽²⁾.

2- يوسف بن يعقوب بن إسماعيل بن حماد بن زيد بن درهم الأزدي مولاهم، البصري ولد سنة ولد سنة ثمان ومائتين (208)⁽³⁾.

روى عن مسلم بن إبراهيم، وسليمان بن حرب، وعمرو بن مرزوق، ومحمد بن كثير، ويحيى بن حبيب بن عربي، ومحمد بن أبي بكر المقدمي، ومحمد بن عبيد بن حساب، ومسدد، وهديبة بن خالد، وأبا الربيع الزهراني، وكامل بن طلحة، وعبدالله بن محمد بن أسماء، وشيبان بن فروخ، وعبد الواحد بن غياث⁽⁴⁾.

روى عنه أبو عمرو ابن السماك، وأبو سهل بن زياد، وعبد الباقي بن قانع، وإسماعيل بن علي الخطبي، ودعلج بن أحمد، وأبو بكر الشافعي، وأبو محمد بن ماسي، وغيرهم⁽⁵⁾.

قال الذهبي: "وكان أسند أهل زمانه ببغداد"⁽⁶⁾، وقال عنه: "صاحب التصانيف في السنن، الإمام، الحافظ، الفقيه الكبير..."⁽⁷⁾.

وكان قد ولي القضاء بالبصرة في سنة ست وسبعين ومائتين، وضم إليه قضاء واسط، ثم أضيف إلى ذلك قضاء الجانب الشرقي من بغداد⁽⁸⁾، وجلس في مسجد الجامع الشرقي إلى ما كان يتولاه من قضاء واسط والبصرة، وجلس في مسجد الجامع سنة ثلاث وثمانين ومائتين، فأحمدت مذاهبه، وحسن حكمه، واستقامة طريقته، وكثر الشاكرين له⁽⁹⁾.

3- طلحة بن محمد بن جعفر، قال: يوسف بن يعقوب بن إسماعيل بن حماد بن زيد كان رجلاً

(1) تاريخ بغداد (36/7).

(2) تاريخ بغداد (36/7)، سير أعلام النبلاء (457/10).

(3) ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، المحقق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1412هـ/1992م، (103/13).

(4) تاريخ بغداد (456/16)، سير أعلام النبلاء (54/11).

(5) تاريخ بغداد (456/16)، سير أعلام النبلاء (54/11).

(6) سير أعلام النبلاء (54/11).

(7) سير أعلام النبلاء (54/11).

(8) تاريخ بغداد (456/16).

(9) المصدر السابق (456/16).

صالحاً، عفيفاً خيراً، حسن العلم بصناعة القضاء، شديداً في الحكم، لا يراقب فيه أحداً، وكانت له هيبة ورياسة، وحمل الناس عنه حديثاً كثيراً، وكان ثقة أميناً⁽¹⁾. توفي سنة سبع وتسعين ومائتين (297)⁽²⁾.

4- أبو محمد بكر بن سهل بن إسماعيل بن نافع: الإمام، ال الهاشمي مولا هم الدمياطي المفسر المقرئ⁽³⁾.

5- أبو خليفة الفضل بن الحباب، واسم الحباب: عمرو بن محمد بن شعيب الجمعي، البصري، الأعشى⁽⁴⁾.

6- موسى بن هارون البزاز⁽⁵⁾.

7- أبو العباس أحمد بن محمد بن علي بن أسيد الخزاعي الأصماني⁽⁶⁾.

8- أبو بكر أحمد بن عمرو بن حفص بن عمر بن النعمان القريني البصري القطراني⁽⁷⁾.

9- أبو عثمان محمد بن عثمان بن عثمان بن أبي سويد البصري، الذراع⁽⁸⁾.

10- أبو محمد عبدالله بن أحمد بن موسى بن زياد، الأهوازي، الجواليقي، عبدان⁽⁹⁾.

11- أبو يحيى زكريا بن يحيى بن عبد الرحمن بن بحر بن عدي بن عبد الرحمن بن أبيض ابن الديلم بن باسل بن ضبة الضبي، البصري، الشافعي⁽¹⁰⁾.

(1) المصدر السابق (456/16).

(2) تاريخ بغداد (456/16)، سير أعلام النبلاء (55/11).

(3) سير أعلام النبلاء (457/10).

(4) المصدر السابق (6/11).

(5) المصدر السابق (491/9).

(6) المصدر السابق (503/10).

(7) المصدر السابق (503/10).

(8) المصدر السابق (33/11).

(9) المصدر السابق (104/11).

(10) سير أعلام النبلاء (121/11).

المبحث الخامس

تلاميذه

كثّر عدد تلاميذ الإمام الطبراني، والذين رووا عنه، وسوف نذكر بعضهم:

1- ابن مندة الأصبهاني، واسمه: محمد بن إسحاق بن الحافظ أبي عبدالله محمد بن يحيى ابن مندة. مولده في أصفهان سنة عشر وثلاث مائة (310هـ)، أو إحدى عشرة، وأول سماعه في سنة ثمان عشرة وثلاثمائة⁽¹⁾، سمع أولاً بأصفهان ثم رحل في طلب الحديث فرحل إلى مكة والمدينة وبيت المقدس ونيسابور وبخارى وبغداد ومصر وسرخس ودمشق وطرابلس وغيرها من المدن⁽²⁾.

وأخذ عن أئمة الحفاظ كأبي أحمد العسال، وأبي حاتم بن حبان، وأبي علي النيسابوري، والطبراني، وأمثالهم.

ومن أشهر تلاميذه والذين حدثوا عنه: الحافظ أبو الشيخ أحد شيوخه، وأبو عبدالله الحاكم، وأبو نعيم الأصبهاني وغيرهم⁽³⁾.

قال الذهبي: "ولم أعلم أحداً كان أوسع رحلة منه، ولا أكثر حديثاً منه مع الحفاظ والثقة، فبلغنا أن عدة شيوخه ألف وسبع مائة شيخ، ويروي بالإجازة عن: عبد الرحمن بن أبي حاتم، وأبي العباس بن عقدة، والفضل بن الحبيب، وطائفة أجازوا له باعتناء أبيه، وأهل بيته، ولم يعمر كثيراً، بل عاش أربعاً وثمانين سنة"⁽⁴⁾.

قال الباطرقاني: حدثنا أبو عبدالله بن مندة إمام الأئمة في الحديث⁽⁵⁾.

وقال الباطرقاني: سمعت أبا عبدالله يقول: "طفت الشرق والغرب مرتين"⁽⁶⁾.

(1) سير أعلام النبلاء (499/12)، ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، لسان الميزان، المحقق: عبد الفتاح أبو غدة، الناشر: دار البشائر الإسلامية، الطبعة: الأولى، 2002 م، (555/6).

(2) سير أعلام النبلاء (499/12)، لسان الميزان (555/6).

(3) سير أعلام النبلاء (500/12).

(4) المصدر السابق (499/12).

(5) سير أعلام النبلاء (500/12)، لسان الميزان (555/6).

(6) سير أعلام النبلاء (503/12).

قيل: إن أبا نعيم الحافظ ذكر له ابن مندة، فقال: "كان جبلاً من الجبال"، وعلق الذهبي على ذلك بقوله: "فهذا يقوله أبو نعيم مع الوحشة الشديدة التي بينه وبينه"⁽¹⁾.
وقال أيضاً: "قلت: بقي أبو عبدالله في الرحلة بضعاً وثلاثين سنة"⁽²⁾، وقال: "وما علمت بيتاً في الرواة مثل بيت بني مندة؛ بقيت الرواية فيهم من خلافة المعتصم وإلى بعد الثلاثين وست مائة"⁽³⁾.
ومن كتبه: كتاب "الإيمان"⁽⁴⁾، كتاب "التوحيد"⁽⁵⁾، كتاب "الرد على الجهمية"⁽⁶⁾، "معرفة الصحابة"⁽⁷⁾، وغير ذلك.

مات في ذي القعدة سنة خمس وتسعين وثلاثمائة (395هـ).

2- أبو نعيم الأصبهاني، هو أحمد بن عبدالله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران، أبو نعيم، المهراني، الأصبهاني، الصوفي، الأحول، صاحب حلية الأولياء.
ولد سنة ست وثلاثين وثلاث مائة، (336)⁽⁸⁾، سمع أولاً بأصبهان ثم رحل إلى بغداد والبصرة والكوفة ومكة. أخذ عن عبدالله بن جعفر بن أحمد بن فارس، وأبي إسحاق بن حمزة، وأبي القاسم الطبراني، وأبي بكر الأجري، وغيرهم⁽⁹⁾، وأخذ عنه: وأبو بكر الخطيب، وهبة الله ابن محمد الشيرازي، ويوسف بن الحسن التفكير، وأبو طاهر المحسد بن محمد، ومبشر بن محمد الجرجاني الواعظ، وغيرهم كثير⁽¹⁰⁾.

(1) سير أعلام النبلاء (501/12).

(2) المصدر السابق (502/12).

(3) المصدر السابق (503/12).

(4) حققه: أ.د. علي بن محمد بن ناصر الفقيهي، طبع في مؤسسة الرسالة، بيروت، 1406هـ.

(5) اسمه: التوحيد ومعرفة أسماء الله عز وجل وصفاته على الاتفاق والتفرد، حققه: أ.د. علي بن محمد ناصر الفقيهي، طبع في كتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، دار العلوم والحكم، سوريا، الطبعة: الأولى، 1423هـ - 2002م.

(6) حققه: أ.د. علي محمد ناصر الفقيهي، طبع في المكتبة الأثرية في باكستان.

(7) حققه: عامر حسن صبري، طبع في مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1426هـ / 2005م.

(8) سير أعلام النبلاء (155/13)، تذكرة الحفاظ (195/3).

(9) سير أعلام النبلاء (156-155/13)، تذكرة الحفاظ (195/3).

(10) سير أعلام النبلاء (157-156/13)، تذكرة الحفاظ (195/3).

قال الذهبي: "وكان حافظاً مبرزاً عالي الإسناد، تفرد في الدنيا بشيء كثير من العوالي، وهاجر إلى لقية الحفاظ"⁽¹⁾.

قال أحمد بن محمد بن مردويه⁽²⁾: "كان أبو نعيم في وقته مرحولاً إليه، ولم يكن في أفق من الآفاق أسند ولا أحفظ منه، كان حفاظ الدنيا قد اجتمعوا عنده، فكان كل يوم نوبة واحد منهم يقرأ ما يريده إلى قريب الظهر، فإذا قام إلى داره، ربما كان يقرأ عليه في الطريق جزء، وكان لا يضجر، لم يكن له غداء سوى التصنيف والتسميع"⁽³⁾.

وقال عنه شيخ الإسلام ابن تيمية⁽⁴⁾: "من أكبر حفاظ الحديث ومن أكثرهم تصنيفات وممن انتفع الناس بتصانيفه وهو أجل من أن يقال له: ثقة؛ فإن درجته فوق ذلك وكتابه "كتاب الحلية" من أجود الكتب المصنفة في أخبار الزهاد والمنقول فيه أصح من المنقول في رسالة القشيري ومصنفات أبي عبد الرحمن السلمي شيخه ومناقب الأبرار لابن خميس وغير ذلك؛ فإن أبا نعيم أعلم بالحديث وأكثر حديثاً وأثبت روايةً ونقلًا من هؤلاء ولكن كتاب الزهد للإمام أحمد والزهد لابن المبارك وأمثالهما أصح نقلًا من الحلية. وهذه الكتب وغيرها لا بد فيها من أحاديث ضعيفة وحكايات ضعيفة بل باطلة وفي الحلية من ذلك قطع ولكن الذي في غيرها من هذه الكتب أكثر مما فيها..."⁽⁵⁾.

وقد كان بينه وبين ابن مندة نزاع شديد بسبب الاعتقاد والخلاف الذي بين أصحاب الحديث وأصحاب أبي الحسن الأشعري، قال الذهبي: "قلت: قد كان أبو عبدالله بن مندة يقذع في المقال في أبي نعيم لمكان

(1) سير أعلام النبلاء (157/13).

(2) أحمد بن محمد ابن الحافظ الكبير أبي بكر أحمد بن موسى بن مردويه بن فورك بن موسى الأصماني، تلميذ أبي نعيم، وكان ثقة جليلاً، توفي 498هـ، انظر: سير أعلام النبلاء (204/14)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب (419/5).

(3) المصدر السابق (157/13).

(4) أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام الحراني الدمشقي الحنبلي، أبو العباس، تقي الدين بن تيمية، الشيخ الإمام العلامة الحافظ الناقد الفقيه المجتهد المفسر البارع شيخ الإسلام علم الزهاد نادرة العصر، وكان من بحور العلم ومن الأذكاء المعدودين والزهاد، أثنى عليه الموافق والمخالف وسارت بتصانيفه الركبان ولد في حران وتحول به أبوه إلى دمشق فنبت واشتهر، وأفق ودّرس وهو دون العشرين، توفي في دمشق سنة 728 هـ، من مصنفاته: "منهاج السنة"، "الفرقان بين أولياء الله وأولياء الشيطان"، "الواسطية"، "الصارم المسلول على شاتم الرسول"، انظر: تذكرة الحفاظ (192-193/4)، الأعلام (144/1).

(5) ابن تيمية، أبو العباس تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام الحراني الدمشقي الحنبلي، مجموع الفتاوى، جمعها عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، عام النشر: 1416هـ/1995م، (71,72/18).

الاعتقاد المتنازع فيه بين الحنابلة وأصحاب أبي الحسن، ونال أبو نعيم أيضاً من أبي عبدالله في تاريخه، وقد عرف وهن كلام الأقران المتنافسين بعضهم في بعض، نسأل الله السماح⁽¹⁾.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "وقع بين أبي نعيم الأصبهاني وأبي عبدالله بن منده في ذلك ما هو معروف، وصنف أبو نعيم في ذلك كتابه في الرد على اللفظ والحلولية ومال فيه إلى جانب النفاة القائلين بأن التلاوة مخلوقة، كما مال ابن مندة إلى جانب من يقول إنها غير مخلوقة، وحكى كل منهما عن الأئمة ما يدل على كثير من مقصوده لا على جميعه، فما قصده كل منهما من الحق وجد فيه من المنقول الثابت عن الأئمة ما يوافقه"⁽²⁾.

ومن كتبه: المسند المستخرج على صحيح الإمام مسلم⁽³⁾، "حلية الأولياء وطبقات الأصفياء"⁽⁴⁾، و"تاريخ أصبهان"⁽⁵⁾، وكتاب "دلائل النبوة"⁽⁶⁾، وغير ذلك من الكتب.

مات الحافظ أبو نعيم في العشرين من المحرم سنة ثلاثين وأربعمائة، وله أربع وتسعون سنة⁽⁷⁾.

- 3- أبو بكر، أحمد بن موسى بن مردويه بن فورك، الأصبهاني، صاحب "التفسير الكبير"⁽⁸⁾.
- 4- أبو الفضل محمد بن أبي الحسين أحمد بن محمد بن عمار بن محمد بن حازم بن المعلى ابن الجارود الجارودي، الهروي، الشهيد⁽⁹⁾.
- 5- أبو بكر، محمد بن أبي علي أحمد بن عبد الرحمن بن محمد بن عمر بن حفص، الهمداني الذكواني الأصبهاني المعدل⁽¹⁰⁾.

(1) سير أعلام النبلاء (159/13).

(2) ابن تيمية، أبو العباس تقي الدين أحمد بن عبد الحلیم بن عبد السلام الحراني الدمشقيّ الحنبلي، مجموعة الرسائل والمسائل، جمعها وعلق عليها السيد محمد رشيد رضا، طبع في لجنة التراث العربي، (130-129/3).

(3) حققه: محمد حسن محمد حسن إسماعيل الشافعي، طبع في دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان 1417هـ - 1996م.

(4) طبع بدون تحقيق في دار السعادة - بجوار محافظة مصر، 1394هـ - 1974م.

(5) حققه: سيد كسروي حسن، وطبع في دار الكتب العلمية، بيروت، 1410هـ، 1990م.

(6) حققه: الدكتور محمد رواش قلعه جي، عبد البر عباس، طبع دار النفائس، بيروت، 1406هـ/ 1986م.

(7) سير أعلام النبلاء (159/13)، تذكرة الحفاظ (197/3).

(8) سير أعلام النبلاء (77,78/13).

(9) المصدر السابق (329/11).

(10) المصدر السابق (143/13).

- 6- أبو الحسين، أحمد بن محمد بن محمد بن الحسين ابن محمد بن فاذشاه، الأصبهاني الثاني⁽¹⁾.
- 7- أبو سعد؛ عبد الرحمن بن أحمد بن عمر، الأصبهاني الصفار، أخو الفقيه أبي سهل الصفار⁽²⁾.
- 8- أبو بكر، محمد بن عبدالله بن أحمد بن محمد بن إسحاق، الأصبهاني الرباطي⁽³⁾.
- 9- أبو الحسن، علي بن يحيى بن جعفر بن عبد كويه، الأصبهاني⁽⁴⁾.
- 10- أبو بكر، محمد ابن عبدالله بن أحمد بن إبراهيم بن إسحاق بن زياد، الأصبهاني، الثاني التاجر، المشهور بابن ريذة⁽⁵⁾.

(1) المصدر السابق (190/13).

(2) المصدر السابق (229/13).

(3) سير أعلام النبلاء (105/13).

(4) المصدر السابق (168/13).

(5) المصدر السابق (235/13).

المبحث السادس

منزلته العلمية وثناء العلماء عليه

- قال ابن أبي يعلى الحنبلي: "وكان أحد الأئمة والحفاظ في علم الحديث وله تصانيف مذكورة وأثار مشهورة من جملتها المعجم الكبير والأوسط والأصغر"⁽¹⁾.
- قال السمعاني: "حافظ عصره، صاحب الرحلة، رحل إلى ديار مصر والحجاز واليمن والجزيرة والعراق، وأدرك الشيوخ، وذاكر الحفاظ، وسكن أصبهان إلى آخر عمره، وصنف التصانيف"⁽²⁾.
- قال ابن عساكر⁽³⁾: "أحد الحفاظ المكثرين والرحالين"⁽⁴⁾.
- قال ابن الجوزي⁽⁵⁾: "كان سليمان من الحفاظ والأشداء في دين الله وله الحفظ القوي، والتصانيف الحسان"⁽⁶⁾.
- قال ابن خلكان: "كان حافظ عصره، رحل في طلب الحديث من الشام إلى العراق والحجاز واليمن ومصر وبلاد الجزيرة الفراتية، وأقام في الرحلة ثلاثاً وثلاثين سنة، وسمع الكثير، وعدد شيوخه ألف شيخ، وله المصنفات الممتعة النافعة الغريبة"⁽⁷⁾.
- قال الذهبي: "الإمام الحافظ الثقة الرحال الجوال، محدث الإسلام، علم المعمرين"⁽⁸⁾.

(1) طبقات الحنابلة (50/2).

(2) الأنساب (35/9).

(3) علي بن الحسن بن هبة الله، أبو القاسم، ثقة الدين ابن عساكر بالدمشق، المؤرخ الحافظ الرحالة، كان محدث الديار الشامية، ورفيق السمعاني (صاحب الأنساب) في رحلاته، وكتب ما لا يوصف كثرة بخطه العديم الجودة، وأملى، وصنف، ونعت بالحفظ والفهم، مولده ووفاته في دمشق. له "تاريخ دمشق الكبير"، و"الإشراف على معرفة الأطراف"، وغير ذلك، توفي سنة 571 هـ، انظر: سير أعلام النبلاء (480-477/15)، الأعلام (273/4).

(4) ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر، تاريخ دمشق، المحقق: عمرو بن غرامة العمروي، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عام النشر: 1415 هـ/ 1995 م، (163/22).

(5) عبد الرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي القرشي البغدادي، أبو الفرج، علامة عصره في التاريخ والحديث، كثير التصانيف، حامل لواء الوعظ، والقيم بفنونه، مع الشكل الحسن، والصوت الطيب، والوقع في النفوس، وحسن السيرة، مولده ووفاته ببغداد، له نحو ثلاث مئة مصنف، منها "تلبس إبليس"، "المنتظم في تاريخ الملوك"، وغير ذلك، توفي سنة 597، انظر: سير أعلام النبلاء (466-455/15)، الأعلام (317-316/3).

(6) المنتظم (206/14).

(7) وفيات الأعيان (407/2).

(8) سير أعلام النبلاء (201/12).

- قال ابن العماد الحنبلي⁽¹⁾: "الحافظ العلم، مسند العصر ... وكان ثقة صدوقاً، واسع الحفظ، بصيراً بالعلل والرجال والأبواب، كثير التصانيف"⁽²⁾.

⁽¹⁾ عبد الحي بن أحمد بن محمد بن العماد العكري الحنبلي، أبو الفلاح، مؤرخ، فقيه، عالم بالأدب، ولد في صالحيّة دمشق، وأقام في القاهرة مدة طويلة، وكان من أدب الناس وأعرفهم بالفنون المتكاثرة وأغزهم إحاطة بالآثار ومات بمكة حاجاً. له "شذرات الذهب في أخبار من ذهب" و"شرح متن المنتهى" في فقه الحنابلة، توفي سنة 1089، انظر: المحبي، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد المحبي، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، الناشر: دار صادر، بيروت، (2/340-341)، الأعلام (290/3).

⁽²⁾ شذرات الذهب (310/4).

المبحث السابع

مؤلفاته بين المطبوع والمخطوط

عرف الإمام الطبراني - رحمه الله - بكثرة تأليفه، فقد ذكر تلميذه ابن مندة أن له مائة وست مصنفات، ومع الأسف الشديد أن أكثر هذه المصنفات تعتبر مفقودة، وفيما يلي سأذكر ما طبع منها، ثم أذكر سائر المصنفات التي نسبت إليه:

مؤلفاته المطبوعة:

- 1- المعجم الكبير، طبع في مكتبة ابن تيمية في القاهرة في خمس وعشرين مجلداً، بتحقيق الشيخ حمدي عبد المجيد السلفي.
- 2- المعجم الأوسط، طبع الكتاب أول مرة بتحقيق: الشيخ محمود الطحان، وحقق قدر ثلث الكتاب، سنة 1405هـ، في مكتبة المعارف بالرياض، ثم طبع الكتاب كاملاً بتحقيق الشيخ الطحان أكثر من مرة، وطبع الكتاب أيضاً بتحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد وعبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، سنة 1415هـ، 1995م، في دار الحرمين في القاهرة في عشرة مجلدات، وطبع أيضاً بتحقيق: أيمن صالح شعبان وسيد أحمد إسماعيل، سنة 1417هـ، 1996م، في دار الحديث في القاهرة في عشرة مجلدات، ولا شك أن كلاً من الشيخ الطحان والشيخ طارق عوض الله والشيخ عبد المحسن قد بذلوا جهدهم في خدمة هذا الكتاب الجليل، وأخص بالذكر طبعة الشيخ طارق وعبد المحسن فيما يتعلق بضبط أسماء الرواة، ونسخة الشيخ طحان في بعض المواضع كانت أكثر صواباً.
- 3- المعجم الصغير، المسمى بالروض الداني، طبع في المكتب الإسلامي في دار عمار في بيروت سنة 1405هـ - 1985م، في مجلدين بتحقيق محمد شكور محمود الحاج أمير.
- 4- مسند الشاميين، طبع في مؤسسة الرسالة في بيروت سنة 1989م، في أربعة مجلدات، بتحقيق الشيخ حمدي عبد المجيد السلفي.
- 5- كتاب الدعاء، طبع في دار البشائر الإسلامية في بيروت سنة 1987م، في ثلاثة مجلدات، بتحقيق: محمد سعيد محمد حسن البخاري.
- 6- الأوائل، طبع في مؤسسة الرسالة ودار الفرقان في بيروت، سنة 1403م، بتحقيق محمد شكور بن محمود الحاجي أمير.
- 7- مكارم الأخلاق، طبع في دار القلم في دمشق سنة 2010م، بتحقيق د. فاروق حمادة.
- 8- الأحاديث الطوال، طبع في مكتبة الزهراء في الموصل سنة 1983م، بتحقيق حمدي عبد المجيد السلفي.

- 9- الزيادات في كتاب الجود والسخاء، طبع في دار البشائر الإسلامية، ضمن سلسلة الأجزاء والكتب الحديثية (22)، سنة 1423هـ/2003م، بتحقيق عامر حسن صبري.
- 10- طرق حديث من كذب عليّ متعمداً، طبع في المكتب الإسلامي في بيروت سنة 1990م، بتحقيق: علي بن حسن الحلبي وهشام اسماعيل السقا.
- 11- فضل عشر ذي الحجة، طبع في مكتبة العميرين العلمية الشارقة، سنة 1999م، بتحقيق: عمار بن سعيد تمالت الجزائري.
- 12- جزء فضل الرمي وتعليمه، طبع في مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، 1419هـ دراسة وتحقيق وتخريج: الأستاذ الدكتور محمد بن حسن بن أحمد الغماري.
- 13- جزء حديث الضب الذي تكلم بين يدي النبي صلى الله عليه وسلم، طبع في دار الريان في دبي، بتحقيق: عبدالله ضيف الله العامري
- 14- جزء من اسمه عطاء من رواة الحديث، طبع في دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض عام النشر: 1405هـ - 1985م، بتحقيق أبي إسماعيل هشام بن إسماعيل السقا.
- 15- ثلاثيات الإمام الطبراني، طبع في دار المأمون، دمشق، عام 1406هـ، حققه الشيخ علي رضا عبد الله وأحمد البزره.

مؤلفاته المخطوطة، الموجود منها والمفقود:

وقد سبق أن ذكر ابن مندة - تلميذه - أنّ للإمام الطبراني مائة وست مصنفات، ومع الأسف الشديد أكثر هذه المصنفات تعتبر مفقودة، وسأذكر أولاً الموجود منها، ثم أذكر المفقود.

أولاً: مؤلفاته المخطوطة الموجودة:

1. حديث لأهل بصرة، ويوجد ضمن مختارات لأحمد بن موسى بن مردويه، الظاهرية مجموع (8/85) (126/110) (1).
2. أحاديث، توجد في مجموعة مختارة لأبي بكر بن مردويه، الظاهرية، مجموع 73 (2).
- 3 جزء فيه مما انتخبه سليمان لابنه أبي ذر، الظاهرية مجموع (105) (3).
4. الأربعون البلدانية، توجد منه نسخة بمكتبة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ثانياً: مؤلفاته المخطوطة المفقودة:

(1) الطبراني، كتاب الدعاء، المحقق: محمد سعيد البخاري، دار البشائر الإسلامية، بيروت، سنة 1407 هـ / 1987، (48/1).

(2) الطبراني، كتاب الدعاء (48/1).

(3) المصدر السابق (49/1).

أما كتبه التي تعتبر مفقودة فهي كثيرة لكن سأذكر بعضها:

- 1- التفسير، طبع في دار الكتاب الثقافي في الأردن سنة 2008م كتاب "التفسير الكبير، تفسير القرآن العظيم للإمام الطبراني" في ستة مجلدات بتحقيق هشام البدراني، لكن شك عدد من الباحثين في نسبة الكتاب إلى الطبراني، ومنهم إبراهيم باجس عبدالمجيد في بحثه بعنوان: "تفسير الطبراني أم تفسير الغزنوي"⁽¹⁾.
 - 2- دلائل النبوة.
 - 3- كتاب السنة، لعل هذا الكتاب من أهم مؤلفات الإمام الطبراني بعد معاجمه الثلاثة، وأبين ذلك من خلال ما يلي:
- استفاد أهل العلم المصنفين في أبواب الاعتقاد وغيرها من كتاب الطبراني ونقلوا منه جملة كبيرة من النصوص، وقد ذكر د.عبد الله بن صالح البراك أهل العلم الذين نقلوا من كتاب السنة للطبراني، وهم كما يلي:
- 1 - أبو يعلى في "إبطال التأويلات".
 - 2 - أبو العلاء الهمداني في "فتيا وجوابها في ذكر الاعتقاد وذم الاختلاف".
 - 3 - الضياء المقدسي في "الأحاديث المختارة".
 - 4 - أبو محمد الدشتي في "إثبات الحد لله تعالى".
 - 5 - ابن تيمية في "نقض التأسيس"، وفي "التسعينية".
 - 6 - المزي في "تهذيب الكمال".
 - 7 - والذهبي في "العلو"، وفي "السير".
 - 8 - وابن القيم في "شفاء العليل"، في "اجتماع الجيوش"، وفي "الصواعق المرسله".
 - 9 - الزركشي في "اللآلئ المنثورة".
 - 10 - وابن كثير في "التفسير" وفي "البداية".
 - 11 - وابن رجب في "التخويف من النار".

(1) انظر: مجلة "عالم المخطوطات والناوادر"، المجلد الثاني، العدد الأول، المحرم. الجمادى الآخرة، 1418هـ، مايو - أكتوبر 1997م، (107/98).

12 - وابن حجر في "الفتح"، وفي "الإصابة".

13- والسيوطي نقل في " الدر المنثور"، وفي "اللائل المصنوعة"⁽¹⁾.

نماذج من نقل أهل العلم من كتب السنة للطبراني:

1 - نقل عنه الحافظ ابن كثير، قال في تفسيره:

"وقد قال الحافظ أبو القاسم الطبراني في كتاب السنة له، بعد إيراده كثيراً من هذه الأقوال في تفسير "الصمد": وكل هذه صحيحة، وهي صفات ربنا، عز وجل، وهو الذي يصمد إليه في الحوائج، وهو الذي قد انتهى سؤدده، وهو الصمد الذي لا جوف له، ولا يأكل ولا يشرب، وهو الباقي بعد خلقه"⁽²⁾.

2 - نقل عنه الحافظ ابن حجر، قال في فتح الباري:

"وقال الطبراني في كتاب السنة حدثنا عبد الله بن أحمد بن حنبل قال: قال رجل لأبي: إن رجلاً قال: خلق الله آدم على صورته؛ أي صورة الرجل، فقال: كذب هو قول الجهمية انتهى"⁽³⁾.

3 - نقل عنه ضياء الدين المقدسي، قال في كتابه "اختصاص القرآن بعوده إلى الرحيم الرحمن":

"كان ابن عباس في جنازة فلما وضع الميت في لحده قام رجل فقال: اللهم رب القرآن أوسع عليه مداخله، اللهم رب القرآن اغفر له، فالتفت إليه ابن عباس فقال: مه القرآن كلام الله وليس بمربوب منه خرج وإليه يعود، هذا مشهور عن ابن عباس، هكذا رواه الإمام أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني رحمه الله في كتاب السنة"⁽⁴⁾.

4 - نقل عنه الذهبي، قال في كتاب العرش :

(1) عبد الله بن صالح البراك، الجزء الموجود من كتاب السنّة للحافظ أبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد السابع والأربعون، (ص 27، 28).

(2) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، المحقق: سامي بن محمد سلامة، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية 1420هـ - 1999م، (529/8).

(3) ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، الناشر: دار المعرفة، بيروت، 1379هـ رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، (183/5).

(4) ضياء الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الواحد المقدسي، اختصاص القرآن بعوده إلى الرحيم الرحمن، المحقق: عبد الله بن يوسف الجديع، الناشر: مكتبة الرشد - الرياض - السعودية، الطبعة: الأولى، 1409هـ 1989م، (ص 25، 26).

"عن حماد بن زيد قال: سمعت أيوب السخيتاني وذكر المعتزلة وقال: إنما مدار القوم على أن يقولوا ليس في السماء شيء"، أخرجه الطبراني في كتاب "السنة"⁽¹⁾.

وقال الذهبي أيضاً: "وقال الحافظ أبو القاسم الطبراني سليمان بن أحمد بن أيوب نزيل أصبهان، في كتاب "السنة" له: "باب ما جاء في استواء الله تعالى على عرشه، وأنه بائن من خلقه"⁽²⁾.

تاريخ فقد الكتاب:

وأخر من وقف على الكتاب، فيما يظهر، أحد علماء الدولة العثمانية، وهو عبد الله بن عثمان مستحي زاد المتوفى سنة 1148هـ⁽³⁾، قال في تعليقه على منهاج السنة لشيخ الإسلام ابن تيمية عند ذكره لكتاب السنة للطبراني: "وعندي - لله الحمد - هذا الكتاب وطالعتة كراراً مراراً"⁽⁴⁾.

- 4- مسند العشرة ثلاثون جزءاً.
- 5- كتاب النوادر عشرة أجزاء.
- 6- كتاب معرفة الصحابة.
- 7- الفوائد عشرة أجزاء.
- 8- مسند أبي هريرة رضي الله عنه.
- 9- مسند عائشة رضي الله عنها.
- 10- مسند أبي ذر الغفاري جزءان.
- 11- كتاب مسانيد تفسير بكر بن سهل.
- 12- كتاب العلم جزء.
- 13- كتاب الرؤيا جزء.

(1) الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، العرش، المحقق: محمد بن خليفة بن علي التميمي، الناشر: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، 1424هـ/ 2003م، (218/2).

(2) المصدر السابق (403، 405/2).

(3) عبد الله بن عثمان بن موسى، المعروف بمستحي زاده: باحث من علماء الدولة العثمانية، مدفون في جوار الفاتح باستامبول. له كتب عربية، منها رسالة في "الخلاف بين الأشعرية والماتريدية والمعتزلة - خ"، (الأعلام (103/4).

(4) ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، المحقق: محمد رشاد سالم، الناشر: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة: الأولى، 1406 هـ - 1986 م، (365/2)، انظر أيضاً: عبد الله بن صالح البراك، الجزء الموجود من كتاب السُّنة للحافظ أبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد السابع والأربعون، (ص29).

- 14- كتاب الالوية جزء.
- 15- كتاب الأبواب جزء.
- 16- كتاب فضائل شهر رمضان.
- 17- كتاب الفرائض من السنن المسندة.
- 18- كتاب فضائل العرب جزء.
- 19- كتاب فضائل علي رضي الله عنه.
- 20- كتاب بيان كفر من قال بخلق القرآن جزء.
- 21- كتاب الرد على المعتزلة جزء.
- 22- كتاب الرد على الجهمية.
- 23- كتاب العزل جزء.
- 24- كتاب الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم جزء.
- 25- كتاب المناسك.
- 26- كتاب كتب النبي صلى الله عليه وسلم جزء.
- 27- كتاب القراءة خلف الإمام جزء.
- 28- كتاب الغسل جزء.
- 29- كتاب فضائل العلم واتباع الأثر واذم الرأي وأهله.
- 30- مقتل الحسين بن علي رضي الله عنه جزء.
- 31- حديث شعبة بن الحجاج خمسة عشر جزءاً.
- 32- حديث الثوري عشرة أجزاء.
- 33- مسند الأعمش.
- 34- مسند الأوزاعي.
- 35- من روى عن الزهري عن أنس جزء.
- 36- حديث محمد بن المنكدر عن جابر جزء.
- 37- حديث أيوب السخيتاني عشرة أجزاء.
- 38- مسند أبي إسحاق السبيعي الهمداني.
- 39- مسند يحيى بن أبي كثير.
- 40- مسند مالك بن دينار.
- 41- مسند الحسن بن أبي الحسن البصري عن أنس.
- 42- مسند حمزة الزيات.

- 43- مسند مسعر بن كدام.
- 44- مسند أبي سعد البقال.
- 45- أحاديث بيان بن بشر جزء.
- 46- أحاديث من اسمه عباد جزء.
- 47- أحاديث النهي عن النوح جزء.
- 48- مسند عبد العزيز بن ربيع جزء.
- 49- أحاديث محمد بن جحادة جزء.
- 50- مسانيد عمر بن عبد العزيز جزء.
- 51- فضل الإمام أحمد بن حنبل جزء.
- 52- أحاديث إدريس الأودي جزء.
- 53- أحاديث أبي غياث روح بن القاسم جزء.
- 54- أحاديث في فضائل عكرمة جزء.
- 55- أحاديث أمهات رسول الله صلى الله عليه وسلم جزء.
- 56- مسند عمارة بن غزية جزء.
- 57- أحاديث طلحة بن مصرف جزء.
- 58- غرائب حديث مالك بن أنس جزء.
- 59- أحاديث ضمضم بن زرعة جزء.
- 60- أحاديث أبان بن تغلب جزء.
- 61- أحاديث حريث بن أبي مطر جزء.
- 62- وصية النبي لأبي هريرة جزء.
- 63- كتاب ذكر الخلافة لأبي بكر وعمر.
- 64- كتاب فضائل العرب وعثمان وعلي رضي الله عنهم.
- 65- كتاب جامع صفات النبي صلى الله عليه وسلم.
- 66- كتاب نسب النبي صلى الله عليه وسلم وصفة الخلفاء.
- 67- كتاب أنسابهم وأسمائهم وكنائهم.
- 68- كتاب وصية النبي صلى الله عليه وسلم.
- 69- كتاب لأبي هريرة.
- 70- غزل الخلفاء والأمراء.
- 71- مسند طلحة بن مصرف الأيامي.

- 72- وأبو حصين عثمان بن عاصم الأسدي.
- 73- وعمار بن أبي معاوية البجلي الدهني.
- 74- وسعيد بن أشوع القاضي.
- 75- وعبد الله بن شبرمة.
- 76- عاصم بن أبي بهدلة.
- 77- مسند محمد بن عجلان.
- 78- مسند حمزة بن جندب بن الزيات.
- 79- مسند أبي سعيد الحسن بن أبي الحسن البصري عن أنس.
- 80- عمران بن موسى القبي.
- 81- والحارث بن يزيد العكلي.
- 82- مسند مسعر بن كدام.
- 83- مسند العبادلة من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم.
- 84- مسند عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده.
- 85- مسند أبي أيوب عبد الله بن علي الإفريقي وزافر بن سليمان وغيرهما.
- 86- مسانيد أبي يحيى مالك بن دينار الزاهد.
- 87- أحاديث الأوزاعي وأبي عمرو بن العلاء.
- 88- مسند زياد بن أبي زياد الجصاص.
- 89- والحجاج بن الفرافصة.
- 90- وهارون بن موسى النحوي.
- 91- مسند يونس بن عبيد.
- 92- مسند مغيرة بن مقسم الضبي الكوفي.
- 93- كتاب الأشربة.
- 94- كتاب الطهارة.
- 95- كتاب الامارة⁽¹⁾.

(1) جزء فيه ذكر ترجمة الطبراني (365-359/25).

فهرس المصادر والمراجع:

- ابن تيمية، أبو العباس تقي الدين أحمد بن عبد الحلیم بن عبد السلام الحراني الدمشقيّ الحنبل، مجموعة الرسائل والمسائل، جمعها وعلق عليها السيد محمد رشيد رضا، طبع في لجنة التراث العربي.
- ابن تيمية، أبو العباس تقي الدين أحمد بن عبد الحلیم بن عبد السلام الحراني الدمشقيّ الحنبل، مجموع الفتاوى، المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، عام النشر: 1416هـ/1995م.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحلیم بن عبد السلام بن عبدالله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبل الدمشقي، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، المحقق: محمد رشاد سالم، الناشر: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة: الأولى، 1406 هـ - 1986 م
- ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، 1415هـ.
- ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، الناشر: دار المعرفة - بيروت، 1379هـ رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبدالعزيز بن عبدالله بن باز.
- ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، لسان الميزان، المحقق: عبد الفتاح أبو غدة، الناشر: دار البشائر الإسلامية، الطبعة: الأولى، 2002م.
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، المحقق: إحسان عباس، الناشر: دار صادر - بيروت، الطبعة: الأولى، 1994م.
- أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران، تاريخ أصبهان / أخبار أصبهان، المحقق: سيد كسروي حسن، الناشر: دار الكتب العلمية ، بيروت، الطبعة: الأولى، 1410هـ- 1990م.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، المحقق: الدكتور بشار عواد معروف الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة: الأولى، 1422هـ/2002م.
- حكمت بشير ياسين، القواعد المنهجية في التنقيب عن المفقود من الكتب والأجزاء التراثية، مكتبة الرشد، الرياض، 1412.

- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، البداية والنهاية، الناشر: دار الفكر، عام النشر: 1407هـ-1986م.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، المحقق: سامي بن محمد سلامة، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع الطبعة: الثانية 1420هـ/1999م.
- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الأعلام، الناشر: دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر، أيار، مايو 2002م.
- الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي الطبراني، الروض الداني (المعجم الصغير)، المحقق: محمد شكور محمود الحاج أمين، الناشر: المكتب الإسلامي، دار عمار - بيروت، عمان، الطبعة: الأولى، 1405هـ/1985م.
- الطبراني، كتاب الدعاء، المحقق: محمد سعيد البخاري، دار البشائر الإسلامية، بيروت، سنة 1407 هـ/1987 م.
- ضياء الدين أبو عبدالله محمد بن عبد الواحد المقدسي، اختصاص القرآن بعوده إلى الرحيم الرحمن، المحقق: عبدالله بن يوسف الجديع، الناشر: مكتبة الرشد - الرياض - السعودية، الطبعة: الأولى، 1409هـ-1989م، (ص25، 26).
- ابن عماد الحنبلي، أبو الفلاح عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العكري الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، حققه: محمود الأرناؤوط، خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط، الناشر: دار ابن كثير، دمشق - بيروت، الطبعة: الأولى، 1406هـ/1986م.
- ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، المحقق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1412هـ/1992م.
- السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي، الأنساب، المحقق: عبد الرحمن بن يحيى المعلي اليماني وغيره، الناشر: مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الطبعة: الأولى، 1382هـ-1962م.
- السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، المحقق: د. محمود محمد الطناحي، د. عبد الفتاح محمد الحلو، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية، 1413هـ.

- ابن الأثير، أبو الحسن عز الدين علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، أسد الغابة في معرفة الصحابة، المحقق: علي محمد معوض - عادل أحمد عبد الموجود، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، سنة النشر: 1415هـ - 1994م.
- ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر، تاريخ دمشق، المحقق: عمرو بن غرامة العمروي، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عام النشر: 1415هـ / 1995م.
- ابن مندة، أبو عبد الله محمد بن إسحاق بن محمد بن يحيى، جزء فيه ذكر ترجمة الطبراني، طبع ضمن المعجم الكبير للطبراني في المجلد الخامس والعشرين، المحقق: حمدي ابن عبد المجيد السلفي، الناشر: مكتبة ابن تيمية، القاهرة.
- الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز، تذكرة الحفاظ، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى، 1419هـ / 1998م.
- الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، العرش، المحقق: محمد بن خليفة بن علي التميمي، الناشر: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، 1424هـ / 2003م.
- الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز، سير أعلام النبلاء، الناشر: دار الحديث- القاهرة، الطبعة: 1427هـ-2006م.
- المحبي، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد المحبي، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، الناشر: دار صادر، بيروت.
- مجلة "عالم المخطوطات والنوادر"، المجلد الثاني، العدد الأول، المحرم . الجمادى الآخرة، 1418هـ / مايو . أكتوبر 1997م.
- عبد الله بن صالح البراك، الجزء الموجود من كتاب السُنَّة للحافظ أبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد السابع ولأربعون.

توظيف المضمير في نقد الأوضاع الاجتماعية

الدوافع والاستراتيجيات

الباحث خالد بن هلال بن ناصر العبري

طالب دكتوراه بقسم اللغة العربية في كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

k.abri@squ.edu.om

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تتبع الدوافع التي تجعلنا نحيد عن خيار التصريح إلى التلميح في بعض المواقف الاجتماعية التي لا نتمكن فيها من نقد سلوك خاطئ نقدًا مباشرًا، أو المواقف التي لا نتمكن فيها من تقديم النصيحة لأسباب اجتماعية تتعلق بالعادات والتقاليد. فليس من اللائق اجتماعيًا أن ننتقد كل شيء بشكل مباشر وصريح؛ لذلك نلجأ إلى ما يتيح اللغة من وسائل وأساليب تمكننا من قول ما نريد من دون تجريح ولا إحراج. ومن هذه الأساليب استعمال المعاني الضمنية التي منها المضمير. ويعرض البحث أولاً مفهوم المضمير من وجهة نظر التداولية، ثم الدوافع التي تجعلنا نستعين بالمضمير ونترك التصريح المباشر في نقدنا لبعض الظواهر الاجتماعية من وجهة نظر نظريات التأدب وخاصة عند براون وليفنسون، وبعدها يبيّن الإستراتيجيات التي يستعين بها المتكلم لتوليد المعاني المضمرة، مع التمثيل بأمثلة من وسائل التواصل الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: المضمير، نقد الأوضاع الاجتماعية، نظريات التأدب

Employing the implicit in criticizing social conditions - motives and strategies

Abstract :

The research aims to track the motives that make us deviate from the option of declaring to hint in some social situations in which we are unable to directly criticize wrong behavior, or in situations in which we are unable to give advice for social reasons related to customs and traditions. It is not socially appropriate to criticize everything directly and frankly. Therefore, we resort to the means and methods provided by the language that enable us to say what we want

without offense or embarrassment. One of these methods is the use of implicit meanings, including the implicit. The research first presents the concept of the implicit from the deliberative point of pragmatics, then the motives that make us use the implicit and leave the direct statement in our criticism of some social phenomena from the point of view of the theories of politeness, especially Brown and Levinson, and then shows the strategies used by the speaker to generate implicit meanings, with examples of means of communication social.

Keywords: implicit, criticism of social conditions, theories of politeness.

تمهيد:

المضمّر جزء أصيل في اللغات جميعاً، وكما يقول ريكاناتي فإنّ ثنائية المصريح به والمضمّر "جزء من الصورة العادية للتواصل اليومي"¹. فنحن نقول للشخص الذي يجلس بجانب النافذة في رحلة طويلة: (البرد شديد اليوم)، قاصدين بذلك أن نطلب منه أن يغلق النافذة وليس أن نخبره حقيقةً عن برودة الجو، مع أنه ليس في كلامنا ما يشير صراحة إلى إغلاق النافذة. وهذا مستوى من مستويات المعاني الضمنية، وهناك مستوى أعلى منه، فحين يقول صديق لصديقه المدخن: (صديقك أقلع عن التدخين)، فإنّه لا يقصد إخباره بذلك بل يقصد أن يقول له: لماذا لا تفعل مثله؟ وهناك مستوى ثالث أعلى من هذين المستويين، فحين تسألني عن أحوال شخص ما في عمله، ولا أستطيع أن أصرّح لك برأيي فيه؛ فأقول لك: (هو جيّد، ولكنّه ما زال يركن سيّارته في أول الشارع عند وصوله إلى العمل)، فتفهم أنت أنّه ما زال يتأخّر عن عمله، ولم يغيّر هذه العادة السيئة فيه.

وقد اعتنت التداولية بدراسة المضمّر أكثر من غيرها من المناهج اللسانية، لذلك يرى بعض الباحثين أنّ من أهم الفروق التي صارت ظاهرة بين التداولية والدلالة أنّ التداولية وسّعت البحث في المعاني الضمنية غير المباشرة وغير الحرفية، في مقابل اهتمام الدلالة بالمعاني الحرفية الصريحة². واعتنت التداولية كذلك بدراسة قواعد التأدّب في التواصل، التي بدأت من مبدأ التعاون وقواعد المحادثة عند بول جرايس، وتوجت بأعمال براون وليفنسون في نظريتهما العامة في التأدّب التي ترجمت إلى العربية بنظرية المواجهة. تلك القواعد التي هدفت إلى تقديم مجموعة من الطرائق اللغوية التي تحافظ على قدر من الانسجام في أثناء التفاعل بين المتكلمين، وتقدم معايير وقواعد لوجوه التصرف اللائق والسلوك المقبول في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية³.

وسنعرض في البحث أولاً مفهوم المضمّر من وجهة نظر التداولية، ثم سنتحدّث عن الدوافع التي تجعلنا نحيد إلى المضمّر ونترك التصريح المباشر في نقدنا لبعض الظواهر الاجتماعية من وجهة نظر نظريات التأدّب وخاصة عند براون وليفنسون، وبعدها نبين بعض الأساليب البلاغية التي يستعين بها المتكلم لتوليد المعاني المضمّرة، مع تقديم نماذج من تعليقات المتابعين في وسائل التواصل الاجتماعي.

• ما المضمّر؟

المضمّر كما يعرفه لورانس هورن هو: "أحد مكونات معنى المتكلم الذي يشكل جانباً مما هو مقصود في كلامه دون أن يكون جزءاً مما قيل، فما يريد المتكلم تبليغه أكثر مما عبّر عنه مباشرة، فالمعنى

¹ Récanati, The Pragmatics of what is said, Mind and Language, P326.

² Zufferey, Acquiring Pragmatics: Social and cognitive perspectives, P3-4.

³ انظر: عبيد، نظرية التأدّب في اللسانيات التداولية، ص 114.

اللغوي لا يوصل إلى ما يريده المتكلم؛ لذلك يضمّن المتكلم ما يريده داخل المعنى اللغوي وفق مبادئ تداولية، ثم يستحضر المخاطب المبادئ نفسها للوصول إلى المعنى المراد¹.

فهو بعبارة أخرى: ما يبلغه المتكلم من معاني لا تستنبط من الملفوظ مباشرة ولا تشكل الموضوع الحقيقي للتلفظ، فالمتكلم حين ينطق بجملة ما يجعل سامعه يدرك من الدلالة ما يفوق المعنى الحرفي لها². وللمضمر أشكال متعددة، وعلى سعة البحث فيها إلا أنه لم يتم حصرها بشكل دقيق بعد، ولكن هناك بعض السمات الأساسية التي تجمع المضمرات، ومنها:

1- لا يرتبط المعنى المضمر بالمنطوق ارتباطاً مباشراً، فليس له -في الغالب- واسم لغوي³، فجملة من قبيل: (لم يعد بول يعيش في لندن بل في باريس) جواباً لـ (ألن يحضر بول إلى الحفلة؟ لقد دعوته) يمكن أن يسهم فيها الواسم اللغوي باستخلاص معنى مضمر وهو: لم يستطع بول استلام دعوتك⁴. ولكن معنى من قبيل: (لن آتي معك) الذي يفهمه المتكلم من قول المخاطب: (أختي مريضة) عندما يسأله: (هل ستأتي عند بول) ليس له واسم لغوي مباشر⁵.

2- يرتبط المضمر ارتباطاً وثيقاً بالسياق، وهو ما تسمّيه أوريكيوني بالكفاءة الموسوعية، التي تضم معرفتك بالشخص المتكلم وعلاقته بك، ومعرفتك بخلفيات الموضوع المتحدث عنه، وبالزمان والمكان اللذين قيلت فيهما الجملة⁶. فالسياق هو الذي سيحدد المعنى الذي يريده المتكلم من جملة: (الجو صار حاراً)، فقد يعني في سياق ما: أطفئ جهاز التدفئة، وقد يعني في سياق آخر مختلف: قم بتشغيل جهاز التبريد، وقد يعني في سياق آخر بعيد جداً: ليس لدي ما أقوله ولكنني أريد أن أبدأ الحوار معك. يقول ديكر في أمثال هذه التعبيرات الشائعة من قبيل (الجو جاز) أنها "يمكن أن تُستخدم للإثبات أو للتذكير أو لتوجيه لوم أو إطراء أو للقيام بطلب أو للتضرّع، ... إلخ؛ إذن لا يكفي أن نعرف الجملة فقط بل يجب أن نعرف كذلك المقام الذي استعملت فيه حتى نعرف ما يفعله المتلفظ بها"⁷.

3- يركز الوصول إلى المعنى المضمر على فهم قصدية المتكلم، فالمخاطب يستقبل ما يقوله المتكلم في أول خطوة من منظور دلالي ليصل إلى (ماذا قال)، ثم يثريه بمنظور المقصدية ليصل إلى (ماذا

¹ Horn and Ward, The Handbook of Pragmatics, P5.

² انظر: أوريكيوني، المضمر، ص 41-42، ومانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص 71، وشارودو ومنغونو، معجم تحليل الخطاب، ص 296-297.

³ أوريكيوني، المضمر، ص 29-30، و 53، وشارودو ومنغونو، معجم تحليل الخطاب، ص 297.

⁴ مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص 71.

⁵ السابق، ص 119-120.

⁶ أوريكيوني، المضمر، ص 23.

⁷ ديكر، القول والمقول، ص 106.

يعني وماذا يقصد)¹، ولأن الوصول إلى المعنى المضمّر قائم على بحث المخاطب عن قصد المتكلم، فإننا حين نسمع جملة ما نبني ردودنا على ما استقر في أذهاننا من قصد المتكلم وإن كان قصده مختلفاً، يقول ديكرو: "نُظهر دراسة الحوارات الفعلية أنّ تسلسل الردود يقوم عامة على المقاصد التي دعت المتكلم إلى قول ما قاله، حسب المتقبل، أكثر ممّا يقوم على ما قاله المتكلم، فنحن نجيب على (يبدو أنّ هذا الفيلم مهمّ) [ق] بـ(لقد سبق أن شاهدته) [ض]، لأننا نفترض، مثلاً، أنّ [ق] قد قيلت من أجل أن يُفترح علينا الذهاب لمشاهدة الفيلم، وأنّ [ض] تقدّم سبباً لعدم الذهاب"²، فالمقاصد إذن جزء من المعنى، ولا يمكن حتمًا الوصول إلى المعنى الذي يضمّره المتكلم إلا باستحضار مقاصده، التي يمكن الوصول إليها من خلال ظروف التحدّث وسياق الحوار.

4- يكون فكّ ترميز المحتويات المضمرة والوصول إلى المعنى الذي يريده المتكلم من خلال ما يسمّى بالاستدلال، المتمثل في عمليات عقلية يجريها المخاطب ليصل إلى المعنى الذي يريده المتكلم³. ويستعين المتلقي في عملية الاستدلال بأمور كثيرة جدًّا لذلك تعدّ عملية معقدة، ومن هذه الأمور: دلالة الكلمات، وطريقة تركيبها في الجملة، وما يصاحب نطقها من إحياءات غير لسانية، وسياق التلفظ بها بمختلف أنواعه، مع ما يستحضره المتلقي من التزام المتكلم أو خرقه لقوانين الخطاب وقواعد المحادثة⁴.

• لماذا نضمّر؟ دوافع اللجوء إلى المضمّر في نقد الأوضاع الاجتماعية:

الأصل أنّنا حين نتحدّث إلى بعضنا البعض فإنّه لا بدّ أن نكون على قدر كبير من الوضوح إن لم يكن هناك سبب وجيه يمنعنا من التصريح، يقول ريكاناتي "يجب أن يتحدّث المرء قدر المستطاع بلا موارد، أي أن يتجنب إعطاء المعلومة المطلوبة على نحو مضمّر، في حال عدم توفّر أي سبب وجيه يحول دون إعطائها على نحوٍ بيّن"⁵. فنحن لا نلجأ إلى المعاني غير الصريحة إلا حين نرى أنفسنا مضطرين إليها؛ فالمضمّر يفرض نفسه في بعض السياقات؛ إذ لا يجد المتكلم مناصاً من توظيفه واستبعاد خيار التصريح، يقول فوكو: "إننا نعرف جيّدًا أنه ليس لدينا الحق في أن نقول كل شيء، وأننا لا يمكن أن نتحدّث عن كل شيء في كل ظرف، ونعرف أخيراً ألا أحد يمكنه أن يتحدّث عن أي شيء كان، هناك الموضوع الذي لا يجوز الحديث عنه، وهناك الطقوس الخاصة بكل ظرف"⁶.

¹ بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ص 119.

² ديكرو، القول والمقول، ص 106.

³ انظر: أوريكيوني، المضمّر، ص 46، وديكرو، القول والمقول، ص 21، وموشلر؛ ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص 25-26 وص 30-32.

⁴ عشير، عندما نتواصل نغيّر مقارنة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، ص 46-47. وانظر: شارودو ومنغنو، معجم تحليل الخطاب، ص 297.

⁵ أوريكيوني، المضمّر، ص 497. نقلا عن: Récanati. Les Enoncés performatifs: Contribution à la pragmatique

⁶ فوكو، نظام الخطاب، ص 4.

والركون إلى الصور الضمنية أو المعاني غير المصرّح بها بصورة عامة يكون لأسباب عدة، ويمكن إرجاع هذه الأسباب إلى ثلاثة أسباب أساسية، وهي كما تقول أوريكيوني نقلًا عن الناقد والأديب الروماني كانتيليان:

1- حين تساورنا الشكوك في موقف ما حول وجوب التعبير بصراحة أم لا.

2- حين تحول أصول اللياقة دون التعبير المباشر.

3- لأن التعبير بشكل غير صريح له سحر يفوق سحر التعبير بشكل صريح¹.

فكل الأسباب التي تدعونا إلى الحديث بشكل مضمر تدور حول السببين الرئيسيين الأول والثاني. فنحن إما أن نكون غير متيقنين أينبغي أن نتكلم بصراحة في موقف ما أم إن خيار الإضمار هو الأفضل؟ وكذلك نقف في مواقف عدة فلا يمتنعنا من التصريح إلا الحواجز الاجتماعية أو موانع التأدب واللياقة. فللعلاقات الاجتماعية أثر كبير في أي لغة، ذلك لأن "علاقاتنا الاجتماعية تحدّد الكثير مما نقوله، وقدرًا عظيمًا مما نوصله، فالفاعل اللغوي هو بالضرورة تفاعل اجتماعي"². ويظهر ميلنا إلى استعمال الإضمار في مواقف اجتماعية كثيرة، منها:

1- عندما لا نمتلك المعلومات الكافية حول طبيعة شخصية من نكلّمه، ولا نحيط إحاطة تامة بأسباب قيامه بفعل ما، أو بأسباب حديثه بطريقة ما، ولا نعرف سبب استعماله لكلمات لم يكن ينبغي له أن يستعملها؛ فنكون حينئذٍ أمام خيارين: إما أن نصّرح بما نريد، وإما أن نقوله على نحو مضمر؛ لنضمن لأنفسنا قدرًا من حفظ ماء الوجه، ولنستطيع -إذا ما اعترض علينا- أن نقول إننا لم نقصد المعنى الذي فهمته وإنما قصدنا كذا وكذا.

2- ونحن ميّالون بطبعنا إلى عدم التصريح بـ(مَن) نقصده بنقدنا، وإلى تعمّد الغموض وعدم الوضوح في عباراتنا، عندما نكون على يقين بأن هناك سلطة يمكن أن تحاسبنا.

3- ونميل غالبًا إلى تقديم ملاحظتنا بحيث لا يتوسّع نطاق الخلاف، ولا نكون ملزمين بالاعتذار لاحقًا، لذلك يوقّر لنا المضمر غطاءً نحتمي به، ونكون قادرين على توجيه المعنى توجّهًا مقبولًا يُرضي الطرف الآخر إذا لزم الأمر.

4- ونحن ميّالون إلى عدم الرغبة في إلحاق الأذى بالآخرين، وأن لا نظهر نحن كذلك بمظهر فظ؛ فنسعى دائمًا إلى تقديم ملحوظاتنا بأسلوب لطيف، وإن اضطررنا إلى تقديم ملحوظة لا يتقبلها المخاطب في العادة فإننا في الغالب نقدّمها مضمّنة غير صريحة، كأن نغلفها بطابع السخرية، فنقدمها على أنها دعاية وهي في حقيقتها ملحوظة محورية. ونحن نعي أن المخاطب سوف يدرك ملحوظتنا وينتبه إلى خطئه أو ما نريد أن

¹ أوريكيوني، المضمر، ص 497.

² بول، التداولية، ص 97.

ننبه عليه.

فالمضمر حاضر في كثير من مواقف التواصل الاجتماعية، ونحن نوظفه على مستويات متفاوتة، تبدأ من خطابنا لشريك الحياة وللأبناء، مرورًا بملاحظاتنا في بيئة العمل، ومدخلاتنا في التجمعات الأسرية وعلى مستوى الأصدقاء، وتفاعلاتنا الاجتماعية مع الأحداث المحلية في وسائل التواصل الاجتماعية.

O توظيف المضمر في نقد الأوضاع الاجتماعية من وجهة نظر نظريات التأدب:

تقدّم نظريات التأدب التي طرحت في المقاربات التداولية صورة قريبة لطبيعة التواصل في تفاعلاتنا الاجتماعية، هذه النظريات التي قامت بعد تقديم بول جريس لمبدأ التعاون وقواعد المحادثة، ثم ما قدمته روبين لأكوف ممّا رأت أنه مكمل لما قدمه جريس، وما قدّمه جيفري ليتش عن قواعده الإضافية في نظرية التأدب في كتابه مبادئ التداولية، ثم محاولة براون وليفنسون تقديم نظرية متكاملة تستوعب مختلف ظواهر التأدب اللغوي ليس في الإنجليزية فقط بل صياغتها صياغة تجعل من الممكن تطبيقها في لغات متعددة¹. وسنقتصر هنا على الحديث عن نظرية براون وليفنسون لأنهما قدّما إستراتيجية هي في صلب ما نتناوله في هذا البحث.

قدّم براون وليفنسون في كتابهما: (Politeness some universals in language usage) خمس إستراتيجيات أساسية تشكل نظريتهما في التأدب اللغوي، والإستراتيجيات الخمس قائمة على مبدأ حفظ ماء الوجه بالنسبة للمتكلم والمخاطب في التواصل، لذلك تُرجمت نظريتهما إلى نظرية المواجهة. وتتفرّع من كل إستراتيجية عدد من الإستراتيجيات العملية، وما يهمنا من تلك الإستراتيجيات الإستراتيجية الخامسة وهي: إستراتيجية التأدب غير المباشر، القائمة على إنجاز العمل التواصلية الذي يهدد الوجه على نحو خفي². وهي إستراتيجية يستعملها المتكلم في الحالات التي يرى فيها أن الخطر الناتج من إنجاز العمل اللغوي ذو درجة عالية، وأنه من المستحسن أن ينجز ذلك العمل على نحو خفيّ يجعل مجال التأويل مفتوحًا، حتى لا يحتمل عمله اللغوي مقصدًا تواصليًا بعينه، وحتى يجد فرصة للتنصل من التبعات الناجمة عن أي تأويل يجعله مسؤولاً عن أي خطر يقع للمخاطب³.

فهذه الإستراتيجية تمكن المتكلم من:

- 1- إنجاز العمل اللغوي.
- 2- القدرة على التنصل من أي مسؤولية مترتبة.
- 3- تحميل المخاطب أي مسؤولية تنتج من أي تأويل يذهب إليه.

¹ انظر في عرض هذه النظريات جميعا مع نقدها: عبيد، نظرية التأدب في اللسانيات التداولية، (مرجع سابق). وكذلك يمكن الرجوع إلى كتاب: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، للدكتور طه عبدالرحمن.

² Brown and Levinson, Politeness some universals in language usage, P211.

³ Ibid, P211-212 and P225.

والمتكلم في تطبيقه لهذه الإستراتيجية في التواصل يعتمد إلى ما تتيحه اللغة من أشكال لغوية غير مباشرة، التي نعدّ المضمّر واحدًا منها. ذلك لأنها توفّر له أن يقول شيئًا يظهر خلاف ما يقصده، وأنها كذلك تتصف بالعمومية غالبًا. أما المخاطب فإنّه يصل إلى مقصد المتكلم الذي تعمّد إخفاءه من خلال الاستدلال، مستعينًا بمعطيات السياق.

ويطرح براون وليفنسون خمس عشرة إستراتيجية تواصلية صغرى تحت هذه الإستراتيجية العامة، مبنية كلها على قواعد المحادثة الأربع التي اقترحها بول جرايس في مبدأ التعاون، التي هي¹:

1- قاعدة الكم (The Maxim of Quantity)

2- قاعدة الكيف (The Maxim of Quality)

3- قاعدة العلاقة (The Maxim of Relation)

4- قاعدة الطريقة (The Maxim of Manner)

فجرايس يرى أن المعاني المستلزمة تتكون من خرق واحدة من هذه القواعد الأربع. لذلك نشأ عنده ما أسماه بالاستلزام الحواري²، وللتوضيح نأخذ مثالًا واحدًا:

في الحوار الآتي هناك خرق لقاعدة العلاقة (Relation) التي هي: (قل ما له صلة بالموضوع):

في حوار بين الأب وابنه عند الساعة التاسعة مساءً:

- الأب: نظّف أسنانك.

- الابن: لا أشعر بالنعاس.

في جواب الابن خرق لمبدأ العلاقة؛ إذ لا توجد صلة ظاهرية بين تنظيف الأسنان والشعور بالنعاس، ومع ذلك فإن الأب يفهم من جواب ابنه (لا أشعر بالنعاس) أنه يرفض تنظيف أسنانه، إذ يعي الأب أنه يستلزم عند تنظيف الأسنان الذهاب إلى النوم، والابن يرفض الذهاب إلى النوم ويرفض معه تنظيف أسنانه. إذن بنى براون وليفنسون قواعد التأدب من خلال المعاني المستلزمة الناتجة من خرق قواعد المحادثة عند جرايس، وقبل أن نمضي نقدم مثالًا واحدًا لتقريب الكيفية التي سلكها في ذلك.

مثلاً: من (قاعدة العلاقة) التي ذكرناها سابقًا يفرّع براون وليفنسون ثلاث إستراتيجيات³:

1- لا تكن مباشرًا، أعط تلميحًا: فإذا أردت من شريكك في الغرفة أن يغلق النافذة يمكنك أن تقول: الجو حارٌّ في الداخل.

2- لا تكن مباشرًا، قل شيئًا مرتبطًا بما تريد: فإذا أردت من زميلك توصيلك إلى الجامعة يمكنك أن تقول: هل عندك محاضرة بعد الظهر؟

¹ انظر: جرايس، المنطق والمحادثة، ج2، ص620.

² السابق، ج2، ص623.

³ Brown and Levinson, Politeness some universals in language usage, P213-217.

3- لا تكن مباشرًا، استدعِ الافتراضات المسبقة بينك وبين المخاطب: فإذا أردت من أخيك غسل السيارة؛ لأن ذلك دوره في هذا الأسبوع، فيمكنك أن تقول: لقد غسلت السيارة الأسبوع الماضي. لأنك تعرف وهو يعرف أن هناك دورًا متفقًا عليه بينكما سابقًا، فتستدعي أنت بقولك ذلك الافتراض المسبق بينكما.

ويمضي المؤلفان على هذا المنوال في تفريع الإستراتيجيات الصغرى من قواعد المحادثة عند جرایس. فالإستراتيجيات الخمس عشرة إذن مقسمة على قواعد جرایس الأربع بحيث¹:

1- العشر الأولى منها تتفرع من: قاعدة الكم وقاعدة الكيف وقاعدة العلاقة. وتندرج تحت مبدأ عام مفاده: لا تكن مباشرًا، أعط تلميحًا يستلزم المعنى الذي تريده². ومنها الإستراتيجيات الثلاث التي مثلنا بها.

2- والخمس الأخيرة تتفرع من قاعدة الطريقة. وتندرج تحت مبدأ عام مفاده: كن غامضًا ومبهمًا.

وما يهمنا هي هذه الإستراتيجيات الخمس الأخيرة؛ لأنها تعتمد على المعاني المضمرة، بينما تعتمد الإستراتيجيات العشر الأولى على المعاني المستلزمة. فهذه الإستراتيجيات الخمس -كما قلنا سابقًا- مبنية على خرق قاعدة الطريقة (The Maxim of Manner) عند جرایس، التي تتصل بالكيفية التي ينبغي بها قول ما قيل، وفيها قاعدة عليا هي: لتكن واضحًا، ويفرّع براون وليفنسون من خرق هذه القاعدة:

- الإستراتيجية الأولى: كن غامضًا (Be ambiguous): قدّم ما تريد قوله بحيث لا يمكن فهمه مباشرة، إما من خلال كلمات غير شائعة، أو من خلال أساليب بلاغية، أو من خلال المعاني الضمنية، بحيث يشير المعنى الحرفي إلى معنى لا يتوافق مع السياق، فيضطرّ المخاطب إلى البحث عن معنى مخفيّ في كلامك³. فحين يسألك شخص عن أمر ولا تريد إجابته، يمكنك أن تجيبه بإجابة بعيدة لا رابط بينها وبين السياق الذي أنتم فيه، لتشعره أنه تدخل فيما لا يعنيه. أو يمكنك تقديم إجابة بعيدة لتشعره أنه لا ينبغي اجتماعيًا الحديث في هذا الموضوع هنا. مثال ذلك: في حفلة راقية قالت (س): السيدة (ع) سيئة السمعة وذات سوابق؛ وبعدها يخيم صمت رهيب على الجلسة، ثم يقول (ب): الطقس رائع هذا الصيف، أليس كذلك؟ ليوحي إلى السيدة (س) أنها ارتكبت خطأ اجتماعيًا فادحًا، فلا ينبغي الخوض في مثل هذه المواضيع هنا⁴.

- الإستراتيجية الثانية: كن مبهمًا (Be vague): اجعل كلامك مُلبسًا يحتمل أكثر من تفسير⁵. بحيث يحتمل السياق معانٍ عدة، ولا ينتبه المخاطب إلى المعنى الذي تريده إلا بعد إدراك معطيات السياق والوصول إلى المعنى الذي كنت تقصده عن طريق الاستدلال. مثال ذلك الحوار التالي بين زوج وزوجته: يقول

¹ Ibid, P214.

² Ibid, P213.

³ Ibid, P225.

⁴ انظر: جرایس، المنطق والمحادثة، ج2، ص630.

⁵ Brown and Levinson, Politeness some universals in language usage, P226.

الزوج: الزواج مثل كعكة الشوكولاتة المغطاة بالفانيليا، فتسأله الزوجة: ماذا تقصد؟ فيقول: أقصد أنك كلما تقدمت فيه كان أجمل. بينما قصد هو في الحقيقة أنه في أوله له طعم، ثم يختلف طعمه بعد ذلك.

- الإستراتيجية الثالثة: بالغ في التعميم (Over-generalize): اجعل كلامك عامًا جدًا بحيث يتساءل المخاطب في نفسه: هل ينطبق عليّ هذا الأمر أم لا؟ ويمكنك هنا استعمال الأمثال فهي تحوي قدرًا كبيرًا من العمومية¹. فحين تحضر مجلسًا يكثر فيه التشاؤم والسلبية يمكن أن تقول: رحم الله المتنبئ، كان أشعر العرب، لأنه يقول:

ومن يكُ ذا فمٍ مريضٍ يجد مرًا به الماء الزلّالاً

- الإستراتيجية الرابعة: أزح المخاطب (Displace the hearer): لا توجه كلامك إلى المخاطب مباشرة، خاطب شخصًا آخر بالكلام الذي تريد من المخاطب الحقيقي أن يسمعه². ويعبر عنه في العربية بقولهم: (إياك أعني واسمعي يا جارة).

- الإستراتيجية الخامسة: اجعل كلامك ناقصًا، استعمل الحذف (Be incomplete, use ellipsis)³: فيمكن أن تقول في بعض المواقف التي تريد أن تشير فيها إلى خطأ بين: (إن بعض الناس ...) ثم تسكت من غير أن تكمل الجملة.

وفي توظيف هذه الإستراتيجيات يمكنك الاستعانة بعدد من الأساليب اللغوية والبلاغية كالحذف، والتلاعب بالمرجع الذي يحيل إليه الضمير أو اسم الإشارة، والاستعارة، والكناية والتعريض، والسخرية أو التهكم، والاستعارة التمثيلية، وغيرها. وكما هو ظاهر فإن المتكلم سيُخرج الحديث إن استعمل واحدة من هذه الاستراتيجيات من دائرة التصريح المباشر إلى دائرة المضمّر.

• من إستراتيجيات الإضمّار في نقد الأوضاع الاجتماعية:

إن الخيارات التي تقدمها اللغة لمستعملها ليعبروا عما يريدون بشكل خفيّ كثيرة جدًا، ف"اللغة بطبيعتها وجوهرها مجازية، وحين تعجز عن أن تصف الأشياء بطريقة مباشرة تجنح إلى وسائل من الوصف غير مباشرة، أي تنحو نحو مصطلحات غامضة مزدوجة المعنى"⁴. ففي اللغة من الوسائل والأساليب ما يجعل المتكلم قادرًا على تحطيم القيود وتجاوز الحدود الممنوعة، واللغة تتيح له إمكان الإنكار وتوجيه الكلام وجهة أخرى آمنة.

ونعرض هنا بعض الأساليب البلاغية التي نتمكّن بها من نقد الأوضاع الاجتماعية بشكل مضمّر.

¹ Ibid, P226.

² Ibid, P226-227.

³ Ibid, P227.

⁴ كاسيرر، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية أو مقال في الإنسان، ص198.

متتبعين قدرتها على تقديم النقد مع إمكان الإنكار أو توجيه المعنى لوجهة أخرى إن تتطلب الأمر ذلك. وهذه الأساليب يمكن أن تستعمل في واحدة من الإستراتيجيات الخمس لبراون وليفندسون التي عرضناها قبل أسطر، فيمكن أن تكون غامضاً باستعمال التعريض أو الكناية، ويمكن أن تكون مبهماً باستعمال التهكم، ويمكن أن تبالغ في التعميم باستعمال الاستعارة التمثيلية. وسنقدّم أمثلة توضيحية مستمدة من وسائل التواصل الاجتماعي، وخاصة من تفاعلات المتابعين وردودهم على بعض المنشورات في برنامج تويتر.

1- التشبيه والاستعارة:

يمكن توظيف التشبيه والاستعارة لتوليد معنى غامض لا يمكن فكّ شفرته بسهولة، وكذلك لتوليد معنى يمكن أن يحتمل أكثر من تفسير؛ لأنّه "ليس من الواضح دائماً أي من دلالاتهما يُراد استدعاؤها"¹. فلا يتضح المعنى الذي قصده المتكلم إلا بعد ربط التشبيه والاستعارة بمعطيات السياق. ويصل المخاطب أولاً إلى المعنى القريب في الاستعارة والتشبيه، ثم مستعيناً بالسياق يصل إلى المعنى المضمّر. ويتم ذلك في أربع مراحل:

- 1- ينطلق المخاطب من معرفته أن المتكلم لا يريد (المعنى الحرفي) لما قال.
 - 2- في الخطوة الثانية يحسب -بناءً على مجموعة من الإستراتيجيات أو المبادئ القائمة على الافتراضات المسبقة المشتركة- المعاني الممكنة لجملة المتكلم.
 - 3 في الخطوة الثالثة يحدد المعنى المجازي الأنسب حسب مقتضيات السياق².
 - 4- في الخطوة الرابعة يبحث عن المعنى الأبعد المخفي الذي تعمّد المتكلم تعميته، مع بقاء المعنى الأقرب وارداً، فكلاهما مما يمكن أن يشترك فيه المشبه مع المشبه به³. ولا تكون هذه الخطوة إلا إذا تيقّن المخاطب أن المتكلم يخفي معنى مضمراً.
- ففي جملة: (زيد أسد):
- 1- يوقن المتلقي أنّ (زيداً) ليس حيواناً.
 - 2- وأنّ المتكلم أراد سمة يشترك فيها (زيد) مع الأسد، وهذا الاشتراك يحسبه المتلقي بعملية ذهنية تعتمد على كفاءته التداولية.
 - 3- يصل بعد هذه العملية الذهنية إلى أن السمة الأقرب لما هم فيه من سياق مقامي هو أنّ زيداً قويّ شجاع.
 - 4- وفي حالة تيقّن المخاطب أن المتكلم إنما قصد معنى مضمراً بتشبيهه (زيد) بالأسد فإنّه يضيف عملية ذهنية أخرى يبحث فيها عن وجه شبه مناسب للسياق مستبعداً وجه الشبه القريب. فمثلاً يمكن أن

¹ Brown and Levinson, Politeness some universals in language usage, P225.

² انظر تفصيل هذه الخطوات الثلاث في: موشر وريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص 435.

³ انظر: أوريكيوني، المضمّر، ص 273.

يكون أراد أن زيداً متعالٍ كسول، وهو معنى محتمل يقرّه استعمال الناس، وإن لم يكن المعنى المتواضع عليه في التشبيه بالأسد.

وهذا مثال من وسائل التواصل يوضح ما ذكرناه: في تغريدة لحساب إخباري نقل عن مسؤول حكومي قوله: إن الحكومة تمكّنت من توفير خمسين ألف وظيفة للباحثين عن عمل، وهو موضوع اقتصادي ولكن تداعياته الاجتماعية كثيرة وعميقة، وكانت الردود -وكما هو شائع في وسائل التواصل- مباشرة وصريحة، ولكن هناك من اختار أن يعلّق مستعملاً المضمر، ومن ذلك:

1- (نحن على باب الله، وأنتم الحراس، شكرا لكم).

التي تحتل: إنكم فتحتم لنا أبواب الرزق بعد طول انتظار. وتحتل كذلك: تعبنا من وعودكم الكاذبة، فالفرص موجودة ولكنكم تغلقون الأبواب ولا تفتحونها.

2- (كالعادة، لا جديد، أنتم بحر من العطاء).

التي تحتل: أنتم بحر من العطاء لتوفيركم هذا العدد. وتحتل كذلك: أنتم بحر من العطاء في الكذب والتدليس علينا.

2- الكناية والتعريض:

الكناية هي مجيء لفظ يدلّ على معنى من المعاني الحقيقية لشيء ما ولكن المراد معنى مجازي في الشيء نفسه¹، ففي قول العرب: (فلان كثير الرماد) يجوز حمله على الحقيقة؛ فيراد كثرة رماده لكثرة طبخه، ويجوز حمله على المجاز؛ فيراد معنى ملازم له أو مصاحب له أو يشار به عادة إليه، وهو هنا الكرم. فالكناية تركز على هذه العلاقة المشتركة، وهي "علاقة اشتغال غرض في غرض آخر"².

أما التعريض فهو مجيء لفظ يدلّ على الشيء المراد من طريق المفهوم³، فاللفظ الوارد لا يدلّ دلالة مباشرة على المعنى المراد، لكن المخاطب يصل إليه من خلال التأويل؛ إذ لا يرتبط التعريض باللفظ المذكور ارتباطاً مباشراً، على عكس الكناية التي يتوصّل فيها إلى المعنى المراد من خلال اللفظ المذكور، فعندما يقول سائل لمن يرجو منه العطاء: (إنّ البرد شديد هذا العام)، تعريضاً بفقره وعدم وجدانه المال لشراء ما يدقّ به نفسه وأولاده، يفهم المسؤول ما يريده السائل عبر قرائن الحال وليس مما يدلّ عليه القول مباشرة؛ لأنه ليس في القول حقيقة ولا مجازاً ما يدلّ دلالة صريحة على طلبه المال.

والأصل في الكناية والتعريض أنها آليات لإخفاء المعنى، لذلك يقرنهما البلاغيون دائماً بالتصريح، وعدّوا ذلك من مميزاتهما، يقول عبد القاهر الجرجاني: "الكناية أبلغ من الإفصاح، والتعريض أوقع من

¹ ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ج 3، ص 52.

² أوريكيوني، المضمر، ص 182.

³ ابن الأثير، المثل السائر، ج 3، ص 56.

التصريح"¹. وكذا الحال في التعريض يقول ابن قتيبة: "والعرب تستعمله [أي التعريض] في كلامها كثيراً، فتبلغ إرادتها بوجه هو أَلطف وأحسن من الكشف والتصريح، ويعيبون الرجل إذا كان يكشف في كل شيء"². وقد كان العرب يعدّون الكناية والتعريض أداتين تعيينان المتكلم في المواقف الاجتماعية التي لا يتمكن فيها من التصريح، وتخلصانه من الإحراج الذي قد يوقعه فيه التصريح المباشر، فمما يرويه الجاحظ قول العرب: "في خفيّ التعريض ما أغنى عن شنيع التصريح"³.

ويستغلّ المتكلم علاقة الاشتمال التي في الكناية ليولّد معنى مضمراً، فإن العلاقة بين المكنّى والمكنى عنه يمكن أن تصرف لوجوه عدّة، فعندما أريد انتقاد امرأة فأكفّي عنها بأنها (نؤوم الضحى) يمكن أن يصرفه المتلقي إلى أنها مخدومة مترفة، بينما أريد أنا معنى مضمراً وهو الخمول والكسل، فهو معنى محتمل كذلك.

أما التعريض فإنّ توظيفه لتوليد المضمّر أكثر من الكناية؛ لأنّ مستوى الغموض والخفاء فيه أوسع منها. فيستغلّ المتكلم هذا الغموض ليولّد معنى مضمراً يمكن أن ينكره إذا أراد. فمثلاً أنت تخفي انتقاداتك لتسرّع بعض الحاضرين في قول ما لا ينبغي أن يقال، وتعلم أنه سيندم لاحقاً؛ فتستعمل التعريض لتظهر انتقاداتك؛ فتردد قول الشاعر:

ما إن ندمتُ على سكوتيَ مرّةً ولقد ندمتُ على الكلام مراراً

وفي وسائل التواصل نجد في بعض المنشورات من يتباهي بثروته؛ فترى من مظاهر الإسراف والترف ما يحرك بعض المتابعين للتعليق بنصيحة أو توجيه، ويفضّل بعضهم الإضمار؛ فيُظهر اعتراضه أو يقدم نصيحته بشكل غير مباشر. ومن ذلك:

- ما كتبه بعض المعلقين على منشور يغسل فيه بعضهم يديه بالمسك أو العود: (رحم الله أيام الصومال)، يعرّض بذلك على أيام الفقر والحاجة التي كانوا فيها، وأنّ المساعدات كانت تأتي من بلاد أخرى إليهم، وكيف تبدّل الحال، حتى وصلوا إلى هذا الترف. ويمكن أن يُفهم من الجملة معنى مباشر، وهو تحذيرهم من أن يؤول حالهم إلى ما آلت إليه بلاد أخرى كالصومال.

3- التهكم:

التهكم أو السخرية أو ما تسمى كذلك بالسخرية الخفيّة أو المفارقة الساخرة (Irony) تعني كما يقول ميويك (Muecke): أن يقول المرء عكس ما يعني، أو هي ذلك التناقض بين ما يقول الناس وما يفكرون فيه⁴. فالتهكم قائم على وجود علاقة تعارض بين ما يقال وما يراد.

¹ الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 70.

² ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص 263.

³ الجاحظ، رسائل الجاحظ، المجلد الأول، ج 2، ص 30.

⁴ ميويك، المفارقة، ضمن كتاب موسوعة المصطلح النقدي، ج 4، ص 28.

والتهكم أو السخرية تنشأ باستعمال إستراتيجيات متعددة، أهمها استعمال اللفظ المقابل، ومنها كذلك استعمال التشبيه أو الاستعارة أو المبالغة أو أيّة إستراتيجيات أخرى. فمن استعمال اللفظ المقابل قولك: (ذكي جداً، أخاف عليك من الحسد) وأنت تريد أنه غبي، ومن التشبيه قولك: (أنت أسد) وأنت تريد أنه جبان، ومن الاستعارة قولك في بخيل مثلاً: (جاء حاتم الطائي)، ومن المبالغة قولك: (أنت الوحيد في العالم الذي يتمتع بهذه الصفة)، وأنت تريد أنه لا يحمل من هذه الصفة شيئاً مطلقاً.

والتهكم أو السخرية من وجهة نظر جرايس في نظرية الاستلزام الحوارية متولّدة من خرق المبدأ الأول من قاعدة الكيف (Quality)، التي تقول: لتكن مساهمتك في هذا الموضوع صادقة، والتي فيها مبدآن:

(1) لا تقل ما تعتقد أنه كاذب.

(2) لا تقل ما تفتقر الحجة الكافية عليه.¹

فالتهمك ينشأ عندما يعلم المتلقون أن المتكلم قال شيئاً لا يعتقد صحته، وهو يعلم أن هذا الأمر بين لهم، ولا يوقعهم في اللبس، أو يجعلهم يعدّون كلامه لغواً لا معنى له، فينتقلون إلى مرحلة التأويل، وفيها يرون أن المتكلم يسعى إلى إبلاغ قضية أخرى غير القضية التي عبّر عنها لفظياً، بل قضية ذات صلة واضحة بالقضية الأولى، وواضح من خلال معطيات السياق أن الصلة بين القضيتين هي التناقض.²

ويرتبط التهمك غالباً بالسياق التعبيري الأدائي المصاحب له³، إذ يمكن أن نفهم أن فلاناً يسخر بقوله هذا ولا يريد المعنى الحرفي وإنما يريد نقيضه من خلال نغمة الصوت أو الابتسامة أو حركة اليدين أو حركات الوجه أو غير ذلك من تعابير الجسد.

واعتنت نظريات التأدب بالسخرية اعتناءً خاصاً، فبراون وليفنسون يجعلانها إستراتيجية من الإستراتيجيات غير المباشرة في المحادثة، التي يحقق بها المتكلم نجاح الفعل اللغوي بصورة غير مباشرة مع الحفاظ على ماء الوجه⁴. أما جيفري ليتش فينظر إلى السخرية على أنها أداة من أدوات الحفاظ على اللباقة وحسن التأدب، فصاغ منها مبدأ سمّاه مبدأ السخرية وهو متفرّع عنده من قاعدة اللطف واللباقة، ويقول فيه: "يمكن أن نصوغ مبدأ السخرية في صورة عامة على النحو التالي: إنّه إذا وجب عليك أن تحدث الأذى والضرر فينبغي أن تتوخى على الأقل طريقاً لا يتدافع ولا يعارض مبدأ اللطف والأدب، ولكن يسمح للمخاطب أن يتفطن إلى الإيحاء والإيماء من ملاحظتك المباشرة عن طريق الاستلزام"⁵. ففي قولك -وأنت تبسم- لرجل يتجاهل خط الانتظار أمام آلة الصراف ويتجه مباشرة إليها دون أن يدخل في الصف: (يبدو أنك مستعجل

¹ جرايس، المنطق والمحادثة، ضمن كتاب إطلاقات على النظريات اللسانية والدلالية، ج2، ص619.

² السابق، ص628-629.

³ أوريكيوني، المضمّر، ص187.

⁴ Brown and Levinson, Politeness some universals in language usage, P221.

⁵ ليتش، مبادئ التداولية، ص111.

على الغداء) استلزاماً لا بدّ أن يعيه هذا المتخطي للصف، مفاده أنك لست وحدك المستعجل فنحن مثلك ولكننا ملتزمون. وأنت في ملحوظتك لم تخرج عن دائرة اللطف واللباقة.

والتهكم متنفس يستطيع المتكلم أن يخرج به شحنة من المشاعر لا يمكن أن يدلي بها صراحة، يقول جرايس: "لا أستطيع أن أتهكم إلا إذا كان ما أدلي به يعكس إما حكمًا ذا طابع عدائي أو ازدرائي، وإما شعورًا بالسخط أو الاحتقار أو ما شابه"¹. فنحن نلجأ إلى التهكم لأنه يتيح لنا أن نعبر عن المعاني الخفية التي لا نستطيع البوح بها، وفي الوقت نفسه "يتيح لنا الاحتماء بظاهر المعنى من المسؤولية المترتبة على المقصود الخفي"².

ويتمتع التهكم بصفة تجعله سلاحًا فاعلاً في الأزمات، وهو أنه ذو طبيعة دفاعية. فهو "مناورة تمكّن من إحباط إخضاع المتلفّظين لقواعد العقلانية واللياقة العمومية"³، فبه يستطيع المتكلم تجاوز الحدود الممنوعة، وتحطيم المحرمات في زمن القمع. وهو كذلك "نمط تلفّظ غير قابل للبتّ في شأنه، يحمل قيمًا متناقضة، ويمكن أن يجعل المرسل إليه في حيرة من أمر مرماها"⁴؛ إذ يبقى المتلقي يزن ما قاله المتكلم للحظات، فهل ما قاله معنى مسيء يجب أن يتصدى له، أم هو معنى مقبول لا يمانعه؟ لذلك "فتأويل الأقوال في سياق المعنى الساخر (ironic meaning) يأخذ وقتًا أطول من تأويلها في سياق المعنى الحرفي"⁵.

ومن هذا الباب يتولّد المضمّر من التهكم، فبه يخفي المتكلم معانيه التي لا يمكنه التصريح بها، ويستطيع أن ينكر فيصرف المعنى إلى جهة مأمونة. لذا شاع استعماله في الأدبيات الناقدة للأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، فكثير توظيفه لدى الشعراء والمسرحيين والروائيين؛ ليخفوا به بشكل ساخر كثيرًا مما لو أظهره لدخلوا به قاعات المحاكم وغياهب السجون.

وعلى عكس بقية الإستراتيجيات فالتهكم شائع في وسائل التواصل الاجتماعي بشكل ظاهر لسهولة توليده. ومن الأمثلة على ذلك ما نجده من تعليقات حول أفعال الذين يطلبون الشهرة، فيقومون بأي عمل كان، وإن كان غريباً مستهجنًا؛ فتجد في التعليقات من يستعمل التهكم مخفيًا مقصده الحقيقي، ومن ذلك: - (إليك يعود الفضل في تقديرنا لذواتنا): إذ يحتمل شكرهم والثناء عليهم، ويحتمل التهكم بهم، لأنه

لم يصل إلى التدني لهذا المستوى مثلهم.

4- الاستعارة التمثيلية:

الاستعارة التمثيلية أو المجاز المركب كما يسميها بعض البلاغيين هي: "تشبيه صورة بصورة لما بينهما

¹ السابق، ص 184.

² الكندي، المسكوت عنه في الخطاب، ص 327.

³ شارودو ومنغنو، معجم تحليل الخطاب، ص 322.

⁴ السابق، نفسه.

⁵ Giora, On the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language, P924.

من صلة من حيث المعنى، ثم تُحذف الصورة الأولى (المشبه) ويبقى المشبه به¹. وسَمّاها الجرجاني (التمثيل على حدّ الاستعارة)² وسَمّاها البلاغيون من بعده الاستعارة التمثيلية.

فمثلا في (أراك تقدم رجلا وتؤخر أخرى) شبّه صورة المتروك في قبول الأمر ورفضه بصورة من قام إلى جهة، فتارة يعقد النية على الذهاب فيقدم رجله، وتارة يحجم فيؤخرها.

وللاستعارة التمثيلية صورتان أساسيتان:

أولهما: ما مثّلنا عليه في المثل السابق وهو تشبيه صورة بصورة، بينهما جامع يعتمد عليه المتكلم. ومنه كذلك: أراك تنفخ في رماد، لمن يعالج أمراً لا طائل منه ويبدل فيه جهداً ضائعا.

والثاني: ضرب المثل: وهو أشهر النوعين. وفيه يستحضر المتكلم مثلاً من أمثال العرب قيل في واقعة هي قريبة مما هو فيه. والمثل "قول موجز سائر، صائب المعنى، تشبّه به حالة حادثة بحالة سالفة"³، ويراد بـ(ضرب المثل): استعماله في حالات مشابهة للحالة الأولى التي أطلق فيها والتي تسمى (مورد المثل)⁴. يقول الزمخشري في توضيح العلاقة بين مورد المثل ومضربه: "سميت هذه الجملة من القول -المقتضبة من وسليها⁵، أو الموسلة بذاتها، المتسمة بالقول، المشتهرة بالتداول -مثلاً لأنّ المحاضر بها يجعل موردها مثلاً ونظيراً لمضربها، فإذا قال للمفترّط في طلب حاجته عند إمكانها ثم طلبها بعد فواتها: (الصيف ضيّعت اللبن) فقد جعل قصة دَخْتَنُوس [اسم المرأة] مثل قصته، ونزّلها منزلة واحدة، وتصورهما بصورة فردة"⁶.

ويشيع استعمال الاستعارة التمثيلية وخاصة ضرب المثل في إخفاء المعاني المضمرّة، وذلك إما لإخفاء معناها على المخاطب، فلا يستطيع أن يتبيّن مراد المتكلم رأساً، وإما لأنه لا يستطيع أن يقيم رابطاً بين المثل وبين ما قاله هو من كلام أو ما قام به من عمل. فيظل المعنى غامضاً أو مهملاً ولو إلى حين.

ومن الأمثلة على ذلك ما نجده من تعليقات حول من يُسهّبون الثناء على أنفسهم في مواقع التواصل، ويحاولون الظهور بمظهر الأبطال طلباً للإعجابات، وهم في الحقيقة فارغون؛ فتجد من التعليقات من يخفي معنى مضمر مستغلا الغموض الدلالي؛ فيأتي ببعض الأمثال العربية التي يعلم أن المخاطب لا يعرف معناها، كما في:

- (تسمع بالمُعَيْدِي خير من أن تراه).

- (إِنَّ الْبُغَاثَ بِأَرْضِنَا يَسْتَنْسِرُ).

¹ عباس، البلاغة فنونها وأفنانها: علم البيان والبدیع، ص 198.

² الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 67.

³ قطامش، الأمثال العربية دراسة تاريخية تحليلية، ص 11.

⁴ السابق، ص 14.

⁵ الوسل: المقام، ومنه الوسيلة التي تُسأل للنبي صلى الله عليه وسلم أي المقام المحمود، والموسلة بذاتها أي التي لم تقل في مقام معيّن، فلا يُعلم لها مورد.

⁶ الزمخشري، المستقصى في أمثال العرب، ج 1، ص هـ

المراجع:

- ابن الأثير (ضياء الدين نصر الله بن محمد)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة، د ط، د ت.
- أوريكيوني (كاترين كيربرات)، المضمهر، ترجمة ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 1، 2008م.
- بلانشيه (فيليب)، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة وعبدالرزاق الجماعي، عالم الكتب الحديث، عمان، ط 1، 2012م.
- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر)، رسائل الجاحظ، تحقيق عبدالسلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط 1، 1991م.
- جريس، (هاربرت بول)، المنطق والمحادثة، ضمن إطلاقات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين، ترجمه محمد الشيباني وسيف الدين دغفوس، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون "بيت الحكمة"، تونس، ط 1، 2012م.
- الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن)، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 5، 2004م.
- ديكر (أوزوالد)، القول والمقول، ترجمة بسمة بلحاج رحومة الشكلي، دار محمد علي للنشر، تونس، ط 1، 2019م.
- الزمخشري (جار الله محمود بن عمر)، المستقصى في أمثال العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2، 1987م.
- شارودو (باتريك) ودومينيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، ترجمة عبدالقادر المهيري وحمادي صمود، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2008م.
- عباس (فضل حسن)، البلاغة فنونها وأفنانها: علم البيان والبديع، دار الفرقان، عمان، ط 8، 2003م.
- عبید (حاتم)، نظرية التأديب في اللسانيات التداولية، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد 43، العدد 1، 2014م.
- عشير (عبدالسلام)، عندما نتواصل نغيّر مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، د ط، 2006م.
- فوكو (ميشيل)، نظام الخطاب، ترجمة محمد سبيلا، دار التنوير، بيروت، د ط، 2007م.
- ابن قتيبة (أبو محمد عبدالله بن مسلم الدينوري)، تأويل مشكل القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، مكتبة التراث، القاهرة، ط 2، 1973م.
- قطامش (عبد المجيد)، الأمثال العربية دراسة تاريخية تحليلية، دار الفكر، دمشق، ط 1، 1988م.
- كاسيرر (أرنست)، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية أو مقال في الإنسان، ترجمة إحسان عباس، دار

الأندلس، بيروت، ط1، 1961م.

- الكندي (محمود بن يحيى)، المسكوت عنه في الخطاب، مؤسسة اللبان للنشر، مسقط، ط1، 2022م.

- ليتش (جيوفري)، مبادئ التداولية، ترجمة عبدالقادر قنيني، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، د ط، 2013م.

- مانغونو (دومينيك)، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، والدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2008م.

- موشلر (جاك) وأن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة مجموعة من الباحثين بإشراف عزالدين المجدوب، دار سيناترا - المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010م.

- ميويك (دي سي)، المفارقة، ضمن كتاب موسوعة المصطلح النقدي، ترجمة عبدالواحد لؤلؤة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1993.

- يول (جورج)، التداولية، ترجمة قصي العتايي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2010م.

المراجع الأجنبية:

- Brown (Penelope) and Stephen Levinson, Politeness some universals in language usage, Cambridge University Press, Cambridge UK, 1987.
- Giora (Rachel), On the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language, Journal of Pragmatics, volume 31, no 7, July 1999.
- Horn (Laurence R) and Gregory Ward, The Handbook of Pragmatics, Blackwell Publishing, USA, 2006.
- Récanati (François), The Pragmatics of what is said, Mind and Language, vol. 4, No 4 Winter, 1989.
- Zufferey (Sandrine), Acquiring Pragmatics: Social and cognitive perspectives ,Routledge, London, 2015.

معدلات التغير في جرائم الأحداث بدولة الكويت

دراسة مقارنة بين عامي 2010-2020

الدكتور فواز حمدان رويشد العازمي

دكتوراه في علم الاجتماع، وزارة الشؤون الاجتماعية

دولة الكويت

fwaaz.k@gmail.com

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على التغيرات التي طرأت على معدلات جرائم الأحداث في دلو الكويت خلال الفترة من 2010 إلى 2020، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام منهج تحليل المضمون وهو الذي يتناسب وطبيعة الدراسة الحالية من خلال تحليل الإحصاءات الصادرة عن مركز الإحصاء التابع لوزارة الداخلية، ولقد تبين أن هناك تذبذب في معدلات الجريمة بين الأعوام من 2010 إلى 2020 من ارتفاع وانخفاض، وكذلك تأثير جائحة كورونا على معدلات الجريمة حيث جاءت سنة 2020 كأقل معدل في جرائم الأحداث، وبالنسبة لنوع الجريمة فتبين أن هناك انخفاض في جميع جرائم الجنايات الأحداث بين عامي 2010 و2020 باستثناء جرائم قانون المخدرات والجرائم الأخرى، وكذلك هناك انخفاض في جرائم جنح الأحداث باستثناء جرائم مخالفة قانون المرور والجرائم الأخرى.

الكلمات المفتاحية: التغير، جرائم الأحداث، دولة الكويت.

Rates of change in juvenile crimes in the State of Kuwait

A comparative study between the years 2010-2020

Abstract :

This research aims to identify the changes that occurred in the rates of juvenile crime in Kuwait bucket during the period from 2010 to 2020, and in order to achieve the objectives of the research, the content analysis approach was used, which is commensurate with the nature of the current study through the analysis of statistics issued by the Statistics Center affiliated to the Ministry of the Interior, and it was found that there was a fluctuation in crime rates between the

years 2010 to 2020 from high and low, as well as the impact of the Corona pandemic on crime rates, as the year 2020 came as the lowest rate in juvenile crimes, and with regard to the type of crime, it was found that there was a decrease in all felonies Juveniles between 2010 and 2020 except for drug law offenses and other crimes, and there is also a decrease in juvenile misdemeanor offenses except for traffic law offenses and other offenses.

Keywords: change, juvenile crimes, the State of Kuwait.

مقدمة:

تعتبر جرائم الأحداث من أهم المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمعات، فالأحداث هم شباب المستقبل، والذين تعول الدول عليهم أسس نهضتها ونموها، حيث تقوم الدول ذات التخطيط الاستراتيجي على عمل برامج مكثفة تسلط الضوء على هذه الفئة، فتستثمر طاقاتهم وأفكارهم وتزرع فيهم القيم والآمال والتصورات المستقبلية للنهوض في مجتمعاتهم على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والفني والرياضي والطبي وكل مجالات الحياة.

ولا شك أن الوقوف على طبيعة ونوعية الجرائم التي يرتكبها الأحداث سيمكن متخذي القرار من معرفة التغيرات التي طرأت على تلك الجرائم ومن ثم عمل آليات وخطط وورش عمل للحد من انتشارها، فأول خطوات الحل هو الاعتراف بالمشكلة وأبعادها وجوانبها، فنحن في هذا البحث حاولنا ان نتعرف على التغيرات في نوعية جرائم الاحداث ومعدلات الزيادة والنقص في الجريمة، حتى يمكننا من رسم التوقعات المستقبلية لمعدل الجرائم.

مشكلة البحث:

تتبلور إشكالية البحث حول وجود معدلات مرتفعة لجرائم الأحداث في دولة الكويت، فعلى الرغم من انخفاضها في سنوات محددة إلا أنها تعاود الارتفاع في سنوات أخرى، وهناك ارتفاع ملحوظ في نوعية الجريمة، فالجرائم تختلف في آثارها وأضرارها، فالحدث المرتكب للجريمة ما هو إلا مشروع مجرم في المستقبل القريب، وقد أثبتت الدراسات أن الجريمة هي من أشد المشكلات الاجتماعية أثراً على الحياة الاجتماعية فتزعزع الأمن وتلسب الأفراد حقوقهم وتربك المؤسسات الإصلاحية وترهق كاهل الدولة في الانفاق على من يمارسون تلك الجرائم في سبيل إعادة تأهيلهم، وفي علم الإحصاء فإن الوقوف على احصائيات الماضي ما هو خطوة للقدرة على التنبؤ في المستقبل ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث للوقوف على جرائم الأحداث من 2010-2020.

أسئلة البحث:

1- ما هو معدل جرائم الاحداث لكل 100.000 نسمة من السكان خلال الفترة 2010-2020؟

2- ما هو توزيع جنايات جنح الأحداث حسب نوع الجريمة خلال الفترة من 2010-2020؟

3- ما هو توزيع جرائم جنح الأحداث حسب نوع الجريمة خلال الفترة من 2010-2020؟

أهداف البحث:

نسعى في هذا البحث لتحقيق الأهداف التالية:

1- الوقوف على معدل جرائم الأحداث خلال الفترة من 2010-2020.

2- معرفة نوع جرائم الجنايات والجنح للأحداث خلال الفترة من 2010-2020.

3- الوصول إلى بعض المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تسلط الضوء على التغير الحاصل خلال العشر السنوات المدروسة والحد من ارتفاع جرائم الأحداث.

الدراسات السابقة:

دراسة العبادي (2021) والتي هدفت لمعرفة أثر جرائم الأحداث على الأردني من خلال الاحصائيات المنشورة على موقع إدارة المعلومات الجائية لعامي 2016-2017، وتوصلت الدراسة إلى أن معدل جرائم الأحداث في المجتمع الأردني ثابت أن معظم الجرائم التي تقع من قبل الأحداث هي جرائم أموال، وأن جرائم الأحداث تؤثر على المجتمع من حيث التكلفة والتركيبية الاجتماعية والأخلاقية والنظام العام والصحة العامة، وأوصت الدراسة إلى ضرورة زيادة الوعي والتثقيف المجتمعي لخطر جرائم الأحداث.

دراسة العنزي (2016) تهدف الدراسة إلى تقديم تحليل سسيولوجي للأبعاد المؤثرة على انحراف الأحداث في المجتمع الكويتي، وذلك من خلال تحديد الاتجاهات العامة لحجم ونوعية جرائم الأحداث خلال الفترة (2007 - 2011)، والكشف عن تأثير الدور الذي تلعبه الأسرة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، والمدرسة من خلال عملية التنشئة التربوية لتلاميذها، والقنوات الفضائية العربية منها والأجنبية وما تبثه من برامج وأفلام ومسلسلات على انحراف الأحداث.

وفي ضوء ذلك، فقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج التي يأتي في مقدمتها الارتفاع والانخفاض في حجم ونوعية جرائم الأحداث خلال الفترة (2007 - 2011) والاختلالات الهيكلية الي أصابت بنية الأسرة الكويتية، وعلى وجه الخصوص عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء التي تعتبر الوظيفة الأصلية للأسرة، والتي أدت إلى ضعف الرقابة الأسرية على الأبناء، وعدم تدخلها في رعايتهم وحمايتهم من أصدقاء ورفقاء السوء، فضلاً عن

التفكك الذي أصاب العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة، الأمر الذي انعكس سلباً على انحراف الأحداث، كما أصاب الخلل أيضاً الدور الذي تلعبه المدرسة في عملية التنشئة التربوية لتلاميذها وما تبثه القنوات الفضائية العربية منها والأجنبية من برامج وأفلام ومسلسلات تحض على انحراف الأحداث، بل وتشجعهم على ارتكاب كثير من الانحرافات التي يعاقب عليها قانون الأحداث.

دراسة الشرع وحصيات (2022) فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى انحراف الأحداث وارتكابهم الجرائم في المجتمع الأردني، ويتكوّن مجتمع الدراسة من (95) خمسة وتسعين حدثاً في عام ألفين وتسعة عشر (2019) في مركز أسامة بن زيد لرعاية الأحداث وتأهيلهم. واستعانت الدراسة بمنهج المسح الاجتماعي الشامل، ولجأت إلى الاستبانة بوصفها الأداة المناسبة لجمع البيانات. ومن النتائج التي وصلت لها الدراسة: 1- أغلب الأحداث المنحرفين في مركز أسامة بن زيد-ومعظمهم من الجنسيّة الأردنيّة- كان مستوى تعليمهم متدنياً؛ إذ لم يصلوا إلى المرحلة الإعداديّة، وأغلب ذوي الأحداث كان الوازع الديني لديهم ضعيفاً، إضافة إلى انخفاض دخل الأسرة، واضطراب طبيعية العلاقة بين الوالدين؛ إذ كانت علاقة تسلّطية. 2. يعود السبب الرئيس لانحراف الأحداث في المجتمع الأردني إلى البيئة الداخليّة أي (أسرة الحدث)، ويتمثّل في غياب التّوجيه والإرشاد، وإهمال الأهل لأبنائهم، بالإضافة إلى قلّة دخل الأسرة، وعدم وجود رقابة أو اهتمام من قبل الأهل وكثرة المشاحنات والنزاعات بينهم. 3. هناك أسباب تتسبّب في انحراف الأحداث تعود إلى البيئة الخارجيّة (المحيط الخارجي)، أبرزها: تقليد المنحرف لأقرانه، ووجود رفاق السّوء في محيط بيئتهم، وسهولة الحصول على الحبوب والمسكرات، والمغريات والملهيات الخارجيّة، ووسائل التّواصل الاجتماعي. 4. هناك أسباب ذاتية تتسبّب في انحراف الأحداث ترجع إلى عوامل نفسيّة (في الحدث نفسه)، أبرزها: الرّغبة في الانتقام ممن حوله، شعوره بالحق والكراهية للآخرين، رغبته في التّحدي وإظهار الدّات، ورغبته في التّجربة. 5. أعلى نسبة جرائم ارتكبوها الأحداث المنحرفون كانت السرقة، ومن ثمّ هتك العرض، فالمُشاجرة، ثمّ المخدّرات، وأقلّها القتل.

دراسة الحربي (2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر أنماط الجرائم التي يصاحبها ارتفاع بنسبة عودة الأحداث إلى الانحراف، وتحديد العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بعودة الأحداث إلى الانحراف، وأبرز البرامج الإصلاحية التي يمارسها الأخصائيون العاملون في دار الملاحظة للحد من هذه المشكلة، والمقترحات اللازم توافرها لمواجهة مشكلة عودة الأحداث إلى الانحراف، وقد استخدمت الدراسة

المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة على (443) أخصائيا في دار الملاحظة الاجتماعية في مختلف المناطق بالمملكة العربية السعودية، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: أن أكثر أنماط الجرائم التي يصاحبها ارتفاع بنسبة عودة الأحداث إلى الانحراف تتمثل في: السرقة، المخدرات، وتمثلت أهم العوامل الاجتماعية المرتبطة بعودة الأحداث إلى الانحراف في: ضعف الرقابة الأسرية، العودة إلى أصدقاء السوء السابقين، طلاق الوالدين، و كما تمثلت أهم العوامل الاقتصادية المرتبطة بعودة الأحداث إلى الانحراف في: تدني المستوى الاقتصادي للأسرة، الحرمان المادي للحدث من قبل الأسرة، قلة المصروف اليومي للحدث، ومن أبرز البرامج الإصلاحية التي يمارسها الأخصائيون العاملون للحد من مشكلة عودة الأحداث إلى الانحراف تتمثل في: البرامج الدينية، البرامج التوعوية والإرشادية، برامج الرعاية الاجتماعية، وأن من أهم المقترحات اللازم توفرها لمواجهة هذه المشكلة تتمثل في: زيادة التوعية بأضرار الانحراف، إعداد خطط علاجية خاصة بالأحداث، تفعيل الشراكة المجتمعية لتطوير وتنفيذ البرامج. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات.

الإطار النظري للبحث:

مفهوم انحراف الأحداث: سوف تناول مفهوم انحراف الأحداث من وجهة النظر القانوني ومن ثم المنظور الاجتماعي وفقاً لتصور بعض علماء الاجتماع.

1- مفهوم انحراف الأحداث:

أ- انحراف الأحداث من منظور قانوني:

يعتمد القانونيون في تعريفهم للانحراف على الإحصائيات الرسمية، ولذا فإن الحدث المنحرف من منظورهم هو ذلك الحدث الذي أُلقي القبض عليه وتمت محاكمته أمام محكمة الأحداث، أو أمام قاض ما، وحكم عليه بأنه مرتكب لسلوك مجرمه ويعاقب عليه القانون⁽¹⁾.

ويبنى التعريف القانوني لانحراف الأحداث على عنصرين هما:

(1) سيد، أحمد أنور محمد (2011)، علم اجتماع الجريمة، ط(1)، الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

1-مركز الشخص القاصر، والمتمثل في العمر الذي يحدده قانون الدولة حول تعريفه للشخص القاصر أو الحدث

2-الفعل الذي يأتيه الشخص يجب أن يعتبر انحرافاً طبقاً لقوانين الدولة⁽¹⁾.

ب-انحراف الأحداث من منظور اجتماعي:

على الرغم من عدم إنكار علماء الاجتماع للجوانب النفسية والبيولوجية التي تدفع إلى الانحراف، فإن ما يميز مفهوم الانحراف الاجتماعي Social Deviancy هو التركيز على امتثال السلوك للمعايير والقيم المنظمة للمجتمع، والبحث في العوامل الاجتماعية التي تدفع إلى انتهاك تلك المعايير.

فيرى عالم الاجتماع "دوركايم" الحدث المنحرف أنه: الحدث الذي تصدر عنه أفعال منحرفة عن النموذج المتوسط الذي يمثل النموذج السليم، وهي أفعال لو صدرت عن الكبار لعُقبوا عليها كجرائم⁽²⁾.

في حين نجد أن "ميرتون" يعرف الانحراف بأنه: "السلوك الذي يخرج بشكل ملموس عن المعايير التي أقيمت للناس في ظروفهم الاجتماعية"⁽³⁾.

2-العوامل المؤدية لجرائم الأحداث:

لقد قسم علماء الاجتماع والجريمة العوامل المؤدية إلى عدة تصنيفات، ونحن في هذا البحث سوف نستعرض أشمل تلك التصنيفات والذي جاء كالتالي:

أ-العوامل الاجتماعية:

العوامل الاجتماعية هي مجموعة من العوامل التي تتعلق بأفراد المجتمع والتي تساهم في تكوين شخصية الأفراد وتربيتهم ويكون لها الأثر الواضح على سلوك الأفراد وقد تم تقسيم الأسباب الاجتماعية إلى عدة

(2) السمري، عدلي محمود (2011)، علم الاجتماع الجنائي، ط(2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

(3) مصلح، عبد اللطيف عبد القوي (2010)، ظاهرة انحراف الأحداث في المجتمع وعلاقتها بمتغيرات الوسط الأسري، ط(1)، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

(4) عباس، منال محمد (2018)، علم الاجتماع الجنائي، ط(2)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أسباب من أهمها الأسرة والمجتمع والبيئة، وتعتبر الأسرة هي النواة الأولى التي يعتمد عليها الحدث في تكوين سلوكه ويتفق العلماء أن الأسرة لها تأثير مباشر على تكوين شخصية الفرد وأن الحدث إذا وجد في أسرة تساعد على الانحراف يؤدي ذلك إلى ارتكابه لجرائم الأحداث⁽¹⁾.

ويتضح أن تحديد العالقة بين صيغة التنشئة الاجتماعية الخاطئة التي تنتهجها الأسرة والسلوك الإجرامي للحدث أن هناك أسباب تقف وراء السلوك الإجرامي لجنح الأحداث وهي كما يلي:

- عدم اكتراث الوالدين بممارسة الإشراف الملائم على الأبناء.

- الإفراط في الشدة كصيغه للتنشئة الاجتماعية.

- افتقار التماسك بين أفراد العائلة⁽²⁾.

ب-العوامل الدينية:

يمثل الدين الجزء الأكبر والأهم من مكونات الثقافة في أي مجتمع، حيث يدعو إلى الأخلاق الحميدة، وإلى اجتناب الإثم والخطيئة، وهي أنساق مثالية تتضمنها غالبية التعاليم الدينية المقدسة، سواء السماوية منها أو الأديان الأخرى غير السماوية. ويبدو أن الانحراف ما هو إلا إخفاق بعض المؤسسات الاجتماعية في أداء واجبها بغرس بذور السلوك القويم في نفوس أفراد المجتمع، هذا ما دعا أنصار الإصلاح الاجتماعي إلى طلب المزيد من الوعي بأصول التربية الدينية السديدة؛ ليكون سدًا منيعًا يقف ضد الجنوح أو الانحراف بشكل عام؛ حيث أصبحت تلك التربية جزءًا أساسيًا من معاملة الجانحين، وعنصرًا مهمًا في عمليات العلاج والتقويم⁽³⁾.

(5) الطوخي، عبدالرحمن ابراهيم، 1994، دراسات في علم الاجتماع الجنائي، دار العلوم، الرياض.

(6) أحمان، لبنى، 2016 م، قراءة في واقع وأفاق ظاهرة جنوح الأحداث

(7) الدوري، عدنان (1984)، أسباب الجريمة وطبيعة السلوك المنحرف، ط(3)، الكويت: ذات السلاسل.

ج-العوامل الاقتصادية:

لقد أكد الدارسون للانحراف على وجود ارتباط بين الفقر والبطالة وانحراف الأحداث، بل إن بعض علماء الجريمة يرون أن الفقر هو السبب الرئيس لانتشار السلوك المضاد للمجتمع، فالاتجاه الماركسي يرى أن الجريمة ما هي إلا نتاج لانتشار الفقر والطبقية، والملكية الخاصة المصاحبة للرأسمالية.

إن انتشار الفقر في الطبقات الدنيا يقود أبناءها إلى المقارنة مع الأثرياء الذين يتمتعون بالرفاهية، ويمتلكون أحدث السيارات والمساكن والملابس، وذلك ما يدفعهم إلى إحساسهم بالشفقة على أنفسهم، بل قد يصل إلى الحسد، وهذا ما يولد الشعور بالمرارة والإحباط؛ ومن ثم يدفع إلى ارتكاب السلوكيات المنحرفة أو المجرمة⁽¹⁾.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تم استخدام منهج تحليل المضمون (Content analysis) والذي يُعتبر المنهج الأنسب في تحليل محتوى المناهج المدرسية.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من الإصدارات الإحصائية للجريمة الصادرة عن الإدارة العامة لمركز البحوث والاحصاء التابع لوزارة الداخلية والمتضمن 10 إحصاءات من 2010 لغاية 2020.

(8) -جابر، سامية محمد (1999)، الجريمة والقانون والمجتمع، ط(1)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول والذي نص على " ما هو معدل جرائم الاحداث لكل 100.000 نسمة من السكان خلال الفترة 2010-2020؟ "

وللإجابة على هذا السؤال تم مراجعة احصائيات وزارة الداخلية الصادر عن مركز البحوث والاحصاء للسنوات من 2010-2020، والجدول رقم (1) يوضح النتائج.

جدول (1) معدل جرائم الاحداث لكل 100.000 نسمة من السكان خلال الفترة 2010-2020.

السنوات	السكان أقل من 18 سنة	جرائم الأحداث	معدل الجريمة	التغير في معدل الجريمة
2010	908025	1510	166	39-
2011	898064	1193	133	33-
2012	929802	1108	119	14-
2013	1046477	1814	173	54
2014	998323	1446	145	29-
2015	1007329	1681	167	22
2016	1010810	2760	273	106
2017	1018531	1876	183	90-
2018	1023943	1634	160	24-
2019	1019777	1730	170	11
2020	3804565	1320	35	135-

(المصدر: مركز البحوث والاحصاء، وزارة الداخلية، وبتصرف من الباحث)

يتضح من الجدول السابق أن معدل جرائم الأحداث في دولة الكويت يمر بمراحل مختلفة بين الارتفاع والهبوط، فأعلى معدل جريمة كان في سنة (2016) حيث بلغت جرائم الأحداث (2760) وأقل عدد للجرائم كان في سنة (2011) حيث بلغت جرائم الأحداث (1193) جريمة، وبالنظر إلى معدل الجريمة يتبين أن سنة (2016) ارتكب فيها أعلى معدل للجرائم فبلغ معدل الجريمة (273) وفي حين أن سنة (2020) بلغت أقل معدل للجريمة فقد بلغ الجرائم فيها (35) جريمة.

وبشكل عام فإن يتضح لنا أن هناك ارتفاع وانخفاض في أعداد جرائم الأحداث بين السنوات العشر الماضية، وقد يرجع ذلك إلى الإجراءات المتخذة من قبل رجال الداخلية والمسؤولين على تتبع الجريمة، إلا أن الانخفاض الملحوظ في عام 2020 يعزى إلى انتشار جائحة كورونا وما تزامن معها من حظر كلي وحظر جزئي، وهذا يعطي دلالات بأن الجرائم مرتبطة بالضبط الاجتماعي والقانوني في المجتمع، فكلما كان هناك رقابة وضبط وتوعية كلما انخفضت معدلات الجريمة.

السؤال الثاني والذي نص على "ما هو توزيع جرائم جنايات الأحداث حسب نوع الجريمة خلال الفترة من 2010-2020؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم مراجعة احصائيات وزارة الداخلية الصادر عن مركز البحوث والاحصاء للسنوات من 2010-2020، والجدول رقم (2) يوضح النتائج.

جدول (2) يوضح توزيع جرائم جنايات الأحداث حسب نوع الجريمة خلال الفترة من 2010-2020.

نوع الجريمة	2010	النسبة	2015	النسبة	2020	النسبة
الواقعة على النفس	69	%24.5	59	%25.7	64	%42.1
الواقعة على المال	168	%59.6	97	%42.2	29	%18.1
الواقعة على العرض والسمعة	34	%12.1	32	%13.9	27	%17.8
جرائم قانون السلاح	3	%1.1	2	%0.9	0	%0.0

جرائم قانون المخدرات	6	%2.1	37	%16.1	18	%11.8
أخرى	2	%2.1	3	%1.3	14	%9.2
المجموع	282	%100	230	%100	152	%100

(المصدر: مركز البحوث والاحصاء، وزارة الداخلية، وبتصرف من الباحث)

يتبين من الجدول السابق أن هناك انخفاض في جرائم جنيات الأحداث خلال الأعوام من (2010) و (2015) و (2020) فقد ارتكب الاحداث (282) جريمة جنائية في (2010) في حين ارتكب الاحداث (152) جريمة في (2020)، وبالمقارنة بين سنة (2010 و 2020) نجد أن هناك انخفاض في كل الجرائم باستثناء جرائم قانون المخدرات التي ارتفعت بعدد (12) جريمة، وهذا ما يتطلب تضافر الجهود للحد من هذه الجريمة التي لها آثار خطيرة على الفرد والمجتمع.

السؤال الثالث والذي نص على "ما هو توزيع جرائم جنح الأحداث حسب نوع الجريمة خلال الفترة من 2010-2020؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم مراجعة احصائيات وزارة الداخلية الصادر عن مركز البحوث والاحصاء للسنوات من 2010-2020، والجدول رقم (3) يوضح النتائج.

جدول (3) يوضح توزيع جرائم جنح الأحداث حسب نوع الجريمة خلال الفترة من 2010-2020.

نوع الجريمة	2010	النسبة	2015	النسبة	2020	النسبة
الواقعة على النفس	372	%30.3	268	%18.5	243	%20.8
الواقعة على المال	353	%28.7	233	%16.1	85	%7.3
الواقعة على العرض والسمعة	41	%3.3	37	%2.5	23	%2.0
مخالفات قانون المرور	309	%25.2	711	%49.0	533	%45.6

المخلة بالوظيفة العامة	25	%2.0	15	%1.0	9	%0.8
مخالفات قانون البلدية	39	%3.2	32	%2.2	14	%1.2
الخمور والمذيبات الطيارة	14	%1.1	6	%0.4	0	%00
أخرى	75	%6.0	149	%10.2	261	%22.3
المجموع	1228	%100	1451	%100	1168	%100

(المصدر: مركز البحوث والاحصاء، وزارة الداخلية، وبتصرف من الباحث)

يتبين من الجدول رقم (3) ان هناك انخفاض طفيف في جرائم جنح الاحداث بين عام (2010) وعام (2020) وبالنظر إلى نوع الجريمة نجد أن الجرائم الواقعة على النفس انخفضت (129) جريمة من 2010 إلى 2020، في حين أن الجرائم الواقعة على المال انخفضت 268، والجرائم الواقعة على السمعة انخفضت بمقدار 18 جريمة، والجرائم المخلة بالوظيفة العامة انخفضت بمقدار 16 جريمة، في حين أن هناك ارتفاع ملحوظ في جرائم مخالفات المرور حيث ارتفعت بمقدار 224 جريمة، وكذلك الجرائم الأخرى ارتفعت بمقدار 186 جريمة.

الخاتمة والتوصيات:

يتبين مما سبق أهمية موضوع جرائم الأحداث وذلك لما تتميز به هذه الفئة من كونها عماد المستقبل ونهضة المجتمعات لا يكون إلا بسواعد شبابها، فمعرفة نوع الجرائم والتغيرات التي تطرأ عليها ما هو المفتاح الحقيقي لتشخيص الواقع والسعي نحو التجكم بمعدلات الجريمة في المستقبل، ولقد تبين لنا من خلال هذا البحث أن هناك تذبذب في معدلات الجريمة بين الأعوام من 2010 إلى 2020 من ارتفاع وانخفاض، وكذلك تأثير جائحة كورونا على معدلات الجريمة حيث جاءت سنة 2020 كأقل معدل في جرائم الأحداث، وبالنسبة لنوع الجريمة فتبين أن هناك انخفاض في جميع جرائم الجنايات الأحداث بين عامي 2010 و2020 باستثناء جرائم قانون المخدرات والجرائم الأخرى، وكذلك هناك انخفاض في جرائم جنح الأحداث باستثناء جرائم مخالفة قانون المرور والجرائم الأخرى، وفي ضوء نتائج هذا البحث يمكننا أن نوصي بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالأحداث من خلال عمل ورش توعوية وترفيهية للحد من السلوك المنحرف وخفض معدلات الجريمة.

- عمل ورش تدريبية لتوعية أولياء الأمور حول خطر الجريمة وأثرها على الأبناء وكيفية الحد من السلوك المنحرف.

- التركيز على بعض الجرائم التي تبين أنها في ارتفاع عند المقارنة بين عام 2010 و2020 كجرائم المخدرات، وجرائم مخالفة قانون المرور.

- من الملاحظ أن هناك ارتفاع في الجرائم الأخرى، فيجب العمل على تفصيل تلك الجرائم ودراستها حتى يتبين أي الجرائم الأخرى هي السبب في الارتفاع وذلك لظهور أنواع جديدة من الجرائم نتيجة للتغيرات الاجتماعية.

- عمل المزيد من الدراسات التي تتناول جرائم الأحداث سواء من حيث أسبابها أو نتائجها أو أنواعها.

المراجع:

- العبادي، صلاح الدين عبد الله (2021)، ماهية جرائم الأحداث وأثرها السلبي على المجتمع الأردني دراسة مقارنة، مجلة مشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، مج 8، ع 1، ص 215-231.
- زبيدة الشرع، وناديا حياصات. (2022). أسباب انحراف الأحداث في المجتمع الأردني-دراسة ميدانية على نزلاء مركز أسامة بن زيد.
- العززي، وحامد خزعل. (2016). انحراف الاحداث في المجتمع الكويتي (تحليل سوسيولوجي). حوليات أدب عين شمس، (يناير-مارس)، 317-338.
- الطوخي، عبدالرحمن ابراهيم، 1994، دراسات في علم الاجتماع الجنائي، دار العلوم، الرياض.
- الحربي، وزياد بن محمد مناور. (2022). العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بعودة الأحداث إلى الانحراف دراسة ميدانية على الأخصائيين العاملين في دار الملاحظة الاجتماعية. التربية (الأزهر): مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، 41(195)، 55-100.
- أحمان، لبنى، 2016 م، قراءة في واقع وأفاق ظاهرة جنوح الأحداث.
- سيد، أحمد أنور محمد (2011)، علم اجتماع الجريمة، ط(1)، الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
- السمري، عدلي محمود (2011)، علم الاجتماع الجنائي، ط(2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مصلح، عبد اللطيف عبد القوي (2010)، ظاهرة انحراف الأحداث في المجتمع وعلاقتها بمتغيرات الوسط الأسري، ط(1)، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عباس، منال محمد (2018)، علم الاجتماع الجنائي، ط(2)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- جابر، سامية محمد (1999)، الجريمة والقانون والمجتمع، ط(1)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الدوري، عدنان (1984)، أسباب الجريمة وطبيعة السلوك المنحرف، ط(3)، الكويت: ذات السلاسل.
- إحصائيات وزارة الداخلية، مركز البحوث والدراسات من سنة 2010 إلى غاية سنة 2020.

التناول الأصولي لمسألة الفرق بين الفتوى والقضاء

وأثره في التأسيس الائتماني تنظيراً وتطبيقاً

الدكتور عبد الرحمان بن المختار اولاد طرادة

وزارة التربية الوطنية | المغرب

Abderrahman.o.tarada@gmail.com

ملخص البحث:

يتجاوز مفهوم القضاء، بخلاف الفتوى، معاني الحكم القيمي على أفعال المكلفين، ليتصل بأحكام النظر العام، ليسهم من منطلق كونه خطة حكمية في رسم معالم الوجود المجتمعي والمحافظة عليه، فكان هو الأشد تعلقاً بإقامة النظام العام واستدامته كضمانة ملزمة وسلطانية لحفظ الحقوق وأداء الواجبات.

إلا أن القضاء، بما هو الصورة الملزمة من الحكم الاجتهادي كما تقدم، لا يمكنه أن ينبني إلا على ظواهر الدلالات والحجج والمناسبات، وهذا يكون أكد في الشدة حين يتعلق الأمر بفصل الخطاب في المنازعات حيث النفوس أشد توقاً إلى الانتصاف منها إلى الإنصاف.

ولقد تنبه الفضلاء من الأصوليين المتقدمين إلى أن كثيراً من مسائل النظر لا يمكن أن تنضبط مخارجها إلا باستحضار هذا الفرق، وخصوصاً حين يلتبس ما يختص به الأفراد بما يعم خطره ويعظم شأنه من النوازل والأحوال. إذ يبقى ذلك الجانب المضمّر من البينات هو الذريعة إلى إفساد النظام العام من حيث القصد إلى إقامته، وهو جانب لا يمكن أن ينضبط إلا بالعود إلى وازع المكلف وأمانته.

وعلى هذا الأساس، فإن هذا البحث هو مساهمة إلى رسم معالم هذا الإسهام الأصولي في التأسيس لنظرية الائتمان من خلال معالجة هذا العلم بأدواته ومناهجه لمسألة التفريق بين الفتوى والقضاء، محاولة إلى رسم وجوه هذا التأسيس الائتماني من حيث الالتزام والاستدلال والتطبيق، وتخلصاً إلى بيان ما يتصل بمسائله من مقومات التأسيس لمفهوم فريد للنظام العام ضمن المجال التداولي الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: أصول، مقاصد، ائتمانية، فتوى، قضاء

The Ussulit's Treatment To The Difference Between Fatwa And Judiciary And Its Impact In Funding Of The Credism Approach In Theory And Practice

ABSTRACT:

In contrast to the fatwa, The concept of the judiciary goes beyond the meanings of only judging on the actions, to be more related to the general consideration, in terms of being an official mean to societal existence and preserving.

However, the judiciary, as it has been nearly mentioned, can not base its outcomes on anything but obvious arguments and indications, what is the most emphasized in intensity when it comes to adjudicating disputes, where souls are more eager for redress than for fairness.

In This context, the first ussul scholars have noticed that many of the Jurisprudence issues cannot be adressed except by invoking this difference between the fatwa and the judiciary, especially when it becomes ambiguous to control the causes and justifications when it takes a mystical implicit trait, which is an aspect that can only be adressed by returning to the integrity ة honesty and trustworthiness of individus.

On this basis, this research is a contribution to spot on the features of this Ussulist contribution to the establishment of the Credism theory by studying the manners in which this Islamic science has been addressing to the issue of differentiating between fatwa and judiciary, using of its tools and approaches toward a founding of a unique concept of public order within the Islamic deliberative area.

Keywords: Ussul al-fiqh(Fundamentals of Jurisprudence), Maqasid (Meanings), Credism, Fatwa, Judiciary

مقدمة:

تعرض البحث النظري والعملي في العلوم الإسلامية لكثير من مسائل النظر في قواعد الأحكام، ما أفضى إلى إحداث تراكم معرفي في أثناء المطارحة والاختلاف، وهو تراكم يؤثته الإطباق على العود إلى مآخذ الشريعة ومواردها عند بناء الأحكام من جهة، والتآلف على أن الاختلاف حق من حقوق الإنسان داخل المجال الإسلامي من جهة أخرى.

ولما كان هذا التراكم المعرفي موسوماً بالتآلف المعرفي والوحدة المنهجية، كان طبيعياً أن يفضي إلى ميلاد علم أصيل هو علم أصول الفقه، بما هو علم يبتغي رد المسائل إلى قواعد النظر كلياً وجزئياً، وبما هو شعبة من شعب البحث الشرعي في أسس الاستدلال على الأحكام الشرعية ومناهج الكشف عنها، وإن كانت أصوله من حيث ما هو عليه غاية ومنهجاً تعود إلى العصر الأول، اعتباراً لأن القواعد آنذاك كانت جارية بالاستدلال في خواص المسائل ونوازل الأحوال من غير تصريح بتفاصيلها ولا توصيف لمآخذها ومنهياتها¹.

وتأتي هذه النشأة العلمية الصريحة ضمن سياق مجالي دقيق عرفت فيه رقعة الإسلام توسعاً جعل مأخذ الشريعة وأطرافها وفروعها تأخذ مأخذ التشعب والالتباس، بدخول غير الناطقين باللغة العربية في الإسلام، مع ما جلب معهم إلى المجال من العوائد والمعاملات، وكما نشأت الحاجة إلى ضبط البيان، فقد قامت الحاجة إلى نحت القواعد والضوابط النازمة لأصول الاستدلال، تلافياً لأن يتسرب اللحن إلى ميزان الأحكام كما تسرب إلى سليقة اللسان؛ فكان الإجماع على جمع القرآن الكريم ابتداءً²، ثم كان توحيده على حرف قريش في صدر الإسلام ثانياً³، مروراً بإنشاء النظم التي تضبط مناشئ النزاع وتبت في مسأله حفظاً للحقوق وللنظام العام، ما آل إلى اشتداد الحاجة لضبط مخارج النظر وأصول الأقضية والمسائل، فكان الانكباب

¹ البرهان في أصول الفقه للجويني: أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله (ت478هـ)، تحقيق الدكتور عبد العظيم محمود الديب، دار الوفاء بالمنصورة: مصر، ط3/1412هـ-1992م: 733-734.

² خبر جمع القرآن الكريم طويل ومشهور، أخرجه الإمام البخاري في الصحيح، كتاب فضائل القرآن، باب جمع القرآن (مع الفتح: 11/9. ر.ح: 4986)، وغيره.

³ إشارة إلى الجمع الثاني في عهد الخليفة الراشد عثمان بن عفان رضي الله عنه، والخبر أخرجه الإمام البخاري في صحيحه، كتاب فضائل القرآن، باب جمع القرآن (مع الفتح: 16/9. ر.ح: 4987)، وغيره.

على تدوين علوم الأثر رواية ودراية كالتفسير والحديث ونحوهما، وتقنين علوم النظر والاستدلال كالفقه والأصول ونحوهما¹.

وفي هذا السياق، فقد اقترح الدرس الأصولي النظر إلى فروع المسائل ومواردها من منصوصات الشارع وتصرفاته نظراً توليفياً يفضي إلى تقرير الفروق بين نظائر المسائل وأشباهها، بما يضبط مخارج الأحكام ويرجع الحق فيها إلى خيوط ناظمة تعصم الناظر من حظوظ النفس ومزالق التشهي بالذوق المحض لدى تباعد الفروع وتراخي الأزمان، خصوصاً حينما تتصل الأحكام بفصل المقال في انشغال الذمم وبراءتها من حقوق الأغيار.

غير أن الإشكال هاهنا لا يزال قائماً بخصوص ما لا تضبطه المقاييس الظاهرية التي تقيّم بها أفعال المكلفين وتصرفاتهم، وهذا الجانب المضمّر من تلك الأفعال يكاد يكون محالاً ضبط معاهد الحق ومعادل الصواب فيه على ما هو عليه في نفس الأمر، لأجل أنه جانب يغيب عن الحس والشهود غياباً يحيل تمكن الوازع السلطاني من أن يطاله على جهة العلم المفيد للقطع، فلا يبقى إلا تقصد السبيل إلى تخرّيج المسائل على جهة الظن المفيد للعمل؛ إذ لا يبقى سوى ذلك إلا التحكم المحض، وهو ممتنع لمنافاته مقاصد إقامة الحق بالحجة والبرهان.

ووعياً بهذا الإشكال، يأتي التمييز بين الفتوى والقضاء كثمرة للوعي المبكر بضابط المقام التشريعي²، استقراءً من أجزاء الأحكام وموارد التشريع وتصرفاته، استحضاراً لمكان أن للشرعية الإسلامية مقاصد في التربية والتزكية لا يمكن أن تنزل منازل التحقق في الواقع عبر آلية النظام العام لوحدها أولاً، وتشوفاً إلى حسم مادة الخلاف ثانياً:

¹ أنظر تفصيلاً لذلك: الفكر السامي في تاريخ التشريع الإسلامي للحجوي: محمد بن الحسن الفاسي (1376هـ)، تقديم: أيمن صالح شعبان، دار الكتب العلمية: بيروت، ط 1/1416هـ-1995م؛ 1/473 وما بعدها.

² يقصد بضابط المقام مراعاة صفة صاحب الشريعة حال تشريعه تفهماً للمنصوص الشرعي لدى تنزيله والتفريع عليه: فصاحب الشريعة قد يصدر حكمه بوصف التبليغ، كما له أن يصدره بأوصاف أخرى كالإفتاء والقضاء والإمامة الكبرى؛ وهذا المعنى قد تناوله الإمام القرافي بتفصيل شديد حتى قال محققه إنه من نفائس الكتاب، أنظره في كتاب الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، للإمام القرافي: شهاب الدين أحمد بن إدريس (ت684هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية: بيروت، ط 2/1416هـ-1995م؛ ص 99 وما بعدها (السؤال الخامس والعشرون).

• أما القصد إلى التربية والتزكية فتقريره أن النظم العامة، وهي تفصيل الخطاب فيما ينشأ بين المتعاملين من الخصومات، لا يمكنها منفردة أن يقدم الحل الشافي والكافي لمعضلات الإنسان ولا لمشكلات الاجتماع والعمران.

إذ لا معنى لتحصيل الحقوق بوازع السلطان حينما يكون الجميع جانباً، إن حقيقة أو حكماً؛ بل إن هذا قد يؤول إلى هدم النظام العام من حيث القصد إلى حفظه أصلاً؛ فكان لا بد من شق تعود فيه المسؤولية لأمانة المكلف إلى جانب النظام العام.

• وأما التشوف إلى حسم مادة الخلاف، فمن جهة أن الشريعة إذ من غير الممكن تحقيق الحق في مواطن التنازع والمشاحة في كنف الخلاف، وإلا لم يكن للشريعة أي معنى من جهة أنها ميزان للحق ومعيار له، فلما كانت هي كذلك كان هذا الفرض خُلُفاً، فحصل نقيضه وهو المطلوب.

والخلاف في هذا الموضع إنما يقع مسماه على ما يجري في مسائل الرأي أو النظر أو الاستدلال من غير أهل الاعتبار وفاقهم وعدمه سواءً؛ وإذا انحصر المقصود في هذا النوع فهو المذموم بلا خلاف، وهذا حسم مادته لازم، وليس في طي ذلك الحسم لهذا النوع أية مصادرة للحق في الاختلاف.

وفي هذا الإطار تندرج مسألتنا قيد الدراسة، كواحدة من جملة المسائل التي تعرض لها هذا الجهد التقييدي ضمن علم أصول الفقه، وهي مسألة نرى أن استيفاءها يستوجب التمهيد برسم الحدود والتعريفات أولاً، على أن يحيلنا الفراغ من هذا إلى محاولة رسم معالم التأسيس الائتماني تقريراً على ما بين الفتوى والقضاء من الفروق، واستناداً إلى ما قرره أهل الاهتبال بهذا الشأن من الأئمة والأصوليين تصريحاً وتلميحاً، ويبقى محل الختم لتلخيص غايته وغرضه وتهذيب مسأله إحالةً على ما سترتبه تلك المسائل من فوائد ومخرجات.

مدخل مفاهيمي:

إن مسمى الفتوى في التداول اللساني لا ينفك عن الحوم حول معاني البيان والإيضاح والإرشاد¹، وقد يستعمل كذلك للدلالة على ما يكون من تفسير الرؤى وتعبيرها²، قال في المقاييس: "الفاء والتاء والحرف المعتل أصلان: أحدهما يدل على طراوة وجدة، والآخر على تبين حكم"³، قال: "واستفتيت، إذا سألت عن الحكم"⁴؛ وفي اللسان: "يقال أفتاه في المسألة يُفْتِيهِ إذا أجابه، والاسم الفَتَى"⁵.

والفتوى بالواو لغة أهل المدينة⁶، وأصلها من الفتى، وهو الشاب الحدث، قال ابن منظور: "فكأنه يُقَوِّي ما أشكل ببيانه فيشَبُّ ويصير فِتْيًا قَوِيًّا وأصله من الفتى وهو الحديث السن"⁷.

أما القضاء، فمداره في اللغة على معاني الحسم والبت والإمضاء والإنهاء والإفناء⁸، يقول ابن فارس: "القاف والضاد والحرف المعتل أصل صحيح يدل على إحكام أمر وإتقانه وإنفاذه لجهته"⁹؛ وفي اللسان: "القضاء في اللغة على وجوه مرجعها إلى انقطاع الشيء وتمامه، وكل ما أحكم عمله أو أتم أو ختم أو أدي أداء أو أوجب أو أعلم أو أنفذ أو أمضي فقد قضي"¹⁰.

¹ العين للفراهيدي (ت170هـ): 137/8 (ف.ت.و)؛ الصحاح للجوهري (ت393هـ): 2452/6 (ف.ت.ا)؛ مقاييس اللغة لابن فارس (ت395هـ): 473/4، والمجمل له: 711/1 (ف.ت.)؛ لسان العرب لابن منظور (ت711هـ): 3348/5 (ف.ت.أ)؛ المصباح المنير للفيومي (ت770هـ): 462/2 (ف.ت.ي)؛ دستور العلماء للأحمد نكري (ق12هـ): 12/3 (ف.ت.).

² لسان العرب، لابن منظور: أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي (ت711هـ)، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف: مصر (د.ت)؛ 3348/5.

³ معجم مقاييس اللغة لابن فارس: أبو الحسين أحمد بن زكريا (ت395هـ)، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر: بيروت، 1399هـ/1979م (د.ط)؛ 473/4.

⁴ مجمل اللغة لابن فارس (ت395هـ)، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط2/1406هـ-1986م؛ 711/1.

⁵ لسان العرب، لابن منظور: 3348/5.

⁶ كتاب العين، للفراهيدي: الخليل بن أحمد (ت170هـ)، تحقيق: مهدي مخزومي وإبراهيم السامرائي، مكتبة الهلال (د.ط.ت)؛ 137/8.

⁷ لسان العرب، لابن منظور: 3348/5.

⁸ العين للفراهيدي (ت170هـ): 185/5 (ق.ض.ي)؛ الصحاح للجوهري (ت393هـ): 2463/6 (ق.ض.ي)؛ مقاييس اللغة لابن فارس (ت395هـ): 99/5 (ق.ض.ي)؛ لسان العرب لابن منظور (ت711هـ): 3665/5 (ق.ض.ي)؛ المصباح المنير للفيومي (ت770هـ): 462/2 (ف.ت.ي)؛ دستور العلماء للأحمد نكري (ق12هـ): 12/3 (ف.ت.).

⁹ مقاييس اللغة لابن فارس (ت395هـ): 99/5 (ق.ض.ي).

¹⁰ لسان العرب، لابن منظور: 3665/5.

فكأنه يستعمل للدلالة على شيء لا يمكن التراجع عنه، فمحله تبعاً لذلك إنما هو للدلالة على ما يجد طريقه إلى التحقق بطريق اللزوم، خلافاً للفتوى، والتي يقارب مؤداها معاني المشورة والرأي كما تقدم.

وعلى هذا النظر، فالتفريق بين الفتوى والقضاء في التداول الشرعي يتأتى من وجوه سنختص منها الفرق من حيث الإلزام أولاً، ثم الفرق من حيث الاستدلال ثانياً، مع بيان ما يلابس كلاهما منها من ملامح الائتمان ووجوهه، وصولاً في المنتهى إلى ما تثمره جميعها من حيث إفضاؤها إلى التأسيس لمقاربة ائتمانية في رسم معالم النظام العام إيجاباً وحفظاً.

أولاً: وجوه التأسيس الائتماني من حيث فرق الإلزام

المفتي في معناه الخاص هو "المُجيب في الأمور الشرعية، والنوازل الفرعية"¹، والفتوى في دلالتها الشرعية هي "إخبار بحكم الله تعالى عن الوقائع بدليل شرعي"².

وقد ذكر الإمام الحطاب الرعيني في شرحه على مختصر خليل أن الإفتاء هو "الإخبار عن حكم شرعي لا على وجه الإلزام"³، فأورد هذا الإخبار مقيداً بشرط عدم الإلزام، ثم نبه تالياً إلى حقيقة ما وضع له هذا القيد من الاحتراز لحد الفتوى أن يدخل في معناه القضاء من هذا الوجه على الخصوص⁴.

ويبين الإمام القرافي هذا الأمر لدى تعريفه للقضاء بأنه "إنشاء إطلاق أو إلزام في مسائل الاجتهاد المتقارب فيما يقع فيه النزاع لمصالح الدنيا"⁵؛ وهو هاهنا مقيد بمحل النزاع خاصة، احترازاً له عما يكون من الأحكام ملزماً في عموم مصالح المسلمين، مما يقع به التصرف من الإمام الأعظم أو من يقوم مقامه، "فإن للإمام أن

¹ دستور العلماء المسمى: جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، عبد النبي بن عبد الرسول الأحمدي نكري (ت. 12هـ)، تعريب: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية: بيروت، ط 1421/1-2000م؛ 12/3.

² صفة الفتوى للنميري: أبو عبد الله أحمد بن حمدان (ت. 697هـ)، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي: بيروت، ط 1397/3؛ ص 4.

³ مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، للحطاب: أبو عبد الله الرعيني (ت. 954هـ)، دار الفكر: بيروت، ط 1412/3-1992م؛ 32/1.

⁴ مواهب الجليل للحطاب (ت. 945هـ): 32/1.

⁵ الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، للإمام القرافي: ص 33.

يقضي وأن يفتي كما تقدم، وله أن يفعل ما ليس بفتياً ولا بقضاء كجمع الجيوش وإنشاء الحروب وحوز الأموال وصرفها في مصارفها¹.

وهذا نفسه الذي احترز له الإمام ابن عرفة في حدوده، إذ عرّف القضاء بكونه "صفة حكمية توجب لموصوفها نفوذ حكمه الشرعي ولو بتعديل أو تجريح لا في عموم مصالح المسلمين"²؛

وجدير بالتنبيه أن القضاء كما حده الإمام هاهنا إنما المقصود به ما كان تحت خطة حكمية لا أنه النظر بين المتخاصمين عموماً، فيتميز بذلك عن التحكيم، الذي هو تنصيب حكم بين الخصمين لا على جهة الإلزام؛ قال الإمام الحطاب في شرحه بياناً لذلك: "ولما رأى الشيخ رضي الله عنه أن القضاء في الشرع معنى حكيم أتى بقوله 'صفة حكمية' وردّ على من قال بأنه الفصل بين الخصمين لقصوره على الفصل الفعلي، والقضاء أعم من ذلك لأن القاضي له معنى أوجب له نفوذ الفصل وإن لم يفصل"³.

وقد نقل الإمام الرصاع في شرحه لحدود ابن عرفة ما يدل بالتمثيل لمعنى التمييز بين الفتوى والتحكيم والقضاء بفارق الإلزام، حيث أورد أنه "إذا رفع نكاح امرأة لقاض وقد زوجت نفسها بغير ولي فقال لا أجيزه ولم يحكم بفسخه فهذا ليس بحكم ولكنه فتوى"⁴؛ فكأن الفتوى هاهنا واقعة على طرف التخيير بإطلاق، والقضاء واقع على طرف الإلزام بإطلاق، فيكون التحكيم واسطة بينهما: إذ أشبه كل واحد من الطرفين من بعض وجوهه لا من سائرهما.

وتأسيساً عليه، فإن الفتوى قد تتلبس ببعض وجوه التحكيم من حيث هي تحكيم بين المكلف وداعية هوأه إلى التفصي عن عرى التكليف، كما أن القضاء قد يتلبس ببعض وجوه التحكيم من حيث هو تحكيم بين كل من المتخاصمين وداعية هوأه إلى التغلب والانتصار على الغريم، فيكون كلاهما على قدر من الإلزام من حيث عود الحكم المنشئ إلى أمانة المكلف اقتضاءً وإمضاءً، لا فرق في ذلك بين كونه على جهة الإفتاء

¹ الإحكام، للقرافي (ت684هـ): ص46.

² شرح حدود ابن عرفة (ت803هـ)، للرصاع المالكي: محمد بن قاسم الأنصاري (ت894هـ)، دار الغرب الإسلامي: بيروت، ط1/1993هـ: ص567.

³ شرح حدود ابن عرفة (ت803هـ)، للرصاع المالكي (ت894هـ): ص567.

⁴ شرح حدود ابن عرفة (ت803هـ)، للرصاع المالكي (ت894هـ): ص568.

أو القضاء، وإلا لم يكن للشرعية معنى من حيث قصدتها بالوضع إلى "إخراج المكلف عن داعية هواه، حتى يكون عبداً لله اختياراً، كما هو عبد لله اضطراراً"¹؛ هذا خلف، فثبت نقيضه وهو المطلوب.

وإذا تقرر هذا، كان ملمحاً من ملامح التأسيس الائتماني للفرق بين الفتوى والقضاء من هذا الوجه، أعني به من جهة الإلزام، ويبقى المطلوب تالياً تناول هذا التأسيس من جهتي الاستدلال والتطبيق، توصلاً بالجميع إلى ما يثمره في باب حفظ للنظام العام.

ثانياً: وجوه التأسيس الائتماني من حيث فرق الاستدلال

من ملامح التفريق بين الفتوى والقضاء أيضاً اختلاف كل منهما عن الآخر من جهة بناء الدليل، وهو ما قرره الإمام القرافي في الأحكام بقوله إن "الحاكم يتبع الحجاج، والمفتي يتبع الأدلة"²؛ قال: "والأدلة: الكتاب والسنة ونحوهما، والحجاج: البيئة والإقرار ونحوهما"³.

وإذا ثبت هذا، فإن القاضي يجرئه في مقام الحكم أن تسلم له البيانات من الطعون والمعارضات، فيعمل بها على فرض صدقها كما لو أنها نص من الشارع، ويكون الظن الذي يتحصل عنده بناء عليها كالقطع من حيث وجوب العمل به⁴.

وتحصيلاً لذلك، فإن القاعدة المقررة هاهنا أن القضاء في الخصومات يتبع الظاهر، وهي أصل صحيح استقراراً مما تصرف صاحب الشريعة عليه الصلاة والسلام، إذ صح عنه صلى الله عليه وسلم أنه قضى بين الخصمين بالظاهر ثم قال: «إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ وَإِنَّكُمْ تَخْتَصِمُونَ إِلَيَّ، فَلَعَلَّ بَعْضَكُمْ أَنْ يَكُونَ الْحَنَ بِحُجَّتِهِ مِنْ

¹ الموافقات، للإمام الشاطبي، إبراهيم بن موسى (ت790هـ)، تحقيق: مشهور آل سلمان، دار ابن عفا: المملكة العربية السعودية، ط1/1417هـ-1997م؛ 289/2.

² الأحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، للقرافي: ص44.

³ الأحكام للقرافي: ص44.

⁴ ويمثل هذا المسلك ثبت وجوب العمل بخبر الواحد وإن كان لا يفيد العلم، بناء على أن الظن يتنزل منزلة القطع من حيث العمل لا العلم، فيكون العلم عديم الأثر في هذا المحل تبعاً لذلك، لمكان أن طلب تحصيله محال، وأن التوقف في محل الإمضاء ممتنع؛ أنظر تفصيله في: أحكام الفصول في أحكام الأصول، للإمام الباقي: أبو الوليد سليمان بن خلف (ت474هـ)، تحقيق: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي: بيروت، ط2/1415هـ-1995م؛ 340/1 وما بعدها.

بَعْضٍ فَأَقْضِي لَهُ عَلَى نَحْوِ مَا أَسْمَعُ مِنْهُ، فَمَنْ قَضَيْتُ لَهُ بِشَيْءٍ مِنْ حَقِّ أَخِيهِ فَلَا يَأْخُذَنَّ مِنْهُ شَيْئًا، فَإِنَّمَا أَقْطَعُ لَهُ قِطْعَةً مِنَ النَّارِ»¹.

وهذا الحكم يتعدى إلى غير صاحب الشريعة من القضاة والحكام، إذ إنه لما صح هذا واتفق أن يقع من صاحب الشريعة عليه السلام، وهو المؤيد بالعصمة والمسدد بالوحي، فلأن يقع من غيره دونما إنكار أولى؛ ومن ثم اتصل عمل الحكام به سواء بسواء.

ولا وجه لأن يقال بامتناع تأخير البيان، بل لعله ينقلب من وجه أن السكوت نوع من البيان²، ثم من وجه أنه ليس من المحال عقلاً أن يكون قد سبق في علم الله تعالى ما اقتضى بحكمته وإرادته سبحانه وتعالى الإذن لنبيه عليه الصلاة والسلام بإجراء أقضيته على الظاهر بدل الوحي مع القدرة عليه، وهذا المعنى قد تناوله الإمام القاضي عياض رحمه الله في معرض شرحه لهذا الحديث، فأسهب رحمه الله تعالى في بيانه ووفى في الاستدلال له³، ثم قال: "فأجرى الله تعالى أحكامه صلى الله عليه وسلم على الظاهر الذي يستوي فيه هو وغيره من البشر ليصح اقتداء أئمة به في قضاياهم، ويأتي ما أتوا من ذلك على علم من سنته واعتماداً على علمه"⁴.

وإذن فليس بيد القاضي شرعاً وعقلاً إلا أن يأخذ في بناء أحكامه وإنشائها بما ظهر له في مقام الحكم من البيانات، وهو فرضه في الاجتهاد؛ وليس يُؤثّر في هذا البناء أن تكون تلك البيانات على عوج في نفس الأمر، فإنه "يكون مصيباً وإن كان الشاهد مزوراً في الباطن"⁵؛ ولا شيء عليه حينها، إذ لم يكن له ولا عليه أن يعلم بما في نفس الأمر، وإلا استحال أمره تكليفاً بما لا يطاق، وهو معدوم في الشريعة من جهة الوقوع، ممتنع من جهة النص، لقوله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ [سورة البقرة: 285].

¹ أخرجه البخاري في الصحيح، كتاب الشهادات، باب من أقام البينة بعد اليمين (مع الفتح: 624/5. ر.ح: 2680)؛ ومسلم في الصحيح، كتاب الأقضية، باب الحكم بالظاهر واللعن بالحجة (مع إكمال المعلم: 560/5. ر.ح: 1713)؛ والإمام مالك، كتاب الأقضية، باب الترغيب في القضاء بالحق (الموطأ: 525/3. ر.ح: 1525)، واللفظ المثبت من الموطأ.

² أنظر تفصيل الإمام الشاطبي فيما ينطوي عليه سكوت الشارع ودلالاته في الموافقات: 287/1 وما بعدها.

³ إكمال المعلم بفوائد مسلم، للقاضي أبي الفضل عياض بن موسى (ت544هـ)، تحقيق: الدكتور يحيى إسماعيل-دار الوفاء/المنصورة-ط1/1419هـ-1998م: 561/5.

⁴ إكمال المعلم 561/5.

⁵ المستصفي من علم الأصول، للغزالي: أبو حامد محمد بن محمد (ت505هـ)، تحقيق: محمد بن سليمان الأشقر، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط1/1431هـ-2010م؛ 392/2.

إلا أن لنا هاهنا تنبيهاً معتبراً نرى أنه لا يحسن فهم هذا الفرق إلا بتقريره، وحاصله أن هذه البيانات إنما تجري في محل النزاع مجرى الترجيح، لا أنها الدليل ابتداءً، إذ القضاء بعد الفراغ من تأملها وتحقيق الحق فيها عائداً إلى الحكم بما نصّت عليه النصوص وما قرّرت القواعد ذات الصلة بمحل النزاع، ومن ثم أشبه القضاء من هذا الوجه حجاج المخالف لمخالفه في فروع الاجتهاد.

ومما يشهد لهذا من المنصوص حديث معاذ رضي الله عنه المشهور، ونصه: «أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَمَّا أَرَادَ أَنْ يَنْعَثَ مُعَاذًا إِلَى الْيَمَنِ قَالَ: "كَيْفَ تَقْضِي إِذَا عَرَضَ لَكَ قَضَاءٌ؟". قَالَ: أَقْضِي بِكِتَابِ اللَّهِ. قَالَ: "فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي كِتَابِ اللَّهِ؟". قَالَ: فَبِسُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. قَالَ: "فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي سُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم- وَلَا فِي كِتَابِ اللَّهِ؟". قَالَ: "أَجْتَهُدُ رَأْيِي وَلَا أَلُو". فَضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ صَدْرَهُ وَقَالَ: الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَفَّقَ رَسُولَ رَسُولِ اللَّهِ لِمَا يُرْضِي رَسُولَ اللَّهِ»¹، فأنت ترى أنه ذكر الكتاب والسنة والاجتهاد، ولم يذكر البينة والدليل، والظاهر أن توجيهه على ما تقدم صحيح والله أعلم.

وجدير بالتنبيه أن حديث معاذ رضي الله عنه هاهنا هو من جملة ما تداولته ألسن الخاصة فضلاً عن العامة، فتلقته جماهير الفقهاء والأصوليين بالقبول، وإن كان في إسناده نظر، وفي هذا يقول الإمام الغزالي: «هذا حديث تلقته الأمة بالقبول، ولم يظهر أحد فيه طعنًا ولا إنكاراً، وما كان كذلك فلا يقدح فيه كونه مرسلًا، بل لا يجب البحث عن إسناده»².

إلا أن حديث القضاء بالظاهر الوارد قريباً ينطوي على فائدة لها تعلق بما نحن بصدد، فقله صلى الله عليه وسلم: "ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض فأقضي له على نحو مما أسمع"³ فيه تنصيب واضح على أن الحكم القضائي في الخصومات التي لها تعلق بالحقوق العينية ونحوها إنما يصح فقط لدى قصر النظر عما قد يكون أخفى عن ناظري القاضي وهو يبت في الخصومة، إذ من المحتمل أن يكون ذلك

¹ رواه الإمام أحمد في مسنده من حديث معاذ بن جبل (مسند الإمام أحمد، تح: أحمد شاكر وحزمة أحمد الزين - 164/16، رح: 21906)، وأبو داود: كتاب الأقضية، باب اجتهاد الرأي في القضاء (سنن أبي داود: 644/1، رح: 3592)، وغيرهما؛ والحديث حسنه محقق المسند، وفصل القول في ذلك، اعتباراً لكونه عمدة الأصوليين في إثبات الاجتهاد والقياس، على أن وجه قول من قال بضعفه إنما هو لجهالة عمرو بن الحارث، أو لأن في سنده جماعة لم يسموا، وقد روي متصلاً من طرق أخرى (ينظر وجه تحسينه بهامشه في المسند: 164/16).

² المستصفي، للإمام الغزالي: 266/2-267.

³ من حديث القضاء بالظاهر، أخرجه الإمام البخاري في صحيحه وغيره، وقد سبق تخريجه قريباً.

المُخفى عنه هو القدر اللازم له كي يغير قناعته فيقضي بغير ما كان قد قضى به لو أنه أظهر له، ويدخل تحت هذا الجنس جملة البينات والحجج والأسناد التي قد يخفيها الخصوم طلباً للغلبة والانتصار¹.

وإذا كان كذلك، ثبت أن حكم القاضي بالبينة والدليل بما انتهى إليه نظره في الظاهر، وإن كان يجرى القاضي، فإنه لا يجرى الخصوم عما يكون غائباً عن القاضي في نفس الأمر ويقع لهم به العلم ثم لا يعرضونه في مجلس الحكم.

وإذا تقرر هذا المعنى، كان في طيه تأسيس ائتماني من قبل هذا الوجه من وجوه التفريق بين الفتوى والقضاء، إذ إنه لما لم يكن الحكم بالظاهر مجزئاً لأيٍّ من المتخاصمين عما تحمّلوا علمه في نفس الأمر، لم يكن من السائع لأيٍّ منهم وهم أمام القضاء الإقدام على أي عمل من شأنه طمس شيء مما بأيديهم من الحجج والبيانات حال طلبها منهم بمناسبة النظر في النزاع، وإن غلب على ظنه أنها تفضي إلى ظهور غريمه عليه.

وأنت ترى أن هذا الحكم في جوهره تصور ذهني مجرد لا يمكن أن يتحقق في الخارج إلا نادراً ندرّة لا تؤسس لحكم، إذ كان تصور حصوله في الخارج يؤول إلى اتحاد شاهد وغريم، وهو مناهض لما جبلت عليه النفوس في الغالب من حب الظهور في الخصومات والانتصاف من الغرماء، فيكون تأويله أن الغريم إذا علم من البينات ما يؤول إلى إظهار غريمه وخروجه هو خاسراً، أن اللازم له حينها ألا ينشئ النزاع أصلاً، وهذا هو التصرف المطلوب من منظور ائتماني.

ويتحصل وجه الدليل على هذا المحل من قوله صلى الله عليه وسلم في الحديث نفسه: "فمن قطعت له من حق أخيه شيئاً فلا يأخذه، فإنما أقطع له قطعة من النار"²؛ إذ من المعلوم أنه عليه الصلاة والسلام لا يمكن أن يقطع لأحد من حق الغير شيئاً وهو يعلم أنه كذلك في نفس الأمر، فلا يبقى إلا أن يقطعه بظن صحيح، وهذا الظن لا يمكن أن يقع على خلاف ما في نفس الأمر إلا أن يكون تأسيسه ناقصاً، أي أنه ظن تحصل دونما استيقاء علم بالوقائع والملابسات التي قد تنطوي عن مقام الخصومة بكسب من أحد الغريمين، فيكون خطابه هذا إيذاناً منه عليه السلام بأن هذا الصنيع إنما يؤول به إلى حيازة قطعة من النار،

¹ أنظر تفصيلاً لهذا المعنى: إكمال المعلم للقاضي عياض: 560/5؛ وانظر أيضاً: بغية السالك لأقرب المسالك للصاوي: أبو العباس أحمد بن محمد الخلوئي (ت1241هـ)، دار المعارف، بيروت (د.ط.ت) 224/4.

² من حديث القضاء بالظاهر: أخرجه الإمام البخاري في صحيحه وغيره، وقد سبق تخريجه قريباً.

كناية عن الإثم والعدوان المستوجب للعقاب في الفتوى، وإن كان الحكم محصلاً بقوة الإلزام لحيازة الشيء المقضي به في القضاء.

ولعل لهذا أن يكون أصلاً عظيماً في تخليق المنازعات أمام القضاء، فهو يؤول إلى تحصيل مقصد شرعي عظيم مبثوث في أبواب المعاملات، وهو قصد الشريعة إلى تقليل المنازعات، وهذا المقصد هو الأصل في كثير من المعاملات، وهو ظاهر مما تتعلل به أحكامها من علل الفساد كالربا والغرر والجهالة والتدليس ونحو ذلك، مما يؤول إلى التنازع والإضرار بوصف الأخوة، وهو وصف أخلاقي دقيق، كما أن الشريعة تتقصد من كثير من فروعها وأحكامها تحصيله واستدامة شيعه بين المسلمين.

ثالثاً: وجوه التأسيس الائتماني من حيث التطبيق والاستثمار

لقد تقدم الحديث فيما مضى من هذا البحث عن وجوه التأسيس الائتماني في التفريق بين الفتوى والقضاء، فوقعت مقاربتها من وجهي الإلزام والاستدلال، اعتباراً لأنهما الأكثر تأثيراً لدى التفريع والتنزيل.

وفي مقام الاستثمار التطبيقي لهذا الفرق بين الفتوى والقضاء ولوجوهه النظرية المتقدمة، أرى من أنسب ما يساق لتقريب هذا المطلب تناول الاختلاف الفقهي في تناول بيوع الذرائع ومعالجة مسائلها، اعتباراً لأن تفهم هذا الاختلاف وتمثله لا يمكن أن يقع على وجه كامل إلا باستحضار هذا الفرق بين الفتوى والقضاء، مع ما يستتبعه من استبيان لمعاني الائتمان واستلهاها بشكل واعٍ في الذهنية الاستدلالية للمتقدمين من الأصوليين والفقهاء.

وبيوع الذرائع هي جملة من مسائل البيوع التي يلتبس فيها القصد بالظاهر، فلا يكاد ينضبط النظر فيها إلا باستحضار هذا الفرق بين الفتوى والقضاء وما ينبني عليه من إرجاع للمسائل إلى أمانة المكلف في منتهى النظر. فكانت من هذا الوجه أليق من غيرها بالتمثيل لملامح الائتمان في التفريق بين الفتوى والقضاء في مستوى التطبيق¹.

والأصل في معرفة بيوع الذرائع على ما هي عليه ما روي عن عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها من تشديد الوعيد في مبايعة أم مَجَبَّة لزيد بن أرقم إلى أجل؛ ولفظه عن العالية أنها قالت: «كُنْتُ قَاعِدَةً عِنْدَ عَائِشَةَ

¹ ينظر تفصيلاً لقواعد الذرائع وبيوعها مثلاً: إعلام الموقعين عن رب العالمين، للإمام ابن قيم الجوزية، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن الجوزي: السعودية، ط1/ رجب 1423 هـ: 30-5/5؛ وانظر أيضاً: الفروق للإمام القرافي: 59/2، و3/436-437.

رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا فَأَتَتْهَا أُمُّ مُحَبَّةَ فَقَالَتْ لَهَا: يَا أُمَّ الْمُؤْمِنِينَ، أَكُنْتُ تَعْرِفِينَ زَيْدَ بْنَ أَرْقَمَ؟ قَالَتْ: نَعَمْ. قَالَتْ: فَإِنِّي بِعْتُهُ جَارِيَةً لِي إِلَى عَطَائِهِ بِثَمَانِمِائَةٍ نَسِيئَةً وَإِنَّهُ أَرَادَ بَيْعَهَا بِسِتِّمِائَةٍ نَقْدًا؛ فَقَالَتْ لَهَا: بِئْسَ مَا اشْتَرَيْتَ وَبِئْسَ مَا اشْتَرَى! أَبْلِغِي زَيْدًا أَنَّهُ قَدْ أَبْطَلَ جِهَادَهُ مَعَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِنَّ لَمْ يَتُبْ»¹.

وقد تباينت مواقف الفقهاء من تنزيل محصول هذا الأثر، فنقل وفاق الأئمة مالك وأحمد وأبي حنيفة رضي الله عنهم، فيما خالف الإمام الشافعي رضي الله عنه في ذلك².

وسبب الخلاف أن نظر الجمهور قد تعلق باعتبار القصد، بينما تعلق نظر الإمام الشافعي باعتبار الظاهر، ويدل على ذلك ما قرره الإمام القرافي حيث قال: "والأصل أن ينظر ما خرج من اليد وما خرج إليها، فإن جاز التعامل به صح وإلا فلا، ولا تعتبر أقوالهما، بل أفعالهما فقط"³؛ فقلوه: "ولا تعتبر أقوالهما بل أفعالهما فقط" دليل على أن هذا الضابط إنما يصلح لتوجيه نظر الجمهور على القضاء دون الفتوى، إذ الأفعال تتوجه على الظاهر وهو مخرج القضاء، أما الأقوال فتتوجه على المقاصد والنوايا وهو مخرج الفتوى كما تقدم.

أما وجه اتصال هذا الفرع بمحل هذا البحث فلأنه متعلق بمحصول البيع في الظاهر قضاءً، إذ المحصول في الظاهر ثمانمائة بستمائة إلى أجل، بصرف النظر عن مقاصد الأطراف، غير أن النظر في حكمه يتأثر بمقصود المتبايعين في الباطن إفتاءً؛ وإذ ذاك فإنه لا شك يكون في الظاهر رباً وإن لم يُقصد من إنشاء البيع تحقيقاً؛ فيكون الزجر والوعيد هاهنا مترتباً على استحقاق الإثم من اتخاذ هذه المعاملة وأضرارها سلباً إلى الترابي بين الأفراد في السلف⁴.

وعلى هذا الأساس، فإن الاختلاف في هذا الفرع يكون ليس إلا في القضاء حقيقة، إذ هو يؤول في الفتيا إلى الوفاق، إذ لا خلاف في فساد هذا البيع وما يترتب عليه من التصرفات لمن يركبه قصداً إلى الربا في الصريح، وإذ ذاك فإنه لا يظن بالإمام الشافعي القول بجواز التذرع بالبيع إلى الربا قصداً، وفي هذا المعنى يقول الإمام

¹ أخرجه الإمام الدارقطني في كتاب البيوع، باب العارية (السنن: 477/3. رح: 3002)؛ وأخرجه البيهقي في كتاب البيوع، باب الرجل يبيع الشيء إلى أجل ثم يشتريه بأقل (السنن الكبرى: 540/5. رح: 10799).

² ينظر: الفروق، للقرافي: 439/3.

³ الفروق، للقرافي: 442/3.

⁴ أنظر: الفروق، للقرافي: 438/3.

الشاطبي: "فلا يصح أن يقول الشافعي إنه يجوز التدرع إلى الربا بحال، إلا أنه لا يهتم من لم يظهر منه القصد إلى الممنوع"¹.

وعلى هذا يتوجه ذم الحيل وإسقاطها من الاعتبار، نظراً إلى ما تتأسس عليه من فساد القصد والتوسل بما ظاهره الإذن إلى ما يستبطن المنع، مع ما في الشريعة من السعة التي تغني عن التكلف بالحيل، فلا يكون لها وجه بهذا الاعتبار²؛ ومن ثم كان وجه فساد الحيل أن مآل العمل فيها خرم القواعد الشرعية في الواقع كما لو وهب المال عند الحول فراراً من الزكاة، فالحيلة جائزة بإطلاق، لكن تعلقها بالقصد إلى الممنوع جعلها في حكم الممنوع³.

¹ الموافقات، للشاطبي 145/4.

² قد فصل الإمام ابن تيمية القول في قاعدة الحيل وأنها تدخل الفساد على أجزاء الشريعة فتعود على مخارج الأحكام بالاضطرار، أنظر تفصيلاً لذلك: القواعد النورانية الفقهية، لأبي العباس تقي الدين أحمد ابن تيمية (ت728هـ)، تحقيق: أحمد بن محمد الخليل-دار ابن الجوزي-(د.ط.ت): ص188؛ وأنظر أيضاً تقرير الإمام الشاطبي للحيل ونتائجها على الأحكام في الموافقات: 2/292.

³ ينظر: الموافقات: 4/144 وما بعدها.

خاتمة:

إن الضوابط الحاكمة على أفعال المكلفين من جبري الإقدام والإحجام تكاد تكون معدومة في عظمها ظاهراً، ما يفرض لضبط محلات النظر ومناطات الأحكام العود في كثير من المواطن إلى أمانة المكلف بمدرك الوازع في الفتوى.

وهذا الوازع نفسه يتوجه في الخارج على النظر في قوة الوازع وضعفه في الخارج، ومن ثم كان إعمال الفقه الملمزم -الذي هو القضاء- في الإذن أو المنع لدى تناول المباحات بمنزلة الذريعة التي يلزم النظر في وجوه المصلحة والمفسدة المترتبة على فتحها أو سدها: فإن قوة الوازع قد تدعو إلى الانصراف عن سد الذريعة قضاءً اكتفاءً عنها بقوة الوازع وأمناً به عن تقصد الحيل؛ وكذلك، فمتى ضعف الوازع قويت مظنة التحيل على الشرع والتوسل به إلى أغراض ليست في منتهى الائتماني مشروعة بالضرورة وإن أخالت ذلك، ومن ثم وقع اعتبار مدرك فساد الزمان في النظر الفروعي، وكان للحاكم في السياسة الشرعية أن يقيد المباح سداً لذرائع الفساد والإفساد¹.

وفي ضوء هذا المفهوم الدقيق للنظام العام، يقع أن الدرس الائتماني بأبعاده التنظيمية والتخلقية حقيق بأن يكون ثاوياً في طي تناول الأصولي لمسألة التفريق بين الفتوى والقضاء، ما يجعل الكشف عنه مظنة لنفض الغبار عن جزء مهم من أجزاء التراث الأصولي والفقهية نظرياً وتطبيقياً، مع ما له أن يقدم من حلول وإجابات عن أسئلة الحاضر الراهنة ومشكلاته، توفية بكون المجال التداولي لا يمكنه أن يسترد عافيته وتستقيم بنيته في إقامة الحق والعدل إلا إذا تم تناول مشكلاته بعيون تراعي سياق نشأتها والحلول التي تم اقتراحها لها من داخل المجال وفي انسجام مع أدواته التوليدية².

ولعل مفهوم النظام العام هذا وفق هذه المقاربة الأخلاقية الائتمانية يتجاوز حدود المحافظة على الحقوق وأداء الواجبات، فيتمثل الحرية والمسؤولية في أبعادها التنظيمية، بأن يلزم كل أحد غرز ما يقع ضمن اختصاصه، ذلك أنه لما لم يكن للعام أن يخوضوا في مسائل الخلاف إلا على جهة الامتثال، وكان لأهل التدبير النظر في أحكام التصرفات المرسله تبعاً لحال الوازع في الخارج كما تقدم، اتضحت بمجموع

¹ أنظر تفصيلاً لذلك: مقاصد الشريعة الإسلامية للإمام محمد الطاهر بن عاشور، دار سحنون للنشر، تونس؛ ودار السلام للطباعة والنشر: القاهرة، ط2/1428هـ-2007م: ص115 وما بعدها.

² تجديد المنهج في تقويم التراث، للدكتور طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ط2/2005م: ص21 وما بعدها.

ذلك الحدود بين الحق والحرية والنظام العام، إذ كان إدراك قيمة كل منها على ما هي عليه ممتنع لأجل أن الحق في كل منها بين باطلين: فكما أن النظام العام حق بين التسيب والقهر، فكذلك الحرية حق بين الانضباط والانفلات، وهذا مجال رحب ومعتكف فسيح للنظر ممن له النظر في ما تدعو إليه الحاجة والمصلحة إلى التقييد حقيقة ووهماً.

وإذا كان الأمر كذلك، فإننا نكون بصدد التأسيس لمفهوم مجالي فريد لمسمى النظام العام، بحمولة دلالية مميزة ومتفردة بدلالات جزئية تحيل على أمور باطنية ما كان ليتمكن أن تطالها رقابة التشريع الملزم، وبهذا نكون بإزاء هذا المفهوم المجالي للنظام العام أمام تأسيس ائتماني للأحكام المترتبة على أفعال المكلفين، من خلال التفريق بين ما للنظام العام الملزم بوزع السلطان أن يطاله في الظاهر، وما ليس له عليه يد من البواطن والسرائر التي تقع تحت طائلة النظام العام الملزم بوزع الائتمان، وإن كان غير ملزم بوزع السلطان، وهذا في حقيقته نظام عام ائتماني في الظاهر وفي الباطن على حد السواء.

فهرس المصادر والمراجع:

- إحكام الفصول في أحكام الأصول، للإمام البايجي: أبو الوليد سليمان بن خلف (ت474هـ)، تحقيق: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي: بيروت، ط2/1415هـ-1995م.
- الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، للإمام القرافي: شهاب الدين أحمد بن إدريس (ت684هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية: بيروت، ط2/1416هـ-1995م.
- إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن الجوزي: السعودية، ط1/رجب1423هـ.
- إكمال المعلم بفوائد مسلم، للقاضي أبي الفضل عياض بن موسى (ت544هـ)، تحقيق: الدكتور يحيى إسماعيل-دار الوفاء/المنصورة-ط1/1419هـ-1998م.
- البرهان في أصول الفقه للجويني: أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله (ت478هـ)، تحقيق الدكتور عبد العظيم محمود الديب، دار الوفاء بالمنصورة: مصر، ط3/1412هـ-1992م.
- بغية السالك لأقرب المسالك للصاوي: أبو العباس أحمد بن محمد الخلوئي (ت1241هـ)، دار المعارف، بيروت (د.ط.ت).
- تجديد المنهج في تقويم التراث، للدكتور طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ط2/2005م.
- دستور العلماء المسمى: جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد نكري (ت.ق.12هـ)، تعريب: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1/1421هـ-2000م؛ 12/3.
- سنن أبي داود مع أحكام الشيخ الألباني، الإمام أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني (ت275هـ)، بعناية: مشهور آل سلمان، مكتبة المعارف: الرياض، ط2/1424هـ.
- سنن الدارقطني، للإمام الحافظ علي بن عمر الدارقطني (ت385هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1/1424هـ-2004م.
- السنن الكبرى، للإمام أبي بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي (ت458هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية: بيروت، ط3/1424هـ-2003م.

- شرح حدود ابن عرفه (ت803هـ)، للرصاص المالكي: محمد بن قاسم الأنصاري (ت894هـ)، دار الغرب الإسلامي: بيروت، ط1/1993هـ.
- الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت292هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين: بيروت، ط4/1990م.
- صفة الفتوى للنميري: أبو عبد الله أحمد بن حمدان (ت697هـ)، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي: بيروت، ط3/1397هـ.
- فتح الباري بشرح صحيح البخاري، الحافظ أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني (ت852هـ)، تحقيق: الشيخ عبد العزيز بن باز، دار الفكر: بيروت، سنة 1411هـ/1991م. (د.ط.).
- الفكر السامي في تاريخ التشريع الإسلامي للحجوي: محمد بن الحسن الفاسي (ت1376هـ)، تقديم: أيمن صالح شعبان، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1/1416هـ-1995م.
- القواعد النورانية الفقهية، لأبي العباس تقي الدين أحمد ابن تيمية (ت728هـ)، تحقيق: أحمد بن محمد الخليل-دار ابن الجوزي-(د.ط.ت).
- كتاب العين، للفراهيدي: الخليل بن أحمد (ت170هـ)، تحقيق: مهدي مخزومي وإبراهيم السامرائي، مكتبة الهلال (د.ط.ت).
- لسان العرب، لابن منظور: أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي (ت711هـ)، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف: مصر (د.ت).
- مجمل اللغة لابن فارس (ت395هـ)، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط2/1406هـ-1986م.
- المستصفى من علم الأصول، للغزالي: أبو حامد محمد بن محمد (ت505هـ)، تحقيق: محمد بن سليمان الأشقر، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط1/1431هـ-2010م.
- المسند، للإمام أحمد بن حنبل (ت241هـ)، شرح وتحقيق: الشيخ أحمد محمد شاکر وحمزة أحمد الزين، دار الحديث، القاهرة: ط1/1416هـ-1995م.
- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي (ت770هـ)، تصحيح: علي بن أحمد العدوي الهواري-المطبعة البهية المصرية (د.ط.ت).

- معجم مقاييس اللغة لابن فارس: أبو الحسين أحمد بن زكريا (ت395هـ)، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر: بيروت، 1399هـ/1979م (د.ط).
- مقاصد الشريعة الإسلامية للإمام محمد الطاهر بن عاشور، دار سحنون للنشر، تونس؛ ودار السلام للطباعة والنشر: القاهرة، ط2/1428هـ-2007م.
- الموافقات، للإمام الشاطبي، إبراهيم بن موسى (ت790هـ)، تحقيق: مشهور آل سلمان، دار ابن عفان: المملكة العربية السعودية، ط1/1417هـ-1997م.
- مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، للحطاب: أبو عبد الله الرّعيني (ت954هـ)، دار الفكر: بيروت، ط3/1412هـ-1992م.
- الموطأ برواياته الثمان، للإمام مالك بن أنس (ت179هـ)، ضبط وتحقيق: سليم بن عيد الهلالي- مجموعة الفرقان التجارية، دبي: الإمارات، 1424هـ-2003م.

الدوافع المشروعة الأساسية للتجديد في التفسير القرآني

الباحثة عزة أحمد محمد طاهر

حاصلة على ماجستير

azzatahir71@gmail.com

الدكتورة عواطف عبد المنعم إبراهيم

جامعة أفريقيا العالمية | السودان

ملخص البحث:

تهدف هذه الورقة العلمية إلى تحديد الدوافع الأساسية التي تدل على أهمية التجديد في التفسير القرآني مع إبراز مشروعيتها وإلقاء الضوء على ضرورة الملاءمة بينها وبين القضايا التي يجب أن يولمها المفسرون الجدد جل اهتمامهم لأن الأمة الإسلامية حالياً تحتاج إلى ذلك حوجه ماسة كي تنهض من كبوتها وتصحي من غفوتها.

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي. ويتضمن مبحثين يشتمل المبحث الأول على مطلبين الأول منهما هو تعريف تجديد التفسير لغة واصطلاحاً، والمطلب الثاني يشتمل على مشروعية التجديد في التفسير وأدلته. أما المبحث الثاني فيتناول مطلبين الأول منهما يختص بالدوافع المشروعة الأساسية للتجديد في التفسير القرآني. والمطلب الثاني يشمل الدوافع غير المشروعة للتجديد في التفسير القرآني.

نتوقع بعد نشر هذه الورقة البحثية أن ينتبه الكثيرون لأهمية المجال الذي تتناوله وإلى أهمية الأهداف التي تصبو إلى تحقيقها في واحدة من أهم مناحي التجديد في العلوم الشرعية ومن أكثرها تأثيراً على مستقبل الأمة الإسلامية ونوصي بشدة أن يربط المتصدرون للتجديد في التفسير القرآني بين نهجهم التفسيري وبين الدوافع الأساسية للتجديد في التفسير القرآني. كما نوصي كذلك أن تلقي هذه الورقة العلمية التشجيع والدعم الكافي حتى تتحول إلى كتيب صغير يكون متاحاً لأكبر عدد من الدارسين والباحثين في علم التفسير.

الكلمات المفتاحية: علم التفسير، التجديد، علوم القرآن، العلوم الشرعية

The Main Legitimate Motives for Renewal in Quranic Interpretation

Abstract :

This scientific paper aims to identify the basic motives that demonstrate the importance of renewal in the Qur'anic interpretation, while highlighting its legitimacy and shedding light on the need for compatibility between it and the issues that the new interpreters should give most of their attention to, because the Islamic nation is currently in dire need of this in order to rise from its slump and awaken. from her nap.

We expect, after the publication of this research paper, that many will pay attention to the importance of the field it deals with and to the importance of the goals it aspires to achieve in one of the most important aspects of renewal in the legal sciences and one of the most influential on the future of the Islamic nation. Fundamentals of renewal in Quranic interpretation. We also recommend that this scientific paper receive sufficient encouragement and support in order to turn it into a small booklet that will be available to the largest number of scholars and researchers in the science of interpretation

Keywords: Science of interpretation of the Qur'an, renewal, Qur'anic sciences, Sharia sciences

مقدمة:

الحمد لله الذي منَّ علينا بإنزال القرآن الكريم على خير البشر محمد صلى الله عليه وسلم ليكون للعالمين نذيراً وبشيراً وسراجاً منيراً. لقد استفاد المسلمون الأوائل استفادة عظيمة من هذا الكتاب السماوي المعجز ونهلوا منه لسعادة أخراهم والتزموا به لازدهار دنياهم. إن فهمهم الصحيح لمقاصد كتاب الله مكتمل من فتح أنحاء المعمورة ونشر دين الله وتسيد الأمم.

يكتسب هذا الموضوع أهمية لتعلقه بتفسير القرآن الكريم ولاسيما بالدوافع الأساسية التي تؤدي إلى ضرورة التجديد في تفسيره. وتتمثل مشكلة هذا البحث في أن الغالبية العظمى من الباحثين في هذا المجال درجوا على الاكتفاء بمقولة إن التجديد في تفسير القرآن ضرورة ملحة يقتضيها العصر دون أي توضيح تفصيلي لهذه الضرورة الدافعة مما دفع الباحثة لإنشاء دراسة تعني ببيان تلك الدوافع الأساسية. ويمكن تلخيصها في سؤال محوري هو ماهي الدوافع المشروعة الأساسية للتجديد في تفسير القرآن؟

هنالك أسباب مهمة لهذا الموضوع فمنذ أن بدأت الأمة الإسلامية تبتعد عن منهلها الأساسي بدأت في التراجع والانكسار حتى وصلنا إلى الضعف والانحطاط شبه الكامل الذي نحن عليه الآن. والعودة إلى التمسك بالقرآن والتجديد العلمي المدروس في تفسيره ضرورة ملحة لتخطي التحديات الذاتية للامة الإسلامية والمخططات الخارجية التي تعيقها وتكبلها.

إن هذه الورقة العلمية تهدف إلى تحديد الدوافع الأساسية التي تدل على أهمية التجديد في التفسير القرآني مع إبراز مشروعيتهما وإلقاء الضوء على ضرورة الملاءمة بينها وبين القضايا التي يجب أن يولمها المفسرون الجدد جل اهتمامهم لان الامة الإسلامية حالياً تحتاج إلى ذلك حوجه ماسة كي تنهض من كبوتها وتصحي من غفوتها.

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي. ويتضمن مبحثين يشتمل المبحث الاول على مطلبين الأول منهما هو تعريف تجديد التفسير لغة واصطلاحاً، والمطلب الثاني يشتمل على مشروعية التجديد في التفسير وأدلته. اما المبحث الثاني فيتناول مطلبين الاول منهما يختص بالدوافع المشروعة الأساسية للتجديد في التفسير القرآني. والمطلب الثاني يشمل الدوافع غير المشروعة للتجديد في التفسير القرآني.

نتوقع بعد نشر هذه الورقة البحثية أن ينتبه الكثيرون لأهمية المجال الذي تتناوله وإلى أهمية الأهداف التي تصبو إلى تحقيقها في واحدة من أهم مناهج التجديد في العلوم الشرعية ومن أكثرها تأثيراً على مستقبل الأمة الإسلامية ونوصي بشدة ان يربط المتصددون للتجديد في التفسير القرآني بين نهجهم التفسيري وبين الدوافع الأساسية للتجديد في التفسير القرآني. كما نوصي كذلك أن تلقي هذه الورقة العلمية التشجيع والدعم الكافي حتى تتحول إلى كتيب صغير يكون متاحاً لأكبر قدر من الدارسين والباحثين في علم التفسير.

المبحث الأول

التجديد في التفسير القرآني من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي ومن حيث مشروعيته

المطلب الأول: التجديد في التفسير القرآني من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي

التفسير في اللغة:

ترجع كلمة التفسير في اللغة إلى الفسر بمعنى: البيان والكشف وفسر الشيء: أبانه ووضحه، فسر القول: كشف المراد عن اللفظ المشكل⁽¹⁾.

واستفسر أي طلب الايضاح. وجاء في المعجم الوسيط فسر الشيء فسرا: وضحه، وفسر: وضع. وفسر آيات القرآن الكريم شرحها ووضح ما تنطوي عليه من معان واسرار واحكام والتفسر: الشرح والبيان⁽²⁾. قال الله تعالى (وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا) (الفرقان: 33).

قال الخليل بن احمد الفراهيدي (توفي 174 هـ) "الفسر: التفسير، وهو بيان وتفصيل للكتاب، وكل شيء يعرف به تفسير الشيء فهو التفسر"⁽³⁾.

معنى التفسير اصطلاحا:

التفسير اصطلاحا يعني شرح القرآن وبيان معناه، والافصاح بما يقتضيه بنصه او اشارته او فحواه⁽⁴⁾ والتفسير علم يبحث فيه عن القرآن الكريم من حيث دلالة علي مراد الله تعالى بقدر الطاقة البشرية⁽⁵⁾.

التجديد في اللغة:

التجديد من الجديد وهو ضد القديم، والتجديد هو التحديث في الشيء، وتجديد الشيء تجليته معالمه، وفي الصِّحاح تجدد الشيء: صار جديداً، وأجدّه، واستجدّه، وجدّده، أي صيّرّه جديداً⁽⁶⁾. والتجديد يفيد ثلاثة معان لا ينفصل أحدهم عن الآخر، بل ويستلزم كل واحد منها الآخر. أولها ان الشيء المجدد قد كان في اول

¹ التسهيل لعلوم التنزيل، محمد بن احمد بن جزي الكلبي، تحقيق: محمد سالم هاشم، بيروت: دار الكتب العلمية، 1415 هـ / 1995 م.

² المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية بالقاهرة (إبراهيم مصطفى / أحمد معجم الزيات / حامد عبد الفادر / محمد النجار)، دار الدعوة.

³ التعريفات، السيد الشريف علي بن محمد الجرجاني (توفي 794 هـ) مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1357 هـ / 1938 م.

⁴ مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني (المتوفي 1367 هـ) مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، الطبعة الثالثة.

⁵ لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الانصاري الرويفي الافريقي (المتوفي 711 هـ)، دار صادر - بيروت، الطبعة الثالثة - 1414 هـ.

⁶ الجوهرى أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهرى الفارابى (توفي 393 هـ)، الصحاح في اللغة، ج 1، ص 83، مادة "ج د د".

الامر موجودا وقائما. ثانيها ان هذا الشيء أتت عليه الأيام فأصابه البلي. وثالثها ان المتجدد قد اعيد الي مثل الحالة التي كان عليها من حيث القيمة والهاء، قيل ان يبلي ويخلق⁽¹⁾.

معنى التجديد في التفسير القرآني اصطلاحا:

والقصد هنا تجديد الفهم لكتاب الله تعالى على ضوء واقع المسلمين المعاصر وفق قواعد التفسير المعلومة والتي توافق عليها علماء الامة الراسخون في العلم. ولا نقصد بتجديد التفسير ما يفهمه بعض دعاة العصرنة من إخضاع آيات القرآن الكريم لأفهام البشر ومتغيرات العصر، او ما يسميه البعض بتطور التشريع. فالتجديد في التفسير لا يعني الخروج عن القواعد والانفلات عن الشروط والضوابط حتى تتحقق الرغبات الذاتية للمفسر او تتحقق اهداف من يتوارون خلفه. والتفسير الضال القائم على تحميل النص القرآني بما هو خارج عنه لا يتأتى الا بخرق أصول وضوابط التفسير المعتمدة⁽²⁾. في المقابل فان التجديد المقبول والمطلوب هو المنضبط بضوابط الشرع والقائم على أسس صحيحة راسخة متفق عليها بين علماء الإسلام قديما وحديثا وذلك وفق أصول معلومة ومدونة في الكتب التي اهتمت بعلم التفسير واصوله⁽³⁾. وتعد مقدمة الشيخ ابن تيمية في أصول التفسير واحدة من اهم المراجع في هذا المجال المهم من العلوم الإسلامية وقد حملت عددا من القواعد والارشادات والاصول لتفسير النص القرآني وفق ضوابط الشرع ورغم ان خرق هذه الأصول والضوابط يصنف من قبيل تحريف الدلالة الاصلية للنص القرآني عن معناها المودع في النص القرآني لكن مع ذلك لا بد ان نقول انه لا مانع من الاستفادة من العلوم والمعارف والثقافات المعاصرة والجديدة في التفسير، لما في هذا العمل من اعانة في الفهم ومن توسع للمعاني واثراء للدلالات التي يحملها الفران الكريم فضلا عن كون هذه العلوم أدوات مساعدة للمفسر في تنزيل معاني القرآن ومقاصده علي حاجات ومتطلبات الواقع الجديد⁽⁴⁾.

¹ عون المعبود شرح سنن أبي داود، ومعه حاشية ابن القيم: تهذيب سنن أبي داود وايضاح علله ومشكلاته، محمد أشرف بن امير بن علي بن حيدر، أبو عبد الرحمن، العظيم ابادي (المتوفي 1329هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الثانية، 1415هـ.

² تاريخ التراث العربي: لفؤاد سركين، ترجمة د. فهد أبو الفضل، مراجعة: محمود فهد حجازي، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، 1971م.

³ تأويل مشكل القرآن: لأبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفي: 276هـ)، المحقق: السيد أحمد صقر، الناشر: دار إحياء الكتب العربية، القاهرة 1954م.

⁴ التبيان في أقسام القرآن، لابن قيم الجوزية (ت 751هـ)، تحقيق: طه يوسف شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت 1402هـ.

مختارات من التعريفات المعاصرة لمصطلح التجديد في التفسير القرآني:

- 1- استلهم آيات القرآن الكريم، والتوجيه والهداية في كل ما يعرض حياتنا، وما يمس العقيدة والأخلاق، أو يدخل في بناء مجتمعاتنا، وسياستنا، واقتصادنا، بما يكشف عن وفاء القرآن الكريم بحاجة البشرية وفاء لا يعوزها إلى غيرها من طرائق الهداية⁽¹⁾.
- 2- "مواكبة التفسير لحاجات العصر وإصلاحها، بحيث لا يغدو التفسير حبيس الأوراق والكتب، وإنما ينطلق لإصلاح وقائع الناس وتلبية حاجاتهم الدينية والنفسية"⁽²⁾.
- 3- إرادة التجديد في التفسير تنطلق من المعنى اللغوي الذي يكون، إما دالاً على الاستمرارية وصلاحية الشيء، أو الأفكار للبقاء إذا استجدت، أو تم تجديدها بعد أن بليت، وإبراز ما لم يكن بارزاً فيها، وإما تدل على ما لا عهد للإنسان به، أو إنشاء ما لم يكن منشأً، ومفاهيم التجديد تصدق على المعاني التي يعنها دعاة التجديد في العصر الحديث⁽³⁾.
- 4- "المراد به في الاصطلاح: تجديد الفهم لكتاب الله -تعالى- على ضوء واقع المسلمين المعاصر وفق قواعد التفسير"⁽⁴⁾.
- 5- "تجديد الفهم لكتاب الله تعالى على ضوء واقع المسلمين المعاصر بعد التقيد بضوابط التفسير وقواعده، والعمل على تنقية التفسير من مفهوم البشرية الخاطئة لكونها اجتهادات قابلة للنقد أملاً في العودة إلى المنبع الصافي"⁽⁵⁾.
- 6- "هو العودة بالتفسير إلى انطلاقاته الاجتهادية الأولى، وحيثه العلمية المنضبطة بالمنهج الذي كان عليه سلفنا الصالح من الصحابة، والتابعين، والأئمة المتبوعين وأئمة التفسير المجتهدين"⁽⁶⁾.
- 7- وقيل المراد به عند دعاة العصرية في زمننا الحديث: هو إعمال الفكر في فهم القرآن فهماً جديداً دون الرجوع إلى شيء من أفهام السابقين من رجال المأثور، والمعقول، أو التقيد بقواعد لغة القرآن، أو بشيء من الضوابط التي وضعها علماء أصول الفقه وعلوم القرآن⁽⁷⁾.

¹ اتجاهات التجديد في التفسير في العصر الحديث: د. محمد شريف، ص. ونقله بحروفه د. عثمان عبد الرحيم في كتابه: التجديد في التفسير، نظرة في المفهوم والضوابط، ص 15.

² التجديد في التفسير، جمال أبو حسان، ص 5.

³ التجديد في التفسير في العصر الحديث، مونية الطراز، ص 159، بحث منشور في مجلة الإحياء، العدد 28.

⁴ التجديد في التفسير، يحيى شطناوي، ص 12، مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث، المجلد 6، العدد 23، 1431هـ - 2010م.

⁵ التجديد في التفسير، الشريف حاتم العوني، ملخص اللقاء في مركز تفسير.

⁶ التجديد في تفسير القرآن الكريم، د. علي ثابت عبد الحفيظ عمران، ص 3، بحث مقدم لمؤتمر القرآن الدولي السنوي، مقدس 4 المنعقد

بمركز بحوث القرآن بجامعة ماليزيا - ماليزيا 14/15/2014م.

⁷ مناهج المفسرين بين الأثر والتجديد، د. عبادة الكيسي ص 111، مجلة كلية العلوم الإسلامية، 1431هـ - 2010م.

المطلب الثاني: الأدلة على مشروعية التجديد في التفسير القرآني

أولاً: الأدلة من القرآن على مشروعية التجديد وأهميته:

في القرآن الكريم آياتٌ عديدة تخاطبنا جميعاً وتدعونا إلى الاستمرار في التدبر فيه والاستنباط منه وطلب الهداية بين دفتيه لنتمكن من مواكبة التغيرات ومواجهة النوازل التي تقع علينا حيناً بعد آخر. وذلك لأننا لن نجد في غيره معينا على هذه العقبات الحادثة فلا مناص من الالتجاء إلى الله بما يحتويه من حلول ناجعة وفوائد مستخلصة أودعها فيه الحكيم العليم جل وعلا، قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: 82، 83]. ففي هذه الآية دعوةٌ إلى تدبر القرآن للانتفاع بهديه، وجاء التعبير بالفعل المضارع الدال على الاستمرارية، والتجديد، حيث التدبر المستمر من اتباع هذا الدين الحنيف

وقال تعالى: ﴿وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْ لَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [النساء: 83] وفي هذا الآية دعوةٌ إلى دراسة الواقع والرجوع إلى أهل العلم عند الفتن والنوازل، واستنباط الأحكام والعبر من القرآن لمواجهة هذه الفتن ومجابهة التحديات، لا أن يشيعها العوامٌ ويذيعوها فيحصل الخلل وتعم الفوضى ويشيع الذعر في المجتمع.

وقال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: 9] فالقرآن الكريم هداية عامة وشاملة في شتى مناحي الحياة، وهذه الهداية لم تحدد بزمن معين ولا بظروف محددة محصورة، مما يعني أن كتاب الله هادي للامة في كل العصور أن هي تمكنت من الانتفاع الأمثل به والفهم الصحيح لمراده وغاياته مع الانضباط السليم في الأخذ منه وفي تأويله.

وقال تعالى: ﴿وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا﴾ [الفرقان: 33]. وهذه الآية وإن كانت في بيان الحكمة من نزول القرآن الكريم منجماً، إلا أنها عامة في بيان شمول القرآن الكريم ووفائه بحاجة الناس، ومواكبته للمستجدات، وفي هذه الآية دليل على أنه ينبغي للمتكلم في العلم من محدث ومعلم وواعظ

أن يقتدي بربه في تدبيره حال رسوله، كذلك العالم يتدبر أمر الخلق فكلما حدث موجب أو حصل موسم، أتى بما يناسب ذلك من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والمواعظ الموافقة لذلك⁽¹⁾.

ثانياً: أدلة من السنة على حتمية وضرورة التجديد:

جاءت السنة النبوية مقررّة لما دعا إليه القرآن، فأكدت ضرورة التجديد وأهميته، وبينت طريقته وثمرته:

1. عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ قَالَ: "إِنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ لِهَذِهِ الْأُمَّةِ عَلَى كُلِّ مِائَةِ سَنَةٍ مَنْ يُجَدِّدُ لَهَا دِينَهَا"⁽²⁾. ويستفاد من قوله ﷺ: "إِنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ لِهَذِهِ الْأُمَّةِ" أن التجديد لصالح هذه الأمة؛ مراعاةً لواقعها وتلبيةً لرغبات وطُمُوحات المخلصين من أبنائها، وليس إتباعاً لسنن أعدائها.
- وقوله: "يُجَدِّدُ لَهَا دِينَهَا": أي يحيي السنن ويخمد البدع، وينزل النصوص الشرعية على واقع الناس، ويدعو الناس إلى التمسك بعُرى الدين والعمل بشرائعه⁽³⁾.

وعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: "إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ مَأْدِبُهُ اللَّهُ؛ فَتَعَلَّمُوا مِنْ مَأْدِبَتِهِ مَا اسْتَطَعْتُمْ، إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ حَبْلُ اللَّهِ وَالنُّورُ الْمُيِّنُ وَالشِّفَاءُ النَّافِعُ، عِصْمَةٌ لِمَنْ تَمَسَّكَ بِهِ، وَنَجَاةٌ لِمَنْ اتَّبَعَهُ، لَا يَزِيغُ فَيَسْتَعْتِبُ، وَلَا يَغْوُجُ فَيُقْقِومُ، وَلَا تَنْقُضِي عَجَائِبُهُ، وَلَا يَخْلُقُ عَنْ كَثْرَةِ الرَّدِّ"⁽⁴⁾.

ثالثاً: أدلة من أقوال و أفعال الصحابة وتلاميذهم من التابعين على مشروعية التفسير

إنَّ الصحابة بعد وفاة رسول الله -صلى الله عليه وآله وسلم- بدأوا يجتهدوا في دلالات أخرى من آيات الأحكام، لم يسألوا عنها رسول الله -صلى الله عليه وآله وسلم-، وليس بين أيديهم فيها علماً؛ فهذا أبو بكر -

¹ السعدي عبد الرحمن بن ناصر (ت 1376)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، الرياض، الرئاسة العامة لإدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة، (ط 1)، 1404، ص 582، 583.

² أبو داود، سليمان بن شعث السجستاني الأزدي (ت 257هـ)، السنن، كتاب الملاحم باب ما يذكر في قرن المائة، حديث (291)، وقال أبو داود رَوَاهُ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ شُرَيْحٍ الْإِسْكَنْدَرَانِيُّ لَمْ يَجْزُ بِهِ شَرَّاحِيلٌ، والحاكم في المستدرک (ت 405هـ) من طريق الربيع بن سليمان بن كامل المرادي، عن عبد الله بن وهب به ... كتاب الفتن والملاحم، ج 4، ص 522. وقال السيوطي: "اتفق الحفاظ على أنه حديث صحيح" الجامع الصغير للسيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ج 1، ص 74. وقال الحافظ زين الدين العراقي "سنده صحيح". وأورده الألباني في السلسلة الصحيحة، مكتبة المعارف، الرياض، ج 2، ص 150.

³ أحمد محمد الشرقاوي، التجديد في تفسير القرآن فريضة شرعية وضرورة حضارية، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج (12)، ع (3)، 1437هـ/2016، ص 387، 411.

⁴ أبو عبيد القاسم بن سلام بن عبد الله الهروي البغدادي (ت 224هـ)، فضائل القرآن، باب فضل من تعلم القرآن، ص 21. ورواه الحاكم في المستدرک على الصحيحين، ج 1، ص 566، وقال: «هذا حديث صحيح الإسناد» وأقره الذهبي. وأخرجه البيهقي في شعب الإيمان، باب في تعظيم القرآن فصل في تعليمه، حديث (1933)، ج 2، ص 324. وأخرجه الطبراني في المعجم الكبير، حديث (8646)، ج 9، ص 139. وأورده الألباني في السلسلة الصحيحة، ج 2، ص 268.

رضي الله عنه- يقول: ((إني قد رأيت في الكلاله رأياً؛ فإن كان صواباً؛ فمن الله وحده لا شريك له، وإن يك خطأ؛ فمئى، ومن الشيطان، والله بريء منه، إن الكلاله ما خلا الولد، والوالد))⁽¹⁾.

وقد جاء عن في الحديث الصحيح عن عبد الله بن عباس رضي الله عنهما ان النبي صلى الله عليه وسلم دخل يوماً الخلاء، فوضعت له ماءً ليتوضأ به عند خروجه، فسأل عليه الصلاة والسلام عن الذي وضع الماء، من هو؟ فأخبرته أم المؤمنين ميمونة بنت الحارث، فدعا لي الرسول صلى الله عليه وسلم قائلاً «اللهم فقّهه في الدين»، رواه البخاري (143)، ومسلم. (2477)، وعن ابن عباس قال: "ضَمَنِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَقَالَ: (اللَّهُمَّ عَلِّمَهُ الْكِتَابَ)" رواه البخاري (75) والإمام أحمد في "المسند" (4 / 225) عَنْ سَعِيدِ بْنِ جُبَيْرٍ، عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ: "أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَضَعَ يَدَهُ عَلَى كَتِفِي - أَوْ عَلَى مَنْكِبِي، شَكَّ سَعِيدٌ - ثُمَّ قَالَ: (اللَّهُمَّ فَقِّهْهُ فِي الدِّينِ، وَعَلِّمَهُ التَّأْوِيلَ)، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة (6 / 173) وكلمة التأويل تفيد التفسير ولذا كان يلقب بترجمان القرآن رضي الله عنه. وبرز من الصحابة الي جانب عبد الله بن عباس في هذا الباب عبد الله بن مسعود، وعبد الله بن عمر، وأثر كلّ منهم في تلاميذه، فظهر اهتمام المدرسة المكية - تلاميذ ابن عباس - والمدرسة الكوفية - تلاميذ ابن مسعود - والمدرسة المدنية - تلاميذ ابن عمر، في تفسير القرآن الكريم، وخاصة آيات الأحكام⁽²⁾.

رابعاً: إجماع علماء الأمة الراسخون في العلم منذ القرون الاولى ثم ما تلاها

اجمع كل علماء هذه الامة منذ وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم على ضرورة الاهتمام بتفسير كتاب الله واعتبار ذلك واحدا من العلوم الشرعية الأساسية، وللإشارة والتأكيد على ذلك نورد هنا المراحل الثلاث الاولى من تاريخ هذا العلم الشرعي المهم:

المرحلة الأولى: كان التفسير يعتمد على الرواية والنقل فالصحابه يروون عن الرسول صلى الله عليه وسلم ويروى بعضهم عن بعض.

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة كان التفسير يدون ضمن كتب الحديث، فالمحدثون الذين تخصصوا في رواية أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم وجمعها كالبخاري ومسلم وأصحاب السنن أفردوا باباً للتفسير في كتبهم جمعوا فيه ما روي عن الرسول صلى الله عليه وسلم أو الصحابة أو التابعين في تفسير القرآن فتجد ضمن صحيح البخاري ومسلم باب التفسير وكذلك كتب السنن.

¹ رواه أحمد في المسند (رقم/262) من حديث عمر بن الخطاب.

² انظر تفسير التابعين، للخضير (2/665).

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة دون التفسير مستقلاً في كتب خاصة به جمع فيها مؤلفوها ما روي عن الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة والتابعين مرتباً حسب ترتيب المصحف فيذكرون أولاً ما روي في تفسير سورة الفاتحة ثم البقرة ثم آل عمران وهكذا إلى آخر سورة الناس. وقد تم ذلك على أيدي طائفة من العلماء منهم ابن ماجه (ت273هـ) وابن جرير الطبري (ت310هـ) وأبو بكر بن المنذر النيسابوري (ت318هـ) وابن أبي حاتم (ت327هـ) وأبو الشيخ بن أبي حبان (ت369هـ) والحاكم (ت405هـ) وأبو بكر بن مردويه (ت410هـ) وغيرهم من أئمة هذا الشأن وكل هذه التفاسير مروية بالإسناد إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وإلى الصحابة والتابعين وتابع التابعين، وليس فيها شيء غير التفسير المأثور اللهم إلا ابن جرير الطبري فإنه ذكر الأقوال ثم وجهها ورجح بعضها على بعض، وزاد على ذلك الإعراب إن دعت إليه حاجة واستنباط الأحكام التي تؤخذ من الآيات القرآنية⁽¹⁾.

¹ التفسير والمفسرون للذهبي (1/ 141).

المبحث الثاني

الدوافع المشروعة وغير المشروعة الأساسية للتجديد في التفسير القرآني

المطلب الاول: الدوافع المشروعة الأساسية للتجديد في التفسير القرآني:

الدوافع والغايات العامة للمشروعة للتجديد في التفسير القرآني :

أولاً لابد ان نذكر ان هناك غايات ونقاط اساسية عامة يجتمع عليها كل دعاة التجديد المخلصون يمكن إجمالها فيما يلي:

أ. رغبتهم في تغير الواقع المتردي للمسلمين والتطلع لرجوع الامة الإسلامية الي ماضيها الزاهي.

ب. اتفاقهم على وجود بعض الأخطاء والثغرات وربما حتى بعض الجمود في التراث التفسيري ورغبتهم في تصحيح ذلك .

ج. تأكيدهم على وجود قابلية لاجتهاد في تفسير النص القرآني غير قطعي الدلالة ورغبتهم الاستفادة من ذلك بالارتقاء بعلم التفسير والسمو به نحو آفاق ارفع واوسع.

كما انه يمكن تصنيف دعاة تجديد التفسير المخلصون في غاياتهم العامة الي ثلاثة أصناف أساسية علي حسب المدي الذي يطمحون في الذهاب اليه والاستفادة منه من حيث قواعد واصول التجديد في التفسير القرآني. والاصناف هي كما يلي:

أ. المتحفظون: وهؤلاء يرون ان تجديد التفسير لابد أن يتم على طبيعة فهم السلف لنصوص القرآن، وهذا الاتجاه يدعو إلى التجديد بمعنى الإحياء ويحصره في إعادة النظر والاستخلاص من المأثور المنقول دون غيره⁽¹⁾. وهؤلاء كل ما يقومون به في تفاسيرهم الحديثة هو التغير في الصياغة او في طريقة الإخراج التفسيري وربما أيضا في تفضيل منقول مأثور على الآخر.

ب. الوسطيون: وهؤلاء يفترضون أن التجديد في التفسير ضرورة واقعية وسنة جارية لم تنقطع طيلة التاريخ الإسلامي، وهي تواكب مستجدات العصور ومتقلباتها، وتنطلق من قابلية النص غير قطعي الدلالة لتعدد الأفهام. وهم رغما عن التزامهم بالصحيح قطعي الورود من المنقول المأثور ورغما عن عدم تخطيم لإجماع او شبه اجماع السلف التفسيري الا انهم لا يجدون حرجا في اطلاق العنان لأنفسهم للاجتهاد خارج المنقول المأثور في كل ما هو غير قطعي وقعت فيه اختلافات ثابتة بين الأوائل، وهم بذلك

¹ التجديد في التفسير في العصر الحديث، منطلقاته واهم اتجاهاته، ورقة بحثية، أستاذة مونية الطراز، المملكة المغربية، الرابطة المحمدية للعلماء، وحدة الاحياء، 2017 م.

يعتبرون الطبري مجدداً، وكذلك القرطبي والزمخشري وغيرهم⁽¹⁾، ممن أضاف إلى فهم السابقين إضافة غير مردودة، ويرى هذا الاتجاه أن العصر الحديث له مستجدات لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار في التفسير وتضاف إلى الاجتهادات السابقة⁽²⁾، وهذا الاتجاه يظهر ميله للتجديد بشكل أنضج ممن يراه فقط نوعاً من إحياء ما طاله البلى من المنقول كما أنه يظهر تحفظه عن أنواع أخرى من أنواع التجديد غير المنضبط بالكلية.

ج. الاندفاعيون: والبعض يسميهم الحداثيون ذوي النوايا الصادقة، وهؤلاء لا يرون معنى للتجديد الذي يقتصر على الإضافة إلى التراث التفسيري⁽³⁾، ويعتبرون أن الواقع يقتضي أن يعاد النظر في هذا التراث جملة -دراسة وتمحيصاً- على اعتبار أنه عمل بشري يتطرق إليه الخطأ والصواب، وأن يتم تجاوز النظرة الاختزالية لمضامين النصوص⁽⁴⁾، إذ القرآن مصدر توجيهي للإنسان في كل مناحي حياته، وليس كتاب أحكام أو لغة وعلم كلام، بل هو كتاب نهضة وكتاب مدنية وعمران وكتاب السعادت⁽⁵⁾، يحتاج إلى منهج جديد لتفسيره لعدم كفاية المنهج التفسيري التجزيئي على الوفاء بكل أغراضه. وهذه الفئة قد لا تتقيد أحياناً بدلالة تفسيرية معينة من المأثور حتى ولو كانت بإجماع تفاسير السلف المنقولة.

من جانب آخر يمكن تقسيم الاتجاهات والغايات العامة للتجديد في علم التفسير في العصر الحديث إلى أصناف ارتبطت بشكل كبير بالدوافع الذاتية والميول الشخصية، بالإضافة إلى الملكات والامكانيات الخاصة للمفسرين المعاصرين. وأهم هذه الأصناف هي يلي:

- الاتجاه الهدائي: ويتمحور الهدف الأساسي هنا في أن تكون هداية عامة للمسلمين هي الأصل والغاية الكبرى عند من ينهلون من كتاب الله مستعينين بكتب التفاسير. وقد نقل محمد عبده استنكار رواد الإصلاح طرائق القدماء في التفسير، ثم طبق ذلك عملياً في تفسيره "المنار" وشدد على الالتزام بمقصد الهدائية التي نزل الوحي من أجلها. وأبان بوضوح أنه يميز بين تلك التفاسير المعقدة المبتعدة عما يريد أن يوصله الله إلى عباده والتي تهتم كثيراً بحل الإشكالات اللفظية وإعراب الجمل وغير ذلك، وبين "التفسير الذي يجذب الأرواح ويسوقها إلى العمل والرحمة والهداية المودعة في كلام الله ويحفزها على مجاهدة النفس والباطل وانصار الباطل"⁽⁶⁾، وهذا المنهج الذي سلكه محمد عبده سار عليه رشيد رضا في المنار عملياً⁽⁷⁾، كما أن هذا المنهج كان ديدن المفسرين المجددين بعد صاحبي المنار، ومن هؤلاء نذكر سيد قطب الذي كان تفسيره "في

¹ الوسطية في القرآن الكريم، د. محمد علي الصلابي، بيروت، دار المعروفة، ص 34.

² انظر: "تجديد الفكر الإسلامي" ندوة مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود، ص 23.

³ القرآن وقضايا الإنسان المعاصر "عائشة عبد الرحمن، ص 300.

⁴ نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، علي سامي النشار، ص 31-32.

⁵ "عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية" مصطفى حميداتو، ص 69.

⁶ انظر: "تفسير المنار"، 25/1.

⁷ انظر: "مقدمة الوحي المحمدي" لرشيد رضا.

ظلال القرآن" ملتزما بفكرة الهدائية في أدق التفاصيل، حيث وظف ملكاته الأدبية والذوقية في التنبيه على الإشارات الإيمانية الخفية للنصوص التي تقع خلف الصورة والتركيب والسياق والمعاني، في وعي كامل أن الإيحاء والكناية والمجاز كل ذلك وما سواه من آليات البلاغة والبيان تخدم المقاصد الهدائية والتوجيهية التي سعي جاهدا إلى كشفها⁽¹⁾. ذهب عبد الحميد بن باديس في الجزائر على غرار ما ذهب إليه رواد المنار وسيد قطب حيث كان حريصا على التركيز في تفسيره "مجالس الذكر" على مبدأ الهدائية، وقد كان الواقع الجزائري المتردي في ظل المستعمر الفرنسي ملهما له لإبراز حملته الهدائية⁽²⁾ وعموما فإن الهدائية كانت في كل التفاسير التي أبدعها المجددون بعد محمد عبده خيطا ناظما وقلبا نابضا، تدور في فلكه كل الاتجاهات الأخرى ولو جزئيا رغم وجود بعض الاختلافات في التعامل مع هذا المبدأ⁽³⁾.

● **الاتجاه المقاصدي:** لا شك أن المقاصدية ترتبط ارتباطا وثيقا بفكرة الهدائية، ويمكن اعتبارها جزئية معينة ومحددة منها تختص بتركيز المفسر على الوصول إلى المقصد الحقيقي والشامل لآيات بعينها في كتاب الله سواء كان هذا المقصد هاديا محددًا مرتبطًا بالفهم الصحيح لآيات الأحكام وفقه العقائد أو كان مقصدا هاديا عاما مرتبطا بأمور أخرى كالتوجيهات الإيمانية وأعمال القلوب وغيرها. إن المفسر الباحث عن المقصد الصحيح والكمال للآية يسعى دائما أن تنعكس حقيقة ما وصل إليه أو استنبطه من مراد الشارع في أوضح صورة ممكنة ضمن تفسيره وذلك بتقليب الألفاظ والانتقال من التفسير إلى التأويل ومن الحقيقة إلى المجاز، ومن إنكار فهم يراها منكرا إلى إثبات غيرها يراها توافقا مراد الله وقصده بحسب ما دل عليه الاستقراء وما ثبت عند أهل العلم، وهذا يعني أن الفهم من القرآن الكريم لا بد أن يراعي الغايات والمصالح التي وضعت الشريعة لأجلها في الآيات المفسرة حتى تتحقق الهداية الحقيقية والكاملة منها. أول من اشاع هذا الاتجاه حديثا هو محمد عبده في تفسيره "المنار" وقد اعتبر أن المعنى لا تدل عليه الألفاظ إلا أن تكون منسجمة مع السياق وقصد الشارع⁽⁴⁾. ورغم أن الشيخ محمد عبده هو الأب الروحي لهذا الاتجاه إلا أن إمام المقاصد في العصر الحديث هو الطاهر بن عاشور، الذي أولى هذا الجانب اهتماما كبيرا في تفسيره "التحرير والتنوير"، حيث استحدث فيه منهجا للتفسير مكنه من ضبط عملية الفهم عن طريق أعمال الأدوات المقاصدية، واستحضار البعد المقاصدي الذي لا يعزل دلالات الألفاظ في السياق الجزئي عن المقاصد الإجمالية لرسالة القرآن، ولا عجب أن يكون تركيزه على استحضار المقاصد من باب الالتزام والإلزام من خلال ما شرطه في مقدمة تفسيره على المقبلين لممارسة هذا العلم الشرعي⁽⁵⁾.

¹ انظر: مثالا لما ذكر في تفسيره لسورة القيامة آية 22-23. في ظلال القرآن، 377/6.

² انظر "عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية" مصطفى محمد حميدانو، كتاب الأمة ع. 57 س. 17 ص 172.

³ انظر مناهج التجديد "أمين الخولي، ص 202-203 ومقدمة التفسير البياني للقرآن الكريم عائشة عبد الرحمن، 9/1.

⁴ انظر تفصيل مذهب محمد عبده، في "الإسلام والمرأة في رأي الإمام محمد عبده" للدكتور محمد عمارة" ص 131.

⁵ انظر المقدمة الرابعة لتفسير "التحرير والتنوير" 42/1.

● **الاتجاه الحدائي العقلاني:** هذا الاتجاه مثله جوهري طنطاوي، في الجواهر بشكل خاص، كما ان تفسير المنار تضمن شقا من هذا الاتجاه، وقد كان هذا المنحى سائدا في عهد طنطاوي ومحمد عبده، كون القوة رجحت لصالح الثقافة الغربية الغالبة المحملة بمظاهر التقدم والحضارة من خلال ما أبدته من تفوق علمي وعسكري وصناعي وثقافي، فكان اللجوء إلى التفسير النهضوي الموازي محاولة من أجل خلق نهضة علمية من الداخل لا تقل قوة وتقدما من تلك التي أحدثت في نفوس المسلمين الانكسار وفي عقولهم الانهيار، ولا شك أن كثير من الدوافع توفرت ليتبلور هذا الاتجاه سواء نفسيا أو واقعيا. وواقع الأمر أن طرفا من هذا الاتجاه وقع في ارتباك علمي جره إلى نوع من الانحراف عن غاياته، وهذا تمام ما أؤخذ به جوهري طنطاوي، في تفسيره "الجواهر في تفسير القرآن الكريم"⁽¹⁾، وهو نفسه الذي جر على محمد عبده، نقمة فئة واسعة من علماء عصره ومن جاء بعدهم فيما ذهب إليه في مسألة الطير الأبائيل وحقيقة الملائكة وإبليس وغيرها من القضايا التي خالف فيها مذهب السلف مخالفة واضحة وصريحة⁽²⁾ وانتقصت كثيرا جدا من مكانة وقيمة تفسيره.

● **الاتجاه الأدبي البلاغي والموضوعي:** بصفة عامة ركز أصحاب هذا الاتجاه على ابراز واكتشاف الدرر القرآنية الساحرة فيما يختص التعبير القرآني وفيما يختص تراكيب آيات القرآن وسوره. ويحسب لتفاسير العصر الحديث أنها خلصت التفسير من جفاف العبارات وتعقيد الأساليب، وأبدلتها بنظرة جديدة للنصوص وبأسلوب أيسر، وبتخليص الصرف من افتراضات الصرفيين الأوائل وتأويلاتهم وعلمهم التي كثيرا ما تجهد الباحثين وترهق عقولهم⁽³⁾، فالمفسر هنا يربط في شرحه بين المستوى الإفرادي والتركيبى للآية باستحضار العلاقة بين الوظيفة الدلالية للكلمة من الناحية البلاغية ووظيفتها النحوية الإعرابية دون أن يغفل ما يقتضيه التركيب الإسنادي في الأصل وما طرأ عليه من تغيير يستلزمه الخطاب باعتباره كلاما معجزا، وهذا ما يجعل كلامه في غاية الوضوح والسهولة، وفي منتهى التدقيق والبيان. ويعتبر هذا الاتجاه أن القرآن الكريم بإعجازه اللغوي يفتح آفاقا واسعة للفهم وذلك لغنى دلالات ألفاظه. ان الاتجاه الأدبي يركز على جانبين مهمين، أولهما يهتم بالوقوف على المعاني البلاغية والصور الفنية في القرآن الكريم، وقد برز في هذا الاتجاه الأستاذ سيد قطب، الذي التقط إشارات محمد عبده ورشيد رضا، المتعلقة بالتمثيل والتشخيص لمعاني القرآن الكريم، وأخرج كتابه "في ظلال القرآن" في أبهى حلة من الصور والميول الفنية والبيانية والذوقية ويكفي لمن تصفح مقدمته أن يستخلص هذا التميز البلاغي الأدبي الراقى. اما الاتجاه الادبي الثاني فهو متصل بالتفسير الموضوعي الذي يتضمن الاهتمام بدلالات الألفاظ المشتركة في القرآن الكريم ككل،

¹ انظر "مباحث في علوم القرآن" مناع القطان، ص382.

² انظر "منهج المدرسة العقلية الحديثة" فهد الرومي 255/1.

³ "لغة القرآن الكريم دراسة لسانية للمشتقات في الربع الأول" بلقاسم الأعرج، ص14، وفيه حديث عن خلط الموضوعات الصرفية والنحوية في تفسير الزمخشري.

كما يدخل فيه فهم الآية انطلاقاً من سياقات مثيلاتها في القرآن الكريم، والمناسبة بين الآيات والسور، وهذا واضح عند محمد عبده ورشيد رضا، وواضح كذلك عند المراغي⁽¹⁾. ويمكن للباحث عن المناسبات في التفسير القرآني ان يلاحظها بجلاء في بعض التفاسير الحديثة كتفسير الامام السعدي المسمى تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان.

الدوافع المشروعة المحددة للتجديد في التفسير القرآني:

ان الدوافع المشروعة المحددة التي يجب ان يضعها المفسرون الجدد نصب اعينهم في نهجهم التفسيري، ويرتبطون بها ارتباطاً وثيقاً، ويطرقونها مراراً وتكراراً، لأهميتها القصوى في تصحيح مسار الأمة الإسلامية، يمكن تلخيصها في الآتي:-

1- تجديد إيمان المسلمين وثقتهم بربهم وإزكاء روح توكلهم عليه واستهدائهم بشرعته:

التجديد في التفسير يدور مع مقاصد القرآن؛ الذي نزل هدىً ونوراً للعالمين قال الله تعالى (يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِمَّا كُنْتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتَابِ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ * يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلَامِ وَيُخْرِجُهُم مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) [المائدة: 15، 16]، فهداية القرآن عامة موجّهة لجميع الناس، وشاملة تستوعب جميع مناحي الحياة، قال الله تعالى: (فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَاعْتَصَمُوا بِهِ فَسَيُدْخِلُهُمْ فِي رَحْمَةٍ مِنْهُ وَفَضْلٍ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) [النساء: 175]. فالغرض من التجديد بيان الهدايات القرآنية في شتى مجالات الحياة، والأمة في حاجة شديدة إلى تفاسير جديدة تتوجه العناية فيها إلى هداية القرآن على الوجه الذي يتفق مع الآيات الكريمة المنزلّة في وصفه وما أنزل لأجله من الإنذار والتبشير والهداية والإصلاح⁽²⁾. ومن خلال إبراز هذا المقصد الأول من نزول القرآن والاهتمام بتقريره وتأكيدده في النفوس تستطيع الأمة أن تنشئ جيلاً قرآنياً راشداً يتربى على نور الله بعيداً عن النزعات الفلسفية والخلافات المذهبية التي التصقت بتفسير القرآن⁽³⁾. ومما لا شك فيه كذلك ان الإشارة المتكررة لمعجزات الله في كتابه مما أثبتته لاحقا العلم التجريبي تقوي ايمان المسلم وتزيد من اعتزازه واستعلائه بدينه على المشككين المتعاليين المحبطين. ولكن يجب الحذر من التكلف او ادخال النظريات العلمية غير الثابتة في تفسير كلام الله. ومن جهة اخري يجب العناية أيضا بالبدايع اللغوية والبيانات البلاغية والدوقيات الأدبية لما لها من إثر بالغ في النفوس الزكية.

¹ انظر "تفسير المراغي" 119/4.

² السيد محمد شيد رضا (1354-1935)، مقدمة تفسير المنار، مطبعة المنار، القاهرة، ج 1، ص 15.

³ مصطفى مسلم، مدخل إلى علوم القرآن، دمشق، دار القلم، ص 150 بتصرف.

2- تجديد ثقة المسلمين في مكانة السنة النبوية وحجيتها:

من الأمور الثابتة حجية الحديث النبوي الذي أثبتته النصوص وأجمعت عليه الأمة، ودلت عليه الأدلة العقلية مما ذكره الكثيرون قديماً وحديثاً، وعليه فإن للحديث مكانته في التشريع مصدراً أصيلاً يأتي بعد القرآن الكريم، باعتباره وحياً نص عليه القرآن في قوله تعالى: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ * إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾ (النجم: 3-4) فالعلاقة وثيقة بين الحديث والقرآن، فقد تأتي مؤكدة له، ومبينة وشارحة لمجمله، ومخصصة لعامه، ومقيدة لمطلقه، فضلاً عن كونها مشرعة لأحكام جديدة أحياناً، وكل ذلك مطالبون باتباعه بنص القرآن الكريم، حيث يأمر في آيات كثيرة بطاعة الرسول وجعل طاعته طاعة لله، قال تعالى: ﴿وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ..﴾ (التغابن: 12)، وقال ﴿مَنْ يُطِيعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّىٰ فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيفًا﴾ (النساء: 80)، فما معنى طاعة الرسول إذا لم تؤخذ أقواله وتنفذ توجيهاته، وإلا ستكون هذه الآيات لا معنى لها، والله كذلك أمره بالبيان فقال تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (النحل: 44)، فكيف نفهم محكم القرآن دون الرجوع لبيان من انزل عليه، وقد شدد الله النكير على من يخالف الرسول فقال: ("فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا") [النساء: 65]، وحذر من مخالفته: ﴿فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ (النور: 63) ويؤكد ذلك النبي نفسه في قوله: "ألا إني أوتيت القرآن ومثله معه..."⁽¹⁾، وقوله في وجوب التمسك بسنته: "عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين من بعدي عضوا عليها بالنواجذ"⁽²⁾. ومن هنا لا يمكن التفريق بين القرآن والحديث الصحيح في حجيته، وهذا ما علمه وعمل به الصحابة رضوان الله عنهم إذ كانوا لا يفرقون بين الأوامر والنواهي فيما إذا كانت بالقرآن أو السنة، بل كانوا يبتدرون إلى تطبيقها دون السؤال هل هذا في القرآن أو من قول الرسول⁽³⁾.

3- تصحيح أخطاء المفسرين السابقين في جوانب التفسير المختلفة وأهمها العقيدة واحكام الآيات وغيرها:

ان التفسير كما هو معلوم في كثير من جوانبه اجتهد بشري قابل للخطأ والتصحيح. ولا عصمة الا لأنبياء الله وكما قال الامام مالك (كل يؤخذ منه ويرد إلا صاحب هذا القبر) وأشار إلى قبر النبي - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. بل انه كما جاء في القرآن الكريم حتى الانبياء لو لا عصمة الله لهم لخلط عليهم الشيطان قولهم، قال الله

¹ أخرجه أبو داود، سنن أبي داود، كتاب الديات، باب لزوم السنة، برقم (4604)، 200/4، والإمام أحمد، المسند، 130/4. والترمذي في سننه، كتاب العلم...، باب ما نهي عنه أن يقال ثم حديث النبي صلى الله عليه وسلم ، 37/5، وقال: هذا حديث حسن صحيح.

² أخرجه أبو داود، سنن أبي داود، باب لزوم السنة، برقم (4607)، 200/4، وابن ماجه، سنن ابن ماجه، باب اتباع سنة الخلفاء الراشدين المهديين، رقم (42)، 15/1، والحاكم، المستدرک على الصحيحين، كتاب العلم، رقم (329)، 174/1. والحديث صححه البعض كالحاكم وابن حبان وضعفه آخرون، ولكن ورود الحديث من طرق كثيرة ترفعه لدرجة الحسن.

³ درء دعوى تعارض الحديث مع القرآن، د. عفاف عبد الغفور حميد، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج (11)، ع (3)، 1436 هـ/2015م.

تعالى ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ إِلَّا إِذَا تَمَتَّى أَلْقَى الشَّيْطَانُ فِي أُمْنِيَّتِهِ فَيَنْسَخُ اللَّهُ مَا يُلْقِي الشَّيْطَانُ ثُمَّ يُحْكُمُ اللَّهُ آيَاتِهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ (الحج: 52). وتراكم الأخطاء بلا شك فتنة للعامة ووجوب تصحيحها من الدوافع الأساسية لتجديد التفسير. والاصل الواجب في تصحيح العقائد هو تنقيتها من تعقيدات الفلسفة وعلم الكلام وعرضها مبسطة واضحة نقية وقوية كما فهمها سلفنا الصالح. والدعوة إلى التوحيد هي المبدأ الأول المشترك بين رسالات النبيين جميعاً، فكل نبي خاطب قومه ﴿اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾ [الأعراف: 59]، وقال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولًا أَنْ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ﴾ [النحل: 36]، وقال سبحانه: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ﴾ [الأنبياء: 25]؛ فلا مكان للوسطاء بين الله عز وجل وبين خلقه. ولقد أبطل القرآن العظيم الأوهام التي أشاعها المشركون أنَّ آلهتهم المزعومة تشفع لهم عند الله تعالى، وما زعمه كذلك أهل الكتاب من شفاعة القديسين وغيرهم. فلا شفاعة إلا بإذن الله، ولمؤمنٍ موجد، ورضا الله عن هذه الشفاعة، قال الله تعالى عن الكفار: ﴿فَمَا تَنْفَعُهُمْ شَفَاعَةُ الشَّافِعِينَ﴾ [المدثر: 48]، وقال أيضاً: ﴿مَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ حَمِيمٍ وَلَا شَفِيعٍ يُطَاعُ﴾ [غافر: 18]، وقال تعالى: ﴿مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ﴾ [البقرة: 255]، وقال تعالى: ﴿وَلَا يَشْفَعُونَ إِلَّا لِمَنْ ارْتَضَى﴾ [الأنبياء: 28]⁽¹⁾.

4- تنزيل الآيات على الواقع وربطها بتحديات الأمة الإسلامية وصراعها الحضاري المعاصر:

تنزيل الآيات على الواقع يحتاج إلى جانب معرفة أصول التفسير وقواعده: الدراية بالواقع المعاصر ومتابعة أحداثه ومعاشية هُمومه، وهكذا ينبغي على المفسر أن يولي اهتمامه للقضايا الحيوية والنقاط الساخنة في واقع أمتنا، وأن يُعنى الباحثون في التفسير الموضوعي بما يلامس واقعنا. والصراع بين الحضارات حقيقة لا مراءٍ فيها، وواقع لا محيص عنه، وفي القرآن الكريم شواهد كثيرة تقر وجود الصراع بين الحضارات: بين الحق والباطل، بين قوى الكفر وجموع الإيمان، بين جحافل الطغاة وأساطين الضلال من جانب، وبين أئمة الحق والهدى من الجانب الآخر، فيا عجباً كيف نجد من بيننا من ينكر أو يغفل عن هذا الصراع الدائر المحتدم، قال تعالى (وَلَنْ تَرْضَى عَنْكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَى حَتَّى تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَى وَلَئِنْ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُمْ بَعْدَ الَّذِي جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ) [البقرة: 120]، وقال جلَّ وعلا: (وَلَا يَزَالُونَ يَقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنْ اسْتَطَاعُوا) [البقرة: 217]، هنا يأتي دور المفسر في هذا المعترك ويبرز دوره الحيوي، حيث مواجهة التحديات، وتذليل الصعوبات، وإزالة العوائق، وشحن الهمم، وتنوير الأذهان، بهذا الزاد الرباني وقال تعالى (فَلَا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَجَاهِدْهُمْ بِهِ جِهَادًا كَبِيرًا) [الفرقان: 52] فالقرآن وسيلة من وسائل الصمود، وأسلوب من أساليب المواجهة، وهو أمضى سلاح في صراعنا مع الباطل، ولقد أدرك أعداؤنا منزلة القرآن وعظمته وأثره الفعال في نفوسنا ومجتمعاتنا؛ لذا وجهوا حوله السهام، وقد

¹ انظر: الوحي المحمدي (ص108).

بدا ذلك في تصريحاتهم، وما انكشف لنا من تأمرهم وتواصيهم شأن أسلافهم من المشركين الذين أشعلوا نار هذه المعركة منذ بزوغ فجر الإسلام، ولقد سجّل القرآن الكريم ذلك في آيات كثيرة نذكر منها على سبيل المثال قوله تعالى (وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوَا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَعْلَمُونَ * فَلَنُذِيقَنَ الَّذِينَ كَفَرُوا عَذَابًا شَدِيدًا وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَشْوَأَ الَّذِي كَانُوا يَعْمَلُونَ) (فصلت: 26، 27) وقال تعالى (وَكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) [الأنعام: 105]: وعلى قراءة دَرَسْتَ بمعنى بَلَيْتَ⁽¹⁾ يفهم منها اتهامهم للقرآن الكريم بأنه لا يناسب عصرهم ولا يواكب مجتمعهم، وهذه تهمة قديمة حديثة، قالها المشركون من قبل واليوم يقولها أعداء الدين من المستشرقين وأذئابهم من العلمانيين الذين يتهمون القرآن الكريم بالرجعية والجمود مع كونه الرسالة المتجددة والمعجزة الخالدة والمعين الذي لا ينضب، والفيض الذي لا ينقطع، والخطاب الذي يواكب جميع العصور والبيئات، لا تنتهي عجائبه ولا يشبع منه العلماء ولا يملؤه البلغاء. ومن المهم هما ان نذكر ان المعركة هنا بين الحق والباطل تحتاج ان نعد لها كل ما استطعنا من تسليح بالعلم والمعرفة وأدوات الكشف والتحقيق، وهذا الامر أصبح ميسورا لسالكي درب علم التفسير وغيره مقارنة مع الرعيل الأول من علماء الامة الجهابذة. ان التقدم التكنولوجي الهائل على عيوبه وعلاته العديدة قدم للعلم والبحث فرصة عظيمة جدا لابد من استغلالها علي أكمل وجه فالدرب طويل شائك والاعداء لن يستريحوا ابدا من هذا الكيد المستمر.

المطلب الثاني: الدوافع غير المشروعة الأساسية للتجديد في التفسير القرآني

يمكن ان نتحدث عن دعاة التجديد منحرفي المنهج التفسيري في شكل مجموعتين منفصلتين هما اختلاف بين في الدوافع وكذلك في المدي والقضايا التي يتناولونها في التفسير. المجموعة الاولى يمكن تسميتها بالسابقين والثانية هم المعاصرون

السابقون الأوائل من منحرفي دعاة التجديد في التفسير القرآني:

وهؤلاء في الغالب الاعم يمثلون جماعة فكرية واحدة مميزة ذات رؤي ومنهج ضال واحد كالمعتزلة الذين كانوا ينتهجون التفسير بالراي ويفسرون القرآن ليتماشى مع نسق منهجهم الاعتقادي. مثال لتفاسيرهم الضالة هو ما فسروا به قول الله تعالى في كتابه الكريم (وَرُسُلًا قَدْ قَصَصْنَاهُمْ عَلَيْكَ مِنْ قَبْلُ وَرُسُلًا لَمْ نَقْصُصْهُمْ عَلَيْكَ ۚ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا) (النساء: 164) فهم لا يؤمنون بكلام الله ولذلك لجأوا الي تحريف معني (كلم) فقالوا هي الكلم، اي الجرح ويكون المعني للآية جرح الله موسي بأظافر او مخالب وهذه نفسها عندهم عبارة عن تعبير او صورة بلاغية تعني امتحن الله موسي بمخالب الفتن. كما تضم هذه المجموعة أيضا غلاة الشيعة

¹ قرأ ابن كثير وأبو عمرو {دارست} أي تدارسته مع غيرك أي تعلمته من البشر أهل الكتاب أو غيرهم وقرأ ابن عامر ويعقوب {درست} أي بليت. ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد الدمشقي (ت 833)، النشر، دار الفكر، بيروت، ج 2، ص 197.

الذين ذهبوا مذاهب عجيبة في التفسير مثل تفسيرهم للآية (أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ أُوتُوا نَصِيبًا مِّنَ الْكِتَابِ يُؤْمِنُونَ بِالْجِبْتِ وَالطَّاغُوتِ وَيَقُولُونَ لِلَّذِينَ كَفَرُوا هَؤُلَاءِ أَهْدَىٰ مِنَ الَّذِينَ آمَنُوا سَبِيلًا) حيث زعموا ان الجبت والطاغوت هما سيدنا أبو بكر الصديق وسيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنهما، كبرت كلمة تخرج من افواههم. جماعة ثالثة من هذا الصنف هم الخوارج وكذلك غلاة الصوفية من الباطنيين⁽¹⁾.

المعاصرون من منحرفي دعاة التجديد في التفسير القرآني:

هؤلاء على عكس المجموعة السابقة لا يجمعهم فكر ديني واحد وكلهم تقريبا لم يصلوا الي مرحلة تأليف كتاب كامل في التفسير. لكن الرابط الذي يمكن ان يجمع افراد هذه المجموعة هو تبنيهم الي أربعة قضايا أساسية هي أولا حقوق المرأة المسلمة التي يرون انها في ظلم كبير، وثانيا رفض مفهوم او مدلول الجهاد بمعناه الإسلامي وما يتعلق به من الفتوحات الإسلامية وأيضا موضوع الجزية في الإسلام. والثالث هو العالمية من حيث فصل وابعاد كل ما هو ديني من الدولة بما في ذلك التعليم والقانون والسياسة.... الخ. اما الرابع فهو التفسير من النص القرآني وحده دون الرجوع للسنة والأحاديث النبوية صحيحة كانت او غير صحيحة. ويعتمدون في ذلك على الجذر اللغوي وحده. ومن الأمثلة المشهورة لهؤلاء الدكتور محمد شحرور الذي يقول إنَّ القرآن رسالة عالمية، ويقصد بذلك أنه يجب أن يلائم كل الشعوب كالياباني والأمريكي. ويقول إنه رسالة خاتمة، فيجب أن يكون النصّ مواكبا لكل التطوّرات. وبدلا من أن يلجأ شحرور إلى القرآن لاستخلاص مفاهيمه وقيمه وأحكامه بمعزل عن تأثير القيم العلمانية المعاصرة، يقوم بعملية عكسية، وهي أنه يجعل القرآن تابعا للقيم العلمانية المعاصرة، ويقوم بليّ أعناق النصوص ليخرج بمفاهيم تتلاءم مع هذه القيم. فالضابط الوحيد عنده في تفسير القرآن هو "الجذر اللغوي"، وعندما يريد تفسير كلمة معينة في القرآن يلجأ إلى قواميس اللغة العربية يبحث فيها عن معنى يجده أكثر توافقا مع القيم العلمانية المعاصرة! وهذه هي خلاصة منهجه في التفسير⁽²⁾. والعلمانية ليست مصطلح مشتق من كلمة العلم كما يشاع ويتوهم، بل هي مشتقة من العالم والدنيا (secularism) وبذلك هي تعني الدنيوية او اللادينية، في إشارة واضحة وصريحة للاستغناء عن كل ما هو اتي من، او ينسب الي، السماء ورب السماء في كل أمور حياة الانسان وما يقرره او يختاره خارج دور العبادة. وحقيقة معني العلمانية هو فصل الدين عن الدولة بكل تشريعاتها مع فصل الدين عن العلم بكل مصادره بالإضافة الي ابعاد الدين عن المساس بالحريات الشخصية وكل الاختيارات الذاتية التي تقرر العلمانية عبر تشريعاتها السماح بها. والعلمانية يمكن تشبيهها بالبيت الذي يتخذه الانسان مباشرة بعد خروجه من بيوت الله ودور العبادة حتى يشكل حاجزا او فاصلا بينه وبين رب السماء وما يريده

¹ أثر الواقع السياسي والفكري في انحراف التفسير القرآني، د. عبد الله علي عباس، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد السادس، العدد الثاني عشر، 1433-2012م.

² كيف يحرف محمد شحرور القرآن؟، شريف محمد جابر مقال على النت 2017.

منه هذا الرب في كل حياته خارج معابده. ان كل الذين يستظلون بالعالمانية ويتخذونها ورعاتها أولياء من دون الله سيخسرون بلا أدنى خسرانا مبينا ونحسب انهم ممن يشملهم قول الحق جل وعلا ﴿مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنَكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنَكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [العنكبوت: 41]. ومدلول العالمية الحقيقي لا ينحصر فقط في كيفية اختيار الحاكم وتداول الحكم، كما يحاول البعض أن يظهر أو يقرر ذلك عن قصد أو عن دون قصد⁽⁷⁻¹⁾.

¹ معجم اللغة البريطانية العالمية 3 / 1138 .

² انظر: " العلمانية وموقف الإسلام منها " رسالة ماجستير عزت عبد المجيد أبو بركة ص 2 - 3.

³ انظر: " العلمانيون والقرآن " د. صلاح يعقوب يوسف عبد الله، رسالة دكتوراة في جامعة الأزهر - كلية أصول الدين ص 39.

⁴ معجم أكسفورد ص 149-150 .

⁵ انظر: " العلمانية " د. سفر الحوالي ص 22 دار مكة للطباعة والنشر والتوزيع - مكة المكرمة - الطبعة الأولى 1402 هـ 1982م.

⁶ انظر: " جذور العلمانية " د. أحمد فرج ص 109-112.

⁷ معجم ويبستر ص 2053.

المصادر والمراجع:

- 1- التسهيل لعلوم التنزيل، محمد بن احمد بن جزي الكلبي، تحقيق: محمد سالم هاشم، بيروت: دار الكتب العلمية، 1415 هـ / 1995 م.
- 2- المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية بالقاهرة (إبراهيم مصطفى / أحمد معجم الزيات / حامد عبد الفادر / محمد النجار)، دار الدعوة
- 3- التعريفات، السيد الشريف علي بن محمد الجرجاني (توفي 794 هـ) مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1357 هـ / 1938 م
- 4- مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني (المتوفي 1367 هـ) مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، الطبعة الثالثة
- 5- لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الانصاري الرويفعي الافريقي (المتوفي 711 هـ)، دار صادر - بيروت، الطبعة الثالثة - 1414 هـ
- 6- الجوهرى أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (توفي 393 هـ)، الصحاح في اللغة، ج 1، ص 83، مادة "ج د د".
- 7- عون المعبود شرح سنن أبي داود، ومعه حاشية ابن القيم: تهذيب سنن أبي داود وايضاح علله ومشكلاته، محمد أشرف بن امير بن علي بن حيدر، أبو عبد الرحمن، العظيم ابادي (المتوفي 1329 هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الثانية، 1415 هـ
- 8- تاريخ التراث العربي: لفؤاد سزكين، ترجمة د. فهدى أبو الفضل، مراجعة: محمود فهدى حجازي، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، 1971 م.
- 9- تأويل مشكل القرآن: لأبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفي: 276 هـ)، المحقق: السيد أحمد صقر، الناشر: دار إحياء الكتب العربية، القاهرة 1954 م.
- 10- التبيان في أقسام القرآن، لابن قيم الجوزية (ت 751 هـ)، تحقيق: طه يوسف شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت 1402 هـ.
- 11- اتجاهات التجديد في التفسير في العصر الحديث: د. محمد شريف، ص. ونقله بحروفه د. عثمان عبد الرحيم في كتابه: التجديد في التفسير، نظرة في المفهوم والضوابط، ص 15.
- 12- التجديد في التفسير، جمال أبو حسان، ص 5.
- 13- التجديد في التفسير في العصر الحديث، مونية الطراز، ص 159، بحث منشور في مجلة الإحياء، العدد 28.

- 14- التجديد في التفسير، يحيى شطناوي، ص 12، مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث، المجلد 6، العدد 23، 1431هـ - 2010م.
- 15- التجديد في التفسير، الشريف حاتم العوني، ملخص اللقاء في مركز تفسير.
- 16- التجديد في تفسير القرآن الكريم، د. علي ثابت عبد الحفيظ عمران، ص 3، بحث مقدم لمؤتمر القرآن الدولي السنوي، مقدس 4 المنعقد بمركز بحوث القرآن بجامعة ماليزيا- ماليزيا 2014/4/15/14م.
- 17- مناهج المفسرين بين الأثر والتجديد، د. عبادة الكيسي ص111، مجلة كلية العلوم الإسلامية، 1431هـ- 2010م.
- 18- السعدي عبد الرحمن بن ناصر (ت 1376)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، الرياض، الرئاسة العامة لإدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة، (ط1)، 1404، ص582، 583.
- 19- أبو داود، سليمان بن شعث السجستاني الأزدي (ت 257هـ)، السنن، كتاب الملاحم باب ما يذكر في قرن المائة، حديث (291)، وَقَالَ أَبُو دَاوُدَ رَوَاهُ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ شُرَيْحٍ الْإِسْكَندَرَانِيُّ لَمْ يَجْزُ بِهِ شَرَاهِيلُ، والحاكم في المستدرک (ت 405هـ) من طريق الربيع بن سليمان بن كامل المرادي، عن عبد الله بن وهب به ... كتاب الفتن والملاحم، ج4، ص522. وقال السيوطي: "اتفق الحفاظ على أنه حديثٌ صحيحٌ" الجامع الصغير للسيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ج1، ص74. وقال الحافظ زين الدين العراقي "سنده صحيح". وأورده الألباني في السلسلة الصحيحة، مكتبة المعارف، الرياض، ج2، ص 150
- 20- أحمد محمد الشرقاوي، التجديد في تفسير القرآن فريضة شرعية وضرورة حضارية، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج (12)، ع (3)، 1437هـ/ 2016، ص387، 411.
- 21- أبو عبيد القاسم بن سلام بن عبد الله الهروي البغدادي (ت 224هـ)، فضائل القرآن، باب فضل من تعلم القرآن، ص21. ورواه الحاكم في المستدرک على الصحيحين، ج1، ص 566، وقال: «هذا حديث صحيح الإسناد» وأقره الذهبي. وأخرجه البيهقي في شعب الإيمان، باب في تعظيم القرآن فصل في تعليمه، حديث (1933)، ج2، ص324. وأخرجه الطبراني في المعجم الكبير، حديث (8646)، ج9، ص139. وأورده الألباني في السلسلة الصحيحة، ج2، ص268
- 22- رواه أحمد في المسند (رقم/262) من حديث عمر بن الخطاب
- 23- انظر تَفْسِيرُ التَّابِعِينَ، للخضير (665/2)
- 24- التفسير والمفسرون للذهبي (1/ 141)
- 25- التجديد في التفسير في العصر الحديث، منطلقاته وأهم اتجاهاته، ورقة بحثية، أستاذة مونية الطراز، المملكة المغربية، الرابطة المحمدية للعلماء، وحدة الأحياء، 2017 م
- 26- الوسطية في القرآن الكريم، د. محمد علي الصلابي، بيروت، دار المعروفة، ص34

- 27- انظر: "تجديد الفكر الإسلامي" ندوة مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود، ص23.
- 28- القرآن وقضايا الإنسان المعاصر " عائشة عبد الرحمن، ص300
- 29- نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، علي سامي النشار، ص31-32
- 30- "عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية" مصطفى حميداتو، ص69
- 31- انظر: "تفسير المنار"، 25/1.
- 32- انظر: "مقدمة الوحي المحمدي" لرشيد رضا
- 33- انظر: مثلاً لما ذكر في تفسيره لسورة القيامة آية 22-23. في ظلال القرآن، 377/6.
- 34- انظر "عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية" مصطفى محمد حميداتو، كتاب الأمة ع. 57 س. 17 ص172.
- 35- انظر مناهج التجديد" أمين الخولي، ص202-203 ومقدمة التفسير البياني للقران الكريم عائشة عبد الرحمن، 9/1.
- 36- انظر تفصيل مذهب محمد عبده، في "الإسلام والمرأة في رأي الإمام محمد عبده" للدكتور محمد عمارة" ص131.
- 37- انظر المقدمة الرابعة لتفسير "التحرير والتنوير" 42/1.
- 38- انظر "مباحث في علوم القرآن" مناع القطان، ص382.
- 39- انظر "منهج المدرسة العقلية الحديثة" فهد الرومي 255/1.
- 40- "لغة القرآن الكريم دراسة لسانية للمشتقات في الربع الأول" بلقاسم الأعرج، ص14، وفيه حديث عن خلط الموضوعات الصرفية والنحوية في تفسير الزمخشري.
- 41- انظر "تفسير المراغي" 119/4.
- 42- السيد محمد شيد رضا (1354-1935)، مقدمة تفسير المنار، مطبعة المنار، القاهرة، ج1، ص15.
- 43- مصطفى مسلم، مدخل إلى علوم القرآن، دمشق، دار القلم، ص150 بتصرف.
- 44- أخرجه أبو داود، سنن أبي داود، كتاب الديات، باب لزوم السنة، برقم (4604)، 200/4، والإمام أحمد، المسند، 130/4. والترمذي في سننه، كتاب العلم..، باب ما نهي عنه أن يقال ثم حديث النبي ﷺ، 37/5، وقال: هذا حديث حسن صحيح.
- 45- أخرجه أبو داود، سنن أبي داود، باب لزوم السنة، برقم (4607)، 200/4، وابن ماجه، سنن ابن ماجه، باب اتباع سنة الخلفاء الراشدين المهديين، رقم (42)، 15/1، والحاكم، المستدرک على الصحيحين، كتاب العلم، رقم (329)، 174/1. والحديث صححه البعض كالحاكم وابن حبان وضعفه آخرون، ولكن ورود الحديث من طرق كثيرة ترفعه لدرجة الحسن.

- 46- درء دعوى تعارض الحديث مع القرآن، د. عفاف عبد الغفور حميد، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج (11)، ع (3)، 1436 هـ/2015م
- 47- انظر: الوحي المحمدي (ص108).
- 48- قرأ ابن كثير وأبو عمرو {دارست} أي تدارسته مع غيرك أي تعلمته من البشر أهل الكتاب أو غيرهم وقرأ ابن عامر ويعقوب {درست} أي بليت. ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد الدمشقي (ت 833)، النشر، دار الفكر، بيروت، ج2، ص 197
- 49- أثر الواقع السياسي والفكري في انحراف التفسير القرآني، د. عبد الله علي عباس، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد السادس، العدد الثاني عشر، 1433-2012م
- 50- كيف يحرف محمد شحور القرآن؟، شريف محمد جابر مقال على النت 2017
- 51- معجم اللغة البريطانية العالمية 3 / 1138
- 52- انظر: "العلمانية وموقف الإسلام منها" رسالة ماجستير عزت عبد المجيد أبو بركة ص 2 - 3.
- 53- انظر: "العلمانيون والقرآن" د. صلاح يعقوب يوسف عبد الله، رسالة دكتوراة في جامعة الأزهر - كلية أصول الدين ص 39.
- 54- معجم أكسفورد ص 149-150
- 55- انظر: "العلمانية" د. سفر الحوالي ص 22 دار مكة للطباعة والنشر والتوزيع - مكة المكرمة - الطبعة الأولى 1402 هـ 1982م.
- 56- انظر: "جذور العلمانية" د. أحمد فرج ص 109-112.
- 57- معجم ويبستر ص 2053.

الآثار الاجتماعية في عمالة الخادmates على الأسرة في المجتمع الكويتي

الدكتورة عواطف عبيد المطيري

الكويت

awatefalmutairi77@gmail.com

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على الآثار الاجتماعية للخادmates على الأسرة في المجتمع استخدم البحث المنهج الوصفي. وتكونت أداة البحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات. وتمثلت عينة البحث من (98) رب أسرة كويتي المقيمين في مدينة الفروانية. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج ومنها، أن أسباب استقدام الخادmates هو المساعدة في الاعمال المنزلية ورعاية الأطفال، وذلك لانشغال المرأة في العمل خارج المنزل أو الخروج للتعليم، وأن الخادمة تهتم بشئون المنزل بصورة جيدة أثناء غياب المرأة عن المنزل وأصبحت تقوم بدور مهم داخل الأسرة، والأطفال يشعرون بالحب تجاه الخادمة. كما أشارت النتائج إلى المجالات الاجتماعية والنفسية والتربوية التي تتأثر بوجود الخادمة ومنها تأثر الأطفال من الناحية اللغوية بلغة الخدم، وجود تأثير للخدم على عادات وتقاليد الاسر، وتأثير الخدم على المأكل والمشرب، والتأثير على الأنماط الاستهلاكية والتأثر بهم في المناسبات الاجتماعية والدينية والملابس.

الكلمات المفتاحية: الآثار الاجتماعية، عمالة الخادmates، الأسرة، المجتمع الكويتي

The social effects of maids' employment on the family in Kuwaiti society

Abstract :

The research aimed to identify the social effects of maids on the family in society. The research used the descriptive approach. The research tool consisted of a questionnaire as a means of data collection. The research sample consisted of (98) Kuwaiti heads of families residing in the city of Farwaniya, The research reached a number of results, including, that the reasons for recruiting maids is to help with household chores and take care of children, because women are busy working outside the home or going out for education, and that the maid takes good care of home affairs during the woman's absence from the house and has become playing an important

role within the family, The children feel love for the maid The results indicated the social, psychological and educational areas that are affected by the presence of the maid, including the linguistic influence of children on the language of the servants, the influence of the servants on the customs and traditions of families, the influence of the servants on food and drink, and the influence on consumption patterns and their influence on social and religious occasions and clothing.

Keywords: social effects, maids' employment, family, Kuwaiti society.

المقدمة:

تعد ظاهرة المعينات او المربيات في المجتمع الكويتي من المظاهر الطبيعية التي قد نراها في اغلب الاسر الكويتية، لقد شهدت العقود الماضية انتشارا كبيرا في الاعتماد على الخدم، وأصبح وجودهم ضرورة ملحة لكثير من العائلات. وبالرغم من أهمية وجودهم في المنزل إلا أنه ترتب عليه مشكلات ذات طبيعة نسبية تتعلق بظروف كل مجتمع وما يعتنقه من مبادئ وعادات ومعتقدات.

فهدفت الدراسة الحالية الى البحث في ظاهرة الخادما ت وتأثيرهم على سلوك الاطفال وابناء المجتمع الكويتي، من خلال تحديد مستويات اساليب المعاملة الوالدية والتوافق الاجتماعي للأبناء، ودراسة أبعاده وجوانبه الاجتماعية المختلفة فترى الباحثة ان تزايد الخادما ت (المربيات) للعمل في المنازل من الموضوعات الهامة التي يجب ان تنال حظا من البحث والدراسة في جوانبها الاجتماعية، ومدى اهميتها في الامن الاسري في المجتمع.

مشكلة الدراسة:

يمر المجتمع الكويتي بمرحلة انتقالية من المجتمع التقليدي إلى المجتمع الحديث، ولا شك أن هذا الانتقال يصاحبه مجموعة من التغيرات الاجتماعية على المستوى الثقافي والتكنولوجي والقيمي والمعيشي، وهذه التغيرات تلقي بآثارها على كل النظم الاجتماعية ولا سيما الأسرة كأهم مكون اجتماعي وأهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية وهذا بدوره قد يهدد ويصيب استقرارها الأمني، لذا جاء هذا البحث لمعرفة مدى تأثير تلك التغيرات على الأمن الأسري في المجتمع الكويتي.

أسئلة الدراسة:

التساؤل الرئيسي: ما هو مستوى تأثير عمالة الخادما ت على الأسرة في المجتمع الكويتي؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما هو تأثير وجود الخادمة على طبيعة التفاعل بين افراد الأسرة؟

- ما هو تأثير خروج المرأة للتعليم والعمل على استقدام الخادمة؟

- ما هو دور تأثر الأسرة بالخادمة؟

أهداف الدراسة:

- التعرف الى مدى تأثير وجود الخادمة على طبيعة التفاعل بين افراد الأسرة. -
- التعرف الى مدى تأثير خروج المرأة للتعليم والعمل على استقدام الخادمة.
- التعرف الى دور تأثر الأسرة بالخادمة.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية في دراسة الأسرة والتي تعتبر أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأول نظم الإصلاح الاجتماعي، بالإضافة إلى أهمية التغيرات الاجتماعية كالتكنولوجيا الحديثة والمستوى المعيشي والكيفية التي تؤثر بها على امن الأسرة وأفرادها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد ظاهرة المعينات او المربيات في المجتمع الكويتي من المظاهر الطبيعية التي قد نراها في اغلب الاسر الكويتية، لقد شهدت العقود الماضية انتشارا كبيرا في الاعتماد على الخدم، وأصبح وجودهم ضرورة ملحة لكثير من العائلات. وبالرغم من أهمية وجودهم في المنزل إلا أنه ترتب عليه مشكلات ذات طبيعة نسبية تتعلق بظروف كل مجتمع وما يعتنقه من مبادئ وعادات ومعتقدات. (ابريعيم، 2011).

فهدفت الدراسة الحالية الى البحث في ظاهرة الخادما ت وتأثيرهم على سلوك الاطفال وابناء المجتمع الكويتي، من خلال تحديد مستويات اساليب المعاملة الوالدية والتوافق الاجتماعي للأبناء، ودراسة أبعاده وجوانبه الاجتماعية المختلفة فترى الباحثة ان تزايد الخادما ت (المربيات) للعمل في المنازل من الموضوعات الهامة التي يجب ان تنال حفا من البحث والدراسة في جوانبها الاجتماعية، ومدى اهميتها في الامن الاسري في المجتمع.

تعد عملية التنشئة الاجتماعية من اهم العمليات تأثير على الانسان في مختلف مراحل العمرية، لما له من تشكيل شخصيته وتكاملها فهي احدى عمليات التعلم التي يكتسب عن طريقها الابناء العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتهم الاجتماعية التي يعيشون فيها. (حسنين، 2004).

التنشئة الاجتماعية هي عملية ادماج الطفل في الإطار الثقافي العام المحيط به وهذه العملية قد تتم بشكل مباشر عن طريق تدريب الابناء على نماذج سلوك مقبولة اجتماعيا او قد تتم بشكل غير مباشر عن طريق

تقليد الاطفال لسلوك الكبار ومحاکاتهم لتصرفاتهم بحيث يصبح التراث الثقافي جزءا لا يتجزأ من شخصية الفرد.

مصطلحات الدراسة:

الخادمة:

هي امرأة انثى تعمل لدى اسرة واحدة او مجموعة من الاسر تعمل على خدمتهم وتعاونهم في اعمال المنزل من خلال المجهود البدني والعملي، ومقابل هذا العمل فإنها تتقاضى راتبا شهريا يحدد بموجبه عدد ساعات عملها والحقوق والواجبات المترتبة لها وعليها وفق إنفاق مبرم بين الطرفين. (العمر، 2009).

التعريف الاجرائي:

الخادمة هو شخص وغالبا ما تكون انثى تقوم بأنشطة خاصة بالواجبات والمسؤوليات التي تضطلع بها، وهي الخدمة المنزلية وقد يتاح للخادمة تزويد الابناء ببعض المعلومات في اثناء معاشتهم ومساعدتهم في ظل غياب الوالدين او انشغالهما، وقد تتولى الخادمة القيام ببعض المسؤوليات مثل ايقاظ الاطفال والاشراف على تغذيتهم او ملابسههم او تمريرهم وحمامهم وغير ذلك من واجبات الوالدين. وما يزيد الامر صعوبة ان الخادومات ولا سيما من البلدان الاجنبية شرق اسيا وغيرها لا ينتقلن الى مجتمعنا بشخصياتهن فقط بل ينقلن معهن عادات وتقاليد وثقافات مجتمعاتهن الاصلية والتي قد تكون مغايرة ومناقضة للقيم والثقافة العربية السائدة في مجتمعنا.

الأسرة:

تعتبر الأسرة نواة المجتمع وهي الخلية الحية التي تعيش وسط مجتمع تتأثر فيه بكل المجالات وما يحيط به من تغيرات وما يعتريه من تيارات مختلفة كالفساد والانحلال والانحسار، وهذا كله له تأثير كبير في تهديد المجتمع كله، كما وتتكون الأسرة من الاب والام والاولاد، فان لكل فرد في اسرته دوره الفعال في كيان هذه الأسرة بحيث يتأثر بها او تتأثر به.

والأسرة هي الجماعة الانسانية المكونة من الزوج والزوجة واولادهما غير المتزوجين الذين يعيشون معهما في سكن واحد وهو ما يعرف بالأسرة النواة. وهي الجماعة الانسانية التنظيمية المكلفة بواجب استقرار وتطور المجتمع. (شريف، 2007).

التعريف الاجرائي:

الأسرة هي جماعة اجتماعية صغيرة، تتكون عادة من الاب والام وواحد او أكثر من الاطفال يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية، وتقوم بتربية الاطفال حتى يمكنهم القيام بواجباتهم من خلال توجيههم وضبطهم ليصبحوا اشخاص يتصرفون بطريقة اجتماعية.

أسباب الاعتماد على الخدم:

كما بينها (السويطي، 2012)

1. كثرة الأعباء المنزلية.

2. كثرة الأبناء.

3. عمل الزوجة.

4. انشغال رب الأسرة.

5. وجود كبار السن داخل الأسرة.

6. سبب زيادة دخل الفرد.

7. عدم التوافق بين العمل والمنزل.

8. المساعدة والإشراف على الأطفال.

العوامل المؤثرة على تربية الأطفال:

العائلة هي أول عالم اجتماعي يواجهه الطفل، وأفراد الأسرة هم مرآة لكل طفل لكي يرى نفسه، و الأسرة بالتأكيد لها دور كبير في التنشئة الاجتماعية، و لكنها ليست الوحيدة في أداء هذا الدور ولكن هناك الحضانة والمدرسة و وسائل الإعلام والمؤسسات المختلفة التي أخذت هذه الوظيفة من الأسرة ؛ لذلك تعددت العوامل التي كان لها دور كبير في التنشئة الاجتماعية سواء كانت عوامل داخلية أم خارجية هنالك عوامل اجتماعية، الثروة، و الدخل تملك أقوى تأثير على أساليب تربية الأطفال وتستخدم من قبل والديهم إنّ التربية فنٌ وعلم ولعلّها من أهم المهام المنوطة بالوالدين و أخطرهما. ومع أنها مسؤولية كبيرة على كلا الوالدين لما فيها من صعوبات وتعقيدات ومشاكل إلا أنها متعةٌ حين يشعران أنّهما يربيان أولادهم ويغدقان

عليهم من العطف والحنان والرعاية ما يجعلهم ينطلقون في الحياة بثقة وثبات وصلابة إرادة. إنّ مجموع العوامل الخارجية التي تحيط بالإنسان، والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تربيته، تُسمّى المحيط. (الكتاني، 2000).

وهذه العوامل المتعددة تؤثر في الإنسان بأنحاء مختلفة منذ انعقاد النطفة وحتى موته. وأهمّ هذه العوامل المحيطة.

العوامل الداخلية: •

1- الدين: يؤثر الدين بصورة كبيرة في عملية التنشئة الاجتماعية وذلك بسبب اختلاف الأديان والطباع التي تنبع من كل دين؛ لذلك يحرص كل الإسلام على تنشئة أفراده بالقرآن والسنة والقدوة الصالحة لسلف الأمة ومن تبعهم بإحسان.

2- الأسرة: هي الوحدة الاجتماعية التي تهدف إلى المحافظة على النوع الإنساني؛ فهي أول ما يقابل الإنسان، وهي التي تسهم بشكل أساسي في تكوين شخصية الطفل من خلال التفاعل والعلاقات بين الأفراد؛ لذلك فهي أولى العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية، ويؤثر حجم الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية ولاسيما في أساليب ممارستها حيث إن تناقص حجم الأسرة يعد عاملاً من عوامل زيادة الرعاية المبذولة للطفل.

3- نوع العلاقات الأسرية: تؤثر العلاقات الأسرية في عملية التنشئة الاجتماعية حيث إن السعادة الزوجية تؤدي إلى تماسك الأسرة، مما يخلق جواً يساعد على نمو الطفل بطريقة متكاملة.

4- الخادما: فالخادما لهن أثر في تربية الأولاد، فالخادمة تمكث مع الطفل قدراً طويلاً من الوقت وفي أي مرحلة، وبذات في مرحلة الطفولة إنها من أخطر مراحل حياة الفرد، فهي مرحلة البناء الفكري والعقدي والعاطفي. فالخادمة لها أثير خطير على الطفل حيث إنها تتناول الطفل عند البكاء وتريئ له وقت الراحة وتريئ له اللعب وتلي حاجاته كلها، ولا يراعى أتصلح للتربية أم لا تصلح؟ وبذلك يكون تأثيرها على الطفل أكبر فهي الملجأ في نظره (الوحيد له في غياب والديه أو في حضورهم، إذن أصبح لها مكانة كبيرة في حياة الطفل، ومن هنا تبدأ تبث فكرها وعقيدتها وعاداتها وميراثها الاجتماعي وتغرسه في عقيدة الطفل وفي سلوكه

العوامل الخارجية: •

1- المؤسسات التعليمية: وتتمثل في دور الحضانة والمدارس والجامعات ومراكز التأهيل المختلفة كالمدرسة والعائلة أيضاً هي عامل مهم على صعيد تربية الأطفال والأحداث، على الصعيد الجسدي والروحي. وتتكوّن

البيئة المدرسية من عناصر مختلفة؛ من المعلم، إلى المدير والناظر والمسؤول التربوي والموظفين والأصدقاء، والزملاء في الصف، وغيرهم بحيث يمكن أن يساهموا جميعهم أو بعضهم في تشكيل شخصية الطفل، وفي رسم معالم منظومته الفكرية والسلوكية. وربما اتخذ الطفل أيضاً أحد هذه العناصر قدوة وأسوة له في الحياة. ويُعد دور المعلم في بناء البعد الأخلاقي أو هدمه عند الأولاد مهماً جداً. فالمعلم، وبسبب نفوذه المعنوي، يُقدّم القدوة والأنموذج للتلاميذ من خلال سلوكياته. فهم يتأثرون بشدة بكافة الحركات والسكنات والإشارات، وحتى الألفاظ التي يستخدمها المعلم أثناء قيامه بوظيفته التعليمية.

2- الرفاق والأصدقاء: حيث الأصدقاء من المدرسة أو الجامعة أو النادي أو الجيران وقاطني المكان نفسه وجماعات الفكر والعقيدة والتنظيمات المختلفة.

3- دور العبادة: مثل المساجد فإنّ الأجواء الدينية والمعنوية الحاكمة على دور العبادة لها تأثير كبير في غرس النواة الأولى للتوجهات الإيمانية والدينية في نفوس الأطفال والأحداث؛ كالمراسم الدينية، وجلسات الدعاء، وصلاة الجماعة، وأمثالها، التي توفر الأرضية اللازمة للتربية الدينية والأخلاقية والإقبال نحو المعارف الإسلامية. ومن البديهي أن يؤدي تواجد الشيوخ والمربين مع الطلاب في جلسات ومراسم كهذه إلى زيادة نسبة التأثير والتأثير.

4- ثقافة المجتمع: لكل مجتمع ثقافته الخاصة المميزة له والتي تكون لها صلة وثيقة بشخصيات من يحتضنه من الأفراد؛ لذلك فثقافة المجتمع تؤثر بشكل أساسي في التنشئة وفي صنع الشخصية القومية.

5- الوضع السياسي والاقتصادي للمجتمع: حيث إنه كلما كان المجتمع أكثر هدوءاً واستقراراً ولديه الكفاية الاقتصادية أسهم ذلك بشكل إيجابي في التنشئة الاجتماعية، وكلما اكتنفته الفوضى وعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي كان العكس هو الصحيح.

6- وسائل الإعلام: لعل أخطر ما يهدد التنشئة الاجتماعية الآن هو الغزو الثقافي الذي يتعرض له الأطفال من خلال وسائل الإعلام المختلفة ولاسيما التليفزيون، حيث يقوم بتشويه العديد من القيم التي اكتسبها الأطفال فضلاً عن تعليمهم العديد من القيم الأخرى الدخيلة على الثقافة وانتهاء عصر جدات زمان وحكاياتهن إلى عصر الحكاوي عن طريق الرسوم المتحركة. (الجوالده وآخرون، 2017)..

الأثر السلبي للخدمات على تربية الطفل:

يتفق معظم التربويين على أن مرحلة الطفولة المبكرة من عمر الإنسان هي المرحلة الأساسية في بناء الشخصية. والطفل في هذه المرحلة يحتاج الى الحنان والحب والدفء الوجداني بحيث أن الخدمة لا توفر ذلك له. حيث ترافقه الخدمة في طفولته المبكرة وتزرع فيه مبادئها وقيمها ومفاهيمها بشكل مباشر أو غير مباشر. ويرى المختصون أن تربية الأبناء على أيدي الخدمات تؤثر عليهم ثقافياً ودينيّاً واجتماعياً لأن الخدمات عادة ما يكن من ذوات التعليم المحدود أو من ذوات التنشئة غير المرضية. (عابدين ، 2010)..

أكدت الدراسات أن وجود المربية والخدمة:

- 1- يؤثر سلبياً على النمو اللغوي حيث يكتسب الطفل من خلال المربيات مفردات لغوية ركيكة غير متماسكة.
- 2- ميل الأطفال للانطواء والعزلة.
- 3- الميل العدوانية لدى الطفل.
- 4- الخمول والكسل لدى الطفل.
- 5- يكتسب منها الطفل قيمه وتقاليده وعاداته.
- 6- يؤثر الخدم على الاطفال بشكل كبير جداً مما يجعلهم خجولين او قليلين الكلام وعدوانيين.
- 7- تتسبب في إعاقة مستديمة أو موته في بعض الأحيان. (كاتبي، 2012)

تأثير الخدمات على نفسية الطفل:

لا شك أن تربية الخدمات للأطفال لها تأثير كبير على نفسية الطفل، فالواقع يؤكد أن وجود الخدمات بالمنزل لفترات طويلة مع الأطفال بدون تواجد الآباء والأمهات يؤثر بالسلب على نفسية الطفل، ويرجع ذلك لخروج الآباء والأمهات لفترات كبيرة خارج المنزل إما للعمل أو السفر.

التأثيرات السلبية للخدمات على الطفل:

والأخلاقية-دينيّاً: يتسبب وجود الخدمات لفترات طويلة بالبيت في اختلال القيم الدينية لدى الأطفال، نتيجة لاختلاف ديانة وأخلاقيات أغلب الخدمات العاملات بالبيوت عن ديانة ومعتقدات الأطفال.

لغويّاً: يكتسب الأطفال مصطلحات ومفاهيم لغوية غير مرغوب فيها؛ نتيجة لكثرة جلوس الأطفال مع الخدمات، وفي كثير من الأحيان تكون هذه المصطلحات غير أخلاقية.

سلوكياً: تسهم الخدمات في إكساب الأطفال أنماطاً سلوكية جديدة غير مرغوب فيها؛ نتيجة لاختلاف بيئة الخادمة عن بيئة الطفل، فضلاً عن اكتساب الأطفال لأنماط سلوكية جديدة، قد يكون من غير المسموح أن يعرفها الأطفال في هذا السن المبكر، ولكن يتعلم الطفل مثل هذه السلوكيات عن طريق احتكاكه بالخادمة.

نفسياً واجتماعياً: يشكل وجود الخدمات بالبيت عبئاً نفسياً على الأطفال، حيث يتعرض الطفل لمشكلات نفسية نتيجة غياب الوالدين عنه وعن متطلباته واحتياجاته، بجانب شعور الطفل في كثير من الأحيان بعدم الاطمئنان والشعور بالذنب، فهو يجلس كثيراً وحده مع الخادمة وقد تترسب لديه أشياء بالعقل الباطن ويحتفظ بها ولا يخبر والديه عنها. مما يترتب عليه احتمالية تعرض الطفل لانحرافات سلوكية في المستقبل في حالة تراكم الإحباطات والمواقف المؤلمة مع الخدمات. كما أن قد يتعرض الطفل للإيذاء بدني نتيجة لضرب الخادمة له عند رفض الانصياع لأوامر الخادمة. (ابو دف وابو دقه، 2008).

الدراسات السابقة:

قام أحمد الحسني (2016) بدراسة هدفت إلى تشخيص المعوقات الداخلية والخارجية التي تؤثر سلباً في الأمن الأسري ومعالجتها. تكونت عينة الدراسة من (12) من أرباب الأسر وتم استخدام طريقة المقابلة. توصلت الدراسة إلى أن هناك مخاطر عدة تهدد الأمن الأسري كالبطالة، والحوادث البيئية. كما أظهرت النتائج أن الأمن الأسري مرتبط بأمن المجتمع، وأي خلل في أحد عناصره أو مقوماته الاقتصادية أو السياسية، أو الصحية، أو الاجتماعية يؤثر سلباً على أمن الأسرة.

دراسة جلي، 2017، بعنوان "العائد الاجتماعي للبرامج التدريبية لتدعيم الأمن الأسري من منظور نزليات المؤسسات الإصلاحية" هدفت الدراسة إلى التعرف على نوعية البرامج التدريبية التي تقدم لنزليات المؤسسات الإصلاحية، والتعرف على العائد الاجتماعي للبرامج التدريبية المقدمة لنزليات المؤسسات الإصلاحية في مساعدتها على تحقيق الأمن الأسري، وتكونت العينة من جميع نزليات المؤسسات الإصلاحية بسجن الرياض ومكة المكرمة البالغ عددهن (473)، وتم اخذ عينة (172) من خلال استخدام العينة العشوائية، وجاءت أبرز النتائج: أبرز أنواع البرامج التدريبية التي تقدم للنزليات البرامج الدينية التي تعتبر الأهم داخل المؤسسات الإصلاحية وتسهم في تعديل السلوك. وايضا جاء في النتائج، تسهم البرامج التدريبية في دعم الأمن الأسري للنزليات من خلال التعاون مع الاخين وتهذيب السلوك وتعديل السلوكيات الخاطئة، وتغيير النظرة للجريمة والاندماج مع المحيطين.

دراسة السعدي، 2018، بعنوان "واقع الأمن الأسري في المجتمع الفلسطيني كما يدركه الشباب الجامعي الفلسطيني (دراسة ميدانية في الجامعة العربية الأمريكية/ محافظة جنين)" هدفت الدراسة إلى معرفة واقع الأمن الأسري في المجتمع الفلسطيني من وجهة نظر طلبة الجامعة العربية الأمريكية في مدينة جنين، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة

بتطوير أداة لجمع البيانات اللازمة (استبانة) تم التحقق من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن إدراك الشباب الجامعي الفلسطيني لواقع الأمن الأسري كان بدرجة كبيرة. كما تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، 55 في متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع الأمن الأسري بحسب متغير الجنس على جميع الأبعاد باستثناء بعد التفاعل الأسري، وتبين وجود فروق على مستوى الأداة الكلية وأبعادها بحسب متغير السنة الدراسية، ومكان السكن.

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم استخدام منهج المسح الاجتماعي حيث يعد هذا المنهج انسب المناهج المستخدم في مثل هذه الدراسة، عن طريق جمع البيانات من خلال توزيع الاستبانات وجمعها وتحليلها إحصائياً بالأساليب المناسبة.

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع المنتمين للمجتمع الكويتي، ومن أجل تحقيق أهداف هذا البحث وجمع البيانات والمعلومات المطلوبة تم اختيار عينة البحث بأسلوب العينة العشوائية، وتكونت من 119 رب أسرة بصورتها الأولية، وبعد فرز استجابات المبحوثين تم استبعاد 21 استجابة والتي لم تحقق شروط التحليل الإحصائي وبذلك أصبحت عينة البحث بصورتها النهائية تشمل 98 رب أسرة وهم من تم تحليل استجاباتهم من خلال برنامج الإحصاء الاجتماعي SPSS.

أداة البحث:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات التي اهتمت بموضوع البحث، وتم تطوير استبيان يشمل على مجموعة الفقرات المتعلقة بالدراسة والتي تحقق أهدافها.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على عدد من محكمين قبل التطبيق، من المختصين في مجال التنشئة الأسرية والأمن الفكري، وذلك لمعرفة مدى ملائمة الفقرات ومناسبتها، وصياغتها اللغوية.

ثبات الأداة:

تم استخراج معامل الثبات لأداة الدراسة بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) فرد تم اختيارهم عشوائياً من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، وتبين ان معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة قد بلغت قيمة (0.93)، وتعتبر مثل هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

عرض النتائج:

بعد تفريغ البيانات وتحليلها من خلال استخدام (spss) واستخدام

- الجداول التكرارية.
 - النسب المئوية
 - المتوسط الحسابي
 - معامل ارتباط بيرسون.
- تبين من الدراسة النتائج الآتية:

1- تبين من الدراسة ان اسباب استقدام الخادماة هو المساعدة في الاعمال المنزلية ورعاية الاطفال وذلك لانشغال المرأة في العمل خارج المنزل او الخروج للتعليم. وان الخادمة تهتم بشؤون المنزل بصورة جيدة اثناء غياب المرأة عن المنزل، فأصبحت تقوم بدور مهم داخل الأسرة، والاطفال يشعرون بالحب تجاه الخادمة.

2- اما عن المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية التي تتأثر بوجود الخادمة كانت على النحو الآتي:

- تأثر الاطفال من الناحية اللغوية بلغة الخدم.
- وجود تأثير للخدم على عادات وتقاليد الاسر.
- تأثير الخدم على نمط المأكّل والمشرب.
- التأثير على الانماط الاستهلاكية والتأثر بهم في المناسبات الاجتماعية والدينية ومن الطبيعي ان يؤدي ذلك الى زيادة البعد بين الطفل والام.
- نظرا لتدني المستوى الثقافي والاجتماعي للمربية فإنها تنقل الى الطفل السلوكيات والممارسات الخاطئة والمضرة.
- ترك الطفل ينام مع المربية يحرمه من الحنان الاسري ويؤدي الى حصوله على معلومات خاطئة من خلال القصص التي ترويها المربية والتي تنقلها من بيتها وتحتوي على اساطير وخرافات تثير المخاوف لدى الاطفال.
- تحصيل الابناء لألفاظ وعبارات غير سليمة من الناحية اللغوية تضم تراكييب غير منسجمة تسهم في اعاقه نموه اللغوي.
- ترك الامهات تدريب الطفل على عملية الاخراج الى المربيات وما نشأ منه من اتباع اساليب خاطئة في هذا الصدد مثل تركه حتى يتعلم من تلقاء نفسه بالعقاب بالضرب وما يؤدي اليه ذلك من تعلم

- عادات غير سليمة والشعور بالذنب والقلق النفسي وينمي لديه الشعور العدواني نحو الآخرين ويحرم من التقدير والقبول الاجتماعي ويشعره بالعجز والخوف والاضطراب الانفعالي.
- أثبتت الدراسة التي تعلق الاطفال بالمربية والشعور بالحاجة اليها في حالة غيابها وذلك لأنها تعطيهم الاهتمام الكافي بالاعتناء الشخصي بهم او الاهتمام بتلبية حاجاتهم او تواجدها مع الطفل في حالة مرضه عندما تخرج الام للعمل وذلك يؤدي الى تقريب المسافة الانفعالية بين الطفل والمربية ويقلل من ارتباطه الطبيعي مع الام ويؤثر سلبا على انتمائه الاجتماعي بالأسرة مما يجعله أكثر تقبلا لعادات وانماط سلوك المربية.
 - فيما يتعلق برد فعل الطفل تجاه اعتداء الآخرين عليه تلجأ المربية الى تشجيع الطفل على تجنب المعتدي وهو سلوك انسحابي يعزز فيه التنازل عن حقوقه كما ان المربية تقوم بنفسها بتأنيب الطفل المعتدي مما يعود الطفل على الاتكالية والاعتماد على الآخرين، وفي حالة قيامها بإجبار الطفل المعتدي عليه على النوم فان ذلك يؤدي الى زيادة توتره النفسي لشعوره بالظلم.
 - في حالة اعتداء الطفل على أحد من اخوته بالضرب او الشتم تلجأ الام الى اساليب مقبولة تربويا بحرمان الطفل مما هو محبب لديه وشرح نتيجة سلوكه ثم التسامح معه، اما المربيات فيتبعن طرق سلبية تجاه هذا الموقف مما يؤدي الى التضارب في اساليب التنشئة.
 - وهناك اساليب غير سليمة تقوم بها المربية بضرب المعتدي عليه او الفصل بينهما دون توجيه ويؤدي ذلك الى اضطراب العلاقة بين الاخوة وانعدام العدالة في العقاب.
 - تقوم الام والمربية معا بالتدخل في حرية الطفل في اختيار أصدقائه كما انهما يقومان بدور ما في متابعة درسه مما يعني ضعف دور الاب في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وغياب النموذج الذي يحتذي ويتعلم منه الطفل انماط السلوك التي تعبر عن دوره كاب.
- 3- اما عن تأثير الخادمة على التفاعل الاجتماعي للأسرة كانت النتائج على النحو الاتي:
- تبين ان متوسط اتجاهات العينة تميل الى تأييد وجود تأثير الخادمة على التفاعل الاجتماعي داخل المنزل مثل عدم الثقة في خدمة الذكور في الأسرة.
 - كما تبين ان الخادمة تنتهز الخدمة ونثير مشاكل كثيرة وتدخل كثيرا فيما لا يعنها.
 - تبين ان الام هي الاكثر قضاء للوقت مع الخادمة تلا ذلك جميع افراد الأسرة يأتي بعد ذلك الابناء الاناث وان الاقل معاملة مع الخادمة الاب والاولاد الذكور.
 - تبين ان الفئات الاكثر تعاملًا من افراد الأسرة هم جميع افراد الأسرة مع بعضهم البعض، وتلا ذلك الاب مع الام حيث يقضيان مع بعضهما أكثر الوقت.

- أن أثر الخادمة على التفاعل الاجتماعي لا يختلف باختلاف حالتها الاجتماعية ولا مستواها التعليمي.
- حدوث خلافات اسرية بسبب الخدم
- أهم مشكلات الخدم هي: إهمال الاعمال المنزلية-السرقه - إيذاء الابناء-الهروب - مشكلات أخلاقية.

التوصيات :

- عمل المحاضرات والندوات التي تركز على الأمن الاسري وأهميته الاجتماعية والنفسية.
- عمل برنامج يتضمن ورش عمل للحد من الآثار السلبية لتواجد الخادمت في المنازل.
- عمل المزيد من الدراسات الميدانية والأبحاث المتناولة لمواضيع الخادمت والمربيات في المنازل.

المراجع

- 1- جلي، زينب بنت احمد محمد، 2017، العائد الاجتماعي للبرامج التدريبية لتدعيم الامن الاسري من منظور نزيلات المؤسسات الإصلاحية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- 2- سامية ابراهيم (2011). أساليب معاملة الأب كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبسة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).
- 3- سامية صوشي (2017). المساندة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من مرضى القصور الكلوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة
- 4- السعدي، رحاب عارف، 2018، واقع الامن الاسري في المجتمع الفلسطيني (دراسة ميدانية في الجامعة العربية الامريكية / محافظة جنين، بحث منشور ، جامعة الاستقلال، اريحا فلسطين.
- 5- سميرة شند (2001). تقدير الذات والمساندة الأسرية للمرأة، مجلة كلية التربية، (25): القاهرة.
- 6- عائدة حسنين (2004). الخبرات الصادمة والمساندة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية للطفل، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.
- 7- عائشة أحمد (2008). الانتهاكات الإسرائيلية في العام 2008 على قدرة السلطة الوطنية الفلسطينية على حماية حقوق الإنسان، منشورات الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان.
- 8- عبد الناصر السويطي (2012). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية.
- 9- عزيز أحمد الحسني (2016). الأمن الأسري: المفاهيم، المقومات، المعوقات (دراسة ميدانية في مدينة صنعاء)، ، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 10- عمر الفراية (2006). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالأمن النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الأردن.
- 11- فاطمة الكتاني (2000). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، ط(1)، دار الشروق: عمان.
- 12- فؤاد الجوالده، سهير التل، سهيلة بنات (2017). المناخ الأسري وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن. ، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية.

- 13- محمد الفليكاوي (2007). الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- 14- محمد عابدين (2010). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية/ فلسطين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية.
- 15- محمد كاتبي (2012). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالوحدة النفسية (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة ريف دمشق)، مجلة جامعة دمشق.
- 16- محمود أبو دف وسناء أبو دقة (2008). أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الآباء من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية).
- 17- مروة عمارة (2015). الاتصال داخل الأسرة وعلاقته بالتوافق الدراسي (دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الأولى ثانوي- بسكرة-)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- 18- فائق محمد شريف (2007). الرؤية المجتمعية للمرأة والأسرة: دراسات في الانثربولوجيا الاجتماعية، دار الوفاء لديناني الطباعة والنشر، ط1، الاسكندرية .
- 19- بدر العمر (2009). الأسباب الحقيقية لظاهرة استخدام المربيات الاجنبيات ، مكتب المتابعة ، البحرين .

غياب السكن بين الزوجين

الأسباب والعلاج في ضوء الكتاب والسنة

الدكتورة فتحية عبد الكامل

جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان | الجزائر

abdelkamelfathia@gmail.com

ملخص البحث:

تهدف ورقة هذا البحث إلى تسليط الضوء على الأسباب التي تجعل المرأة لا تشعر بالأمان في بيت الزوجية، إلى جانب انعدام الاستقرار والسكينة بين الزوجين، فضلا عن غياب الحوار، وثقافة التسامح التي بدأت تغيب في المجتمعات المسلمة بين الأفراد وعلى رأسها الأسرة المسلمة عند أول خلاف، وتبعات هذه العوامل التي تفضي إلى الطلاق الذي يزيد يوما بعد يوم في العالم العربي بشكل مخيف حسب الدراسات، الأمر الذي يؤدي إلى التفكك الأسري، والآثار النفسية والاجتماعية على كل من الزوجين، وخاصة على المرأة بحكم تركيبها النفسية، والعلاج لكل هذه المشاكل التي وردت في كتاب الله، وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم لإنقاذ أهم لبنة في المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الزواج، المرأة، السكن، الطلاق، الأسرة

The absence of tranquility between the spouses: Causes and solutions in the light of the Qur'an and Sunnah

Abstract :

This research paper aims to shed light on the reasons why women do not feel safe in the marital home. In addition, the lack of stability and tranquility between the spouses, as well as the absence of dialogue and the culture of tolerance that has begun to be absent in Muslim societies between individuals, especially the Muslim family. Moreover, the consequences of these factors, leading to divorce, which increases day by day in the Arab world in a frightening way, according to some studies, leading the family to disintegration, and psychological, social effects on both spouses, especially on women by virtue of her psychological makeup. Furthermore, the approach for all these problems that are mentioned in the Quran, and the Sunnah of the Messenger of God May God bless him and grant him peace to save the most important building in society.

Keywords: Marriage, women, housing, divorce, family

المقدمة:

تعد الأسرة اللبنة الأساسية في المجتمع. وقد جعل الإسلام ضوابط بين الزوجين وحقوقا وواجبات حتى يحفظ العلاقة بينهما ويحفظ هذا الميثاق الغليظ بين المرأة والرجل فالمرأة والرجل كلاهما يُكَمَّل الآخر بحيث أن التركيبة النفسية للرجل تختلف عن تلك للمرأة وفي هذا حكمة من الخالق عز وجل. إن المرأة هي عماد بيت الزوجية وعليه فقد أنزل الله سورة كاملة باسمها وهي سورة النساء.

إلا أن الحياة لا تخلو من مشاكل وخلافات، قد تكون المرأة أو الرجل سببا فيها، وقد يتقاسما المسؤولية، وقد تكون أسباب أخرى كتدخل الأهل في الحياة الخاصة للزوجين. وإذا استمرت لمدة طويلة في غياب الحوار المثمر بينهما، أو عدم نسيان الإساءة بالكلام في لحظة غضب، ورفض كل صفح أو عفو واستحكام الحقد، والانتصار لكرامة للرجل بإهماله لزوجته كل هذه العوامل من شأنها أن تجعل المرأة تفقد الأمان في بيت الزوجية وتنقلب الحياة الزوجية الهادئة بينهما التي أوصى بهما المولى عز وجل إلى همٍّ وغمٍ وعدم استقرار.

أسباب اختيار الموضوع:

1. الأسرة هي أساس تكوين المجتمعات، والمرأة هي ركيزتها الأساسية.
2. التفاهم بين الزوجين أولى الخطوات في بناء أسرة متماسكة.
3. أهمية الحفاظ عليها من التفكك، له أثاره الإيجابية على تطور المجتمعات.

أهداف الموضوع:

1. إبراز دور السكينة بين الزوجين في إرساء أسس الأسرة المسلمة.
2. أثر غياب التفاهم بين الزوجين.
3. إبراز الآثار النفسية للإهمال العاطفي للمرأة.
4. نظرة الشرع والسنة لنفسية المرأة ومعالجة الوضع الأسري.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة الزوجية بين الرجل والمرأة في محاولة لتجنب المشاكل أو التخفيف منها؛ لأنه لا يوجد بيت دون مشاكل. ومن بين هذه الدراسات كتاب (فن المعاشرة

الزوجية) لحمزة الجبالي الذي سلط الضوء على ماهية المعاشرة الزوجية التي لا تقتصر على الجانب الجنسي كما يعتقد البعض، بل معناها أكبر من ذلك فهي تُبنى على التفاهم والتضحية والتقدير، وكذلك (كتاب تربية البنات في وصايا الآباء والأمهات) للكاتب أحمد حسن الخميسي الذي ركّز على تنشئة الفتاة تنشئة صالحة بالإرشاد والنصائح والوصايا النابعة من الأنبياء، أو علماء مختصين، أو أمهات حكيّات، تحض على ما يجب القيام به اتجاه أزواجهن، وبيوتهن، وكتاب (علم اجتماع الأسرة) للدكتور معن خليل عمر حيث سلط الضوء على أن التطور الذي شهدته المجتمعات المعاصرة، وتشهده لحد الساعة -وطغيان الجانب المادي الذي أفضى إلى الأنانية، وتقليص العلاقات الاجتماعية التي كانت فيما قبل متينة-، أفرغ الأسرة من دورها القائم على الدفء العاطفي والحنان بين أفرادها وكتاب (قضايا المرأة بين التشريعات الإسلامية والأعراف الاجتماعية) للدكتور علي بن عمر بادحدح.

منهج الدراسة: طبيعة الموضوع تقتضي تطبيق المنهج الوصفي المبني على التحليل والإحصائيات.

ماهية الحب الناضج بين الزوجين:

إن الحب هو أسمى شعور يجمع بين بني البشر، فما بالك إذا جمع هذا الشعور بين المرأة والرجل. "إن الحب الحقيقي هو الشيء الوحيد الذي يجعل المرأة تتخلى عن كل شيء لأجله لذا فإن حقيقة كون الشخص قادرا على الحب الحقيقي تعني أن يصبح ناضجا وذا توقعات واقعية من الطرف الآخر. ويعني ذلك قبول المسؤولية عن سعادتنا وحننا وعدم توقع الشخص الآخر أن يجلب لك السعادة أو إلقاء اللوم بسبب المزاج السيء أو الإحباط الذي قد تواجهه"⁽¹⁾.

ويعني النضج في علاقة الحب أن يكون الشخص قادرا على التمتع بالرضى الذي يُجِلُّه الحب والرومانسية في الوقت الذي يعلم فيه أن الأفضل قادم وأن الحب ينمو. إنها المعرفة بأن العمل بين الزوجين معا وأن حالة الحب التي تخلو من أية شروط ستثبت نفسها في العلاقة وستتفتح مع الأيام...⁽²⁾.

ولكي تنضج علاقة الحب ينبغي على الشريكين تجربة شعور عميق شعور ضنين بأن هناك شيئا خاصا بشأنهما لم يكن ليحدث لولا مساهمة كل منهما بذلك. وكذلك فإن شركاء الحب الناضجين تعلموا عدم توقع الكمال من بعضهم البعض.... وتعمل الاختلافات لدى كل المحبين على تجربة قدرة الطرف الآخر على القبول الصفيح والتفهم⁽³⁾.

إن الحياة الزوجية تقوم أساسا على العطاء والتضحية المشتركة، إذ أن لكل من المرأة والرجل حقوق وواجبات، إلى جانب الاحترام المتبادل والتقدير وهما من أركان الحياة الزوجية ومن دونهما يكون مآلها الفشل.

تعريف الزواج: جاء في المعجم الوسيط أن الزواج هو اقتران الزوج بالزوجة، أو الذكر بالأنثى⁽⁴⁾. وحسب المادة 4 والمعدلة بالأمر 02-05: الزواج هو عقد رضائي يتم بين رجل وامرأة على الوجه الشرعي ومن أهدافه تكوين أسرة أساسها المودة والرحمة والتعاون وإحصان الزوجين والمحافظة على الأنساب⁽⁵⁾.

¹- حمزة، عكاشة، فن المعاشرة الزوجية، الترحاب للنشر والتوزيع، بدون طبعة، صفحة 7.

²- المرجع نفسه، نفس الصفحة

³- المرجع نفسه، نفس الصفحة

⁴- المعجم الوسيط، مادة المزواج، الجزء الأول والثاني، مجمع اللغة العربية، الطبعة الثانية.

⁵- نبيل، صقر (2006م) قانون الأسرة نصا وفقها وتطبيقا، دار الهدى، بدون طبعة، عين مليلة (الجزائر)، صفحة 6.

أما فقها: الزواج لغة معناه الاقتران ويُعرف الزواج في الفقه الإسلامي بأنه عقد يفيد ملك المتعة قصدا ويراد به حل استمتاع كل من الزوجين بالآخر على الوجه المشروع ويجعل لكل منهما حقوقا وواجبات قبل الآخر⁽⁶⁾. إذن الزواج بهذا المعنى هو علاقة شرعية تجمع بين الرجل والمرأة لتجنب الوقوع في العلاقات المحرمة التي نهى عنها الإسلام؛ بهدف تأسيس أسرة قوامها المحبة الدائمة والتراحم بين الزوجين.

ما الحكمة من تشريع الزواج؟

« إنه أرقى آلية ضبطية ابتكرها عقل الانسان في تأنيس الغريزة الجنسية عند البشر. إذ أن عدم تحجيمها أو ضبطها وتنظيمها تضحى حياتهم أشبه بالحيوانية وتمس تجمعاتهم أقرب إلى الفوضوية تسيطر عليها المشاعة الجنسية التي تعبت بحياتهم الأخلاقية والأدبية⁽⁷⁾. إن العلاقة بين الرجل والمرأة يجب أن تحكمها علاقة شرعية؛ لانجذاب أحدهما للآخر. وغريزة الانجذاب هذه وضعها الله جل شأنه ليستمر النسل البشري، ولم يبتكرها الانسان، وبذلك فإن الزواج أرقى عقد شرعه الله.

وقد عرض الكاتب من خلال الجدول التالي الفروق الجوهرية بين الانسان والحيوان من خلال العلاقة الجنسية عند كل منهما⁽⁸⁾:

العلاقة الجنسية عند البشر	العلاقة الجنسية عند الحيوانات
1. تتعدى غرض الإرضاء الجنسي لتصل إلى الأهداف الاجتماعية والروحية والأخلاقية.	هدفها الإرضاء الجنسي فقط.
1. دافعها الانجاب. 2.	لا يكون دافعها الإنجاب بل تكون طبيعية غير مقصودة ولا تشكل دافعا لوقوع التزاوج. لا تتميز بالدافع الروحي. لا تهدف إلى الخلفة ودوام النرية من أجل تأسيس أسرة.
3. تتميز بالدافع الروحي للعلاقات الزوجية.	
4. تهدف إلى الخلفة ودوام النرية من أجل تأسيس أسرة	

⁶- المرجع نفسه، صفحة 6.

⁷- معن، خليل عمر (1999) علم اجتماع الأسرة، الطبعة الرابعة دار الشروق، عمان، صفحة 54.

⁸- المرجع نفسه، صفحة 55

يقول الله سبحانه وتعالى في محكم تنزيله: ﴿ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة﴾ {سورة الروم الآية}. فقد شرع الله سبحانه وتعالى الزواج لحكم كثيرة ،..... فيجد كل من الزوجين الأنس بصاحبه والاستراحة إليه والاستعانة به، كما يحس كل منهما أن له مودة صاحبه كاملة ورحمته موفورة⁽⁹⁾، وهذا ما أشارت إليه الآية الكريمة، حيث أن المجتمع لا يقوم على أسس متينة، إلا إذا كونه أسرة صالحة التي هي النواة الأساسية للمجتمع ويرى دوك بأنها "جماعة اجتماعية لها مكان إقامة مشتركة وبين أفرادها تعاون اقتصادي ووظيفة تكاثرية، ويجمع بين اثنين من أعضائها على الأقل علاقة جنسية معترف بها من طرف المجتمع"⁽¹⁰⁾. إلا أن الكاتب اقتصر على الجانب الاجتماعي والاقتصادي وأهمل الجانب العاطفي الذي تسمو به هذه العلاقة المقدسة وتستمر، والتي ذكرها القرآن في الآية المذكورة أعلاه.

وأساس الصلاح في الأسرة هي المرأة الصالحة بدليل قوله ﷺ: ﴿الدنيا متاع وخير متاعها المرأة الصالحة﴾، فلم يقل النبي ﷺ وخير متاعها المرأة الغنية أو المرأة الجميلة وما إلى ذلك بل ركّز: المرأة الصالحة لدورها المحوري في بناء الأسرة السليمة من الناحية العقائدية والفكرية. "والزوجة الصالحة هي التي تمتاز بأفكارها الطاهرة الشريفة وبشعورها الخفي اللطيف وبأخلاقها البهجة الأنيسة وبصبرها الجميل وعريكتها اللينة وعفتها النقية فتراها مرتدية النظافة واللباقة ثوبا"⁽¹¹⁾.

وقد كانت المرأة في الجاهلية محرومة من عدة حقوق بل أكثر من ذلك «فقد عانى المجتمع الجاهلي من وأد البنات، وكان الوأد يتم في صورة قاسية، إذ كان الأب يسارع في الأيام الأخيرة التي ينتظر فيها المولود بحفر حفرة بجانب الموضع الذي تقيم فيه الأم الحامل، وحين يكتشف أنها أنثى يقذف بها حية ويهيل عليها التراب. وإن كان ابنا قام به معه⁽¹²⁾».

وكانت المرأة أيام الجاهلية محرومة من الميراث، بينما يرث الأبناء عند البلوغ ولم تكن تستشار في أمورها الخاصة، ولم يكن لها حق اختيار الزوج⁽¹³⁾، إلى أن جاء الإسلام الذي حدّد حقوقها ورد لها اعتبارها

⁹- قانون الأسرة، صفحة 6.

¹⁰- عبد العزيز خواجه (2005)، مبادئ في التنشئة الاجتماعية، دار الغرب للنشر والتوزيع، صفحة 125

¹¹- محمد كامل الخطيب (1999)، قضية المرأة (القسم الثاني)، منشورات وزارة الثقافة، دمشق (سوريا)، صفحة 46

¹²- رشوان، حسين عبد الحميد أحمد (2011م)، المرأة والمجتمع دراسة في علم اجتماع المرأة، الطبعة الثانية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

والتوزيع، الاسكندرية، صفحة 24.

¹³- المرأة والمجتمع دراسة في علم اجتماع المرأة، مرجع سابق، صفحة 24.

ومكانتها في المجتمع المسلم ، وحدّد حقوقها وواجباتها الزوجية في قوله ﷺ: ﴿ولهن مثل الذي عليهن بالمعروف﴾ {البقرة، 228}، وقول الرسول ﷺ: ﴿إن لكم من نساءكم حقاً، ولنساءكم عليكم حقاً﴾⁽¹⁴⁾.

وإن دور المرأة في بناء أسس الأسرة المسلمة لجد خطير ولن يتحقق هذا ما لم يحسن الرجل حسن اختيار أم أولاده المستقبلية وفي هذا يقول ﷺ: ﴿تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس﴾. وفي هذا الحديث الشريف توجيه وإرشاد للرجل لاختيار المرأة الصالحة التي تضمن له الراحة والسكينة وتعينه على أمر دينه ودنياه.

وهناك قواعد لاختيار الزوجة وأسس يعلو فوقها بناء الأسرة والاختيار سبب عادي للسعادة وهناك مجتمعات لا تسمح بالاختلاط أو الاختيار المباشر الحر ومجتمعات أخرى تخرج المرأة للعمل كما في مصر والعراق. وقد ظهرت بعض التحولات التدريجية في مجالات وأسس الاختيار للزواج كنتيجة لعدة عوامل منها التوسع الحضاري والتعليم والهجرة فقد تبين من دراسات أجريت على المتزوجين أن 27% من أفراد العينة متزوجون أقارب، 32% من بلدة أو قرية الأصل، و22% من منطقة الجيرة في المدينة، و28% فقط من خارج النطاق⁽¹⁵⁾.

فضلاً عن ذلك فإن التماسك الأسري داخل الأسرة يرجع إلى أهمية دور المرأة واستقرارها النفسي والاجتماعي وأثره على الأهل والأبناء، فالدفء الأسري رابط قوي ومهم في بناء المجتمع، فبدونه تنهار الأعمدة والأسقف، وهو السبيل الوحيد لبناء أسرة سعيدة، وله الدور الكبير في الاستقرار النفسي التي ينعكس على حياة كل فرد لديها، فيكون سعيداً وناجحاً 2020/08/03⁽¹⁶⁾.

فالمرأة هي من تبعث الطاقة الإيجابية في كامل الأسرة، والعكس، وهي الداعم الأساسي للرجل، فهي "تعمل على تعزيز دور الزوج في الأسرة من خلال تقديم الاحترام والتقدير له، ومساعدته في أموره الحياتية المختلفة، كما تساهم في الوقوف إلى جانب الزوج في الأزمات من خلال تقديم المشورة والرأي النافع الذي قد يفيد الزوج في تدبير أموره وحل مشكلاته، وتقوم الزوجة بتقوية زوجها من خلال حفظ ماله وسره، وبالمعاملة الصادقة الطيبة والكلام الطيب يشعر الزوج بالارتياح والاطمئنان في بيته وبين أفراد أسرته"⁽¹⁷⁾.

- رواه ابن ماجه نقلا عن منهاج المسلم لأبي بكر جابر الجزائري، المكتبة العصرية، صيدا (بيروت) لبنان، 1433هـ- 2012م، صفحة 359 14

15- أشرف سعد نخلة (2011)، الأسرة وتحديات العصر (الفضائيات)، الطبعة الأولى، دار الفكر الجامعي، صفحة 11، 10.

16 - الاهتمام بالمرأة وأثره على المجتمع في يوم المرأة العالمي www.aljazeera.net

17- <https://sotor.com/> دور المرأة في المجتمع والأسرة

ولنا في السيدة خديجة خير مثال في دعمها لرسول الله ﷺ في بداية الدعوة فقد كانت له خير سند إذ أن التاريخ خلد مقولتها المشهورة لما عاد إليها من غار حراء، بعد ما نزل عليه الوحي، وسمع من جبريل عليه السلام كلام رب العالمين، فرجع ﷺ ترجف بواده حتى دخل على خديجة فقال: «زملوني زملوني»، فزملوه حتى ذهب عنه الروع. ثم قال لخديجة: أي خديجة مالي، وأخبرها الخبر، قال: «لقد خشيت على نفسي». قالت له خديجة: كلا، أبشر فوالله لا يخزيك الله أبداً، والله إنك لتصل الرحم. وتحمل الكل، وتكسب المعدوم، وتقري الضيف، وتعين على نوائب الحق» (18).

وفي ذلك دعوة لكل امرأة صالحة أن تقف إلى جوار زوجها في النوائب والأزمات ولا تتخلى عنه، فالمصائب تبين معادن البشر، والأمر نفسه ينطبق على الرجل الذي تظهر مروءته وشهامته عند وقوفه ودعمه لزوجته ورفيقة دربه في أحلك الظروف.

وفي هذا الصدد يقول الأديب أحمد حسن الخميسي في كتابه: تربية البنات في وصايا الآباء والأمهات ينصح فيه الفتيات المقبلات على الزواج: "إذا كنت قد تهيأت لأنوثتك وزواجك، فما أجدرك أن تستعدي لبيتك وإدارته لمملكتك الصغيرة وجنتك الوارفة وعشك الجميل. والشيء الأول الذي أريدك أن تعرفيه هو أن البيت يجب أن لا يكون جنتك أنت فقط بل جنة زوجك وأولادك أيضاً..... ولا يمكن أن يكون بيتك جنة لكم جميعاً إلا إذا عملت ذلك وجهدت في سبيله (19).

الجنة مكان جميل فليكن بيتك جميلاً،... ليس من الضروري أن يحتوي بيتك على الأثاث الفاخر والرياش غالي الثمن لكي يكون جميلاً، ولكنه يجب أن يكون نظيفاً وأن يُؤثث بدوق.....أمور لا تكلف كثيراً ولكنها تجعل من البيت مكاناً للمتعة والراحة وهدوء الأعصاب وبهجة النفس (20) وتؤكد أن هروب الرجل من بيته إلى المقهى والنادي والشارع، يردّ في معظم الأحيان إلى أنه لا يجد في بيته ما يجذبه.....

ولتعلم كل زوجة أن الزوج مهما كان غنياً أو فقيراً، يكون سعيداً إذا رأى زوجته سيدة بيته، تعتني بتربية أولادهم، ولا تتركهم للخدم والمربيات، ويكون مبتهجاً إذا ما حضرت له وجبة من صنّع يديها، ولو كان لديه العديد من الطباخين (21).

¹⁸ - <https://ar.islamway.net/fatwa/> خديجة على سيد المرسلين حين عاد من الغار

¹⁹ - أحمد حسن الخميسي (2014 م)، تربية البنات في وصايا الآباء والأمهات، الطبعة الأولى، دار النهار للنشر والتوزيع، صفحة 59

²⁰ - المرجع نفسه، ص 60.

²¹ - المرجع نفسه، ص 60، 61.

وللمرأة في العصر الحالي أدوار متعددة، فلم يعد دورها قاصراً على الجانب الأسري فقط كزوجة وأم وربة بيت، وإنما فرض التطور الاجتماعي والاقتصادي الكبير وما تبعه من صعوبات معيشية أعباء كثيرة دفعت المرأة إلى الخروج لسوق العمل ومشاركة الرجل في مواجهة متطلبات الحياة، ذلك بالإضافة إلى رغبتها في تأكيد ذاتها، والمشاركة في الحياة العامة، ورفع المستوى الاقتصادي للأسرة، فضلاً عن قلقها من عدم ضمان ظروف الحياة وما يجد عليها⁽²²⁾.

أسباب الخلافات الزوجية:

إلا أنه في بعض الأحيان تنشعب خلافات بين الزوجين تتدخل فيها عدة عوامل تفقد فيها المرأة استقرارها النفسي، وتصبح تشعر بعدم الأمان من لدن الزوج الذي اختارته من بين ملايين الرجال وربما تُصد من تصرفاته وتحوله إلى شخص آخر غير الذي عرفتة .

وفي هذا الشأن أثار انتباهي مقاربة الكاتب عباس محمود العقاد في فصل من كتابه المرأة في القرآن وهو مشكلات البيت وبالضبط عندما تعرض لقضية الخلاف بين الزوجين حيث يقول: ".....فليس في العالم زوج مثالي ولا زوجة مثالية، وليس تصرف الزوج بصواب في كل حال، ولا اعتراض الزوجة عليه بصواب في كل حال" (23).

وإنها لحظة واحدة من ثلاث: أن يكون خلاف بين الزوجين سبباً لانطلاق المرأة من بيتها، أو أن يحضر القاضي أو الشرطة كل خلاف ويفصلوا فيه بالجزاء، أو أن يعهد إلى عائل البيت يتدارك الخلاف بوسائله بين أحضان البيت، وهو المسئول عما يجنيه وعما يؤدي إليه، إذا بلغ الكتاب أجله وتعدر الوفاق. وأسلم الخطط الثلاث، وأقرها إلى المعقول والواقع، هي خطة القرآن الكريم. وتجمعها كلها الآيتان من سورة النساء: ﴿وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً، إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً كَبِيراً، وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِنْ أَهْلِهِ وَحَكَمَا مِنْ أَهْلِهَا إِنْ يُرِيدَا إِصْلَاحًا وَفَقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً خَبِيراً﴾ (سورة النساء الآية 34).

ففي الجزائر مثلاً ، شأنها شأن باقي الدول العربية، ارتفعت نسب الطلاق بطريقة ملفتة وخطيرة في السنوات الأخيرة، الأمر الذي بات يُهدد تماسك الأسرة الجزائرية ويقضي على قدسية الزواج.

²² منى حسين، التلفزيون والمرأة (دوره في تلبية احتياجاتها التربوية)، الطبعة 1، القاهرة، عالم الكتب، 2006م، صفحة 47.

²³ عباس محمود العقاد، المرأة في القرآن، بدون طبعة، منشورات المكتبة العصرية، صفحة 114.

فقد أوردت صحيفة المساء ما يلي: تعددت الأسباب وفك الميثاق الغليظ واحد سواء كان عن طريق الطلاق أو الخلع، الذي بلغت أرقامه مستويات قياسية غير مسبوقة في ظرف 6 أشهر فقط من السنة الجارية، حيث تجاوزت الحالات عتبة 10 آلاف حالة خلع، مقابل 44 ألف حالة طلاق في نفس الفترة. الإحصائيات الأخيرة الصادرة عن وزارة العدل، حول حالات الطلاق في الجزائر والتي تحصلت "المساء" عليها، كشفت تجاوز حالات الطلاق في الجزائر لأكثر من 100 ألف حالة خلال سنة ونصف، فيما فاقت حالات خلع الأزواج، 10 آلاف حالة خلال السداسي الأول من سنة 2021، حتى تحول الخلع إلى ظاهرة مستفحلة في المجتمع الجزائري كانت قبل سنوات من الطابوهات، حالاتها تعد على أصابع اليد⁽²⁴⁾.

وحسب أرقام وزارة العدل، فإن حالات فك الرابطة الزوجية عن طريق الطلاق في الجزائر في تزايد مخيف، حيث قدرت بأكثر من 44 ألف حالة خلال الستة أشهر الأولى من السنة الجارية، مقابل 66 ألف حالة في 2020، مسجلة بذلك ارتفاعا مقدرا بأزيد من 800 حالة مقارنة بـ 2019 عندما كان عدد الحالات 65 ألف حالة.

بنفس المنحى سجلت حالات الخلع تصاعدا هي الأخرى، حيث قدرت في 2019 بأكثر من 13 ألف حالة، لتتجاوز 15 ألف حالة في 2020، وتصل خلال السداسي الأول من 2021 إلى أكثر من 10 آلاف حالة.....⁽²⁵⁾.

ومن أهم الأسباب التي أدت إلى حدة الخلافات الزوجية التي تفضي في كثير من الأحيان إلى الطلاق غياب حس المسؤولية والقوامة لدى الرجل بحكم أن المرأة لها استقلالية مادية وتملك سكنا، مما يؤدي على الاعتماد عليها كلياً ومعاناتها الشديدة.

ومن بين الأسباب التي تقف وراء تسجيل حالات الخلع، ذكرت إحدى المحاميات، وجود فوارق اجتماعية كبيرة بين الأزواج، حيث عالجت المحاكم مؤخرا، حالة خلع تخص إطارا تعمل في إحدى البنوك، تزوجت مع عون حراسة، حيث كانت تتولى مهمة تسيير شؤون البيت، والإنفاق عليه وعلى أطفاله، مشيرة إلى أنه خلال جلسة الخلع، أكدت المتضررة أنها لجأت إلى هذا الخيار، لعدم تحمل زوجها لمسؤولياته كرجل البيت، حيث كان يحتفظ بأجره لنفسه دون أن يكلف نفسه عناء شراء الخبز أو حتى الحفاظات لأطفاله، والأدهى في كل ذلك هو أنه خصص غرفة كاملة في المنزل من أجل ملابسه وكان يغلقها بعناية شديدة حتى لا يقوم أحد بالاقتراب منها. ولم يكتف بالتخلي عن واجباته كأب، بل أن زوجها المخلوع، كان يبرحها ضربا عند

²⁴ - الحدث/10-آلاف-امراة-تخلع-أزواجها-في-6-أشهر <https://www.el-massa.com/dz>

- الحدث/10-آلاف-امراة-تخلع-أزواجها-في-6-أشهر ²⁵ <https://www.el-massa.com/dz>

تأخرها عن كيّ ملابسه التي كان يستعرضها عند كل خرجاته، التي كانت تجهل شريكه حياته وجهتها، ليتنهي بها الأمر القيام بخلعه، مجبرة على ذلك بعد أن قام بتحطيم كل المنزل ورفض مغادرته، واشترط أخذ ملابسه التي فضلها على زوجته وأطفاله، مثلما رفض تطبيقها، حتى لا يتحمل مسؤولية النفقة ومصاريق أطفاله⁽²⁶⁾.

ومن بين الأسباب المفضية إلى فك الرابطة الزوجية، أشارت الأستاذة بن براهيم إلى غياب الصلح بين الزوجين في العائلة، بسبب تحول الأسرة الجزائرية من الأسرة الممتدة إلى الأسرة النووية، مع غياب الحوار والتواصل الفعال بين أفرادها، ما يحول دون حل المشاكل قبل تفاقمها إلى جانب سبب آخر يؤثر على العلاقة بين الزوجين، وهو إفشاء أسرار الزوجية ما يسمح للآخرين بالتدخل في حياة الزوجين، خاصة عائلة الفتاة التي تتدخل في كل شاردة وواردة، وبالتحديد الوالدة والاخت اللتان تقومان بتحريضها على زوجها، والنتيجة الحتمية مشاكل لا عد ولا حصر لها، والأمر نفسه ينطبق على الزوج الذي تقوم الأم أو الأخت بتحريضه على الزوجة بذريعة أن لا تتحكم فيه، و حجج أخرى ،إلى جانب الخيانة الزوجية و التكنولوجيا الحديثة، ومنصات التواصل الاجتماعي خاصة الفيسبوك وما ينشأ عنها من تكوين علاقات افتراضية تسبب في إحداث تصدعات في العلاقة الزوجية مما يؤدي إلى انفصال الزوجين . وقد أصبحت جلسات الصلح في المحاكم عبارة عن جلسات شكلية لتسريع الطلاق⁽²⁷⁾

و من خلال تحقيق ميداني قام به باحث وطالب ماستر⁽²⁸⁾ احوال حالات طلاق لأشخاص و اسبابها تؤكد ما تم سرده :

الحالة الأولى للشاب ت. فوزي صاحب 32 سنة والذي قال أن سبب طلاقه هو المشاكل العائلية الناتجة عن البطالة وعدم توفر السكن؛ ما أجبر زوجته على طلب الطلاق والرجوع إلى أهلها بعد زواج دام أقل من سنة .
الحالة الثانية ل س. رشيد والذي يبلغ من العمر 30 سنة، مع أنه يملك سكنا خاصا و لا ينقصه شيء، لكنه اختار شريكه حياته من مجتمع تختلف عاداته و تقاليده عن المجتمع الذي يعيش فيه، مما أدى إلى التصادم بينهما و لم تستطع الزوجة تحمل نمط العيش في مجتمعه وطلبت الطلاق و انفكت الرابطة الزوجية بينهما في أقل من ستة أشهر .

الحالة الثالثة ل ع. سمير ، 33 سنة وهو الآخر يملك سكنا خاصا و يعمل في منصب محترم و لا ينقصه شيء من متطلبات الحياة لكن التدخل المستمر لأم الزوجة في حياتهما جعل الحياة مستحيلة بينهما، فالزوجة

²⁶- نفس الرابط.

²⁷- ينظر إلى نفس الرابط لمزيد من المعلومات

²⁸- الطالب هو مجاهد عبد الكريم من شعبة الترجمة بجامعة أبي بكر بلقايد .

تنصت لكلام أمها و تتبعه و لا تغير زوجها أي اهتمام مما ولد جوا مكهربا و استفحلت الأمور مما جعل الطلاق هو الحل الوحيد بينهما بعد حوالي سنة ونصف من الزواج.

الحالة الرابعة لصديق لي م. فتحي 42 سنة وقع الطلاق بينه وبين زوجته بسبب عدم التكافؤ العلمي بينهما ، فهو كان منخرطا في صفوف الجيش الوطني الشعبي و لم يتم دراسته فقد كان له مستوى السنة الثالثة متوسط و قرر أن يتزوج بفتاة متحصلة على لسانس و تعمل مُدرّسة في الثانوي ، فلم يتفقا في حياتهما فقررا أن ينفصلا بعد عامين من الزواج.

وأهم عامل يجعل المرأة لا تشعر بالسكن والطمأنينة في بيت الزوجية هو العنف الذي تتعرض له وقد انتقينا العنف النفسي الذي يتخذه الزوج سلاحا له ليكسر شريكة الحياة ويزعزع ثقتها بنفسها خصوصا إذا كانت تحتل مكانة في المجتمع فما تعريف العنف عموما والعنف النفسي على وجه الخصوص؟

مفهوم العنف:

على الرغم من التطور الحضاري للإنسانية وبروز العديد من المفاهيم الدولية المرتبطة بالعدالة والمساواة الإنسانية، إلا أن العنف ما زال حاضرا وموجودا بكل أشكاله وأنواعه، بل إنه في تزايد مستمر كما ونوعا، كما أن القوانين والأعراف الدولية في هذا الشأن لم تعد كافية بحد ذاتها لتخليص الإنسان من عنف أخيه الإنسان وتتعدد أشكال العنف وآلياته بتعدد أطراف العلاقة الداخلة فيه، ... من أكثر أشكال العنف التي تمارس على المرأة بحكم بناء القوة والسلطة اللذين يحكمان علاقة الرجل بالمرأة داخل الأسرة وفي المجتمع....⁽²⁹⁾.

فكلمة عنف (violence) تنحدر من الكلمة اللاتينية "فيولولونتيّا" (violential) التي تعني السمات الوحشية بالإضافة إلى القوة، والفعل "فيولار" (violare) يعني العمل بالخشونة والعنف أو التدنيس والانتهاك والمخالفة، وكل هذه الكلمات ترتبط بكلمة "فيس" (vis) التي تعني القوة ، والبأس، والقدرة ، والعنف، وبدقة أكثر فإن كلمة فيس تعني القوة الفاعلة والمؤثرة⁽³⁰⁾.

ويعني مفهوم العنف من الناحية السوسيولوجية الاجتماعية استخدام الضغط، أو القوة أو الاستخدام غير المشروع، أو غير المطابق للقانون الذي من شأنه التأثير على إرادة فرد ما⁽³¹⁾.

العنف النفسي:

يُعرّف العنف النفسي بأنه: أي عنف أو سلوك يقوم على الإساءة من أجل تقويض كرامة المرأة أو إضعاف ثقتها بنفسها أو الإقلال من إحساسها بقدرها، يبدأ من النقد غير المبرر والتهكم والسخرية والإهانة والبذاءة واللغة المهينة والاستخدام الدائم للتهديد ذلك الذي يَنْقُذ في نهاية الأمر...⁽³²⁾.

²⁹- أمال سالم العواودة (2009)، العنف ضد المرأة في القطاع الصحي، الطبعة الأولى، دار اليازوردي للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، صفحة 35

³⁰- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

³¹- المرجع نفسه، عن بدوي، (1986)، صفحة 36.

وهذا النوع من العنف يمارسه أحد الزوجين على الآخر لغاية معينة يرمي من خلالها الشريك إلى إضعاف قوة الآخر، ودفعه إلى القيام بردات فعل تكون في صالحه وتكون حجة عليه خاصة أمام أهله.

عوامل حل النزاع سلمياً بين الزوجين:

من الطبيعي أن نتملكنا مشاعر قوية أحياناً بسبب خيبة أمل أو الإحساس بالتعرض لنوع من اللامعالية لكن عندما ندخل في نزاع مع أحد هناك طرق متعددة لإظهار ردة الفعل. صحيح أن ضبط المشاعر مسألة صعبة، لكن بالمقابل يمكن التحكم بضبط ردة الفعل وإيجاد وسائل حل أخرى⁽³³⁾.

لكن ما يجب تلافيه في النزاع هو الرد على بالعنف بالعنف باستعمال الضرب أو السباب، وأن نتأثر بآراء أشخاص تورطوا في القصة، ولذلك يجب الكلام؛ لأنه يساعد في الشعور بالتحسن و تجنب البقاء بمفردنا لمواجهة هذه الوضعية الصعبة. وكذلك هذا الأمر يتيح لنا الفرصة أن نلجأ ونطلب الدعم من بالغ متفهم أو متخصص⁽³⁴⁾.

وقد جاء الإسلام بحلول عملية لحل المشكلة القائمة باختلاف أسبابها وقد أشار إليها العقاد في كتابه المرأة في القرآن بقوله: "فالنصيحة الحسنة أول ما يعالج به الرجل خلافه مع زوجته، فإن لم تنجح فالقطيعة في المنزل دون الانقطاع عنه، فإن لم تنجح فالعقوبة البدنية بغير إيذاء، فإن خيف الشقاق فالتحكيم بين الأقربين من الطرفين"⁽³⁵⁾.

ويخطيء بعض المفسرين فيحسب أن العقوبة بالقطيعة والهجر في المضاجع، تردع المرأة بما ينالها من الإيلام الحسي، وفوات المتعة الجسدية، إذ كانت حكمة القرآن الكريم أبلغ من ذلك، وأنفع في هذه الخصومة الزوجية، وإنما تردع هذه العقوبة المرأة لأنها تذكرها بالمقدرة التي توجب للرجل الطاعة في أعماق وجدانها.... وهذه المقدرة يستحق الرجل من المرأة أن يطاع...⁽³⁶⁾.

إلا أن بعض الرجال ممن يجهلون عقوبة الهجر في الإسلام، ويتمادون في ما لم ينزل به الله من سلطان تجاهلون المرأة وجودها في مسكن الزوجية، وأكثر من ذلك بهجر الفراش والحجرة وفي هذا يقول رشيد رضا: "أما الهجر فهو ضرب من ضروب التأديب لمن تحب زوجها، ويشق عليها هجره إياها، ولا يتحقق هذا بهجر المضجع نفسه، وهو الفراش، ولا بهجر الحجرة التي يكون فيها الاضطجاع، وإنما يتحقق بهجر الفراش

³²- المرجع نفسه، صفحة 42.

³³- منى فياض (2014م)، أن نتعامل مع العنف بيننا، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، 2014، بيروت (لبنان)، صفحة 145

³⁴- المرجع نفسه بتصرف، صفحة 146

³⁵- المرأة في القرآن، عباس محمود العقاد، مرجع سابق، صفحة 115.

³⁶- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

نفسه، وتعتمد هجر الفراش أو الحجرة زيادة في العقوبة لم يأذن بها الله تعالى، وربما يكون سببا في زيادة الجفوة....⁽³⁷⁾.

وأيضا من بين أهم الحلول التي من شأنها أن تذيب الجليد بين الزوجين وتؤدي إلى تهدئة النفوس الحوار. الحوار ودوره الجوهرى في حل الخلافات الزوجية:

يُعد الحوار شريان الحياة الزوجية لما له من الأهمية الكبرى في تقوية وتوطيد العلاقة بين الزوجين، وإرساء الشفافية والوضوح، وصد كل الأفكار السلبية والوساوس التي من شأنها أن تزرع الريبة والشك بينهما. وقد ذكر الله في كتابه العزيز حولا لتجنب أمراض نفسية، وبتلافها تصفو القلوب من هذه الأمراض التي تنخر البيوت المسلمة وتزعزع الثقة بين الزوجين فقد قال في سورة الحجرات: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ (الحجرات، الآية 12).

وهذا الحوار يطهر القرآن ضمير المؤمن من داخله أن يتلوث بالظن السيء فيقع في الإثم، يُطهره ليدعه نقيا من الهواجس والشكوك فلا يَكُنُّ المؤمن لإخوانه المؤمنين إلا المودة التي لا يخدشها ظن السوء، والبراءة التي لا تلوئها الرِّيب والشكوك، ولا يَكُنُّ للمؤمنين إلا الطمأنينة التي لا يعكرها القلق وتوقع السوء⁽³⁸⁾. وهي بين الزوجين أولى أن تكون، فكم من قصص واقعية مؤلمة في عصرنا الحالي كان ضحيتها الزوجة وكان السبب فيها الشك وسوء الظن دون تقصي الحقيقة ودون بيئة من لدن الزوج الذي ظلم زوجته أو قتلها إذا ظن أنها تخونه والنتيجة الندم الشديد طول حياته حيث لا ينفع الندم.

ولقد تناول الكثير من التربويين مفهوم الحوار وأهميته في حياة الأفراد والشعوب من خلال دراسات علمية تربوية، حيث أصبح الحوار في عصر المتغيرات المتسارعة مهارة حياتية لا غنى للجميع عنها من آباء وأمهات وأبناء وبنات، بل أصبحت مؤسسات المجتمع بحاجة ماسة إلى هذه المهارة المهمة والمهارة الذكية وخاصة بين الزوجين....⁽³⁹⁾

³⁷- المرأة في القرآن، عباس محمود العقاد، مرجع سابق، صفحة 115.

³⁸- عبد الرحمن النحلاوي (2004م)، التربية بالحوار، الطبعة 2، دار الفكر، دمشق، صفحة 155.

³⁹- <https://www.alriyadh.com/122221> قراءة في مفهوم الحوار وأدبياته د. عبدالله بن ناجي آل مبارك، الخميس 12 من ذي الحجة 1426 هـ -

إذن لقد أصبح الحوار في العصر الحالي استراتيجية مهمة ومهارة تخضع للدراسات العلمية، كيف لا وقد جاء في القرآن الكريم أول حوار في تاريخ الإنسانية لِيُعَلِّمَ بني آدم أن العلاقات الإنسانية تقوم على الحوار لا على الجبروت والطغيان في الأرض، وفكرة ما أوريكم إلا ما أرى، فقد بدأه المولى عز وجل بينه سبحانه وهو علام الغيوب علم ما مكان وما سيكون وبين الملائكة، وقد ذكر في محكم تنزيله: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ﴾ (سورة البقرة، الآية 30)؛ حتى يكون منهجا لنا نتبعه في حياتنا، بين الزوج وزوجته، وبين الأخ وأخيه، وبين أفراد المجتمع الواحد.

ويجب أن يعي كل من الجنسين "إن تنوع الوظيفة بين الرجل والمرأة ليس من باب الأفضلية والدونية بل هو ضروري لعمارة الأرض، وهو يقتضي تنوعا في الوظيفة الخاصة لكل من الذكر والأنثى، ومعيار التفاضل في هذا الأمر: مدى التزام الإنسان -ذكرا أو أنثى- بوظيفته العامة على منهاج الله الذي شرعه لخلقه وجعل التفاضل بين العباد قائما عليه ﴿إِنْ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾⁽⁴⁰⁾. بمعنى أن الله سبحانه وتعالى جعل الرجل والمرأة يكملان بعضهما البعض ولا يدخلان في صراعات. فالمرأة سخرها الله لرعاية البيت والقيام بشؤونه، والرجل خارج البيت لكسب الرزق وأعباء أخرى لا تقوى عليها الأنثى وفي هذا الشأن على "الزوج مراعاة زوجته والحفاظ عليها، ووجوب نصحتها وإرشادها، وسترها، وأن تجد نصيبا من الرحمة والود والألفة، وأن لا يعنف عليها إلا إذا كان مطلبا مُهمًا، وأن لا يكون الضرب علاجا لكل مشكلة"⁽⁴¹⁾.

وعلى الزوجة في المقابل أن تحفظ فراشه، وتستتر عيوبه،..... وأن لا تخرج من بيته إلا بإذنه. وهناك حقوق مشتركة كحفظ السر، وإشباع الرغبات الجنسية، وتربية الأولاد كل تلك الحقوق، ومتى ما وجدت اهتماما وعناية فإنها تكون سببا آخر في تحقيق الأمن الأسري والذي يبحث عنه أفراد الأسرة المسلمة⁽⁴²⁾.

ومن جانب آخر يكشف الداعية عمرو خالد من خلال مقطع فيديو المنشور على صفحته الرسمية على موقع يوتيوب، لمشاهديه ومتابعيه عن وصفة مجربة تحافظ بها على بيتك من الخلافات والمشاكل.

يقول "خالد" هناك "3 أفكار جميلة حاول أن تحافظ عليهم في بيتك بالتأكيد ستحمي البيت من الشياطين والصراعات والخلافات ويهدأ البيت وتصبح العلاقات جميلة بينك وبين زوجتك والعائلة كلها.. فحاول رجاءا

⁴⁰- علي بن عمر بادحدح (1434هـ-2013م)، قضايا المرأة بين التشريعات الإسلامية والأعراف الاجتماعية، الطبعة الأولى، دار ابن

حزم، بيروت (لبنان)، صفحة 46.

⁴¹- توفيق الكهالي، الأمن الأسري، الجمعة 28 ديسمبر 2012 الساعة 4:40 الموقع: yemen-press.net

أن تركز في هذه الأفكار الثلاثة واحفظهم وحافظ عليهم". ويضيف الداعية الإسلامي "الطريقة الأولى وهي الرحمة والتراحم فالمولى تبارك وتعالى يقول في كتابه العزيز {وجعل بينكم مودة ورحمة} والمودة هي الحب، وللأسف ليس كل البيوت يبقى الحب بها موجود ولكن الرحمة يجب أن تظل موجودة ولذلك قال لنا الله تبارك وتعالى الرحمة.. والرحمة خاصة بالمرأة، فكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول (خيركم خيركم لأهله وأنا خيركم لأهلي)، فحاول أن تكون رحيما بالنساء وانشروا الرحمة وابعدوا عن الخلافات والخناق طوال الوقت، وتذكر أن الله أوصانا بالرحمة داخل البيوت فهي أقوى وسيلة تحافظ بها على بيتك وتطرد الشيطان وتملأ البيت بالملائكة".⁽⁴³⁾

وتابع الدكتور "خالد": "الطريقة الثانية وهي (فن التفويت) فلا تقف على كل شيء يحدث وتعلم من النبي الكريم صلى الله عليه وسلم واستراتيجية رسولنا المصطفى قائلا لعلي بن أبي طالب (امحوها يا علي) عندما جاءت قريش قائلة له وهم يتفاوضوا معه لا يمكن أن تكتب محمد رسول الله اكتب اسمك فحسب فقال النبي (امحوها يا علي) واكتب محمد بن عبد الله.. وهذه هي البساطة وفن التفويت"، مضيفا "عمر بن الخطاب زوجته رفعت صوتها عليه وقبل بذلك وعندما قال له الصحابة كيف تقبل يا عمر أن امرأتك ترفع صوتها قال (تحملتني.. غسلت ثيابي وبسطت منامي وتفعل كل ذلك أفلا أتحملها إذا رفعت صوتها)، فعمر القوي يفكر بهذه الطريقة في التعامل مع المرأة وهو فن التفويت، فلا تتشاجر مع زوجتك على أتفه الأسباب، وللمرأة أيضا نفس النصيحة لا تتشاجر مع زوجك على الأمور الصغيرة، وتعلموا فن التفويت للحفاظ على البيت ويزيد الرحمة"⁽⁴⁴⁾.

واستكمل الداعية الإسلامي "الطريقة الثالثة والأخيرة هي أن تعبدوا الله سويا، فعلى قدر ما تعبدوا الله سويا على قدر ما يكون المودة والرحمة بينكم، فاذكروا الله سويا وادعوا سويا وصلوا سويا واستيقظوا فجرا وصلوا سويا، واحمدوا الله على نعمه في كل حالاتكم حتى لو كنت تركب السيارة أنت وزوجتك وأولادك"⁽⁴⁵⁾.

⁴³ - <https://amrkhaled.net/Story/1052415> وصفة مجربة تحافظ بها على بيتك من المشاكل والخلافات.

⁴⁴ - الرابط نفسه.

⁴⁵ - الرابط نفسه.

الخاتمة:

بعد أن وصلنا إلى نهاية هذه الورقة البحثية اتضح لنا الأسباب الحقيقية التي تؤدي إلى زعزعة الاستقرار والسكينة بين الزوجين، والحلول لحل وتجنب هذه المشاكل التي باتت تقض مضجع الأسر العربية وتفككها والضحية التي تتضرر نفسيا هي المرأة بالدرجة الأولى.

النتائج:

1. الاختيار غير المناسب للزوج ذو الخلق، يفضي إلى مشاكل عدة بين الزوجين.
2. الاستقلال المادي للمرأة أدى إلى إحداث خلل في الأدوار، وبذلك تخلي الزوج عن مسؤولياته اتجاهها.
3. التنازلات من لدن المرأة وضعف ثقمتها بنفسها أدّى إلى تمادي الرجل في ممارسة العنف ضدها وابتزازها عاطفيا.
4. الصمت السلبي وغياب الحوار بين الزوجين أدى إلى تفاقم المشاكل بينهما.

التوصيات:

1. توصي الورقة بإخضاع المرأة والرجل مهما كان مستواه لتكوين مكثف قبل ولوج بيت الزوجية لمعرفة ماهية الزواج.
2. إرساء ثقافة الحوار لذراء أي سوء فهم أو ريبة.
3. إرساء ثقافة التسامح بين الزوجين.
4. عدم السماح للتدخل السلبي للأهل إلا إذا كان الهدف الصلح.
5. السرية التامة وعدم إفشاء الأسرار الزوجية.

قائمة المصادر والمراجع:

1. عكاشة، حمزة، فن المعاشرة الزوجية، الترحاب للنشر والتوزيع.
2. المعجم الوسيط، مادة المزاوج، الجزء الأول والثاني، مجمع اللغة العربية، الطبعة الثانية.
3. صقر، نبيل (2006م) قانون الأسرة نصاً وفقهاً وتطبيقاً، بدون طبعة، دار الهدى، عين مليلة (الجزائر).
4. معن، خليل عمر (1999) علم اجتماع الأسرة، الطبعة الرابعة، دار الشروق، عمان (الأردن).
5. خواجه، عبد العزيز (2005)، مبادئ في التنشئة الاجتماعية، دار الغرب للنشر والتوزيع.
6. الخطيب، محمد كامل (1999)، قضية المرأة (القسم الثاني)، منشورات وزارة الثقافة، دمشق (سوريا).
7. رشوان، حسين عبد الحميد أحمد (2011م)، المرأة والمجتمع دراسة في علم اجتماع المرأة، الطبعة الثانية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
8. الجزائري، أبي بكر جابر (1433هـ، 2012م)، منهاج المسلم، المكتبة العصرية، صيدا (بيروت) لبنان.
9. نخلة، أشرف سعد (2011)، الأسرة وتحديات العصر (الفضائيات)، الطبعة الأولى، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية (مصر).
10. - الاهتمام بالمرأة وأثره على المجتمع في يوم المرأة العالمي www.aljazeera.net
11. <https://sotor.com/> دور المرأة في المجتمع والأسرة
12. <https://ar.islamway.net/fatwa/> خديجة على سيد المرسلين حين عاد من الغار.
13. أحمد حسن الخميسي (2014 م)، تربية البنات في وصايا الآباء والأمهات، الطبعة الأولى، دار النهار للنشر والتوزيع، دار القلم العربي، حلب.
14. حسين، منى، التلفزيون والمرأة (دوره في تلبية احتياجاتها التربوية)، الطبعة 1، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.
15. العقاد، عباس محمود، المرأة في القرآن، بدون طبعة، منشورات المكتبة العصرية.
16. الحدث/10-آلاف-امرأة-تخلع-أزواجه-في-6-أشهر <https://www.el-massa.com/dz>
17. أمال سالم العواودة (2008)، العنف ضد المرأة في القطاع الصحي، الطبعة الأولى، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)
18. النحلوي، عبد الرحمن (2004م)، التربية بالحوار، الطبعة 2، دار الفكر، دمشق.
19. بادحدح، علي بن عمر (1434هـ-2013م)، قضايا المرأة بين التشريعات الإسلامية والأعراف الاجتماعية، الطبعة الأولى، دار ابن حزم، بيروت (لبنان).
20. <https://amrkhaled.net/Story/1052415> وصفة

أثر نظرية النموذج والقوالب في اكتساب اللغة العربية

دراسة في المعجميين المدرسين المجاني المصور لجوزيف إلياس، ومعجم لاروس جينيور

Larousse Junior

الدكتورة كريمة بوعمرة

قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2

karima.bouamra@univ-alger2.dz

ملخص البحث:

إن نظرية القوالب stéréotype تدرس علاقة اللغة بالمجتمع، التي تعكس ثقافة المجتمع ، لذلك فإن الدراسات الاجتماعية والثقافية كان لها تأثير على الدراسات اللغوية ، وقد التي بينت ان الكلمة ليست مجرد دال ومدلول مرتبط بشيء ولكن لها ابعاد ثقافية اجتماعية كذلك، فالمفهوم يرتبط بالصورة الذهنية التي تتشكل من المفهوم في ذهن الفرد.

سنتناول في هذه المداخلة، أثر نظرية القوالب والنموذج في اكتساب اللغة العربية وهذا من خلال التعريف والصورة التوضيحية في المعاجم المدرسية التي تساهم في تعليم اللغة العربية، يكون نموذجنا للتطبيق في ذلك المعجميين المدرسين المجاني المصور لجوزيف إلياس والمعجم الفرنسي لاروس جينيور الصادر عن دار لاروس، لنتعرف على كيفية تطبيق المفهومين في اكتساب اللغة في المعاجم المدرسية، وتوصلنا إلى أنّ نظرية النموذج والقوالب مكون أساسي لاكتساب اللغة في المعجم المدرسي، لابد ان يستعمل بطريقة صحيحة.

الكلمات المفتاحية: القوالب، النموذج، الدال، المدلول، اكتساب اللغة، المعجم المدرسي.

The impact of the theory of stereotype and prototype on the acquisition of the Arabic language, study in the school dictionary "Al Majani Al Moussaouar" by Joseph Elias, and "Larousse junior."

Abstract :

The stereotype theory studies the relationship between language and society, which reflects the culture of that society, so social and cultural studies have had an impact on linguistics studies, which has shown that the word is not only a signifier and a signified, associated with a thing (reference), but also has socio-cultural dimensions.

In this article, we discuss the theory of stereotypes and prototypes, in the acquisition of the Arabic language, and this through the definition and illustration in school dictionaries. That contribute to the teaching of the Arabic language, our application model is the "Majani Al Moussaouar" Arabic Dictionary, by Joseph Elias and the Larousse Junior French dictionary, we have found from the conclusion that the theory of stereotypes and prototypes are essential components of language acquisition in school dictionaries, they must be used in a positive way.

Keywords: Stereotype, prototype, signifier, signified, language acquisition, school dictionary.

مقدمة:

تتدخل نظريتي النموذج prototype والقوالب stéréotype في صياغة التعريفات في المعاجم المدرسية، فنظرية النموذج تتعلق بالجانب الإدراكي لتمثل الأشياء في الذهن، أما القوالب فتخص المجتمع والثقافة الذي يدرك الأشياء في الواقع ويربطها بمسمياتها، فالمعاجم المدرسية موسوعية تتأسس على المعرفة المتداولة التي تظهر في التعريف، فمن شروط إدراك الأشياء في الواقع وربطها بمسمياتها هي المعرفة المشتركة في المجتمع، ونجد بأن النموذج والقوالب لا تتعلق فقط بالتعريف وسبل صياغته، ولكن كذلك بالصورة التوضيحية في المعاجم المدرسية، حيث يتم التكامل بين التعريف والصورة التوضيحية لشرح المعنى.

1 - مفهوم النموذج:

النموذج هو الصورة المفهومية التي تتكون في الذهن، وتحيل على مفهوم، لذلك فلا بد أن نفرق بين النموذج وتحققاته، فالإدراك يقوم على أساس تشكيل بني تنظم المعرفة، أو إدراك الأشياء في الواقع، وهي بنيات أو نماذج مثالية، « هناك نماذج معرفية عليا، modèle cognitifs idéalisés أو مثالية، التي تكون مصدرا لتشكيل الفئات، والظواهر النمطية، وكما يرى جورج لاكوف، فإننا ننظم معارفنا، بواسطة البنيات التي ندعوها النماذج المعرفية المثالية، التي تقوم على أساس البنية، بنيات قضوية، و بنيات وفق خطاطة صورة¹»، وهي بالطبع الصورة المفهومية التي نكونها عن الشيء، وفي المجال اللساني نجد أن النموذج يوصف على أنه أشكال، والعملية تكون بحصر السيمات الملائمة، وإلغاء السيمات الخاصة، ما يؤلف التعريف، فالنماذج هي عبارة عن أشكال بالمعنى الهيمسالف²، وهي تؤلف تعريفا، والمقولة التي يشملها التعريف، هي عبارة عن نوع من المدركات مجتمعة، في حركة تهمل بعض السيمات التي تعتبر غير ملائمة³.

ويحدد مفهوم النموذج على أنه التمثيل الذهني المجرد لمفهوم، أما المثال الأقرب فهو ما يمثل الصفات النمطية، التي توجد في المفهوم، بمعنى يشكل الانتماء الأقرب للنموذج، أما روش فترى أن الأفراد أو العناصر في المقولة، تختلف في درجات نمطيتها، أو تمثيلها للمقولة، ودرجات النمطية هي ما تحدد انتماء عنصر إلى فئة، وتعتبر على أساسه المثال الأقرب⁴، لابد من التفريق بين الموضوع أو هيئة المقولة أي

1 - Kleiber, Georges. *la sémantique du prototype*. 1 éd. paris : presses universitaires de France, 1990. p. 1721.

2- Groupe μ. *traité du signe visuel, pour une rhétorique de l'image*. Paris : éditions du seuil, 1992. p. 97.

3- Groupe u. *traité du signe visuel*. pp.97, 98.

4 - Rosch, Eleanor. «basic objects in natural catégories». *cognitive psychology* 8 , 1976, Berkeley : universiy of california . P 433.

المقولة الفرعية، التي تعتبر المثال الأقرب، والتمثيل الذهني، أو الصورة الإدراكية لهذا الموضوع، فما يكون في ذهن المتكلم ليس المقولة الفرعية، أي المثال الأقرب، ولكن المفهوم، أو الصورة الذهنية للمقولة الفرعية⁵، فمثلا الدوري يمثل المثال الأقرب للنموذج طير، لأنه يحتوي الصفات النمطية الممثلة لهذا النموذج، وهكذا يحدد النموذج على أنه كيان معنوي، والمثال الأقرب ما يمثل الخصائص النمطية للنموذج.

2 - النموذج في الصورة :

إن النموذج من خلال التعريف هو تمثيل ذهني بالدرجة الأولى، وهذا التمثيل يتحقق في اللغة أو الصورة، والنموذج يمثل المستوى الذي تتركز فيه السيمات المشتركة بين أفراد فئة، ويمثل المستوى القاعدي، الذي تتشكل فيه السيمات الصورية ومنها الصورة⁶، ففي الميدان البصري يحدد النموذج على أنه، تمثيل ذهني⁷، ... وهو محصلة لمجموعة من الخصائص المعنوية أو المفهومية، جزء منها يمكن أن يوافق الخصائص الحسية للمرجع⁸، ما يعني أن « ... المرجع خاص، له خصائص فيزيائية، النموذج من جهته، هو جنس له خصائص معنوية أو مفهومية⁹، فالسيمات النمطية التي تؤلف النموذج، تشمل خصائص بصرية في مثل الشكل واللون، ونجد أن خصائص في الشكل أو اللون، يمكن أن تشكل صفات نمطية في المثال الأقرب، الذي يكونه الفرد في ذهنه، وهذا في مثل السمة أبيض في إوز مثلا، حيث إن الفرد يفعل هذه السمة، التي تعتبر أساسية للإحالة على المرجع، أو من السيمات النمطية في المثال الأقرب، مما يعني أن النموذج ليس له خصائص بصرية، ولكن يمكن أن يوصف بمجموعة من الخصائص، بعضها بصري، وآخر غير ذلك، يدخل في نتاج استبدالات، تكون فيها العناصر في علاقة مجموع منطقي¹⁰.

3 - النموذج وعلاقته بالتسمية:

إن التسمية ضرورية في تحديد الفئة أو المقولة، التي يمثلها النموذج، الذي يؤلف خصائص مفهومية للشيء، وهذا ما يكون مصدرا للتعميم أو التجريد في التعريف، ودور التسمية تكون بتحديد اسم الفئة أو تعيين المثال الأقرب، الذي يحدد باسم معين، كما رأينا ذلك، وعلى هذا فإن النموذج لطير مثلا، يتكون من

5 - Kleiber, George. la sémantique du prototype. P. 60.

6 - Rosch, Eleanor. Basic objects in natural catégories. pp 382- 439.

7 - Groupe U. traité du signe visuel. p 137.

8 - Groupe U. traité du signe visuel. p 137.

9 - Groupe U. traité du signe visuel. p 137.

10 - Groupe U. traité du signe visuel. P 154 .

خصائص مفهومية توجد في الذهن مثل (يطير، له ريش، بيوض)، وما إلى ذلك من السيمات الأساسية، أما المثال الأقرب لطير فهو الدوري مثلا، الذي يكون أقرب إلى هذه الخصائص، ويعين باسم خاص، ويمكن أن نطرح ما علاقة ذلك بالصورة ؟ فنقول إن الصورة يمكن أن تمثل الفئة، وتحقق التعميم، حيث تحيل مباشرة إلى الفئة، من دون أن تحتاج إلى الاسم أو التسمية، ومن ثم فلا توسم بالغموض، هذه الحالة حددها جوزيت ري دي بوف بقولها « يحصل أن يكون المدخل والتعريف في علاقة تلاؤم تام مع الصورة، فالكلمة " قطرس" تكون مقترنة برسم قطرس، دون اسم الصورة، وفي هذه الحالة فإن الصورة بوصفها مثالا للنموذج الأصلي، تقترب من تعريف الفئة الذي يخص " قطرس"¹¹»، معنى هذا أن الصورة تحقق الملاءمة التامة مع المرجع، وتحيل مباشرة على المقولة، وتحقق التعميم، وهذا النوع من الصور التوضيحية، الذي يحيل مباشرة على المثال الأقرب، هو ما ينبغي أن يكون في المعجم، بحيث لا يؤدي إلى الغموض والالتباس الذي يمكن أن تحدثه الصورة، يظهر هنا دور التسمية التي تحيل مباشرة على المرجع، واقتراحها برسم قطرس، لأن الذهن يُكوّن مباشرة الصورة الذهنية، التي تحيل على الاسم، وفي هذه الحالة فلا نحتاج إلى الكلمة المفتاح أسفل الصورة، لأن المدخل والتعريف يحيلان مباشرة على الرسم، فالمدخل يمثل التسمية، والتعريف يحدد السيمات الأساسية والاختلافية.

4. النموذج والصورة في المعجم:

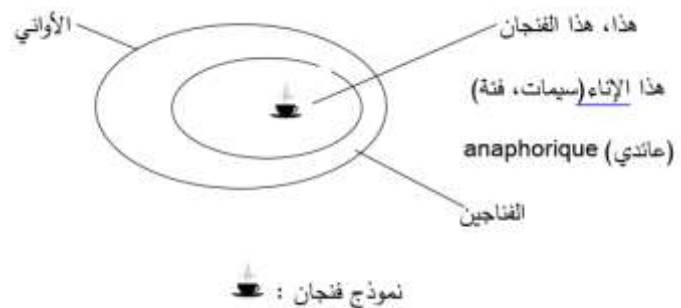
تري جوزيت ري دي بوف أن الصورة لها وظيفة تنميطية، « في المعجم العام هناك مكان للصورة في وظيفتها التنميطية، (المثال الأحسن للمرجع)، في مشروعها لتمثيل محاكاة العمومية (تحديد السيمات غير الأساسية)، والدخول في الإسناد المضاعف لمضمون الدليل: "أ" هو "ب" الذي ... و هو "أ" [هذه الصورة] بمعنى "أ" الذي يعين "أ" أيا كان أو كل "أ"¹²»، ومن ثم فإن الصورة التي تركز في المعجم، هي ما يكون لها وظيفة تنميطية، وهذا في محاولة تحقيق التعميم المنافي لميزة الإظهار في الصورة، وفق المعادلة المميزة للمضمون في الدليل، أي "أ" هو "ب" الذي، والسؤال كيف تتحدد هذه الوظيفة التنميطية، بمعنى ما هو الدور الذي تؤديه الصورة في الإحالة على نموذج، هذه الوظيفة تتحدد من خلال هذا المثال: ففي النموذج أو المثال الأقرب لطير، نعيّنه باسم دوري ، أما فنجان فلا يعين باسم، وفي هذه الحالة نحتاج إلى الصورة للإحالة عليه، فالنموذج يكون له اسم (دوري بالنسبة للمثال الأحسن للعصفور)، والمقولة تكون مؤسسة

11 - Debove, Josette Rey. la linguistique du signe. Paris: Armand Colin, 1998. P 272.

12 - Debove, Josette Rey. la linguistique du signe. p 273.

قبلا، أو أن النموذج ليس له اسم (هنا رسم فنجان)، والمقولة تظهر في الصفات¹³، ومن ثم فإن نظرية النموذج، تقوم على الإحالة أو التسمية باسم، وفي التعريف يعين اسم النموذج، أي المثال الأقرب الذي ينتمي إلى مقولة، «اسم النموذج، النموذج دوري لفئة طير، الذي لا يحدد أي صفة تعين نموذجا، النموذج يظهر بشكل آخر¹⁴، نموذج طير يسمى دوري، فله اسم خاص (في حين أن نموذج فنجان ليس له اسم¹⁵)»، فاسم النموذج يحدد باسم دوري، وتظهر الفئة التي ينتمي إليها، وهو طير، من خلال علاقة الاشتمال التي شرحتها جوزيت ري دي بوف، نموذج الفئة طير، ينتمي إلى فئة، يعني هذا أن هذا النمط الفردي يلحق بالفئة، ذلك لأنه لا يخصص بصفة، (هذا الدوري بعينه الذي يقدم بهذا الشكل)¹⁶.

ونجد أنفسنا في نموذج التعريف التقليدي، حيث إن الدوري يُعرّف بطير، الفئات الفرعية لطير: الطيور تتضمن نوع الدوري، أو نوع الدوري تعتبر طيورا¹⁷، وتوجد حالات لا يعين فيها النموذج باسم، في حالة فنجان مثلا، نحيل مباشرة على الرسم، ففي التعريف يعين اسم النموذج دوري، الذي ينتمي إلى فئة (طير)، أما في فنجان، فلا يعين اسم النموذج، يحال عليه فقط برسم، والفئة تلحق بالتعريف، فالتعريف عام مجرد يعين النوع، و عندما لا يكون للنمط اسم، الصورة التوضيحية يكون لها دور المثال، حيث تعين بفنجان، الذي تكون فيه إحدى السيمات المميزة إناء، هذه السمة من طبيعة مختلفة عن السيمات الأخرى (له يد، له صحن)، وذلك لأنه يصنف الشيء قبل وسمه بصفة¹⁸، ومن ثم فإن الفئة "إناء" يذكر في الصفات المميزة لفنجان، عند ذاك فهي تحتاج إلى الصورة، التي تحيل على فنجان، بما أن النموذج ليس له اسم، وهنا يظهر دور الصورة التوضيحية، ففي نظرية النموذج، نحتاج إلى الصورة التي تدعم التعريف، عندما لا يوسم النموذج باسم، وقد مثلت جوزيت ري دي بوف لهذه العلاقة بما يلي¹⁹:



13 - Debove, Josette Rey. *la linguistique du signe*. p 122.

14 - Debove, Josette Rey. *la linguistique du signe*. p 123.

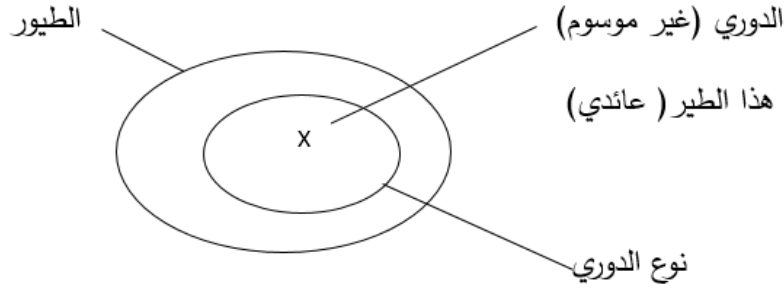
15 - Debove, Josette Rey. *la linguistique du signe*. p 123.

16 - Debove, Josette Rey. *la linguistique du signe*. p 123.

Debove, Josette Rey. *la linguistique du signe*. p 123.-17

18 - Debove, Josette Rey. *la linguistique du signe*. p 122.

19 - Debove, Josette Rey. *la linguistique du signe*. p 123.



نموذج طير : الدوري

فما يلاحظ أن النموذج فنجان ليس له اسم، لذلك يحال عليه مباشرة بواسطة صورة توضيحية، كما هو مبين في الرسم ، ويظهر من خلال الإشارة أو الإظهار المميز للصورة التوضيحية، التي يعكسها في المستوى اللغوي، اسم الإشارة (هذا الفنجان)، إذا لم يكن للنموذج اسم، فإن الباحثين يظهرونه في نظام بياني: وهكذا فإن النموذج المختار بالنسبة لفنجان ليس له اسم، فهو مخطط نموذجي لفنجان مقترح²⁰، حيث يستعان بالصورة التوضيحية، وبطابع الإظهار المميز لها، أما نموذج طير فيعين باسم دوري، ويظهر لنا بذلك دور الصورة التوضيحية في نظرية النموذج.

5. مفهوم القوالب :

ينبغي أن نتساءل هل هناك علاقة بين القوالب والصورة؟ ، فنقول نعم، وهذا من وجهة أن الصورة لا تشكل مشابهة تامة مع الشيء في الواقع، بل هي شفرة تواصلية بين الأفراد في مجموعة لغوية، على أساسها يقام أو يمرر التواصل، وهي بالطبع ما تؤسس المعجم، باعتباره وسيلة تواصل بالدرجة الأولى، يقوم على المشترك اللغوي بين أفراد جماعة، ومن هذه الواجهة فإن القوالب تختلف عن النموذج، لأن النموذج يتعلق بكيفية بناء الفرد لمفاهيم ذهنية، أما القوالب فهو هذا المشترك الذهني بين الأفراد في جماعة والذي يُيسّر التواصل .

20 - Debove, Josette Rey. *la linguistique du signe*. p 124.

وعلى هذا نفرق بين نوعين من القوالب، القوالب اللسانية التي تؤسس التعريف في المعجم، وهو مكون لا غنى عنه، كما حدده بيتنام، « القوالب، هو عبارة عن مفهوم تواضعي عن هيئة، أفعال أو طبيعة ²¹»، ويحدد بيتنام مفهوم القوالب بدقة، ويقول، أنه لا يعني القوالب السلبية التي لها حكم قيمة، ولكن المفاهيم التواضعية التي يمكن أن تكون خاطئة ²²، وهذا ما يلتقي مع النظرة التي ترى أن القوالب هو مفهوم خاطئ للتصنيف ²³.

وهكذا فلنكتسب دلالة فهد، فلا بد أن نربطه بالسيمة مخطط، التي تشكل القوالب المُكوّن لتصور فهد، لكي يكون التواصل ناجحاً في مجموعة ²⁴، فالسيمات البصرية التي يصفها التعريف، تتحقق في الصورة بوصفها قوالباً، ولا تمثل حقيقة تحليلية: فالليمون الذي لا يكون بلون أصفر، يبقى ليمونا في كل الحالات ²⁵، وكذلك السيمة البصرية لغراب، حيث نحيل دائماً على اللون (أسود) وهو قوالب لا يقوم على أساس تحليلي، فالسيمات الدلالية... تأخذ شكل كليات دلالية، تدرك عن طريق الحدث، أو شكل نسق عرفي لمسلمات المعنى، بحيث إذا قلنا هذا الكائن غراب، فإنه يلزم أن يعتبر دائماً أسود ²⁶، معنى ذلك أن المثال الأقرب الذي نستدعيه في الذهن، هو صورة لليمون أصفر، تتحقق في رسم، أو صورة لغراب أسود، ومن ثم فإن الصورة تحقق التواصل بين الأفراد، بتجسيد التمثيل المقترن بكلمة، لأن الغاية من القوالب، هو ضمان التواصل الناجح في مجتمع معين ²⁷.

6 - العلاقة بين النموذج والقوالب:

لذلك فإن النموذج يتداخل مع القوالب، فإن كان النموذج عملية إدراكية، تتم عند الفرد، يمثل المثال الأقرب، فإنه قوالب كذلك، لأنه صورة نمطية، فتمثيل الشيء، مكون من السيمات، التي تميز النسخة

21 - Putnam, Hilary. *signification, référence et stéréotype*. pp. 21- 44.

22 - Putnam, Hilary. «*signification, référence et stéréotype*» Philosophie. février 1985, no 5, paris : les édition de minuit, pp. 21-44.

23 - Young, Kimbal. *social psychologie*. 2ed. New york : F.S Croft et Cie, 1947. p 190. In : Amossy, Ruth. *les idées reçues, sémiologie du stéréotype*. p 29.

24 - Putnam, Hilary. *signification, référence et stéréotype*. p 39 .

25 - Amossy, Ruth, Anne Herschberg Pierrot. *Stéréotypes et clichés, langue, discours, société*. 3éd. Paris : Armand colin, 2007. P 90.

26 - Eco, Umberto. *le signe. Histoire et analyse d'un concept*. Bruxelles : éditions Labor, 1988. p 147.

راجع كذلك: الإدريسي، رشيد . *سيمياء التأويل*. ط 1. القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع ، 2010 .

27 - Amossy, Ruth. *stéréotype et clichés*. p90.

النمطية للفئة المفهومية²⁸، فالقولب يظهر باختيار سيمات مميزة لجماعة، أو وضع نستطيع التعرف على خطاطة مألوفة²⁹، والإحالة المباشرة السريعة عند الأفراد تتم، إذا كوّن الفرد في ذهنه، صورة نمطية معينة، تتوافق مع الرسم في سمة من السيمات، حيث يعرض رسم لإوزة نمطية، ذات السيمة اللون (أبيض)، ورسم لإوزة ذات السيمة (أسود)، تقابل مع الجملة (الإوز يسبح بتؤدة في البحيرة)³⁰، والإحالة المباشرة تكون على الرسم الأول من الرسم الثاني، لأن الفرد يكون صورة نمطية في ذهنه لإوز أبيض، وهي السمة المشتركة بين أغلب الأفراد، ويفعل مباشرة الخصائص البصرية التي تتوافق مع خصائص في الرسم، لذلك فإن التعرف يكون أسرع بالنسبة للرسم الأول، فالفرد عندما يُفعل التمثيل الذهني لإوز، فإنه يُفعل السمة أبيض، وبوجود رسم لإوز نمطي، فإن الجمع يكون مباشرا، بين سيمات التمثيل المُفعل، والخصائص الصورية للتمثيل في الرسم³¹، بمعنى أن المثال الأقرب الذي يكونه للتمثيل الذهني لإوز، يحمل السيمة أبيض، ويحفز من جهة أخرى استدعاء الصورة، التي تربط بين عناصر متلازمة، تكون النموذج الذي ترسخ في الذهن، من أثر التواتر والتجربة، وهكذا فإن العناصر المشكلة للتمثيل حصان أبيض، تكون مندمجة من العناصر المجردة³²، ونجد أن اللون في هذا المثال محدد أساسي في عملية التعرف.

وبالطبع فإن المثال الأفضل الذي يكونه الفرد في ذهنه بالنسبة للنموذج، يحمل خصائص ثقافية، فهو ينتمي إلى القوالب، الذي يشكل المشترك بين الأفراد، ووظيفة القوالب في المعجم، إتاحة المعارف المشتركة بين الأفراد، وتحقيق التواصل، لذلك نجد أن السيمات التي تعكس قوالب، تعتبر في الوقت ذاته من السيمات في المثال الأقرب للنموذج، وهنا يكون الالتقاء بين النموذج والقوالب، ما يعني أننا نجد في النموذج، الذي يمثل المفهوم الذهني، سيمات ضرورية أو ملائمة، على أساسها، يُوزّن المثال الأقرب، وكذلك فإن القوالب هي الخطاطة المجردة³³، أو الصورة الذهنية، التي تحدد على أنها صور ما قبلية، وثابتة، ملخصة، ومقتطعة، من الأشياء والذوات³⁴.

28 - Denis, Michel. *image et cognition*. 2 éd. paris : presses universitaires de France, 1994. p 176.

29 - Amossy, Ruth. *les idées reçues, sémiologie du stéréotype*. P 21.

30 - Denis, Michel. *image et cognition*.p 176.

31 - Denis, Michel. *image et cognition*. p 177.

32 - Denis, Michel. *les images mentales*. p 207.

33 - Amossy, Ruth. *les idées reçues, sémiologie du stéréotype*. p 24.

34 - Amossy, Ruth. *les idées reçues, sémiologie du stéréotype*. P 26.

7 - النموذج والقوالب في الصورة التوضيحية في معجم لاروس جينيور:

التمييز بين النموذج والقوالب في الصورة التوضيحية يبدو صعبا في مستوى التطبيق، وهذا للتداخل الحاصل بين المفهومين، خصوصا في الصورة، ولكن من الفحص الذي أجريناه للصورة التوضيحية في معجم لاروس جينيور، استطعنا أن نستخرج صورا توضيحية تمثل نماذج، أو المثال الأقرب الذي يستدعيه الذهن، لذلك فإننا نتبنى فرضية المؤلف في الواقع، الذي يستند إلى مقياس التواتر أو المؤلف، تلتقي مع المقولب الذي يمس الجانب الثقافي للمرجع، وكيف يمثل في صورة ويتداول على أساس ذلك.

يذكر في مقدمة المعجم المدرسي لاروس جينيور³⁵ " أن المعجم موجه للتلاميذ بين سن 7 و 11 سنة، كما يذكر أن هناك 2000" ³⁶صورة توضيحية (بالألوان، وصور واقعية، وصور شمسية، وخرائط)، تأتي لتدعم الكلمات المَعْرِفَة"³⁷.

7 - 1 - النموذج أو المثال الأقرب في الصورة التوضيحية:

يرتبط بالصورة المؤلف، المتداولة التي يستدعيها الذهن، والتي ترتبط بوضعيات في الصورة، وهي مستعملة في المعجم المدرسي ومهمة من الجانب التربوي، ومستقاة من واقع تداول صور عند الطفل، حصرناها في المداخل التالية:

المدخل	التعريف	الصورة التوضيحية
Abordage تصادم	fait de donner l'assaut à un navire الهجوم على سفينة	

35 _ Larousse Junior. Paris : éditions Larousse, 2008.

36 _ Larousse Junior. Paris : éditions Larousse, 2017, P.6.

37 _ Larousse Junior. Paris : éditions Larousse, 2017, P.6.

explorateur, trice n. Personne qui explore des régions inconnues. <i>L'exploratrice a fait des découvertes étonnantes.</i> ► Mot de la famille de <i>explorer</i>.  un explorateur	personne qui explore des régions inconnues الشخص الذي يستكشف أماكن مجهولة	Explorateur مستكشف
cler « un » et « le » ou des adjectifs et des déterminants qui s'accordent avec « ses mains ». <i>Elle a ses mains masculines.</i> - <i>Heureux » est un adjectif masculin.</i> ► n.m. Genre masculin. Les mots « neque-vent », « neque-vent », « neque-vent », « neque-vent ». ► <i>temon » ne s'emploie que qu'on masculin.</i> - ► <i>Nous aussi féminin.</i> masque n.m. ► Objet dont on se couvre le visage pour se déguiser ou pour se cacher. <i>Des masques de carnaval. Le comédien portait un masque.</i> ► Objet ou appareil dont on se couvre le visage pour se protéger ou pour respirer. <i>Pour faire de l'escalade, il faut porter un masque. Un masque de plongée.</i> ► Mot de la même famille : <i>démasquer</i>.  un masque africain	Objet dont on se couvre le visage pour se déguiser ou pour se cacher الشيء الذي نغطي به وجهنا للتنكر، أو التخفي.	Masque قناع

استندنا في اعتبار هذه الصور التوضيحية نماذج أو قوالب إلى المتواتر أو المؤلف من الصور المتداولة، نستنتج الملاحظات التالية:

- من الصور التوضيحية ما تمثل المثال الأقرب أو النموذج الذي يستدعيه الذهن مباشرة، كما في المدخل تصادم *abordage*، وهي تحيل على صورة نمطية أو نموذج متداول، حيث لا يذكر المدخل، إلا ويحيل على صورة قراصنة يهاجمون سفينة، وهي صورة متداولة مألوقة عند ذكر المفهوم، وكذلك الصورة النمطية للمدخل *explorateur* وهي صورة الرجل المستكشف، التي يصادفها التلميذ بأسلوب رسم غير واقعي.
- - توجد من الصور التوضيحية ما نعتبرها قوالب وهذا في المدخل قناع *masque*، مما ينتهي إلى الحضارة الإفريقية والتي تعتبر المثال الأقرب للتوضيح.

7 - 2 - القوالب في التعريف والصورة التوضيحية:

يمكن رصد القوالب من خلال الجدول التالي:

المدخل	التعريف	الصورة التوضيحية
Cygne إوز	grand oiseau aux pattes palmées au long cou souple et au plumage <u>blanc ou noir</u> طير كبير ذو قدم مكفف وعنق طويل مرن، وريش أبيض أو أسود.	
ليمون Citrons	fruit a la <u>peau</u> <u>jaune clair</u> et au gout acide qui pousse sur un citronnier ثمرة ذات لحمة صفراء فاتحة وذوق حمضي، ينبت في شجر الليمون	
نمر panthère	mammifère carnassier au <u>pelage jaune</u> <u>tacheté de noire</u> <u>ou entièrement</u> <u>noire</u> qui vit en Afrique et en Asie حيوان لاحم من الثدييات له فرو أصفر مبقع بالأسود، أو أسود كلياً، يعيش في إفريقيا وآسيا	

الملاحظات:

يمكن أن نستنتج المقولب في الصورة انطلاقاً من المعرفة المتداولة والمألوف في الخصائص البصرية، من دون أن نركن إلى السيمات المتغيرة، ففي المدخل cygne، فالمعروف والمتداول في تجربتنا المباشرة، هو

الإوز الأبيض، وليس الأسود، الذي يحيل إليه الذهن مباشرة، وكذا ما نجده في المدخل citron، الذي يمثل له بصورة توضيحية لليمون أصفر، على الرغم من وجود الليمون الأخضر، وهو مثال عن القولب المتداول في التجربة، وكذلك في المدخل panthère الذي يمثل له بصورة توضيحية لنمر أصفر ذي بقع سوداء، وهو المألوف في واقع التجربة، من نمر أسود كلياً، وفي هذه الحالة يكون للصورة التوضيحية دور موسوعي، لتمثيل المجهول غير المألوف.

8_ القوالب في المعجم المدرسي المجاني المصور:

يذكر الفئة السنية التي يوجه إليها المعجم وهي المرحلة الابتدائية، بقوله « عبرنا في مقدمة لنا سلفت عن دهشة كبيرة... بعد أن بحثنا في المكتبة العربية عن معجم مدرسي مخصص للصغار...، ولاسيما تلامذة المرحلة الابتدائية، فلم نقع على غير الخيبة والفشل. لكن ذلك زادنا إصراراً على المضي في ما وطننا العزم عليه، فكانت لنا، محاولة رائدة وناجحة»³⁸.

وقد بحثت عن أثر القوالب في التعريف والصورة التوضيحية من خلال المداخل التالية:

المدخل	الصورة التوضيحية	التعريف
أسد		حيوان بري يلقب بملك الغابة ونوع من السباع اللبون المفترسة
أفعى		حية خبيثة سامة وهي أنواع كثيرة

38- إلياس، جوزيف. /المجاني المصور. ط 4. بيروت: دار المجاني، 2004.

شجريغرس ويعطي في الصيف ثمرا لذيذ الطعم	لَهُ ثَمَرٌ . الْإِجَاصُ (وَاحِدَتُهُ إِجَاصَةٌ) : شَجَرٌ يُفْرَسُ وَيُعْطَى فِي الصَّيْفِ ثَمَرًا لَذِيذَ الطَّعْمِ . وَاحِدَتُهُ إِجَاصَةٌ ، تُحْتَقَرُ . فِي بُشْتَانِ خَالِي خَمْسَ شَجَرَاتِ إِجَاصٍ . 	إجاص
طائر مائي شاطئي طويل الساقين والعنق والمنقار صبور على الطيران وهو أنواع أشهرها الأبيض	الْبَجَع (وَاحِدَتُهُ بَجْعَةٌ) : طَائِرٌ مَائِيٌّ شَاطِئِيٌّ طَوِيلُ السَّاقَيْنِ وَالْعُنُقِ وَالْمُنْقَارِ صَبُورٌ عَلَى الطَّيْرَانِ ، وَهُوَ أَنْوَاعٌ أَشْهَرُهَا الْأَبْيَضُ . تَعِيشُ طُيُورُ 	بجعة
شجري بري وزراعي من الفصيلة الوردية ومنه أنواع وله ثمار لذيذة الطعم كروية الشكل بحجم حبة العنب صفراء أو حمراء أو ضاربة إلى السواد	كَرْشُ الشَّكْلِ بِحُجْمِ حَبَّةِ الْعِنَبِ صَفْرَاءُ أَوْ حُمْرَاءُ أَوْ ضَارِبَةً إِلَى السَّوَادِ ، ثَمَرُ هَذَا الشَّجَرِ الْكَرْزُ إِخْدَى فَوَاكِهِ الصَّيْفِ . 	كرز

الملاحظات:

- يظهر القولب في معجم المجاني المصوّر من خلال التعريف، حيث يذكر في مدخل "أسد" أنه يلقب بملك الغابة، ما نعتبره قولبا، وكذلك في مدخل "أفعى" فيذكر في التعريف أنها حية خبيثة، أما الصورة التوضيحية فتعتبر من القوالب، يظهر باستعمال الرسم الذي يمرر صورة نمطية للمرجع، الأسد أو الأفعى.
- إن القوالب في المعاجم المدرسية تظهر في تمثيل المرجع المؤلف المتداول، مثلما نجد في المدخل "إجاص" الذي تحقق فيه الصورة التوضيحية الملاءمة، من خلال تمثيل المرجع المؤلف، الذي يظهر في سيمة اللون (الأصفر)، وكذا في المدخل "بجعة"، وإن كانت الصورة تحيل على المرجع من جهة، ولكنها لا تمثل المرجع المؤلف، وهو البجع الأبيض، الذي يشار إليه في التعريف، ونعتبره قولبا، مما يساعد على التعرف عليه، وفي المدخل كرز يمثل له بصورة توضيحية لكرز أحمر، نعتبره مقولبا من المؤلف في الواقع.

9 - النتائج:

- المثال الأقرب أو النموذج يخص المعرفة المشتركة المتداولة بين الأفراد، وفي معجم لاروس جينيور تقدم هذه المعرفة على المستوى البصري .
- السيمات المتغيرة تدلنا على المتداول مما هو بصري، لأنها تمثل الجانب الثقافي في المرجع.
- يظهر القولب في معجم المجاني المصور المدرسي في التعريف والصورة، ويتميز في التعريف بحكم قيمة سلب في بعض المداخل، حيث يستعمل في التعريف قوالب خاطئة متداولة.
- أكثر ما تظهر القوالب في الصورة التوضيحية، لذلك فلا بد من توخي الحذر في توظيفها، خصوصاً في المعاجم المدرسية، وأن نحسن استعمالها عندما تُوجَّه للمُتعلِّم.

خلاصة:

إنّ النموذج والقوالب مكونين أساسيين في التعريف والصورة التوضيحية في معجم مدرسي، لذلك فقد استنتجته في المعجم المدرسي لاروس جينيور والمجاني المصور، من خلال التعريف والصورة التوضيحية، وقد لاحظت أنه قد تستعمل القوالب السلبية في معجم المجاني المصور، التي تظهر في التعريف، لذلك وجب التفريق بين القوالب الإيجابية التي تمرر المعرفة المشتركة، والقوالب السلبية التي تعتبر عائقاً في الاكتساب.

قائمة المصادر والمراجع:

باللغة العربية:

1- الإدريسي، رشيد . سيميائ التأويل. ط 1. القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع ، 2010 .

2 - إلياس، جوزيف . المجاني المصور. ط 4 . بيروت: دار المجاني ، 2004 .

باللغة الأجنبية:

3- Amossy, Ruth, Anne Herschberg Pierrot. Stéréotypes et clichés, langue, discours, société.

3éd. Paris : Armand colin, 2007

8.9 Armand Colin, 19:- Debove, Josette Rey. *la linguistique du signe*. Paris4

universitaires de France, 1994. - Denis, Michel. *image et cognition*. 2 éd. paris : presses 5

Bruxelles : éditions Labor, 1988. 6-Eco, Umberto. *le signe. Histoire et analyse d'un concept*.

7-Groupe μ. *traité du signe visuel, pour une rhétorique de l'image*. Paris : éditions du seuil,

1992.

universitaires de France, 8-Kleiber, Georges. *la sémantique du prototype*. 1 éd. paris : presses

1990

9- Larousse Junior. Paris : éditions Larousse, 2017

10 -Lehmann , Alise. *introduction a la lexicologie, sémantique et morphologie*. Paris : Dunod,

1998.

Philosophie. février 1985, no 5, 11 - Putnam, Hilary. «*signification, référence et stéréotype*»

minuit . de paris : les édition

12- Rosch, Eleanor. «*basic objects in natural catégories*». cognitive psychology 8 , 1976,

Berkeley : universiy of california .

وسائل وأساليب تحقيق الأمن الفكري الأسري

الأستاذ الدكتور محمد علي طاهر

أستاذ الفقه بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية | السودان

mhtt1969@gmail.com

ملخص البحث:

سيتناول الباحثُ موضوع: (وسائل وأساليب تحقيق الأمن الفكري الأسري). ويعتبر البحث أحد الموضوعات التربوية الهامة ذات التأثير على أمن الأسرة والمجتمع، وسيناول في الدراسة مفهوم الأمن الفكري في الفقه الإسلامي والقانون ، ثم يبين أهمية الأمن الفكري ، وينصبُّ الحديث بعد ذلك عن وسائل وأساليب تحقيق الأمن الفكري في الأسرة ، وينتهي بخاتمة تشتمل على أهم النتائج ، والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري ، الأمن الأسري، الشريعة، التحديات، الوقاية، الحماية..

Means and methods of achieving family intellectual security

Abstract :

The researcher will address the topic: (Methods of achieving family security thought.) The research depends on one of the educational topics that have an impact on the security of the family and society. Technology means and methods to achieve intellectual security in the family, and ends with a conclusion, on the most important findings, and recommendations.

Keywords: Intellectual security, family security, sharia, challenges, prevention, protection..

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين القائل في كتابه العزيز: ﴿وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُمْ بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزَّلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (81) الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ (82)﴾⁽¹⁾، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة وهداية للعالمين، القائل في سنته الغراء: (من أصبح منكم آمناً في سربه معافى في جسده عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا)⁽²⁾.

إن الشريعة الإسلامية جاءت للمحافظة على الدين وهذا مقصد من مقاصدها العظام ومطلب من مطالبها التي تدور أحكامها حول حماية خمس أمور، هي أمهات لكل الأحكام الفرعية، وتسمى بالضروريات الخمس، وهي: حفظ الدين، حفظ النفس، حفظ العقل، حفظ العرض، حفظ المال. وإذا نظرنا إلى موضوع بحثنا: (وسائل وأساليب تحقيق الأمن الفكري الأسري..) وجدت البحث يقترح الحلول والوسائل لتحقيق الأمن الفكري ولحماية الأسرة والمجتمع من المشكلات الإنسانية والاجتماعية والشرعية.

أهمية البحث:

1. يحتل الأمن الفكري الأسري أهمية بالغة، باعتبار أنه يحقق أمن واستقرار المجتمع من خلال التصدي للمؤثرات والانحرافات الفكرية.
2. تأثير الأفكار الخاطئة على العقل البشري كبير في المجتمع ولها أثر خطير في تربية وإعداد الأجيال اللاحقة من الأمة.
3. التحديات التي تواجه الأمن الفكري الأسري كثيرة ومتنوعة، منها الداخلية، ومنها الخارجية، ومنها المشترك بين العوامل الداخلية، والخارجية.
4. إن (الأمن الفكري الأسري) مسألة تهم المجتمع والأفراد مثلما تهم الدولة، فهو مسؤولية اجتماعية تقع على عاتق جميع المؤسسات المجتمعية المختلفة ابتداء بالفرد ثم بالأسرة ثم المدرسة فالجامعة والمسجد ووسائل الإعلام المختلفة وبقية المؤسسات المجتمعية الأخرى.

مشكلة البحث : تكمن مشكلة الدراسة في مدى قدرتها على الإجابة على السؤال التالي :

مدى تحقيق الأمن الفكري الأسري في ضوء الشريعة الإسلامية ومقاصدها.

أهداف البحث: يسعى هذا البحث لتحقيق عدد من الأهداف، أبرزها:

أولاً: بيان وسائل تحقيق الأمن الفكري الأسري وهذا من أعظم مقاصد الشريعة الإسلامية وقد إهتم بها القانون أيضاً .

ثانياً: دعم جهود العلماء والباحثين في قضايا الأمن الفكري الأسري.

ثالثاً: تحقيق مقصد من مقاصد الشريعة في الحفاظ على الدين وحمايته وهو من الضروريات الخمس.

خطة البحث:

المبحث الأول : تعريف الأمن الفكري في الفقه الإسلامي.

المبحث الثاني : أهمية الأمن الفكري.

المبحث الثالث : وسائل وأساليب تحقيق الأمن الفكري الأسري.

المطلب الأول:الوسائل الوقائية لتحقيق الأمن الفكري الأسري.

المطلب الثاني:الوسائل العلاجية لتحقيق الأمن الفكري الأسري.

المبحث الأول:

تعريف الأمن الفكري

أولاً: تعريف الأمن الفكري

تعريف الأمن لغة:

للأمن تعاريف عدّة في لغة العرب، فمن ذلك ما ورد في لسان العرب : (الأمان والأمانة) بمعنى. وقد أَمِنْتُ فأنا أَمِنٌ، وَأَمَنْتُ غيري من الأَمْن والأمان. والأَمْنُ ضدُّ الخوف، والأمانةُ: ضدُّ الخيانة وفي التنزيل العزيز: وَأَمَنَّهُمْ مِنْ خَوْفٍ، قال ابن سيده: الأَمْنُ نقيض الخوف، أَمِنَ فلانٌ يَأْمَنُ أَمْنًا وَأَمَنًا قال ابن فارس: "الهمزة والميم والنون أصلان متقاربان: أحدهما الأمانة التي هي ضد الخيانة، ومعناها سكون القلب، والآخر التصديق).⁽¹⁾ وقال الجوهري: "الأمان والأمانة بمعنى. وقد أَمِنْتُ فأنا أَمِنٌ، وَأَمَنْتُ غيري من الأَمْن والأمان. وأصل أَمِن: أَمَّنَ بهمزتين، لُيِّنَت الثانية. والأمن: ضد الخوف"⁽²⁾

من خلال ما تقدّم يتّضح أنّ للأمن في لغة العرب اطلاقات عدّة، فهو يعني: "الطمأنينة وعدم الخوف، والثّقة وعدم الخيانة"⁽³⁾

تعريف الأمن اصطلاحاً:

للأمن تعاريف عدّة في اصطلاح العلماء والكتاب، وذلك لتنوع النظرة واختلاف التصور، وتباين المشارب، وإن اتّفقت على بعض وظائفه وأهدافه.

فقد عرّفته موسوعة السياسة بأنّه: "تأمين سلامة الدولة ضد أخطار خارجية وداخلية قد تؤدي بها إلى الوقوع تحت سيطرة أجنبيّة نتيجة ضغوط خارجية أو انهيار داخلي". وعرّفه اللواء عدلي حسن سعيد بأنّه: "تأمين الدولة من الداخل ودفع التهديد الخارجي عنها بما يكفل لشعبها حياة مستقرة توفر له استغلال أقصى طاقاته للنهوض والتقدم والازدهار".

ويعرّفه الدكتور علي الدين هلال بأنّه: "تأمين كيان الدولة والمجتمع ضد الأخطار التي تهدّدهما داخلياً وخارجياً، وتأمين مصالحهما وهيئة الظروف المناسبة اقتصادياً واجتماعياً لتحقيق الأهداف والغايات التي تعبر عن الرضاء العام في المجتمع".

وقيل أيضاً بأنّ الأمن هو: "الجهد اليومي المنظم الذي يصدر عن الدولة لتنمية ودعم أنشطتها الرئيسية، السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ودفع أي تهديد أو تعويق أو إضرار بتلك الأنشطة"⁽¹⁾

ثانياً: تعريف الأمن الفكري إصطلاحاً:

(الأمن الفكري) يعني الحفاظ على المكونات الثقافية الأصلية في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة أو الأجنبية المشبوهة، وهو بهذا يعني حماية وتحصين الهوية الثقافية من الاختراق أو الاحتواء من الخارج. وهذا -أيضاً- يعني أن الأمن الفكري هو الحفاظ على العقل من الاحتواء الخارجي، فقد اتّسم هذا العصر بالتطوّرات والمستجدّات المتعاقبة في شتى المجالات، والتي مهّدت للتقارب بين المجتمعات والشعوب، وأدّت إلى انفتاح الثقافات على بعضها، متبادلة التأثير والتأثر فيما بينها، ممّا يسهّل من دخول التيارات الفكرية الوافدة بما تحمله من إيجابيات وسلبيات.

كذلك فإنّنا نجد أنّ الغلوّ والتطرّف الديني الذي ينشأ نتيجة سوء الفهم للدين الحنيف، يمثل انحرافاً فكرياً يضاها في تأثيره ما تقوم به التيارات الفكرية السلبية الوافدة.

المبحث الثاني:

أهمية الأمن الفكري الأسري

عنى القرآن بالأمن الفكري الأسري عناية بالغة وجعله ضرورة من الضرورات لأمن الفرد والأسرة والمجتمع والأمة، فخليل الله إبراهيم ينصح أباه في غاية اللطف ليرده عن مصدر الضلالات والوساوس الكفريات قال تعالى: {يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا} (1)

ويشهد لهذا من السنة النبوية ما ورد: أن بعض أصحاب النبي ﷺ قال: أنا أصلي الليل أبداً، وقال آخر: أنا أصوم الدهر ولا أفطر، وقال آخر: أنا أعتزل النساء فلا أتزوج أبداً، فجاء إلهم النبي ﷺ فقال: أنتم الذين قلتُم كذا وكذا؟. أما والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم له، لكني أصوم وأفطر، وأصلي وأرقد، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني (2).

وجاء الإسلام ليحفظ على الناس ضرورات خمس هي مقاصد الشريعة، أولها وأهمها: ضرورة الدين فكل اعتداء على الدين قولاً أو فعلاً فإن الشريعة الإسلامية تحرّمه وتمنع منه، ويشمل ذلك الاعتداء على عقائد الناس ومحاولة تغييرها والإخلال بأمهم الفكري والسعي في انحراف الفكر ولا سيما عند الشباب.

يحتل الأمن الفكري الأسري أهمية بالغة، باعتبار أنه يحقق أمن واستقرار المجتمع من خلال التصدي للمؤثرات والانحرافات الفكرية، فإن الأمن كل لا يتجزأ وتعد محاولة الإخلال بالأمن الحسي إخلال بالأمن الفكري للمجتمع ومع ذلك فإن الجهود المبذولة لحمايته لا تزال أقل من الدرجة المقبولة بل وتتضاءل عند البعض إلى درجة الصفر أحياناً مع أننا الآن في أمس الحاجة إلى الأمن الفكري الأسري الذي جاء الإسلام ليحفظه على المسلمين فإن الدين قول وعمل واعتقاد.

إنّ هذه المؤثرات الفكرية على الأسرة وما تخلفه من آثار سلبية على المجتمع وأفراده، تجعل من قضية الأمن الفكري ضرورة حتمية وملحة، فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أنّ الانحراف الفكري يعد من أهمّ الدوافع والأسباب للجنوح للعنف والإرهاب.

إن التحديات التي تواجه الأمن الفكري الأسري كثيرة ومتنوعة، منها الداخلية، ومنها الخارجية، ومنها المشترك بين العوامل الداخلية، والخارجية، وما الغزو الفكري، والحروب العنقادية والعسكرية والنفسية والإعلامية وطفرة المعلومات ونشوء الجماعات المتطرفة، والظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والنوازل الأخرى، إلا تحديات حقيقية للأمن الفكري في المجتمعات العربية والإسلامية، ومن هنا فإن مشكلة

الانحراف الفكري من أخطر المشكلات التي تواجه الإنسان عقيدة ووطناً، حيث يعتنق الشباب أفكاراً غير سوية تهدم معالم الدين⁽¹⁾، كالعلمانية، والقومية، وانتقاص أحكام الإسلام، أو اعتقاد عدم وجوب الحكم بما أنزل الله، أو انتقاص الصحابة والسلف الصالح، أو التشكيك في الحضارة الإسلامية ومقوماتها⁽²⁾، أو الفهم الخاطئ لمعنى القضاء والقدر، أو التشدد في الأخذ بتعاليم الدين وأحكامه. وغالباً ما يترتب على هذا الانحراف الفكري، التسبب في هدم الدين من داخله أو من خارجه.

إن (الأمن الفكري) مسألة تهتم الأسر والمجتمعات والأفراد مثلما تهتم الدولة، وهي قضية المحكوم كما أنها قضية الحاكم، فهو مسؤولية اجتماعية تقع على عاتق جميع المؤسسات المجتمعية المختلفة ابتداءً بالفرد ثم بالأسرة ثم المدرسة فالجامعة والمسجد ووسائل الإعلام المختلفة وبقية المؤسسات المجتمعية الأخرى. وأي تقصير من أي من هذه المؤسسات ستكون عاقبته وخيمة على المجتمع بأكمله.

وإذا كان الشباب هم عماد النهضة وأمل المستقبل فبالأمن الفكري نحميهم ونصونهم عن الشبهات وضبابيات الأفكار المنحرفة.

وقد تعددت وتنوعت وسائل الإعلام المعاصرة من مقروءة ومسموعة ومرئية، وإن كثيراً من مواقع " الإنترنت " وقنوات " التلفزيون " لتمثل خطورة على الأمن الفكري الأسري.

ولا يخفى أن النسبة العظمى من هذه الوسائل الإعلامية بما هي عليه الآن، تقوم بعملية غسل المخ بعيداً عن القيم الإنسانية النبيلة، والسلوك الفطري السوي، وعن تعاليم الإسلام وهدية ومقاصده، حيث تُعرض فيها على جميع أفراد الأسرة والمجتمع. كباراً وصغاراً، نساء ورجالاً، مثقفين وغير مثقفين الأفكار والقيم الضالة المحطمة للعقيدة والمدمرة للأخلاق، تحت ستار: حرية الرأي، أو البحث العلمي، أو النقاش الموضوعي، أو التجديد والتطوير، أو الترفيه، وتزين فيها الأقوال والأفعال القبيحة من غمز ولمز وغيبة ونميمة، وتكشّف واختلاط ورقص، وتشاهد في برامجها وتمثيلياتها وحفلاتها صور الخلاعة والميوعة والمجون، وزرع الرذيلة والعنف والجريمة، والسخرية من الحجاب، والتهكم بعلماء الإسلام وبالمعلمين وغيرهم، باسم الترفيه!⁽³⁾

المبحث الثالث:

وسائل وأساليب تحقيق الأمن الفكري الأسري

المطلب الأول: الوسائل الوقائية للأمن الفكري الأسري:

أولاً: أثر الحلقات القرآنية في تحصين الشباب والطلاب من الانحراف الفكري.

لدور تحفيظ القرآن الكريم أثر كبير في إعداد الشباب وتأهيلهم، وصقل مواهبهم، وزرع الثقة في نفوسهم، وإشعارهم بعظم المسؤولية المناطة بهم، وتوثيق الصلة بينهم وبين زملائهم من الشباب الصالحين، وشغل أوقاتهم بكل نافع ومفيد، كما أنها تنمي فيهم الروح الجماعية، والمشاركة الاجتماعية وحسن التعامل مع الآخرين، وعلى هذا الأساس يتضح أن دور تحفيظ القرآن الكريم تضطلع بأدوار عديدة تؤدي إلى أمن المجتمع وضمان استقراره.

ثانياً: تقوية الوازع الديني لدى الشباب والطلاب.

تربية الناشئة على كتاب الله تعالى وتعظيمه، والتدبر في مواظله وزواجه، وحكمه وأسراره، وأحكامه وتشريعاته، وقصصه وأخباره من أعظم ما يملأ القلوب محبة لله وإجلالاً له، وتعظيماً لشأنه وتوقيراً لجنابه، وخوفاً من عقابه، ورجاء لثوابه، وحياء منه ومراقبة له، ورعاية لحقوقه وحقوق عباده، ولا شيء أرفع للنفوس عن العنف والإجرام، وأزجر لها عن الظلم والعدوان من الوازع الديني، والرقابة الإيمانية، التي تزرع في النفس رقابة ذاتية تلازم صاحبها حيثما كان.

وقد قص الله لنا قصة ابني آدم: حين حسد قابيل أخاه هابيل، وتوعده بالقتل ظلماً وعدواناً، فرد عليه أخوه بلسان المؤمن الذي يخاف الله، ويتورع عن ظلم العباد وانتهاك حرمتهم قال تعالى: (لَئِنْ بَسَطْتُ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَا بِبَاسٍ يَدَيَّ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ إِنَّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ (28) إِنَّي أُرِيدُ أَنْ تَبُوءَ بِإِثْمِي وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاءُ الظَّالِمِينَ (29) فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ (1)

فبين أنه ما يمنعه من قتل أخيه الذي هدد بالقتل إلا خوفه من الله، وخشيته أن يبوء بإثمه فيكون من أصحاب النار وذلك جزاء الظالمين. فهذا هو منطق أهل الإيمان، وحذرهم من الظلم والطغيان، وهكذا يكون تعظيمهم لأمر الدماء المعصومة، واحترامهم لحق الحياة الإنسانية الكريمة. ولهذا قال الله تعالى في آية أخرى: (وما كان لمؤمن أن يقتل مؤمناً إلا خطأ) (2)

(1) سورة المائدة الآية 28-29.

(2) سورة النساء: الآية 9.

ولهذا فإن منهج الإسلام في تحقيق الأمن ومكافحة الإجرام والعدوان يركز أساساً على إصلاح الأسرة وتركيتها، وتهذيب سلوكها وأخلاقها، وتعييدها لربها وخالقها، وتربيت الأفراد على خوف الله تعالى ورجائه ومحبته، ومراقبته في خلوته وجلوته، وسره وعلايته، والحياء منه أن يقع في معصيته أو يقعد عن طاعته، وبهذا يتكون لديه وازع ديني يحمله على فعل الخير، وعلى البعد عن الشر، ويحميه من الوقوع في المظالم والمنكرات، ويمنعه من ارتكاب الجرائم وانتهاك الحرمات، حتى وإن لم تصل إليه يد العدالة، وكان بعيداً عن رقابة السلطات الحاكمة، والأجهزة الأمنية القائمة.⁽¹⁾

ثالثاً: حماية الأسرة من الجريمة.

استهجان الجريمة والإيذاء هو شأن المسلم قال صلى الله عليه وسلم: ((المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده))⁽²⁾ فهذا الحديث وأمثاله يجسد علاقة وثيقة بين الفكر الأمن، والسلوك السلي الحضاري ، كذلك سلامة اللسان واليد وأمنهما مشروط بسلامة التفكير، فإذا سلم التفكير من العوج والانحراف سلم اللسان من الفحش والإثارة والتهيج وسلمت اليد من العنف والبطش والإيذاء، على اعتبار أن السلوك مسبق بالضرورة بالفكر إن خيراً فخييراً وإن شر فشرراً.

تقوم الأسرة بدورها في الحماية من الجريمة من خلال: تحذير الأب للأبناء من الظلم والإجرام، وبيان خطره على المجتمع وعلى أفرادها، لأنه عدوان على الآخرين ، وذلك سيدفع المعتدى عليهم إلى محاولة الانتقام ممن اعتدى عليهم، وستشيع الفوضى والاحتراب والحقد والكراهية، وأن الظالم والمعتدي هو أول من يصيبه أثر ظلمه وعدوانه ، قال تعالى : (سيصيب الذين أجرموا صغار عند الله وعذاب شديد بما كانوا يمكرون).⁽³⁾، وينبغي للأب أن يحذر أفراد الأسرة من الوسائل التي قد تشجع على الجريمة، مثل قراءة المجلات الخليعة والكتب الغرامية، وكذلك مشاهدة الأفلام والمواد الغنائية التي لها علاقة بارتكاب الجريمة والانحراف ، ومواقع الفساد والإفساد في شبكة المعلومات ، ومثل ذلك المسكرات والمخدرات فإن لها أثراً واضحاً في انحراف السلوك وارتكاب الجريمة والوقوع في براثن الفساد.⁽⁴⁾

(1) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان للشيخ محمد بن ناصر السعدي 257/3.

(2) صحيح البخاري الإيمان (10)، صحيح مسلم الإيمان (40)، سنن النسائي الإيمان وشرائعه (4996)، سنن أبو داود الجهاد (2481)، مسند أحمد بن حنبل (160/2)، سنن الدارمي الرقاق (2716).

(3) سورة الأنعام الآية: 124.

(4) الإيمان والحياة ص: 191-192. وإن شئت المزيد في المراد بالرقابة الذاتية وأثرها في حياة الإنسان، فانظر: التربية الإسلامية ودورها في مكافحة الجريمة ص: 84-92، وأثر العقيدة في بناء الفرد والمجتمع ص: 111-120، وجولة في ذات المسلم ص: 27-42.

إن معرفة الأفكار المنحرفة وتحصين الشباب ضدها: فلا بد من تعريفهم بهذه الأفكار وأخطائها قبل وصولها إليهم منمقة مزخرفة فيتأثرون بها؛ لأن الفكر الهدام ينتقل بسرعة كبيرة جداً ولا مجال لحجبه عن الناس ولقد كان الناس يسألون رسول الله عن الخير لكن حذيفة بن اليمان رضي الله عنه كان يسأله عن الشر مخافة أن يدركه وهو منهج قرآني دل عليه قوله تعالى: (وكذلك نفصل الآيات ولتستبين سبيل المجرمين).⁽¹⁾ فاستبانة سبيل المجرمين لاجتنابها كان سبباً لتفصيل الآيات حولهم ، كما أن فضح المنافقين في القرآن وخصوصاً في سورة التوبة وكشف طريقة تفكيرهم كان من أهدافه تحذير المسلمين عن سلوك مسالكهم والغالب أن القلب والفكر محل لمن سبق إليه ،ومن هنا فأهمية السبق بالبيان كبيرة في التحصين والوقاية من الفكر المنحرف بإذن الله .

إن قيام الأسرة بتلك الجهود سيكون مع الجهود الأخرى من مواجهة الفكر المنحرف مواجهة فاعلة.

رابعا : حفظ الولد من الخلطة الفاسدة ورفاق السوء .

ورد النهي عن مجالسة أهل الانحراف الفكري : الذين يريدون خرق سفينة المجتمع وإغراق أهلها بخوضهم في آيات الله وتجراهم على الفتيا بغير علم وقد قال تعالى : (وإذا رأيت الذين يخوضون في آياتنا فأعرض عنهم حتى يخوضوا في حديث غيره) الجليس الصالح له أثره في استقامة المسلك وحسن المنهج وثبات السير ، وقد ثبت ذلك بالاستقراء والتتبع.

خامسا: إتاحة الفرصة الكاملة للحوار الحر الرشيد داخل المجتمع الواحد : وتقويم الاعوجاج الفكري بالحجة والإقناع؛ لأن البديل هو تداول هذه الأفكار بطريقة سرية غير موجهة ولا رشيدة مما يؤدي في النهاية إلى الانحراف الفكري.

سادسا : الوقاية بملئ وقت فراغ أفراد الأسرة :

إن تضييع الوقت باللهو واللعب، والنوم والكسل، ضاعت زهرة عمره فرطاً، فلا هو في أمر دين ولا دنيا. والنفس إن لم تشغلها بالحق شغلتك بالباطل، والفراغ والصحة والشباب من أجل النعم إذا استثمرت فيما ينفع، واستعين بها على مافيه مصلحة للفرد والمجتمع، وإلا ذهبت ضياعاً وسدى، وغبناً وخسارة، وربما كانت سبباً للفساد والإفساد، والظلم والإجرام، فيجني صاحبها على نفسه وأهله ومجتمعه وأمته، وقال أبو العتاهية:

إن الشباب والفراغ والجِدَّة مفسدةٌ للمرء أي مفسدة

(1) سورة الأنعام الآية:55.

إن من أهم متطلبات المحافظة على الأمن والاستقرار ملء وقت فراغ الناشئة بما يعود عليهم بالفائدة، ومحاربة انتشار الفراغ والبطالة بين أفراد الأسرة والمجتمع، فإنهما يقودان إلى الانحراف وانتشار العادات الضارة، كتعاطي المخدرات وصحبة الأشرار والوقوع في شتى أنواع الفساد.

و حين يغدوا شبابنا أو يروحوا للمسجد والحلقة القرآنية في ساعات ثم يمكنوا بين ذلك في أوقات الفراغ حفظاً أو مراجعة أو مذاكرة أو تأملاً أو تدبراً في آياته الكريمات فإن من ثمرات ذلك ما يلي :

1. أنه يورث الطمأنينة في القلب فتلاوة القرآن الكريم أعظم الذكر وأعلاه (ألا بذكر الله تطمئن القلوب)⁽¹⁾
2. يورث الحياة الطيبة السعيدة في الدنيا والفوز والنعيم المقيم في الآخرة .
3. يحفظ النفس من القلق والاضطراب والتذبذب ويهديها للتي هي أقوم ، قال تعالى : (إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجراً كبيراً).⁽²⁾
4. أنه يبني في المجتمع المسلم حصونا من الفضيلة تتكسر عندها معاول الهدم حيث يركز أعداء المسلمين على جانب المرأة في المجتمعات الإسلامية بل ويرهنون على الولوج من خلاله لنسف المجتمع والأسرة المسلمة .
5. أنه يعمل على اختفاء الجريمة بأنواعها .

سادسا: إظهار وسطية الإسلام واعتداله وتوازنه وترسيخ الانتماء لدى الشباب لهذا الدين الوسط وإشعارهم بالاعتزاز بهذه الوسطية وهذا يعني الثبات على المنهج الحق وعدم التحول عنه يمناً أو يسرة وعدم نصرة طرف الغلو والإفراط أو طرف الجفاء والتفريط في صراعهما المستمر.

سابعا: معرفة الأفكار المنحرفة وتحصين الأسرة ضدها فلا بد من تعريف الشباب بهذه الأفكار وأخطائها قبل وصولها إليهم منمقة مزخرفة فيتأثرون بها لأن الفكر الهدام ينتقل بسرعة كبيرة جداً ولا مجال لحجبه عن المجتمع.

ثامنا: إتاحة الفرصة الكاملة للحوار داخل الأسرة الواحدة وتقويم الاعوجاج الفكري بالحجة والإقناع لأن البديل هو تداول هذه الأفكار بطريقة سرية غير موجهة ولا رشيدة مما يؤدي في النهاية إلى الإخلال بأمن المجتمع.

(1) سورة الرعد الآية: 28 .

(2) سورة الإسراء الآية : 9 .

تاسعا: الاهتمام بالتربية في المدارس والمساجد والبيوت وكم يؤلم أن نرى ونسمع هذا الانفصال الشعوري بين الآباء والأبناء ، وبين المعلمين والطلاب وبين الخطباء والمصلين في كثير من الأحيان بل سمعنا عن معظم المشاركين في أحداث التفجيرات أنهم انفصلوا عن أهلهم وخرجوا من بيوتهم منذ مدة طويلة وغابوا عن مجتمعهم دون سؤال عنه.

عاشرا : الدعاء : وهو سلاح عظيم له أثر كبير في حلول الأمن الفكري وقد أهمله كثير من الناس فلا تكاد الأيدي ترتفع سائلة الله الهداية إلى الصواب مع أن النبي وهو المؤيد المسدد بالوحي كان يدعو الله كثيرا بالثبات على الدين⁽¹⁾.

حادي عشر : إنشاء مواقع إنترنت جادة ومتميزة، أو الكتابة فيها، ولعلّ من الأمثلة على ذلك بعض المواقع التي نفع الله بها ومنها موقع (صيد الفوائد) والذي استفاد منه عموم الناس صغاراً وكباراً، شيباً وشباباً، نساء ورجالاً، وكذلك موقع (طريق الإسلام) ، وفيه طاقم عمل يعملون فيه لوجه الله تعالى ولا يبتغون الأجر إلا من الله تعالى، وموقع: (الشبكة الإسلامية) وغيرها من المواقع الدعوية على الإنترنت.

ثاني عشر : إنشاء المنتديات الإسلامية والتي تثور فيها عدد من المناقشات الدعوية، وقد كانت في فترة ما منتديات عامة إسلامية حتىّ بتنا نرى منتديات متخصصة في نشر العلم مثل: (ملتقى أهل الحديث) و(ملتقى أهل التفسير) و(المجلس العلمي) و(ملتقى العقيدة والمذاهب المعاصرة) وغيرها من المنتديات النافعة والمهمة، والتي يمكن المشاركة فيها.

ثالث عشر : الإهتمام بمواقع البث التي تنشر محاضرات وندوات ومؤتمرات عالمية وإسلامية لعدد من الشيوخ والدعاة والعلماء والمثقفين الإسلاميين، فمن يكون في المشرق يستمع لمن يكون في المغرب بل يمكنه توجيه الأسئلة إليه وإجابة ذلك العالم عنها، ومن المواقع المتميزة في ذلك موقع: (البث الإسلامي) حيث يوجد فيها مئات الدروس العلميّة، والمحاضرات المنهجية، والتي تفيد الداعية إلى الله فيما يشكل عليه في أمور دينه⁽²⁾.

رابع عشر : محاربة الأفكار الهدامة التي يتم نشرها عبر هذه الوسائل، ومن أهمها: ازدراء الأديان والتشكيك فيها، إثارة النعرات الإقليمية، والدينية، والعرقية، والعقائدية، والطبقية، نشر الشائعات المغرضة، تحريف الحقائق بسوء نية، وتلفيق التهم، التشهير والإساءة للسمعة، السخرية المهينة واللاذعة، القذف والسب

(1) انظر: كتاب الثقافة الإسلامية إعداد مجموعة من العلماء والباحثين الناشر مركز أبحاث الرعاية والتحسين الفكري ص346 الطبعة الولي 1439-2018.

(2) الدعوة إلى الإسلام على الإنترنت ... تكرار أم ابتكار؟ بقلم: خباب مروان الحمد، 34.

والشتم، واستخدام الألفاظ النابية والعبارات الجارحة، الدعوة للخروج على الحاكم، وعلى الثوابت المجتمعية، تشجيع التطرف، والعنف والتمرد، الحشد للتظاهر والاعتصام والإضراب، الإباحية والانحلال، والفسق والفجور، التعريف بطرق تصنيع المتفجرات، وتكتيكات الاعتداء، وإثارة القلاقل، وأعمال الشغب، الدعوة للتطبيع مع الأعداء، والالتفاف على استراتيجية الدولة في هذا الخصوص، نشر الخرافات، فمن لعشرة آلاف موقع تسيء وتهاجم الإسلام بصورة مباشرة أو غير مباشرة لكي يكشفوا زيف وبطلان ما في هذه المواقع؟⁽¹⁾.

خامس عشر: الإستراتيجية الشاملة لمواجهة مواقع التواصل الإجتماعي الهدامة:

من أهم ما يجب توفيره في هذا الصدد حجب المواقع الضارة والتي تدعو إلى الفساد والشر، ومنها المواقع التي تدعو وتعلم العدوان والاعتداء على الآخرين بغير وجه حق، فهذا الأسلوب يعد من الأساليب المجدية والنافعة.

لقد سعت بعض الدول إلى حجب المواقع الضارة أخلاقياً أو فكرياً، عن طريق تركيب الأجهزة والبرامج التي تقوم بتنقية المواقع وحجب المواقع الضارة ومنع ظهورها⁽²⁾.
المطلب الثاني: الوسائل العلاجية للأمن الفكري الأسري:

1. دعوة المخطيء إلى الرجوع عن خطئه: وبيان الحق بالمناقشة العلمية الهادئة دون اتهام للنيات.
2. تجنب الأساليب غير المجدية التي تستنزف الكثير من الجهد والوقت وقد تكون ثمرتها محدودة في العلاج.
3. وجوب الأخذ على أيديهم: ومنعهم من الإخلال بالأمن الفكري الأسري والمجتمعي ولو أدى ذلك إلى إجبارهم على عدم مخالطة الآخرين لاتقاء شرهم، وقد ضرب النبي مثلاً بليغاً لمثل هذه الحالة فقال: (مثل القائم على حدود الله والواقع فيها كمثل قوم استهموا على سفينة فأصاب بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها فكان الذين في أسفلها إذا استقوا من الماء مروا على من فوقهم فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقاً ولم نؤذ من فوقنا فإن يتركوهما وما أرادوا هلكوا جميعاً، وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونحوا جميعاً)⁽³⁾.

(1) مخاطر مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن المجتمعي: الرهانات والاستراتيجيات، الدكتور: حكيم غريب، المدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية الجزائر مداخلة قدمت في الندوة النقاشية العلمية الدولية حول: "عولمة الاعلام السياسي وتحديات الأمن القومي للدول النامية"، الثلاثاء 11 أفريل 2017، الإنترنت وتطبيقاتها الدعوية: الباحث: عبد الله ردمان، من الشبكة العنكبوتية.

(2) انظر: جريدة الرياض، العدد: 12328، الثلاثاء 12 1423هـ.

(3) صحيح البخاري الشركة (2361)، سنن الترمذي الفتن (2173)، مسند أحمد بن حنبل (270/4).

4. النهي عن مجالسة أهل الانحراف الفكري : الذين يريدون خرق سفينة المجتمع وإغراق أهلها بخوضهم في آيات الله وتجروهم على الفتيا بغير علم وقد قال تعالى (وَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ الشَّيْطَانُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ الذِّكْرِى مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ غيرهِ)⁽¹⁾
5. ضرورة التفريق بين الانحراف الفكري الذي لم يترتب عليه فعل وبين من أخل بفعله بالأمن في مجتمعه : فمن ظهر منه عمل تخريبي وثبت عليه شرعاً فيجب محاسبته على ما بدر منه كائناً من كان وعقابه بما يستحقه شرعاً .

(1) سورة الأنعام الآية 86.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، و أشكره على آلائه و توفيقه وتيسيره لي كتابة هذا البحث ، وأحسب أن ما لا يدرك كله لا يترك جله ، وما كان فيه من صواب فهو بتوفيق الله تعالى وتسديده ، وهو للفضل أهل.

والحمد لله الذي يسر لي السبيل حتى قمت بإتمام هذا البحث ثم الشكر للقائمين على هذا المؤتمر لإتاحة الفرصة لنا للمشاركة بهذه الورقة البحثية والتي نحسب انها تسهم في تحقيق الأمن الفكري الأسري ورعاية الشباب والطلاب والأسرة وتحصينهم من الأفكار المنحرفة.

وهذه خاتمة تضم خلاصة معاصرة للبحث ونتائجه المنثورة بين دفتيه ، وأهمها ما يلي:

1. تشجيع البحوث والدراسات النظرية والعلمية المتعلقة ب تحقيق الأمن الفكري الأسري ، بغية الخروج بنتائج وتوصيات علمية وعملية يمكن تطبيقها وتنفيذها مستقبلاً.
2. التوعية بأهمية تحقيق الأمن الفكري الأسري وبيان خطورة الانحراف الفكري الأسري ، وحاجة المجتمع إليه ، ودور الأسرة في تحقيق التحصين الفكري.
3. توضيح الفوارق بين التدين والتطرف، والتأكيد على أن محاربة الأفكار والقيم الضالة المحطمة للعقيدة والمدمرة للأخلاق.
4. إن المحافظة على الأمن الفكري مقصد من مقاصد الشريعة الكلية الخمس، إذ من خلالها يحفظ الدين.
5. إن الجهود المبذولة لحماية الأمن الفكري لا تزال أقل من الدرجة المطلوبة لأهميته القصوى نظراً للمؤثرات الفكرية وما تخلّفه من آثار سلبية على المجتمع وأفراده.
6. إن التحديات التي تواجه الأمن الفكري كثيرة ومتنوعة، منها الداخلية، ومنها الخارجية، وما الغزو الفكري، والحروب العقائدية والعسكرية والنفسية والإعلامية ونشوء الجماعات المتطرفة.

التوصيات:

وفي الختام إن كان هناك من توصيات في هذا الصدد ؛ فإنها تكمن في:

- 1) إعطاء الأمن الفكري الأسري مزيداً من الدراسة والبحث العلمي والتأصيل الشرعي والقانوني بأن ينبري له العلماء والباحثين، والمجامع الفقهية، والهيئات الشرعية، بكتابة البحوث والدراسات، وعقد المؤتمرات والندوات، وإصدار الفتاوى والقرارات؛ تصويراً وتحريراً، وتكييفاً وتخريجاً، وبياناً لأهميته ووسائل تحقيقه.

- (2) إن الفقه المستفاد من مقاصد الشريعة هو المرتكز في قضايا الأمن الفكري الأسري.
 - (3) إن جعل قضية الأمن الفكري قضية فرد ومجتمع وسلطة وأمة من أهم المقاصد الشرعية في تحقيقه والمحافظة عليه.
 - (4) ضرورة الإهتمام بمؤسسات الأمن المتخصصة وتطوير قدراتها للتواصل مع مكونات المجتمع.
- وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ، صلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين .

المصادر والمراجع:

- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان للشيخ محمد بن ناصر السعدي.
- كتب السنة: صحيح البخاري، صحيح مسلم، سنن النسائي، سنن أبو داود، مسند أحمد بن حنبل، سنن الدارمي.
- الإيمان والحياة للدكتور يوسف القرضاوي.
- التربية الإسلامية ودورها في مكافحة الجريمة لمقداد يالجن.
- أثر العقيدة في بناء الفرد والمجتمع لعبد العال سالم مكرم.
- كتاب الثقافة الإسلامية إعداد مجموعة من العلماء والباحثين الناشر مركز أبحاث الرعاية والتحصين الفكري الطبعة الأولى 1439-2018.
- الدعوة إلى الإسلام على الإنترنت ... تكرار أم ابتكار؟ بقلم: خباب مروان الحمد،
- مخاطر مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن المجتمعي: الرهانات والاستراتيجيات ، الدكتور: حكيم غريب ، المدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية الجزائر مداخله قدمت في الندوة النقاشية العلمية الدولية حول: "عولمة الاعلام السياسي وتحديات الأمن القومي للدول النامية" ، الثلاثاء 11 أبريل 2017.
- الإنترنت وتطبيقاتها الدعوية : الباحث: عبد الله ردمان ، من الشبكة العنكبوتية.
- جريدة الرياض ، العدد: 12328 ، الثلاثاء 12 1423 هـ.

الدراسات التأثيلية ودورها في تأصيل الموروث اللغوي:

تأثيل الألفاظ المتعلقة بالحرف التقليدية في سلطنة عمان مثلاً¹

الدكتور محمد موفق الحسن

جامعة صُحار

mhasan@su.edu.om

ملخص البحث:

التأثيل Etymology هو علم أصول الألفاظ الذي يبحث في كيفية تناسل المفردات وتوالدها، من خلال التنقيب عن أصل الكلمات والتغيرات الصوتية والدلالية التي طرأت عليها عبر الزمن، محاولاً إعادة تكوين بطاقة هوية للكلمة تبين أصلها والطريق التي سلكتها عبر الزمن حتى وصلت إلى حالتها الراهنة. ورغم الأهمية القصوى التي تحظى بها الدراسات التأثيلية (الإيتيمولوجية) في توثيق التراث اللغوي، وتبيين جذوره وصلاته باللغة الفصحى؛ إلا أن المعاجم التأثيلية لا تزال شحيحة في المكتبة العربية عموماً. يسعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على أهمية الدراسات التأثيلية في تأصيل التراث اللغوي، وتبيين عمق صلاته باللغة الفصحى، بغية خلق الثقة في نفوس الناس ولفت انتباههم إلى أن مفردات كثيرة من لغتهم التي يتحدثونها تنتمي إلى اللغة العربية الفصحى ما يعزز الثقة بالنفس والافتخار بالجذور العربية الأصيلة، ولعل في هذا خيراً كبيراً للغتنا الشريفة. وذلك من خلال تجربة تطبيقية على مجموعة من الألفاظ المتعلقة بالحرف التقليدية في سلطنة عُمان. وتهدف هذه الدراسة التأثيلية إلى وضع بطاقة تعريف تاريخية لكل مفردة من خلال دراستها دراسة تأثيلية تُبين مصدرها، وأصلها الذي انحدرت منه؛ فتميّز الألفاظ ذات الجذور العربية، والألفاظ الدخيلة التي اقترُضت من اللغات الأخرى إن وُجدت. ثم تدرس التغيرات الصوتية والدلالية التي مرت بها هذه الألفاظ حتى وصلت إلى صورتها الراهنة.

الكلمات المفتاحية: الإيتيمولوجيا، التأثيل، التراث اللغوي، الحرف التقليدية، سلطنة عُمان.

¹ تم تمويل المشروع البحث الذي أدى إلى هذه النتائج من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار بسلطنة عُمان بموجب برنامج التمويل المؤسسي المبني على الكفاءة بالعقد البحثي رقم (MoHERI/BFP/SU/01/2021)

**Etymological studies and their role in consolidating the identity of the cultural heritage;
Terminology related to Traditional Crafts in the Sultanate of Oman as a model**

Muhmmmed Muvaffak Alhasan

Ali Salim Al Manei

Ali Hamad Al Riyami

Sohar University

Sohar University

Sohar University

mhasan@su.edu.om

amanei@su.edu.om

ariyami@su.edu.om

Abstract:

Despite the extreme importance of etymological studies in documenting the linguistic heritage and showing its roots in the standard Arabic; However, this type of studies is still scarce in the Arab library in general. Etymology is the science that investigates how vocabulary is produced and reproduced, by exploring the origin of words and determine the phonetic and semantic changes that occurred in them over time.

This research seeks to shed light on the importance of etymological studies through an applied study on a group of terms related to the traditional crafts in the Sultanate of Oman. This study aims to develop a historical identification card for each word by showing its source and the origin from which it descended distinguishing the words that have Arabic roots from the extraneous words that were borrowed from other languages, if any. Then study investigates the phonetic and semantic changes that these words have undergone until they reached their current form.

Keywords: Etymology; Cultural heritage; Arabic dictionary; Oman

مقدمة:

علم التأثيل Etymology

التأثيل لغة: جاء في معجم لسان العرب: " أَثْلَهُ كل شيء أَصْلَهُ. وَأَثَلَ يَأْثِلُ أَثُولاً وَتَأَثَلَ تَأَصَّلَ، وَأَثَلَ مَالَهُ أَصْلَهُ، وَتَأَثَلَ مَالاً أَكْتَسَبَهُ وَاتَّخَذَهُ وَثَمَرَهُ، وَأَثَلَ اللَّهُ مَالَهُ زَكَاهُ وَأَثَلَ مُلْكَهُ عَظَمَهُ، وَكُلُّ شَيْءٍ قَدِيمٌ مُؤَصَّلٌ أَثِيلٌ وَمُؤَثَّلٌ وَمُتَأَثِّلٌ¹.

وجاء في القاموس المحيط: أَثَلَ يَأْثِلُ أَثُولاً، وَتَأَثَلَ: تَأَصَّلَ².

التأثيل اصطلاحاً: ورد في معجم لاروس: *étymologie* من الكلمة اللاتينية *etymologia* ومن الإغريقية *etumologia*، وهو العلم الذي يهدف إلى البحث عن أصول كلمات لغة معينة، وإعادة بناء أصل هذه الكلمات³. ويعرفه قاموس أكسفورد بأنه: "دراسة أصول الكلمات وتاريخها، ومعانيها"⁴.

والتأثيلية *Etymology* فرع من اللسانيات تبحث في تاريخ الكلمات بغية تحديد أصولها التي اشتقت منها؛ إلا أنها تختلف عن اللسانيات التاريخية في أنها تركز على الألفاظ واشتقاقاتها، وحتى على أصواتها وتغيراتها الصرفية؛ ومن ثم فهي أكثر تحديداً مقارنة باللسانيات التاريخية التي تقدم معلومات عامة عن اللغات⁵. وتضع التأثيلية نفسها في علاقة تكافئية مع بعض فروع اللسانيات التاريخية الأخرى⁶.

أما في صورته المعربة؛ فيرد مصطلح *Etymology* معرباً على صفحة مكتب تنسيق التعريب بشكلين: الأول: أئالة، ويتم تعريفه بأنه: علم يبحث عن العلاقات التي تربط كلمة بوحدة قديمة جدا تعد هي الأصل. والثاني: تأثيل، اشتقاق، ويُعرف بأنه: علم تأصيل الكلمات وطرق اشتقاقها في اللغة. والغريب أنه يشار إلى كلا التعريبين على أنهما مصطلحان معربان موحدان ومصادق عليهما.

¹ ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (1993). لسان العرب (ط3). دار صادر.

² الفيروزآبادي، مجد الدين (2005). القاموس المحيط (ط8). دار الرسالة.

³ Larousse.fr: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9tymologie/31605>

⁴ Oxford Advanced Learner's Dictionary.

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/etymology?q=etymology>

⁵ Lehmann, W.P. (2001). Etymology. In Neil J. Smelser, Paul B. (Eds.), *Baltes International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon. 4874-4877. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03051-5>

⁶ Dworkin, Steven N. (2015). Etymology. In James D. Wright (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed.), Elsevier. 207-211. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.53007-4>.

والحقيقة أن مفهوم التأثيلية تتعاوره عدة مصطلحات عند الباحثين العرب مثل (التأثيل، والتأصيل، والترسيس) حيث يميز عبد الحق فاضل بين مستويين من البحث عن أصول الكلمات فيجعل التأثيل اصطلاحاً: "علم أصول الألفاظ، وهو مشتق من الأثل بمعنى الأصل؛ فهو على هذا اصطلاح مقابل للكلمة (Etymology)؛ أما الترسيس فهو ردّ الألفاظ إلى بدايتها، وأنه مشتق من الرس بمعنى البداية، ومن الممكن أن يقابله في اللغات الأوربية (Radixation)¹. ولعل الفرق الدقيق بين التأثيل والترسيس يتمثل في أن "التأثيل" رد الكلمة إلى أمها مباشرة أو جذتها المباشرة أو القريبة. أما الترسيس فإعادة اللفظة إلى جذتها الأولى في صورتها التي نطق بهل أول إنسان².

ويمكن إجمالاً القول إن التأثيل هو علم أصول الألفاظ أي العودة باللفظ إلى الأصل الممكن للكلمة، وهو مجال من مجالات اللسانيات التاريخية يركز على علم الأصوات التاريخي، والتطور الدلالي للمفردات المدروسة؛ فهو إذن يندرج ضمن الأركيولوجيا اللسانية³ (عزوز، 2011). وهو علم تتجاذبه حقول لغوية كثيرة منها فقه اللغة، وعلم المصطلح، واللسانيات، والمفردات والمعاجم؛ لأنه مادته الأساس هي الكلمات⁴.

تعريف الحرفة:

يدور معنى الحرفة في المعاجم العربية حول العمل والكسب. يقول ابن دريد: "والحرفة المكسب أو الطعمة. حِرْفَةُ فُلَانٍ مِنْ كَذَا وَكَذَا أَي مَكْسَبُهُ مِنْهُ"⁵. ويقول الفيروزآبادي في القاموس المحيط: "الحِرْفَةُ: الطُّعْمَةُ، والصَّنَاعَةُ يُرْتَبَقُ مِنْهَا، وَكُلُّ مَا اشْتَغَلَ الْإِنْسَانُ بِهِ"⁶. وجاء في صحاح الجوهري: "والحرفة أيضا الصناعة والمُحَرِّفُ الصانع"⁷.

فقد ربط اللغويون الأوائل بين الحرفة والكسب المادي والارتزاق، ولم يفرقوا بين الحرفة والصناعة⁸ (البغدادي، 2013)، لكنهم ميزوا بين الحرفة والمهنة؛ فالمهنة هي العمل والخدمة العامة يقدمها الإنسان

¹ الصالح، صبيحي (2009). دراسات في فقه اللغة (ط3). دار العلم للملايين ص 348.

² عواريب، سليم (2015). الأصول الأبتيمولوجية والأنطولوجية لمصطلحي التأثيل والترسيس في اللغة. مجلة مقاليد، 9، 123-127. ص 123.

³ عزوز، أحمد (2011). وظيفة التأثيل في الصناعة المعجمية العربية. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 64(4)، 955-974. ص 961.

⁴ علي، محمد محمد يونس (2004). مدخل إلى اللسانيات. دار الكتاب الجديد. ص 10.

⁵ ابن دريد (1987). جمهرة اللغة. ط1، دار العلم للملايين. مادة (حَرْفَ).

⁶ الفيروزآبادي، مجد الدين (2005). القاموس المحيط (ط8). دار الرسالة. مادة (حَرْفَ).

⁷ الجوهري، إسماعيل بن حماد (1979). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (ط2). دار العلم للملايين. مادة (حَرْفَ).

⁸ البغدادي، أنوار أحمد خان (2013). الحرف والصناعات في القرآن الكريم. دار الكتب العلمية. ص 29.

لنفسه أو لغيره بدون أن تقتزن بالكسب المادي. يقول الفيروزآبادي: "المهنة: الحذق بالخدمة والعمل، ومَهْنَه، وأَمَهْنَه: استعمله للمهنة، فامتهن، والماهن: العبد والخادم¹. ويؤكد ذلك ابن منظور فيقول: "المهنة: الحذق بالخدمة والعمل ونحوه...، وقد مهن يمهّن: إذا عمل عملاً في صناعته، والماهن: العبد"². فالفرق بين الحرفة والمهنة أنّ الحرفة تقوم أساساً على العمل اليدوي والكسب المادي، في حين أنّ المهنة تعني الخدمة والعمل بدون القصد إلى النفع المادي بصورة أساسية³.

إشكالية الدراسة وأهدافها:

رغم الأهمية القصوى التي تحظى بها الدراسات التأثيلية (الإيتيمولوجية) في توثيق التراث اللغوي، وتبيين جذوره وصلاته باللغة الفصحى؛ إلا أنّ هذا النوع من الدراسات التأثيلية لا يزال شحيحاً في المكتبة العربية عموماً. ومن هنا يسعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على أهمية الدراسات التأثيلية في تأصيل التراث اللغوي، وتبيين عمق صلاته باللغة الفصحى، بغية خلق الثقة في نفوس الناس ولفت انتباههم إلى أنّ مفردات كثيرة من لغتهم التي يتحدثونها تنتمي إلى اللغة العربية الفصحى ما يعزز الثقة بالنفس والافتخار بالجذور العربية الأصيلة، ولعل في هذا خيراً كبيراً للغتنا الشريفة. وذلك من خلال تجربة تطبيقية على مجموعة من الألفاظ المتعلقة بالحرف التقليدية في سلطنة عُمان. وتهدف هذه الدراسة إلى وضع بطاقة تعريف تاريخية لكل مفردة من خلال دراستها دراسة تأثيلية تُبين مصدرها، وأصلها الذي انحدرت منه؛ فتميّز الألفاظ ذات الجذور العربية، والألفاظ الدخيلة التي اقترُضت من اللغات الأخرى إن وُجدت. ثم تدرس التغيرات الصوتية والدلالية التي مرت بها هذه الألفاظ حتى وصلت إلى صورتها الراهنة.

عينة الدراسة:

هذه الورقة العلمية هي -كما أشرنا سابقاً- جزء من مشروع بحثي ممول من طرف مجلس البحث العلمي التابع لوزارة التعليم العالي والبحث والابتكار في سلطنة عُمان، ويهدف المشروع إلى تأثيل الألفاظ المتعلقة بالحرف التقليدية في محافظة شمال الباطنة في السلطنة. وقد حاولنا في هذه الورقة العلمية المقدمة إلى المؤتمر تقديم نموذج عن عملنا في المشروع من خلال اختيار مجموعة من الألفاظ المتعلقة بالحرف التقليدية في سلطنة عُمان عينة للدراسة، وقد جُمعت العينة من خلال مقابلات أجراها فريق البحث مع مجموعة من الحرفيين الممارسين لهذه المهن.

¹ نفسه، ص 31.

² ابن منظور، مصدر سابق. مادة (مَهْن).

³ البغدادي، مرجع سابق. ص 32.

منهج الدراسة:

اعتمد البحث المنهج التأثيلي الذي يركز على التحليل التاريخي المقارن للألفاظ بغية الوصول إلى الأصل اللغوي الذي انحدرت منه، وقد اتبع البحث الخطوات الآتية في دراسة الألفاظ:

1. إيراد المعنى الاصطلاحي للفظ؛ أي المعنى الذي يؤديه ويشير إليه عند أصحاب هذه الحرفة.
2. تأثيل اللفظ بالتنقيب في المعاجم العربية القديمة للبحث عن الأصل اللغوي القديم الذي انحدر منه إن كان اللفظ عربياً، أو البحث في المعاجم الأجنبية لتأصيل مصدر اللفظ إن كان اللفظ دخيلاً.
3. دراسة التغيرات الصوتية والصرفية والدلالية التي تعرض لها اللفظ، وذلك عن طريق تثبيت النطق الحالي للفظ كما يرد على ألسنة مستعمليه، ومقارنته بالأصل اللغوي الذي انحدر منه.

الدراسة التأيلية للألفاظ

أولاً، ألفاظ متعلقة بصناعة الخنجر التقليدية

1. قَرْن

المعنى الاصطلاحي: هو الذي يتصل بالنصلة، وهو أعلى جزء في الخنجر، يختلف حجمه ونقشه حسب نوع الخنجر، ويعد الأهم في مكونات الخنجر، ويصنع من مواد مختلفة باختلاف محافظات السلطنة (كالخشب، أو الصندل أو العاج، أو قرون بعض الحيوانات أو من مواد شمعية صلبة).



الشكل 1: بعض أشكال وأنواع مقابض الخنجر https://khanjar.om/Parts_ar.html

التأثيل: القرن كلمة عربية. جاء في اللسان: القَرْنُ للثَّوْر وغيره: الرَّوْقُ، والجمع قُرُون، لا يكسَّرُ عل غير ذلك، وموضعه من رأس الإنسان قَرْنٌ أيضاً، وجمعه قُرُون، وكَبَشٌ أَقْرَنُ: كبير القَرْنَيْنِ. وَرُمَحٌ مَقْرُونٌ: سِنَانُهُ من قَرْنٍ وذلك أنهم ربما جعلوا أَسِنَّةَ رماحهم من قُرُونِ الظِّباءِ والبَقِ الوحشي.

الدلالة: تُستعمل اللفظة حالياً لتدل على مقبض الخنجر عن طريق المجاز؛ فسُمِّيَ المقبض قرناً مجازاً لأنه غالباً يصنع من قرون بعض الحيوانات فغلب عليه.

التغيرات الصوتية:

- أُبدِلَ صوت القاف (g).
- عُدِلَ عن السكون في صوت الراء إلى نصف حركة أو نبر بسيط.

2. قُبُع

المعنى الاصطلاحي: هي قطعة فضية تشكل الجزء النهائي المنحني في الخنجر، وتكون بمثابة الغطاء النهائي للغمد من الجزء الأسفل. ولإضفاء لمسات جمالية على الخنجر تكون النقوش الموجودة على القبع عادةً متطابقة مع النقوش الموجودة على منطقة الصدر والطوق.



الشكل 2: يوضح شكل القبع وموضعه: https://khanjar.om/Parts_ar.html

التأثيل: القبع كلمة عربية من الجذر (قبع). جاء في لسان العرب: الْقُبْعُ: أَنْ يُدْخَلَ الْإِنْسَانُ رَأْسَهُ فِي قَمِيصِهِ أَوْ ثَوْبِهِ، يُقَالُ قَبَعَ يَقْبَعُ قُبوعاً. وَأَنْقَبَعَ: أَدْخَلَ رَأْسَهُ فِي ثَوْبِهِ. وَقَبَعَ رَأْسَ يَفْبَعُهُ: أَدْخَلَهُ هُنَاكَ. وَالْقَبْعُ: تَغْطِيَةُ الرَّأْسِ بِاللَّيْلِ لِرَبِيبَةٍ وَقَنْبَعَتِ الشَّجَرَةُ إِذَا صَارَتْ زَهْرَتَهَا فِي قُنْبَعَةٍ أَيْ غِطَاءٍ.

وجاء في القاموس المحيط:

قَبِيعَةُ السِّيفِ: مَا عَلَى طَرَفِ مَقْبِضِهِ مِنْ فِضَّةٍ أَوْ حَدِيدٍ، قَوْعٌ: قَبِيعَةُ السِّيفِ.

الْقُبْعُ: الشَّبُورُ. وَالشَّبُورُ: الْبُوقُ

قُبْعَةٌ: خِرْقَةٌ كَالْبُرْنُسِ، وَلَا تَقُلْ: قُنْبَعَةٌ.

الدلالة: كما نلاحظ أن جميع المعاني السابقة لا تبتعد عما تشير إليه كلمة قبع؛ فهي جزء يشبه البرنس، أو البوق يدخل فيها رأس الغمد؛ فاستخدام الكلمة للدلالة على هذا الجزء مجاز على سبيل المشابهة.

التغيرات الصوتية:

الاحتمال الأول: أن تكون مأخوذة من الْقُبْعُ؛ فتكون التغيرات على النحو الآتي:

- إبدال القاف (g)
- تحريك الساكن الأوسط بضمة

الاحتمال الثاني: أن تكون مأخوذة من قُبْعَة؛ فتكون التغيرات على النحو الآتي:

- إبدال القاف (g)
- إبدال الفتحة ضمة والعدول عن التضعيف

3. حِزاق

المعنى الاصطلاحي: حزام مكوّن من قطعتين منفصلتين إحداهما عن الأخرى، مصنوعتين من الجلد، إحداهما أطول من الأخرى، وتُخاط عليهما نقوش جميلة من أسلاك فضية، وقد يمزج معها أسلاك ذهبية اللون كما في بعض الخناجر. ويعمل الحِزاق على تثبيت الخنجر على خاصرة لابسها بالمقاس المناسب له.



الشكل 3: يوضح طريقة ربط الحزام: (https://khanjar.om/Parts_ar.html)

التأثيل: الحِزاق كلمة عربية من الجذر (حزق). جاء في تاج العروس: حَزَقَ الرِّبَاطَ والوَتَرَ حَزْقاً أي: جَذَبَهُمَا شَدِيداً وكلُّ رِبَاطٍ: حِزاقٌ. وحَزَقَ الرَّجُلَ يَحْزِقُهُ حَزْقاً عَصَبَهُ. وحَزَقَ الشيء حَزْقاً: عَصَرَهُ وضَغَطَهُ. وبالحَبْلِ: شَدَّهُ.

الدلالة: متطابقة

التغيرات الصوتية:

- تسكين صوت الحاء.
- إبدال القاف (g).

4. رَزَّة

المعنى الاصطلاحي: هي قطعة فضية دائرية منقوشة شبيهة بزر الملابس، ومثبت عليها من الجهة الخلفية سلكان قابلان للطي، يعمل الحرفي على إدخال السلكين المتصلين بالرزة داخل الثقب الموجود على نهاية الحزام، ثم يقوم بطي السلكين في الاتجاه المعاكس وتثبيتهما على أطراف الحزام من الجهتين.



الشكل 4: يوضح شكل الرَزَّة: (https://khanjar.om/Parts_ar.html)

التأثيل: الرَزَّة كلمة عربية من الجذر (رزز). جاء في اللسان: رَزَّ الشيء في الأرض وفي الحائط يَرُزُّه رَزًّا فارتَزَّ أثبته فَثَبَّتَ. والرَزَّة: الحديدية التي يُدْخَلُ فيها القُفْلُ، وقد رَزَزْتُ الباب أي أَصْلَحْتُ عليه الرَزَّةَ.

الدلالة: متطابقة.

التغيرات الصوتية: لا يوجد

5. الإبزيم (بَزِيم)

المعنى الاصطلاحي: هي قطعة فضية نصف دائرية، عليها نقوش دقيقة تثبت على الجزء الأقصر من الحزام باستخدام الرزة، ولها لسان يدخل في أحد الثقوب الموجود في الجزء الثاني، وتعمل كالقفل الذي يربط طرفي الحزام بحسب المقاس الذي يريده الشخص.



الشكل 5: يوضح شكل الإبزيم وموضعه: (https://khanjar.om/Parts_ar.html)

التأثيل: الإبزيم كلمة عربية. جاء في اللسان: الإبزيم والإبزيم الذي في رأس المنطقة وما أشبهه وهو ذو لسانٍ يُدخَل فيه الطرف الآخر والجمع الأبازيم.

الدلالة: متطابقة.

التغيرات الصوتية

حُذفت الهمزة، وحركت الباء بحركتها أي الكسرة، ثم عُذِل عن الكسرة الصريحة إلى نصف حركة أو نبر بسيط.

6. مهباش

المعنى الاصطلاحي: أداة معدنية تشبه الملقط الكبير يستخدمها الحرفي لمعالجة النار وتجميع الحطب أو الجمر في موقد الصهر.



الشكل 6: المهباش (الباحث)

التأثيل: مهباش كلمة عربية، اسم آلة من الجذر (هَبَش). جاء في لسان العرب: الهَبَشُ: الجَمْعُ والكَسْبُ. يقال: هو يَهْبِشُ لِعِيَالِهِ. ورجل هَبَّاشٌ مُكْتَسِبٌ جَامِعٌ. وَهَبَشَ الشَّيْءَ يَهْبِشُهُ هَبْشاً وَهَبَشَ وَهَبَشَ: جَمَعَهُ.

الدلالة: لفظ مهباش غير موجود في المعاجم العربية؛ فهو مُحَدَّث اشتُق على وزن من أوزان اسم الآلة القياسية (مُفْعَال) من الجذر اللغوي (هَبَش) الذي يعطي معنى: جَمْعُ الشَّيْءِ، أو تَلَمَّسُ الوسائل للحصول عليه والتقاطه، وهو ما يفعله الحرفي بالمهباش؛ إذ يستخدمه وسيلة يلتمس بها التقاط المعدن الساخن وجمعه.

التغيرات الصوتية

العدول عن الكسرة الصريحة بعد الميم إلى نصف حركة أو نبر بسيط.

7. مِسْحَل

المعنى الاصطلاحي: المِسْحَل: المبرد، أداة تُستخدم لبرد المعادن.



الشكل 7: المِسْحَل (الباحث)

التأثيل: المِسْحَل لفظ عربي، اسم آلة على وزن (مِفْعَل) من الجذر (سحل). جاء في اللسان: سَحَلَ الشيءَ بَرَدَهُ والمِسْحَل المِبْرَد والسُّحَالَة ما سَقَطَ من الذهب والفضة ونحوهما إذا بُرِدَا.

الدلالة: متطابقة.

التغيرات الصوتية:

العدول عن الكسرة الصريحة بعد الميم إلى نصف حركة أو نبر بسيط.

8. سِيم

المعنى الاصطلاحي: سلك الفضة الذي يتم سحبه تمهيداً لاستخدامه في زخرفة الخنجر.



الشكل 8: سيم الفضة (الباحث)

التأثيل: فارسية: فضة، سلك¹.

¹أكسراي، شاكر (2014). قاموس فارسي عربي. ط1، الدار العربية للموسوعات. ص 308.

ثانياً، ألفاظ متعلقة بحرفة صناعة السفن التقليدية

1. غنجة

المعنى الاصطلاحي: تعتبر من أشهر السفن التقليدية في عمان والخليج، وتخصصت سفينة الغنجة ينقل البضائع والتجارة البحرية والسفر عرب المحيطات. وقد مرت صناعة هذه السفينة بعدد من المراحل والتطورات التي أدخلت عليها وجعلتها من القوة بحيث تستطيع تحمّل الإبحار لمسافات بعيدة، وتحمل مخاطر الطرق البحرية.¹



الشكل 9: سفينة الغنجة (الباحث)

التأثيل: لفظ غَنَجَة عربي، صفة مشبهة بالفعل على وزن (فَعْلَة) من الجذر (غنج). جاء في اللسان: امرأة غَنَجَة حَسَة الدَّلّ. وقد غَنَجَتْ وَتَغَنَّجَتْ فهي مِغْنَجٌ وَغَنِجَة.

الدلالة: لا يُعرف على وجه الدقة واليقين سبب تسمية هذا النوع من السفن بالغنجة، والراجح أن التسمية مستمدة من معنى: (الغُنْجُ في الجارية تَكْسُرُ وَتَدُلُّ)، وعلى هذا فقد تكون كذلك من باب التشبيه؛ فبسبب حركتها المتناقلة -كونها من السفن التي تُحْمَلُ بالبضائع- فهي تتمايل وتهادى في سيرها وكأنها امرأة تتغنّج.

التغيرات الصوتية:

العدول عن صيغة الصفة المشبهة (فَعْلَة) إلى صيغة الصفة المشبهة (فَعْلَة).

2. جالبوت

¹الزدجالية، زهراء؛ هيبه، إسلام؛ المعمري، بدر؛ عبد الباسط، حسين (2021). زخارف سفينة الغنجة العمانية كمصدر تعليمي لدارسي الفنون "دراسة تحليلية". مجلة جامعة السلطان قابوس -الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلد 12، عدد 1. 39-47. ص 42.

المعنى الاصطلاحي: سفينة من سفن الغوص تصنع محلياً، مقدمتها زاوية قائمة على البيص، ومؤخرتها شبه مربع، ويتراوح طول الجالبوت ما بين 20 إلى 30 قدماً، وتبلغ حمولته من 15 إلى 60 طناً، وتستخدم في الخليج للغوص والبحث عن اللؤلؤ وفي الأسفار ونقل البضائع وصيد السمك في الأعماق البعيدة، ويكثر هذا النوع في البحرين والكويت¹.



الشكل 10: سفينة الجالبوت (الباحث)

التأثيل: يُعتقد بأن اسم جالبوت مشتق من اللفظة الإنجليزية (jolly-boat) بمعنى "قارب النزهة"².

ويبدو هذا التفسير مقنعاً بسبب أن جُرس الكلمة ولفظها ليسا عربيين.

التغيرات الصوتية: لا يوجد

3. بوم

المعنى الاصطلاحي: تقول الباحثة نادية عامر: "سفينة البوم" وجمعها أبوام نوعان: "بوم سفار" للأسفار البعيدة و"بوم قطاع" للأسفار القريبة. والبوم نوع من السفن الشراعية حاد المقدمة والمؤخرة، تستخدم لنقل البضائع عبر موانئ الخليج العربي والهند وباكستان وشرق أفريقيا، يبلغ طولها ما بين 100 إلى 150 قدماً، وحمولتها تتراوح ما بين 300 إلى 750 طناً³.

¹ عامر، نادية كريم (2012). التراث البحري في الإمارات يعد جزءاً أصيلاً من تاريخها. وكالة أنباء الإمارات، تاريخ 9 يوليو 2012.

² البعلبكي، مرجع سابق.

³ عامر، مرجع سابق



الشكل 11: بوم كويتي سفار يرفع شراع العود والقلمي عام 1938 (ويكيبيديا: <https://tinyurl.com/2qmp2gof>)

التأثيل: بعد البحث تبين للباحث أنّ هذا النوع من السفن سُمّي بوم من الكلمة الإنجليزية boom، التي تعني الذراع التي أسفل الشراع التي تجعله قابلاً للدوران حول الصاري. وهي تقنية في بناء السفن، حيث الشراع المثلث حل محل الشراع المربع القديم. والشراع المثلث يكون دائماً مزوداً بذراع boom تتمحور حول الصاري. (الموسوعة البريطانية).

4. دامن:

المعنى الاصطلاحي: حبل الشراع الخلفي يكون طويلاً ويتحكم من خلاله في سير السفينة، فيشد عند الرياح الملائمة ويرخي عند اشتدادها

التأثيل:

فارسية: دامن: الذيل. الجزء السفلي من الثوب.

التغيرات الصوتية:

العدول عن الفتحة بعد الميم إلى نصف حركة أو نبر.

5. سن:

المعنى الاصطلاحي: نوع من مراسي السفن التقليدية، وهو عبارة عن قطعة من الحجارة الصلبة مثلثة الشكل يثقب طرفها المدبب لكي توضع فيه سلسلة حديدية قصيرة، كما تثقب قاعدته لكي توضع حديدة

السن التي ترتفع قليلا عن سطحه من الجهتين لتمسك بقيعان البحر الصخرية ويربط الكراب بحبل طويل يعرف باسم الخراب لكي يمسك السفينة عندما تصل إلى المغاص.



الشكل 12: يوضح السن (الباحث)

التأثيل: السن لفظ عربي. جاء في القاموس المحيط السن: الضرس، ج: أسنان وأسنة وأسُن، والثور الوحشي، وجبل بالمدينة، وموضع بالري، وبلد على دجلة، منه عبد الله بن علي الفقيه، وبلد بين الرها وأمد، ومكان البري من القلم، والأكل الشديد، والقرن، والحبّة من رأس الثوم، وشعبة المنجل، ومقدار العمر، مؤنثة، في الناس وغيرهم، ج: أسنان.

الدلالة: الاستخدام مجازي؛ للمشابهة بين الحديدية المدببة التي تثبت في الحجر وتبرز منه بالسن.

التغيرات الصوتية:

العدول عن الكسرة الصريحة إلى نصف حركة أو نبرة.

6. أنجر (أنير)

المعنى الاصطلاحي: مرساة السفينة.

التأثيل: ورد في المعرب للجواليقي¹ (1990: 128). وأنجر السفينة: فارسي معرب، وجاء في حاشية المحقق: "في التهذيب (40/11): قال الليث: الأنجر مرساة السفينة، وهو اسم عراقي... وهو أن تؤخذ خشبات فيخالف بين رؤوسها وتشد أوساطها في موضع واحد ثم يفرغ بينهما الرصاص المذاب فيصير كأنه صخرة، ورؤوس

¹ الجواليقي، موهوب بن أحمد (1990). المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم. تحقيق ف. عبد الرحيم، ط1، دار القلم.

الخشب ناتئة يشدّ بها الحبال ثم ترسل في الماء فإذا رست السفينة، فأقامت". ونصّ ابن دريد (86/2) وصاحب اللسان على أنه فارسي. وقال صاحب القاموس إنه معرب لنكر.

هو بالفارسية لنكر بالكاف الفارسية وهو باليونانية agkyra، وفي اللاتينية ancara، ومنها اشتقت أسماؤه في اللغات الأوربية: في الإنكليزية: anchor، وفي الفرنسية: ancre.

والمرجح أن الأنجر تعريب لنكر الفارسية. حذفت اللام من أوله ظناً أنها لام التعريف.

الدلالة: متطابقة

التغيرات الصوتية: إبدال الجيم ياءً؛ فيُنطق أنير.

7. سگان:

المعنى الاصطلاحي: مَقُود السفينة الذي به تُقاد.

التأثيل: لفظة سگان عربية. جاء في اللسان: والسُكَّانُ: ما تُسَكَّنُ به السفينة تمنع ب من الحركة والاضطراب.

الدلالة: متطابقة

التغيرات الصوتية:

العدول عن الضمة في أول الكلمة إلى نصف حركة باتجاه الكسر.

8. النُوخَذَة

المعنى الاصطلاحي: مصطلح خليجي قديم يُطلق على قائد السفينة أو قبطان المركب، الذي يرجع إليه جميع البحارة لاتخاذ القرارات. وتقع مسؤولية السفينة ومن فيها وما عليها على كاهله.

التأثيل: (الناخُذاه) (بالألف بعد الذال): مالك السفينة أو رُبَّانها، والجمع: نواخذة، وهي أعجميّة مُعَرَّبَة من أصل فارسي وتُعدّ من العاميّة الفارسيّة ينظر المعرّب والدخيل¹. وأهل الخليج يلقبون الألف واوًا في النطق فيقولون: نُؤخَذَة.

¹التونجي، محمد (2005). المعرّب والدخيل في اللغة العربية وآدابها. دار المعرفة.

وجاء في القاموس المحيط: نَوَاخِدَةٌ: مُلَّاكُ سُفْنِ الْبَحْرِ، أو وَكَلَاؤُهُمْ، مُعَرَّبَةٌ، الْوَاحِدَةُ: نَاخِدَةٌ، اسْتَقُّوا مِنْهَا الْفِعْلَ، وَقَالُوا: تَنَخَّذْ، كَتَرَأْسَ.

وجاء في تاج العروس: النَّوَاخِدَةُ أَهْمَلُهُ الْجَوْهَرِيُّ وَهُوَ هَكَذَا بِالذَّالِ الْمَعْجَمَةِ وَالْمَشْهُورُ عِنْدَ أَكْثَرِ الْمُعَرَّبِينَ إِهْمَالُ دَالِهَا وَهَمٌ: مُلَّاكُ سُفْنِ الْبَحْرِ وَلَفْظُ الْبَحْرِ مُسْتَرْكٌ قَالَهُ شَيْخُنَا أَوْ وَكَلَاؤُهُمْ عَلَيْهَا مُوَلَّدَةٌ مُعَرَّبَةٌ الْوَاحِدَةُ نَاخِدَةٌ الْمَشْهُورُ أَنَّ النَّوَاخِدَةَ هُوَ الْمُتَصَرِّفُ فِي السَّفِينَةِ الْمُتَوَلَّى لِأَمْرِهَا سِوَاءٍ كَانَ يَمْلِكُهَا أَوْ كَانَ أَجِيرًا عَلَى النَّظَرِ فِيهَا وَتَسْيِيرِهَا وَقَدْ اسْتَقُّوا مِنْهَا الْفِعْلَ وَقَالُوا: تَنَخَّذْ فَلَانَّ كَتَرَأْسَ إِذَا صَارَ نَاخِدًا أَوْ رَئِيسًا فِي السَّفِينَةِ. وَمِمَّا يَسْتَدْرِكُ عَلَيْهِ: نَخَذُ كَزَفَرٍ: نَاحِيَةٌ بِخُرَّاسَانَ بَيْنَ عِدَّةِ نَوَاحٍ مِنْهَا الْيَهُودِيَّةُ وَأَمْلُ. وَأَبُو يَعْقُوبَ يُوسُفُ بْنُ أَحْمَدَ النَّخْدِيِّ مُحَرِّكَةً أَجَازَ السَّمْعَانِيَّ.

9. السَّكُونِي

المعنى الاصطلاحي: عضو طاقم السفينة الذي يقودها ويوجه السَّكَّانَ.

التأثيل: عربي نسبة إلى السُّكَّان (انظر ص 17 من البحث).

التغيرات الصوتية والصرفية:

قلب مكاني بين صوتي الضمة بعد السين، والفتحة بعد الكاف، ثم أبدلت ألف المد واو مد لتناسب الضمة التي أصبحت تسبقها.

10. بُنْدَار

المعنى الاصطلاحي: غرفة صغيرة في مؤخرة السفينة يضع فيها النوخدة أغراضه.



الشكل 13: يوضح مكان البندار (الباحث)

التأثيل: بُندار لفظ دخيل. جاء في القاموس: البَنَادِرَةُ، دخيل: وهم التجار الذين يلزمون المعادن، واحده بُندارٌ

وجاء في اللسان: رجل بَنَدَرِيٌّ ومُبَنَدِرٌ ومُتَبَنَدِرٌ، وهو الكثير المال.

وجاء في القاموس المحيط: بَنَادِرَةٌ: تُجَارٌ يَلْزَمُونَ الْمَعَادِنَ، أو الذين يَخْزُنُونَ الْبَضَائِعَ لِلْغَلَاءِ، جَمْعُ بُندارٍ.

وجاء في موقع دائرة المعارف الإسلامية الكبرى الإيراني: تتكون هذه الكلمة الفارسية من جزأين: "Bane" تعني الحمولة والممتلكات، ولاحقة "Dar" للحيازة والحماية¹.

11. مَنَقَر:

المعنى الاصطلاحي: أداة تشبه الإزميل تستخدم لنقر الخشب وتنظيفه.

التأثيل: المَنَقَرُ لفظة عربية، اسم آلة على وزن مِفْعَل من الجذر (نقر). جاء في اللسان: والمِنْقَارُ: حديدة كالْفَأْسِ يُنْقَرُ بها، وحديدة كالْفَأْسِ مُشَكَّكَةٌ مستديرة لها خَلْفٌ يُقَطَّعُ به الحجار والأرض الصُّلْبَةُ. وَنَقَرْتُ الشيء: ثَقَبْتُهُ بِالمِنْقَارِ. والمِنَقَرُ بكسر الميم: المِعْوَل.

الدلالة: كما يتضح فإن لفظة (مَنَقَر) تتطابق في وظيفتها تقريباً مع لفظة (مِنْقَار)، ولكنها وإن اختلفت عن المعنى القديم (المعول) إلا أنها تشترك معها في الدلالة العامة: أي معالجة الخشب.

التغيرات الصوتية:

الْعُدُولُ عن الكسرة الصريحة بعد ميم الوزن إلى نصف حركة باتجاه الكسر.

إبدال القاف (g).



الشكل 13: يوضح بعض أشكال المنقر (الباحث)

¹ موقع دائرة المعارف الإسلامية الكبرى الإيراني:

<https://www.cgje.org.ir/fa/article/228998/%D8%A8%D9%86%D8%AF%D8%A7%D8%B1>

ثالثاً، ألفاظ متعلقة بحرفة صيد اللؤلؤ

1. وكيل الدبوسة

المعنى الاصطلاحي: أحد أفراد طاقم سفينة الغوص، المسؤول عن الطعام والمؤنة.

التأثيل: المصطلح مؤلف من كلمتين:

الوكيل: لفظ عربي. جاء في اللسان: الوكيل الحافظ، وقال أبو إسحق: الوكيل صفة الله تعالى الذي توكل بالقيام بجميع ما خلق، وقال بعضهم الوكيل الكفيل ونعم الكفيل بأرزاقنا، وقال في قولهم حسبنا الله ونعم الوكيل: كافينا الله ونعم الكافي، كقولك: رازقنا الله ونعم الرازق.

الدلالة: متطابقة

التغيرات: لا يوجد

الدبوسة: لفظ عربي. جاء في اللسان: الدبوس: خلاصة التمر تلقى في السمن مطيبة للسمن.

الدلالة: الاستعمال مجازي من باب إطلاق الجزء على الكل. وربما كان الاستعمال سابقاً على الحقيقة؛ فيُحتمل أن طعام البحارة في وقت مضى كان عماده هذه الأكلة، وخصوصاً أن منطقة الخليج مشهورة بانتشار أشجار النخيل والتمور.

2. غيص

المعنى الاصطلاحي: الغواص الذي يغوص لجمع اللؤلؤ.

التأثيل: لفظ عربي. صفة مشبهة باسم الفاعل على وزن فَعَلَ من الجذر (غاص).

الدلالة: متطابقة.

التغيرات الصرفية:

العدول عن صيغة مبالغة اسم الفاعل (غَوَّاص) إلى صيغة الصفة المشبهة (غَيَّص).

التغيرات الصوتية:

العدول عن المقطع الصوتي (غَيَّ) إلى صائت طويل ممال (e).

3. مفلاق

المعنى الاصطلاحي: الأداة التي تفتح بها المحارة لاستخراج اللؤلؤ منها.



الشكل 14: مفلق المحار. صحيفة البيان الإماراتية، 17 مارس، 2019

التأثيل:

لفظ عربي، اسم آلة على وزن مِفْعَال من الجذر (فلق). جاء في اللسان: الفَلَقُ الشق والفَلَقُ مصدر فَلَقه يَفْلُقُه فَلَقا شقه والتَفْلِيقُ مثله وفَلَقَهُ فانْفَلَقَ وَتَفَلَّقَ والفَلَقُ ما تفلق منه واحدتها فِلْقَةٌ... وفَلَقْتُ الفستقة وغيرها فانْفَلَقْتُ.

الدلالة: متطابقة.

التغيرات الصوتية:

- العدول عن الكسرة في أول الوزن إلى نصف حركة باتجاه الكسر.
- إبدال القاف g.

4. دانة

المعنى الاصطلاحي: لؤلؤة كبيرة الحجم، ويكون لها قيمة كبيرة لفرادتها وجمالها.

التأثيل: فارسية. دانة: الحبة، البذرة (القمح الشعير). النواة.

الدلالة: تعرضت الكلمة لنقل دلالي؛ حيث نقلت دلالتها في العربية من المعنى الأولي الذي يدل على كل حبة أو نواة إلى معنى جديد مكرّس لنواة المحارة الكبيرة.

التغيرات الصوتية: لا يوجد.

5. يَكَّة

المعنى الاصطلاحي: مرتبة من مراتب اللؤلؤ بحسب الحجم، تأتي متأخرة بعد الدانة واللولة والحصباه.

التأثيل: فارسية. يَكّ: الفريد، الذي لا مثيل له.

الدلالة: متغيرة؛ إذ لم تعد تحمل دلالتها الأصلية، بل باتت تدل على نوع من اللؤلؤ الأقل حجماً من الدانة.

6. حصباه

المعنى الاصطلاحي: مرتبة من مراتب اللؤلؤ بحسب الحجم، تكون أقل من الدانة واللولة.

التأثيل: لفظ عربي. جاء في التاج: والْحَصْبَاءُ: الْحَصَى وَاجِدَتْهَا حَصْبَةً مُحَرَّكَةً كَقَصْبَةٍ وَحَصْبَاءٌ كَقَصْبَاءٍ. والْحَصْبَاءُ هو الْحَصَى الصِّغَارُ.

الدلالة: شهدت الكلمة نقلاً دلالياً بطريق المجاز فباتت تدل على هذا النوع من اللؤلؤ تشبيهاً له بالحصى.

التغيرات الصوتية: تسهيل الهمز.

7. خَشْرَة

المعنى الاصطلاحي: مرتبة من مراتب اللؤلؤ بحسب الحجم، تكون أدنى أنواعه.

التأثيل: لفظ عربي. جاء في اللسان: الْخُشَارُ وَالْخُشَارَةُ: الرديء من كل شيء، وخص اللحياني به ردي المتاع. وَخَشَرَ خَشْراً: أَبْقَى عَلَى الْمَائِدَةِ الْخُشَارَةَ وَالْخُشَارَةَ: مَا يَبْقَى عَلَى الْمَائِدَةِ مِمَّا لَا خَيْرَ فِيهِ وَخَشَرْتُ الشَّيْءَ أَخَشِرُ خَشْراً إِذَا نَقَيْتَ مِنْهُ خُشَارَتَهُ. وَالْخُشَارَةُ وَالْخُشَارُ مِنَ الشَّعِيرِ: مَا لَا لُبَّ لَهُ.

وْخُشَارَةُ النَّاسِ: سَفَلَتُهُمْ، وَفُلَانٌ مِنَ الْخُشَارَةِ إِذَا كَانَ دُونَاً.

الدلالة: متطابقة؛ فقد أُطلق على هذا النوع من اللؤلؤ الخشرة لأنها أَرْدَأُ أنواع اللؤلؤ.

التغيرات الصوتية:

- العدول عن الضمة إلى نصف حركة بين الضم والكسر.
- العدول عن وزن فُعالة إلى وزن فُعلة.

8. مِشَاخِل (مفردھا مِشْخَل)

مصفاة نحاسية تستخدم لفرز اللؤلؤ وتصنيفه، ولها مقاسات بحسب كبر الثقوب التي فيها من 2-9.



الشكل 15: يوضّح المشاغل: وكالة الأنباء الكويتية <https://tinyurl.com/2jw53b8k>

التأثيل: لفظ عربي، اسم آلة على وزن مِفْعَل من الجذر (شخل). جاء في اللسان: شَخَلَ الشَّرَابَ يَشْخُلُهُ شَخْلًا: صَفَّاه. وشَخَلَهُ يَشْخُلُهُ: بَزَلَهُ بِالمِشْخَلَةِ. والشَّخْلُ: التَّصْفِيَةُ. والمِشْخَلَةُ: المِصْفَاةُ.

الدلالة: متطابقة.

التغيرات الصرفية:

العدول عن صيغة المؤنث بإسقاط تاء التأنيث.

التغيرات الصوتية:

العدول عن الكسرة الصريحة في ميم الوزن إلى نصف حركة باتجاه الكسر.

خاتمة:

حاول الباحث تطبيق دراسة تأثيلية على زمرة من الألفاظ المستعملة في الحرف التقليدية في سلطنة عُمان. وقد بين البحث أهمية التأثيل بوصفه علماً يمكن من خلاله تأصيل الموروث اللغوي، وتوضيح أصوله العربية، وصلاته الوثيقة باللغة العربية الفصحى. إضافة إلى أهميته لفهم مظاهر التغيرات اللغوية التي تطرد في منطقة لغوية معينة مما يتيح تتبع مساراتها وفهم آلياتها. وقد تبين من خلال تحليل عينة الدراسة على المستوى المعجمي أنّ:

- الغالبية العظمى من الألفاظ المستعملة في الحرفة التقليدية العُمانية عربية الأصل، وعدد قليل منها دخيل.
- جميع الألفاظ ذات الأصل العربي إما أنها موجودة بلفظها في المعاجم العربية القديمة، أو أنها صيغت على الأوزان القياسية للمشتقات العربية من جذور عربية فصيحة.
- جلّ الألفاظ الدخيلة تتموضع في حقل أدوات التصنيع ومواده.
- جلّ الألفاظ غير العربية دخيلة من الفارسية، وبعضها دخيل قديم ورد ذكره في المعاجم العربية على أنه معرّب.

أما من خلال تحليل ألفاظ عينة الدراسة على المستوى الصوتي والصرفي؛ فتبين ما يلي:

ثمة إبدالات صوتية مطردة وهي:

- اطراد إبدال صوت القاف بالصوت (ك)
- يطرّد في أوزان اسم الآلة (مفعّل)، و(مفعّال) عدم تحقيق الكسر في أول الوزن، والعدول عنه إلى نصف حركة باتجاه الكسر مثل: (مُهَبَّاش).

ويوصي البحث بتكثيف الدراسات التأثيلية في اللغة العربية مما يساهم في زيادة الصلات بين الموروث اللغوي في العالم العربي وجذوره الفصيحة.

المصادر والمراجع

البلعبيكي، منير (1996). المورد: قاموس انجليزي-عربي. ط30، دار العلم للملايين.

البغدادى، أنوار أحمد خان (2013). الحرف والصناعات في القرآن الكريم. دار الكتب العلمية.

الجريدة الرسمية العمانية، عدد 1217. شوهده على الرابط بتاريخ 2023/1/25:

<https://www.mjla.gov.om/legislation/gazettes/details.aspx?id=341&type=G>

التونجي، محمد (2005). المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها. دار المعرفة.

الجواليقي، موهوب بن أحمد (1990). المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم. تحقيق ف. عبد الرحيم، ط1، دار القلم.

الجوهري، إسماعيل بن حماد (1979). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (ط2). دار العلم للملايين.

الخفاجي، شهاب الدين (1952). شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل. تعليق وتصحيح محمد عبد المنعم الخفاجي. دار الكتب العلمية.

الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى (1965-2001). تاج العروس من جواهر القاموس. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الزدجالية، زهراء؛ هيبة، إسلام؛ المعمري، بدر؛ عبد الباسط، حسين (2021). زخارف سفينة الغنجة العمانية كمصدر تعليمي لدارسي الفنون "دراسة تحليلية". مجلة جامعة السلطان قابوس - الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلد 12، عدد 1. 39-47.

الصالح، صبحي (2009). دراسات في فقه اللغة (ط3). دار العلم للملايين.

عامر، نادية كريم (2012). التراث البحري في الإمارات يعد جزءاً أصيلاً من تاريخها. وكالة أنباء الإمارات، تاريخ 9 يوليو 2012. روجع بتاريخ 2023/1/2 على الرابط: <http://wam.ae/ar/details/1395239287733>

عبد الرحيم، د. فانيامبادي (2011). معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها (ط1). دار القلم - الدار الشامية.

عزوز، أحمد (2011). وظيفة التأثيل في الصناعة المعجمية العربية. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 64(4)، 974-955. <http://www.arabacademy.gov.sy/uploads/magazine/mag86/mag86-4-2.pdf>

علي، محمد محمد يونس (2004). مدخل إلى اللسانيات. دار الكتاب الجديد.

- عواريب، سليم (2015). الأصول الأبستمولوجية والأنطولوجية لمصطلحي التأثيل والترسيس في اللغة. مجلة مقاليد، 9، 127-123. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/129/5/9/103259>.
- فاضل، عبد الحق (1966). لمحات من التأثيل اللغوي. مجلة اللسان العربي، 4، 8-17.
- الفيروزآبادي، مجد الدين (2005). القاموس المحيط (ط8). دار الرسالة.
- كسرائي، شاكر (2014). قاموس فارسي عربي. ط1، الدار العربية للموسوعات.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2004). المعجم الوسيط (ط4). مكتبة الشروق الدولية.
- المحيي، محمد أمين بن فضل الله بن محمد (1994). قصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل. تحقيق عثمان محمود الصيني (ط1). مكتبة التوبة.
- مكتب تنسيق التعريب: <https://cutt.ly/02MB5Rj>
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (1993). لسان العرب (ط3). دار صادر.
- الهيئة العامة للصناعات الحرفية (2009). الحرف العمانية دراسة توثيقية (ط1). مطبوعات الهيئة العامة للصناعات الحرفية.
- موقع دائرة المعارف الإسلامية الكبرى الإيراني: <https://www.cgie.org.ir/fa/article/228998/%D8%A8%D9%86%D8%AF%D8%A7%D8%B1>

References

- Dworkin, Steven N. (2015). Etymology. In James D. Wright (Eds.), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd ed.), Elsevier. 207-211. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.53007-4>.
- Kisrai, Shakir (2014). Qāmūs Fārisi ‘arabī (1st ed.). ad-Dār al-‘arabiyyah lil-Mawsū‘āt.
- Larousse.fr. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9tymologie/31605>

Lehmann, W.P. (2001). Etymology. In Neil J. Smelser, Paul B. (Eds.), Baltes International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Pergamon. 4874-4877.
<https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03051-5>

Oxford Advanced Learner's Dictionary.
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/etymology?q=etymology>.

قضايا التجار في الكويت

في عهد الشيخ أحمد الجابر 1921-1950م

الدكتور ناصر ضاحي فلاح الهاجري

دكتوراه في التاريخ الحديث والمعاصر | الكويت

n-dh@windowslive.com

ملخص البحث:

كان اقتصاد الكويت قائماً على التجارة وما يرتبط بها كالغوص على اللؤلؤ ورحلات السفن الشراعية إلى سواحل الهند وشرق أفريقيا، وفي عهد الشيخ أحمد الجابر (1921-1950) تعرضت فئة التجار لسلسلة من الأزمات، ومن ثم فإن هذه الدراسة تتناول الأزمات التي واجهت هذه الفئة، ودور حاكم الكويت الشيخ أحمد الجابر في إيجاد حل لهذه الأزمات، وتم تقسيم الدراسة إلى خمسة محاور: تناول المحور الأول دور التجار في المجتمع الكويتي قبل عهد الشيخ أحمد الجابر، وناقش المحور الثاني انهيار تجارة اللؤلؤ، ودور الشيخ أحمد الجابر في مساندة هذه الفئة، وعالج المحور الثالث دور حاكم الكويت في حل مشكلات التجار داخل وخارج الكويت، وعرض المحور الرابع للحروب وأثرها على حركة التجارة، وتناول المحور الخامس اكتشاف النفط ودوره في اندثار المهن التقليدية في الكويت.

الكلمات المفتاحية: الكويت، التجار، اللؤلؤ، السفن الشراعية، أحمد الجابر.

merchants Issues in Kuwait in the reign of Sheikh Ahmed Al-Jaber

1950-1921AD

Abstract :

Kuwait's economy was based on trade and what is related to it, such as pearl mining and sailing ships' trips to the coasts of India and East Africa. And the role of the ruler of Kuwait, Sheikh Ahmed Al-Jaber, in finding a solution to these crises, and the study was divided into five axes: the first axis dealt with the role of merchants in Kuwaiti society before the era of Sheikh Ahmed Al-Jaber, and the second axis discussed the collapse of the pearl trade, and the role of Sheikh

Ahmed Al-Jaber in supporting this group, and dealt with The third axis deals with the role of the ruler of Kuwait in resolving the problems of merchants inside and outside Kuwait. The fourth axis presents wars and their impact on trade. The fifth axis deals with the discovery of oil and its role in the disappearance of traditional professions in Kuwait.

Keywords: Kuwait, merchants, pearls, sailing ships, Ahmed Al-Jaber.

المقدمة:

كان التجار في الكويت هم أقدر فئة مالياً، وقد اعتمد عليهم "آل صباح" منذ الوصول إلى الكويت في ترسيخ مدنية الدولة، واستطاعوا أن يوجدوا حراكاً سياسياً من خلال تبني مطالب المجتمع، خاصة وأنهم كانوا من أهم الفئات التي تستطيع نقل المجتمع البدوي من نمط البداوة إلى الاستقرار، لذا فقد أصبحت طائفة التجار منذ استقرار "آل صباح" في الكويت منغرسه ومطمورة في البنى الاجتماعية والاقتصادية البسيطة المحيطة بها، ومنذ تولي الشيخ "صباح" حكم الكويت كان التجار وملوك السفن هما الفئتين الأكثر قدرة وتأثيراً، وذلك بحكم القدرة المالية التي تمتعاً بها، فأصبحنا أحد أهم المصادر المالية للحكام.

وقد تعاظم دور التجار في الكويت، خاصة وأن اقتصاد الكويت كان قائماً على التجارة وما يرتبط بها كالغوط على اللؤلؤ ورحلات السفن الشراعية إلى سواحل الهند وشرق أفريقيا، وفي عهد الشيخ أحمد الجابر (1921-1950) تعرضت هذه الفئة لسلسلة من الأزمات، نتيجة لعدة عوامل من أبرزها: اكتشاف اللؤلؤ الياباني (المستزرع)، واكتشاف البترول في الكويت، بالإضافة إلى الأزمات الاقتصادية التي نجمت عن الحرب العالمية الثانية، ومن ثم فإن هذه الدراسة ستتناول القضايا التي واجهت هذه الفئة، ودور حاكم الكويت الشيخ أحمد الجابر في إيجاد حل لهذه القضايا

وقد تم تقسيم الدراسة إلى تمهيد وأربعة محاور: يتناول التمهيد دور التجار في المجتمع الكويتي قبل عهد الشيخ أحمد الجابر، ويناقش المحور الأول: أزمة انهيار تجارة اللؤلؤ، ودور الشيخ أحمد الجابر في مساندة هذه التجارة، ويعالج المحور الثاني: دور حاكم الكويت في حل مشكلات تجار الكويت في الخارج، ويعرض المحور الثالث: لقضايا تهريب البضائع من وإلى الكويت، وموقف حاكم الكويت، والسلطات البريطانية من هذه القضايا، ويتناول المحور الرابع: الحرب العالمية الثانية وأثرها على حركة التجارة في الكويت.

وقد اعتمدت الدراسة على مجموعة من الوثائق الأجنبية غير المنشورة والمنشورة، أبرزها وثائق وزارة الخارجية البريطانية (F.O.)، ووثائق شركة الهند الشرقية البريطانية (IOR)، كما اعتمدت الدراسة على مجموعة من المصادر العربية والأجنبية التي اسهمت في استكمال جوانب النقص.

تمهيد:

أسهمت عدة عوامل في ازدهار تجارة الكويت، كان من أبرزها موقع الكويت الجغرافي المتميز، وبراعة "آل صباح" في التجارة، إذ كانوا على دراية واسعة بالطرق القريبة والبعيدة، وأيسر الطرق للوصول إليها⁽¹⁾، ونجح "آل صباح" في إقامة علاقات واسعة مع سواحل الخليج العربي وشبه الجزيرة العربية، فضلاً عن احتفاظهم بعلاقات طيبة مع القبائل العربية المنتشرة في صحراء الكويت، مما وسع من حجم تجارتهم المنقولة إلى المناطق القريبة والبعيدة⁽²⁾.

زاد من تدفق النشاط التجاري في الكويت، إتباع "آل صباح" لحرية التجارة، ووضع رسوم بسيطة على البضائع، هذه السياسة جذبت التجار، وأسهمت في نمو التجارة في الكويت⁽³⁾.

وقد اشتهر تجار الكويت بين أوسط التجار بقدرتهم على توفير الاحتياجات المطلوبة على مستوى المنطقة، وتدني أسعارها⁽⁴⁾، مما ساهم في الترويج لتجارتهم وتبادلها مع المناطق الأخرى⁽⁵⁾، كما أن شخصية التجار الكويتيين، وما اتصفوا به من أمانة وصدق، جعل التجار من مختلف البلدان يودون التعامل معهم⁽⁶⁾.

ومع اتساع النشاط التجاري الكويت امتدت تجارتهم إلى خارج شبه الجزيرة العربية؛ حيث وصل التجار إلى سواحل الهند وأفريقيا، ونجحوا في إقامة علاقات تجارية معهم⁽⁷⁾، وأخذ تجار الكويت يترددون على هذه الموانئ؛ حيث كانت تجري عملية بيع التمور العراقية والأقمشة والسكر، في مقابل شراء التوابل والحبال والأخشاب والفحم وزيت الجوز والصمغ⁽⁸⁾.

(1) ميمونة خليفة الصباح: نشأة الكويت وتطورها في القرن الثامن عشر، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ع46، الكويت، إبريل 1986، ص31.

(2) صبري فالح الحمدي: الكويت نشوؤها وتطورها 1750-1871، دار الحكمة، لندن، 2005، ص163.

(3) المرجع السابق، ص162.

(4) المرجع السابق، ص161.

(5) Kabeel, Sorya: Source Book on Arabian Gulf States, Kuwait, University Press, 1975, pp.15-16.

(6) عادل محمد العبد المغني: الاقتصاد الكويتي القديم، د. ن، الكويت، 1977، ص ص132-133.

(7) عادل محمد العبد المغني: مرجع سابق، ص171.

(8) عبد العزيز حمد الصقر: الكويت قبل الزيت، مجلة العربي، ع17، الكويت، يونيو 1964، ص20؛ فتوح عبد المحسن الخترش: نشأة الكويت، مجلة المؤرخ المصري، ع11، كلية الآداب، جامعة القاهرة، يوليو 1993، ص14.

وأصبح النقل البحري التجاري لأسطول الكويت بين مناطق الخليج العربي والهند وشرق أفريقيا، يشكل أحد مصادر الدخل الرئيسية⁽⁹⁾، ساعد على ذلك بناء "آل صباح" للسفن الكبيرة والتي كانت تتراوح حملتها ما بين 30-75 طناً⁽¹⁰⁾، كما ساعد المركز التجاري للكويت على جعلها حلقة وصل بين الجهات الساحلية، ومناطق الصحراء الداخلية في الجزيرة العربية⁽¹¹⁾.

وخلال القرن التاسع عشر نشطت سفن الكويت في نقل تجارة الخليج العربي إلى الهند وشرق إفريقيا، وأصبحت الكويت من مراكز التجارة الرئيسية في الخليج العربي، وكان من الطبيعي أن يتبع ازدهار النشاط التجاري وخاصة البحري منها، ازدهار النشاط التجاري بكافة أنواعه وما يرتبط به من صناعة السفن والتجارة والغوص والصيد، وغيرها من الأنشطة التجارية.

وكان التجار في الكويت هم أقدر فئة مالياً، وقد اعتمد عليهم "آل صباح" منذ الوصول إلى الكويت في ترسيخ مدنية الدولة، واستطاعوا أن يوجدوا حراكاً سياسياً من خلال تبني مطالب المتجمع، خاصة وأنهم كانوا من أهم الفئات التي تستطيع نقل المجتمع البدوي من نمط البداوة إلى الاستقرار⁽¹²⁾.

ومنذ تولي الشيخ "صباح" حكم الكويت كان التجار وملاك السفن هما الفئتين الأكثر قدرة وتأثيراً، وذلك بحكم القدرة المالية التي تمتعاً بها، فأصبحنا أحد أهم المصادر المالية للحكام⁽¹³⁾.

وقد شارك عدد من التجار في بناء قوة الكويت كان أشهرهم الشيخ "أحمد بن رزق" التي وصلت منزلته مرتبة عالية عند الأمراء العرب ورجال الدولة العثمانية، فيذكر أن والي بغداد طلب منه عام 1801م تقريباً، أن يزوده بكمية من أخشاب المليبار من بلاد الهند، وقد عين الشيخ "أحمد" بعض السفن الكويتية التي جلبت له تلك الأخشاب⁽¹⁴⁾، وظهرت بيوت تجارة كبير أبرزها بيت "آل إبراهيم" و "آل فريخ" وغيرهم⁽¹⁵⁾.

(9) عيسى القطامي: دليل المحتر في علم البحار، د. ن، الكويت، 1964، ص202.

(10) صبري فالح الحمدي: مرجع سابق، ص179.

(11) كوثر غضبان عبد الحسن: مظاهر نشاط الكويت الملاحي، مجلة الخليج العربي، م44، ع2-1، جامعة البصرة، 2016، ص292.

(12) عبد الله محمد الهاجري: تطور العلاقة التاريخية بين آل صباح والتجار في الكويت من النشأة حتى عهد الشيخ عبد الله السالم، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مج27، ع106، الكويت، 2009، ص48.

(13) سيف مرزوق الشملان: من تاريخ الكويت، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، 1959، ص105؛ عبد الله محمد الهاجري: مرجع سابق، ص55-56.

(14) يوسف بن عيسى القناعي: صفحات من تاريخ الكويت، ط2، د. ن، الكويت، 1960، ص67-68.

(15) المرجع السابق: ص67؛ محمد الفرحاني: الكويت بين الأمس واليوم، د. ن، دمشق، 1959، ص105.

وقد برز تأثير التجار في الكويت بشكل واضح خلال أزمته مع الشيخ مبارك الصباح حاكم الكويت عام 1910م، ففي هذا العام توترت العلاقات بين الشيخ مبارك والشيخ سعدون المنصور شيخ قبائل المنتفق، بسبب خلاف بين أمور قبلية محلية، وفي السادس عشر من مارس 1910 وقعت معركة بين الطرفين، انتهت بانهزام قوات الشيخ مبارك، وانسحابها إلى الكويت⁽¹⁶⁾، وبالرغم من أن الخسائر كانت قليلة في الأرواح، إلا أن خسائر الأموال كانت كبيرة، حتي سميت المعركة تهكماً -نتيجة لذلك - بمعركة هدية⁽¹⁷⁾.

وعلى إثر هزيمة أمير الكويت سعي لتجهيز جيش كبير يتحمل تكاليفه تجار اللؤلؤ، ومنع الأهالي من موسم الغوص، مما دفع كبار تجار اللؤلؤ إلى الهجرة إلى البحرين والأحساء بأموالهم وتجارتهم والغواصين والبحارة وسفنهم، كان من أبرزهم "هلال المطيري" و "شملان بن علي" و "إبراهيم بن مضاف" الذين هاجروا إلى البحرين، ولم علم حاكم الكويت بذلك، خاف من تدهور أحوال الكويت بسبب هجرة هؤلاء؛ حيث يعتمد اقتصاد الكويت عليهم بصفة رئيسية، فأرسل ابنه "سالم" في طلب إرضائهم وبالفعل عاد منهم اثنان، إلا أن هلال المطيري رفض العودة حتي توجه الشيخ مبارك نفسه، وسافر إلى البحرين واسترضاه للرجوع إلى الكويت⁽¹⁸⁾.

وفي عهد الشيخ أحمد الجابر (1921-1950م) شهد مجتمع التجار أزمات اقتصادية شديدة، وقد حاول الشيخ أحمد الجابر إيجاد حلول لمختلف الأزمات والقضايا التي واجهت التجار سواء في داخل الكويت أو خارجه، كانت من أبرز هذه القضايا انهيار تجارة اللؤلؤ، وهذا ما سيتم تناوله تالياً.

(16) حسين خلف الشيخ خزعل: تاريخ الكويت السياسي، ج2، دن، دم، 1962م، ص ص228-235.

(17) المرجع السابق: ص235.

(18) عبد الله محمد الهاجري: مرجع سابق، ص61.

أولاً- أزمة انهيار تجارة اللؤلؤ:

شكل الغوص للبحث عن اللؤلؤ أحد أهم مظاهر النشاط الاقتصادي في الكويت، وكان أحد أسباب الرخاء الاقتصادي الذي عاشه سكان الكويت⁽¹⁹⁾، فكان مصدراً للثراء السريع، وقد تسابق الكويتيون للعمل في الغوص على اللؤلؤ والتجارة بها⁽²⁰⁾، حتي أصبح حاصل الغوص يمثل حوالي ثلث الدخل القومي للكويت في سنوات ازدهارها⁽²¹⁾.

ففي عام 1904م كان في الكويت أكثر من 500 سفينة، وأكثر من 460 قارباً يعملون في الغوص⁽²²⁾، وفي عهد الشيخ مبارك الصباح (1896-1915م) وصل عدد العاملين في الغوص علي اللؤلؤ عام 1912م ما بين عشرة آلاف إلى خمسة عشر ألف غواص⁽²³⁾.

واشتهر عدد من تجار اللؤلؤ في الكويت، منهم: سلمان بن شملان بن علي آل سيف⁽²⁴⁾، والتاجران حسين وشملان بن علي؛ حيث وصلت ثروتهما من تجارة اللؤلؤ عام 1912م إلى ما يقرب من 850 ألف روبية⁽²⁵⁾، والتاجر هلال بن فجحان المطيري⁽²⁶⁾، والشيخ عبد اللطيف بن محمد آل عبد الرازق من كبار تجار اللؤلؤ بالكويت⁽²⁷⁾، ومحمد المشاري وبلغت ثروته 5 مليون روبية، وغيرهم الكثير⁽²⁸⁾.

ووصل حجم تجارة اللؤلؤ إلي ملايين الروبيات، فتشير إحدى الوثائق بتاريخ 15 نوفمبر 1919 أن التاجر الكويتي شملان بن علي أرسل إلى الشيخ قاسم الابراهيمى يخبره باستلامه مبلغ نصف مليون روبية من

¹⁹ Bombay Government: Selections From The Records of Bombay Government, (S. R.B. G), No. XXIV, New Series, Bombay, 1856, The East India Connection with the Persian Gulf, p.291.

(20) يوسف بن عيسى القناعي: مرجع سابق، ص 67.

(21) يعقوب يوسف الحجي: النشاطات البحرية القديمة في الكويت، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 2007، ص 49.

(22) Al Sabah, Y. S. F., The Oil Economy of Kuwait, Kagan Faul Int. Ltd, 1980, p.14.

(23) أحمد البشر الرومي: معجم المصطلحات البحرية في الكويت، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 1996، ص 21.

(24) سيف مرزوق الشملان: تاريخ الغوص علي اللؤلؤ في الكويت والخليج العربي، ج 2، ط 2، ذات السلاسل، الكويت، 1989، ص 227.

(25) عادل محمد العبد المغني: نواخذة الغوص والسفر في الكويت، د. ن، الكويت، 1999، ص 123.

(26) سيف مرزوق الشملان: تاريخ الغوص علي اللؤلؤ في الكويت والخليج العربي، ص 253.

(27) يعقوب يوسف الحجي: مرجع سابق، ص 66.

(28) سيف مرزوق الشملان: تاريخ الغوص علي اللؤلؤ، ص 153.

التاجر الفرنسي "روزنتال"، وبرقية ثانية من الشيخ عبد اللطيف العبد الرزاق بتاريخ 4 مارس 1919 إلى شملان بن علي يخبره فيها عن استلامه من التاجر الفرنسي مبلغ 140 ألف روبية⁽²⁹⁾.

إلا أن هذه المهنة بدأت تواجه أزمة بعد انتشار اللؤلؤ الياباني أو المولد أو المستزرع في اليابان منذ عام 1912م؛ حيث أخذ في الانتشار في الهند وبلدان الخليج والكويت⁽³⁰⁾، بجانب كساد التجارة نتيجة للحرب العالمية الأولى⁽³¹⁾.

وفي أوائل عشرينات بات واضحاً للغاية المشاكل التي تعاني منها صناعة اللؤلؤ بالخليج، خاصة مع تراجع الطلب العالمي على اللؤلؤ خلال الحرب العالمية الأولى، وبدا أن تلك المشكلة مشكلة قصيرة الأجل، غير أن ظهور اللؤلؤ المزروع في اليابان كان بمثابة مؤشر على التراجع النهائي؛ حيث تراجعت أعداد اللؤلؤ ذو الحجم الجيد والمُستخرج من مغاصات اللؤلؤ بالخليج، ولم تعد قادرة على منافسة منتجات اللؤلؤ الوفيرة والأرخص ثمناً القادمة من الشرق الأقصى⁽³²⁾.

ولم يصل عام 1921 حتى أصبحت تجارة اللؤلؤ الياباني عالمية، ووصلت أسواق أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، وقد انعكس ذلك بصورة واضحة على مبيعات اللؤلؤ، ولم يتمكن التجار من بيع حصيلة اللؤلؤ كاملة⁽³³⁾.

ولمواجهة هذه الأزمة اتخذ الشيخ أحمد الجابر عدة إجراءات لدعم ذلك النشاط الاقتصادي، لما لهم من آثار إنسانية واجتماعية على قطاع واسع من المواطنين، وتمثل ذلك في مجموعة من الإجراءات، أهمها: تقديم قروض حسنة إلى تجار اللؤلؤ من أجل تمويل سفن الغوص، ودفع رواتب العاملين في ذلك النشاط، وألزمهم بدفع مبالغ تفي باحتياجات أهالي الغواصين والعاملين في ذلك النشاط⁽³⁴⁾.

ويوضح الجدول التالي أهم القروض التي قدمها الشيخ أحمد الجابر لتجار اللؤلؤ، وتواريخها⁽³⁵⁾:

(29) المرجع السابق: ص ص 263-264.

(30) سيف مرزوق الشملان: تاريخ الغوص علي اللؤلؤ في الكويت والخليج العربي، ج 1، ط 2، ذات السلاسل، الكويت، 1989، ص ص 181-182.

(31) عبد الله يوسف الغنيم: وثائق من عصر اللؤلؤ، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 2017، ص 10.

(32) IOR/R/15/2/122, Extract from a speech by Charles Pryor, political agent in Bahrain, to political resident Cyril Barrett, On the subject of pearl production in Bahrain, 2 June 1929, pp. 46-48.

(33) The Persian Gulf Administration Report, Vol. 8, Archive Editions, London, 1986, p.68.

(34) عبد الله يوسف الغنيم: تمويل الشيخ أحمد الجابر الصباح تجارة اللؤلؤ في عشرينيات القرن الماضي، مجلة رسالة الكويت، عدد 75، السنة التاسعة عشرة، مركز البحوث والدراسات الكويتية، يوليو 2021م، ص 7.

(35) المرجع السابق: ص 7.

م	التاجر	القرض بالروبية	تاريخ القرض
1	حسين بن علي بن يوسف	100,000	1922/5/6 م
2	حسين بن علي	30,000	1922/6/28 م
3	هلال بن فجحان	100,000	1922/8/10 م
4	حسين بن علي	12,000	1925/5/10 م
5	حسين بن علي	50,000	1925/10/30 م
6	هلال بن فجحان	100,000	1925/11/3 م
7	فهد الخالد واخوانه	40,000	1925/12/12 م
8	حسين وشملان أبناء علي بن سيف	100,000	1927/5/25 م
9	حسين وشملان	15,000	1927/7/1 م

كما أصدر الشيخ أحمد العديد من التنظيمات الحكومية المتعلقة بأعمال الغوص على اللؤلؤ، ففي عام 1933 اصدر إعلاناً يحدد فيه العلاقة بين النواخذة وعمال الغوص، جاء فيه: "بأنه لا يجوز مخالفة أوامر النواخذة إذا كانت تتجاوز حدود مهمة الغوص، وإذا خالف ذلك فعلى النواخذة أن يشهد عليه، ويرفع أمره في الكويت إلى الحاكم، ولم يغفل الاعلان حق البحار؛ حيث جاء فيه بأنه لا يجوز للنواخذة أن يظلم البحار بغير حق أو يتعدى حدود حقوقه عليه، وإذا حصل ذلك يشهد البحار عليه ويرفع أمره في الكويت إلى الحاكم⁽³⁶⁾. وفي سبتمبر 1938 تم إعفاء الغواصين من ضريبة الغوص علي اللؤلؤ نظرا لضعفهم المادي الشديد⁽³⁷⁾.

ساعدت هذه الإجراءات على تماسك تجارة اللؤلؤ فترة من الزمن، وظلت أسواق الهند إلى مرحلة الأربعينات تستوعب اللؤلؤ الطبيعي بكميات كبيرة وبشكل عادي، إضافة إلى أن طلب الأوربيين، وبخاصة تجار فرنسا وبريطانيا؛ حيث كانوا يأتون إلى المنطقة ويشترون اللؤلؤ الطبيعي⁽³⁸⁾.

إلا أن اكتشاف البترول في الكويت، بالإضافة إلى اندلاع الحرب العالمية الثانية حال دون انتعاش تجارة اللؤلؤ⁽³⁹⁾، فقد أضافت الحرب عبئا ثقيلا إلى الأزمة، فالأسواق العالمية لم تكن مهيأة للتبادل التجاري، وكل الأمور توقفت⁽⁴⁰⁾.

(36) نجاة عبد القادر وبدر الدين عباس الخصوصي: تاريخ صناعة السفن في الكويت وأنشطتها المختلفة، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، 1982، ص159.

(37) سيف مرزوق الشملان: تاريخ الغوص علي اللؤلؤ، ج1، ص 319.

(38) خالد عبد الله عبد العزيز: لؤلؤ الخليج ذاكرة القرن العشرين، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، د.م، 2005، ص ص37-38.

مثل انهيار تجارة اللؤلؤ في الكويت ضربة موجعه للنشاط الاقتصادي الكويتي بسبب اعتماد هذا الاقتصاد بنسبة 70% على هذه الحرفة، وقد اضطر البعض إلى بيع ما لديه من محصول بأسعار زهيدة حتي أن أحدهم باع لآلئ تساوي مائة ألف روبية بعشرة آلاف روبية، بينما اضطر البعض الآخر للسفر إلى باريس متحملاً مصاريف وتكاليف السفر لبيع محصولاً بخمسة آلاف روبية فقط، ونتيجة لذلك ظهرت سلسلة طويلة من المطالبات المالية بين المسؤولين وتجار اللؤلؤ، بينما أعلن البعض إفلاسهم فتنزلوا عن ساكنهم أو محلاتهم وبضائعهم، وقد بلغ تأثير الأزمة على كافة أوجه التعامل التجاري فانتشر الجوع وأصبح الوضع يشبه انهيار كاملاً⁽⁴¹⁾.

وبالرغم من توقف الحرب إلا أن تجارة اللؤلؤ لم تعد إلى سابق عهدها، ففي عام 1947 حصلت الهند وباكستان على استقلالهما، وبمجرد حصول الهند على استقلالها أصدرت قراراً بمنع دخول الكماليات إلى أسواقها، وإغلاق أسواقها أمام كل المجوهرات وعلى رأسها اللؤلؤ الطبيعي، الأمر الذي أدى إلى اندثار سوق اللؤلؤ الطبيعي⁽⁴²⁾.

وبدأ مهنة الغوص عن اللؤلؤ تقل بالتدريج بعد ظهور النفط وبالتحديد عام 1948؛ حيث بلغ عدد السفن التي خرجت للغوص 33 سفينة، وفي عام 1949 كان عدد السفن 40 سفينة، وكان الدخل قليلاً جداً⁽⁴³⁾، وفي عام 1953 لم يخرج للغوص سوى 14 رجلاً فقط⁽⁴⁴⁾. لتندثر بعد ذلك تجارة اللؤلؤ في الكويت.

(39) Al Sabah, Y. S. F., Op. Cit., p.17.

(40) خالد عبد الله عبد العزيز: مرجع سابق، ص 36-39.

(41) جريدة القبس (الكويتية): بتاريخ 1986/2/10.

(42) عزيز محمد حبيب ونجيب محمد حبيب: الكويت ونهضتها الحديثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت، ص 44.

(43) F.O., 371/15608, Annual Administration Report of the Political Agency Kuwait For the Year 1948 ; Ibid, 371/74932, (43)

Confidential From Political Agency to , Kuwait, Bahrain, Annual Report, 14 February 1950.

(44) موسي غضبان الحاتم: التطور الاقتصادي في الكويت 1946-1973، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، 2001، ص 32-33.

ثانياً- قضايا تجار الكويت في الخارج:

أصبحت الكويت منذ عهد الشيخ مبارك (1896-1915م) من أكثر الدول نشاطاً في المنطقة، وتجذب التجار العرب وغير العرب، وتستورد من أغلب المناطق المحيطة بها، وكذا البعيدة مثل بومباي وماليلبار، فتستورد ما قيمته 200 ألف روبية سنوياً، وتركزت على الملابس والأرز والبن والتوابل وألواح الخشب، وتصدر ما قيمته 10 آلاف روبية من الصوف، و60 ألف روبية من التمر، وحوالي 40 ألف روبية ثمن بضائع أخرى؛ حيث وصل حجم التجارة من الصادرات إلى ما يقرب من 400 ألف روبية، والواردات 250 ألف روبية⁽⁴⁵⁾.

وأصبحت التجارة البحرية حرفة أساسية في الكويت، وانطلق التجار يتاجرون مع العراق وإيران وإمارات الخليج وسواحل الهند وإفريقيا، وتعاضم مركز الكويت التجاري وتدفقت الواردات من شتي أنحاء العالم، في ظل نظام السوق الحر الذي اتبعته الكويت⁽⁴⁶⁾.

وكانت الهند مصدراً لمعظم المواد الغذائية مثل الأرز والسكر والشاي والدقيق⁽⁴⁷⁾، ومع ازدهار حركة التجارة أسس الشيخ "مبارك" وكالة تجارية في الهند، لتساعد التجار مادياً، وعهد برئاستها إلى أحد الكويتيين⁽⁴⁸⁾.

ومع اتساع حجم التجارة مع الهند أقام شيخ الكويت مراكز تجارية أخرى لمتابعة أعمالهم⁽⁴⁹⁾، ففي عام 1909م أرسل شيخ الكويت التاجر "مرزوق محمد المرزوق" إلى كراچی لافتتاح مكتب له هناك، كما أرسل التاجر "سالم السديراوي" إلى بومباي لافتتاح مكتب آخر، حيث كانت هذه المكاتب تسهل عملية البيع والشراء بين التجار الهنود والكويتيين مقابل عمولة تصل إلى 2% من قيمة البضاعة، ومع ازدهار حركة التجارة قام بعض التجار الكويتيين بافتتاح مكاتب أخرى في بمومباي وكراچی وكاليكوت، وكذا في "بندر براول"

(45) نواف فلاح الحميدي: التطور الاقتصادي والاجتماعي في الكويت 1938 إلى 1975، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، 2008، ص10.

(46) Burrows, Bernaor, Footnotes in the sand, The Gulf Transition 1953-1985, Michael russel Publishing, 1990, pp.10-18. (46)

L/P/S/12, Col 30, Fil. 29, Report on Trade OF Kuwait for year 1937-1938, By Captain De Caury, Pol. Agent, Kuwait. (47)

(48) حسن سليمان محمود: الكويت ماضيها وحاضرها، د.ن.، العراق، 1968، ص241؛ نجاة عبدالقادر الجاسم: التطور السياسي والاقتصادي للكويت بين الحربين 1914م-1939م، ط2، د.ن. الكويت، 1997، ص193.

(49) موسي غضبان الحاتم: مرجع سابق، ص51.

و"بور بندر" على سواحل ولاية "كوجرات" الهندية، وقد اشتهرت هذه المكاتب في الكويت، ولم يتوقف عملها إلا بعد استقلال الهند⁽⁵⁰⁾.

وقد ظلت متابعة أحوال التجار خارج الكويت، أحد المهام الرئيسية التي يقوم بها حاكم الكويت الشيخ أحمد الجابر، فكان يتابع عمليات تسويق المنتجات في الخارج، وبخاصة اللؤلؤ، وكان يفرح حينما يبشره التجار ببيع محصولهم، ويقدم النصائح المختلفة التي تعينهم على التسويق، مع التأكيد على دعمه ومساندته لهم في كل ما يطلبونه، منها الرسالة التي أرسلها إلى حمد الخالد في 2 يناير 19234م يقول فيها: ((أخذت كتابكم المبشر في بيع قماشكم "لؤلؤكم" على الفرنسي ساوي - فيكتور روزنتال - بسعر 267، صرت غاية مسرور بذلك، فلازلتكم موفقين، هذا ودمتم محروسين))⁽⁵¹⁾.

وفي عهد الشيخ أحمد الجابر شهدت الكويت عدداً من القضايا للتجار خارج الكويت، تدخل فيها الشيخ أحمد لحلها، فتشير الوثائق البريطانية إلى قيام سلطات مسقط بمصادرة سفينة الداو "أمان الله" التي كان يقودها عبد الله بن محمد بن خلفان من صور في ديسمبر 1931م، وطلبت نقل حمولتها على سفينة أخرى، وكانت هذه السفينة مستأجرة لنقل حمولة من التمور لصالح التاجر الكويتي الصقر⁽⁵²⁾، الذي اشتكى إلى شيخ الكويت أحمد الجابر، وإثر ذلك طلب الأخير من المقيم السياسي التدخل لحل المشكلة، واقترح الشيخ تعيين قبطان آخر على نفقته الخاصة، والسماح للسفينة بالتوجه إلى وجهتها، وقد وعد المقيم السياسي ببذل أقصى جهده لتحقيق هذه الغاية⁽⁵³⁾.

وإثر ذلك خاطب المقيم السياسي في الكويت نظيره في مسقط لحل هذا الموضوع، ونتيجة لذلك أبلغ المقيم السياسي في مسقط نظيره في الكويت بأنه يمكن نقل البضائع إلى سفينة أخرى، وقد أبلغت سلطات مسقط قبطان السفينة (النوخدة) بذلك⁽⁵⁴⁾.

وتوثق مذكرات النوخذة عبد الله عبد العزيز البراك حادثة أخرى خلال رحلته إلى الهند في عام 1942م، فذكر أنه خلال رحلة العودة وحين ظهر له ساحل عمان (بالقرب من الأشخرة) اعتراضت سبيلها سفينة حربية بريطانية، وأمرتها بالتوقف للكشف على البضاعة فيها، وكانت آنذاك بالقرب من الخابة على الساحل

(50) يعقوب يوسف الحجي: مرجع سابق، ص 182-183.

(51) عبد الله يوسف الغنيم: تمويل الشيخ أحمد الجابر الصباح تجارة اللؤلؤ، ص 9-10.

(52) الراجح أن المقصود التاجر الكويتي المعروف صقر عبد الله الصقر؛ حيث كان هو وأخيه حمد عبد الله الصقر، من أشهر تجار الكويت، وكانت تربطهم علاقات تجارية مع سلطنة عُمان، وبخاصة صور.

(53) IOR/R/15/6/205: Telegram From Political, Kuwait, to Political, Muscat, 11 December 1931.

(54) IOR/R/15/6/205: Telegram From Political, Muscat, to Political, Kuwait, 29 December 1931.

العماني، ثم أطلق سراحها، لكن قبطان السفينة البريطانية عاد وأمرها بالتوجه إلى خور جرامه (جراما) العماني لكي يتم إنزال بضاعتها والكشف عليها، وبعد التفتيش لم تطلق السفينة الحربية سراحها بل جرّتها بواسطة الحبال حتى أوصلتها إلى بندر كراحي، ولم تكن هذه السفينة الوحيدة التي خضعت لهذا الإجراء، وقد عرفت هذه الحادثة في الكويت بـ "سنة القبض على الداو"، وقد اشتكى ملاك السفن إلى الشيخ أحمد الجابر، الذي تدخل لحل المشكلة، وبعد مخاطبة السلطات البريطانية تم الإفراج عن السفن⁽⁵⁵⁾.

ونتيجة لتدخل الشيخ أحمد الجابر المستمر لمساندة التجار خارج الكويت، كانت السلطات البريطانية تبادر إلى تقديم المساعدة للتجار لإدراكها ذلك، فتشير المصادر إلى غرق عدد من السفن الكويتية بالقرب من ميناء بومبي عام 1948م، عندما ضرب المنطقة إعصار، فغرقت عدد من السفن منها سفينة ملك لعائلة الصقر الكويتية، وأخرى للتاجر مال الله أحمد من أهالي الكويت، فغرقت السفينة بالبضائع، لكن جميع البحارة نجوا⁽⁵⁶⁾.

وإثر ذلك أرسل المقيم السياسي البريطاني في الكويت إلى الشيخ أحمد يطلب منه مبلغ 78 روبية، تمثل نفقات إعاشة وسفر بحارة منكوبين على ظهر الباخرة بامورا إلى الكويت، قد تحملها ضابط الملاحة في بومباي، وعم بحارة السفينة فتح الخير التي يملكها مال الله أحمد، ومبلغ 267 روبية لـ 16 بحارا هم بحارة السفينة المنتصر التي يملكها عبد الله الصقر، وقد رد الشيخ أحمد على هذا الخطاب بإرسال المبالغ المطلوبة⁽⁵⁷⁾.

كانت هذه بعض من نماذج مساندة حاكم الكويت الشيخ أحمد الجابر للتجار في الخارج، فكان دائماً ينحاز إلى صالحهم، خاصة وأن التجارة كانت مصدر الدخل الرئيسي للكويت قبل اكتشاف النفط.

(55) روزنامة النواخذة عبد الله عبد العزيز البراك: تحقيق: يعقوب يوسف الحجي، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 2009م، ص 74-76: يعقوب يوسف الحجي: نواخذة السفر الشرعي في الكويت، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 2004م، ص 482.

(56) حسين عيسى مال الله: حادثة غرق البوم فتح الخير، مجلة رسالة الكويت، عدد 47، السنة الثانية عشرة، مركز البحوث والدراسات الكويتية، يوليو 2014م، ص 35-36.

(57) المرجع السابق: ص 36.

ثالثاً- قضايا التهريب:

بجانب مهنة النقل البحري ظهر نشاط آخر زاوله الكويتيون، وهو نشاط التهريب؛ حيث كان يتم تهريب كميات كبيرة من المواد الغذائية والأسلحة إلى الكويت، ثم يعاد بيعها بطرق غير مشروعة إلى الجزيرة العربية والعراق وسوريا، وكان التهريب يتم خاصة على البضائع النادرة والثرينة من أجل الحصول على دخل مرتفع، كالشاي الهندي⁽⁵⁸⁾، كذلك انتشرت عمليات تهريب السجاد الإيراني، وفي نهاية القرن التاسع عشر كثرت عمليات تهريب الأسلحة، واستمرت حتى بداية القرن العشرين، وانتشرت عمليات التهريب لتصل إلى أوروبا وأفريقيا، وكذلك نشطت تجارة تهريب الخيول من العراق إلى الكويت ثم إلى الهند⁽⁵⁹⁾.

وقد ازدادت هذه العمليات في عهد الشيخ " أحمد الجابر"، أسهم في ازدياد عمليات التهريب منع الملك " عبد العزيز آل سعود" رعاياه من المسالبة^(*) مع الكويت، فتدهورت هذه التجارة مما أدى إلى حدوث كساد تجاري في الكويت وضائقة مالية شديدة فيها، ويعود السبب في منع الملك عبد العزيز رعاياه من المسالبة مع الكويت أنه طلب من الشيخ أحمد أن يعين من يجمع الرسوم على ما يشتريه الأعراب النجديين ويرسلها إليه، فرفض الشيخ أحمد هذا الطلب، وذلك لأسباب تتعلق باستقلال الكويت وسيادته، بجانب أن الرسوم الذي فرضها الملك عبد العزيز على البضائع الواردة إلى الكويت كانت مرتفعة تصل إلى 7%، وقد استمرت هذه المقاطعة، ولم تستأنف إلى في عام 1940 بعد توقيع معاهدة بين البلدين⁽⁶⁰⁾.

وكانت هذه العمليات مسار اهتمام من الجانب البريطاني، فطلب المعتمد البريطاني في الكويت من الشيخ أحمد اتخاذ كافة الاجراءات لمنع هذه الظاهرة⁽⁶¹⁾.

I. O. R. 15/5/204, No. R/5/789, From His H. The Ruler of Kuwait to Political Agent, Kuwait, 19 January 1939. (58)

(59) موسي غضبان الحاتم: مرجع سابق، ص 44.

(*) المسالبة (أو الشراء بالأجل): هي عملية تجارية كان يقوم بها بعض الأعراب الذين يفدون على الكويت من بادية شمال شرق الجزيرة (حائل والقصيم ونجد) في فصل الربيع، ويشترون ما يحتاجون إليه من مواد غذائية، ثم يعودون إلى بلادهم لبيعها هناك، ثم يفدون على الكويت في الربيع ومعهم منتجات أغنامهم وإبلهم لبيعها في الكويت، ولدفع ما عليهم من دين وشراء المزيد من المواد الغذائية والكساء، كل ذلك دون دفع ما عليهم من ثمن للتجار في الكويت مقدما، بل إن التجار الكويتيون كانوا يتساهلون كثيرا مع هؤلاء الأعراب (المسابلين) فلا يلزمونهم بدفع أثمان البضائع إلى بعد سنة أو أثنين، ودون أن يحسبوا عليهم فائدة لقاء ذلك، فلا التجار يخسرون في هذه العملية ولا الأعراب يخلون بوعدهم بدفع ما عليهم من دين في الموسم القادم، وقد نمت هذه التجارة وازدهرت حتى بداية عهد الشيخ أحمد الجابر. يعقوب يوسف الحجي: النشاطات البحرية القديمة في الكويت، ص 296-297.

(60) يعقوب يوسف الحجي: النشاطات البحرية القديمة في الكويت، ص 297-298.

(61) موسي غضبان الحاتم: مرجع سابق، ص 45.

ورغم التنبيهات البريطانية للحكومة الكويتية بمنع التهريب التجاري، إلا أن التجار واصلوا عملهم في التهريب، ففي 20 ديسمبر 1937 كتب الوكيل السياسي البريطاني في الكويت إلى المقيم السياسي في الخليج تقريراً قال فيه: ((إن المراكب الكويتية هي مراكب التهريب وتقوم معظمها بنشاط تجاري غير مشروع وغير قانوني ففي الخريف تحمل سفنهم تمور البصرة إلى الهند، ثم تحمل الخشب والحبال والمواد الخري أثناء عودتها إلى منطقة الخليج ثم يعيد التجار تصديرها إلى مناطق أخرى مجاورة، وعند إبحار الكويتيين في البحر الأحمر يحملون من الساحل الأفريقي الأخشاب وزيت السمك، كما أن بعض السفن الكويتية تشترك في تصدير الشاي الهندي بدون رخصه، وتهريبه إلى الخليج))⁽⁶²⁾.

وحيث قامت الحرب العالمية الثانية عام 1939 ارتفع سعر الجنيه الذهب (الاسترليني) في الكويت، وأصبح سعر الواحد منه عام 1940 يساوي 60 روبية، بينما كان سعر الواحد منه في الهند 28 روبية، ومن هنا نشط بعض التجار في نقل الذهب من الهند إلى الخليج، لكن حكومة الهند البريطانية منعت ذلك رسمياً⁽⁶³⁾.

إلا أن تجار الخليج لجؤوا إلى تهريب الجنيهات سرا، وقامت بعض سفن السفر الكويتية بنقل شحنات من الذهب من الهند إلى البصرة لقاء أجرة الشحن قدرها 15 - 20 روبية لكل جنيه ذهب، لكن حكومة الهند طلبت من الشيخ أحمد الجابر منع الكويتيين من نقل الذهب، فنشر الشيخ إعلاناً عام 1942 م طلب فيه من الأهالي الامتناع عن تهريب الذهب بأي صفة، وكل من يحاول ذلك يكون عرضه لأشد أنواع العقاب، إلا أن بعض السفن الكويتية استمرت في تهريب الذهب حتى نهاية الحرب العالمية الثانية⁽⁶⁴⁾.

وحيث ارتفع سعر الذهب في الهند بعد أن قررت حكومة الهند البريطانية وقف التعامل بالعملة من فئة الألف روبية، حدث حركة عكسية لنقل الذهب من الكويت إلى الهند، فكان تجار بيروت يستوردون الذهب من هولندا وأمريكا والأرجنتين وكولومبيا وسويسرا والمكسيك، وبعثونها عن طريق الجو إلى الكويت، ومن ثم يرسلنها إلى الهند، وقد استمرت حركة نقل الذهب حتى الخمسينيات من القرن العشرين، حيث توقفت تجارة نقل الذهب إلى الهند⁽⁶⁵⁾.

(62) نواف فلاح الحميدي: مرجع سابق، ص 125.

(63) Records of Kuwait, 1899-1961, Vol. 4, Archive Editions, 1989, pp. 365-368.

(64) Records of Kuwait, Op. Cit., pp.368, 403.

Ibid: p. 363.

(65)

رابعاً- الحرب العالمية الثانية وأثرها على حركة التجارة:

خلال سنوات الحرب العالمية الثانية (1939-1945م) ازدهرت تجارة الكويت، خاصة عندما انقطع وصول السفن التجارية الأوروبية إلى المنطقة نظراً للقيود التي فرضت على النقل البحري مما أتاح للسفن الكويتية فرصة القيام بدور الوسيط التجاري في المنطقة، وتموين جيوش الدول الحليفة العاملة في إيران والعراق طوال فترة الحرب⁽⁶⁶⁾.

ونجح أسطول السفر الشراعي في إبعاد شبح المجاعات عن الكويت والعديد من دول الخليج وبعض الموانئ اليمنية الجنوبية، فخلال سنوات الحرب كانت تتوقف بعض السفن الكويتية في بعض البنادر على ساحل فارس لتقديم العون لسكانها بعد أن أصابهم الجوع والعري⁽⁶⁷⁾.

وفي تلك السنوات ارتفع سعر نقل البضائع، وكان تجار البصرة وبغداد يحرصون على نقل بضائعهم من الهند إلى البصرة على متن السفن الشراعية الكويتية، فكان اليوم "مهلّب" يحصل على حوالي (40,000) روبية أجرة نقل شحنة من الأقمشة من بومباي إلى البصرة، وحصلت بعض السفن على حوالي (28,000) روبية لقاء شحنة من التمر إلى الهند والعودة بالبضائع الاستهلاكية الضرورية⁽⁶⁸⁾.

وما قام به الأسطول الشراعي الكويتي في نقل البضائع والمؤن الضرورية للكويت ولغيرها من البلدان، جعل الشيخ أحمد الجابر يفخر برجاله هؤلاء ويقول: ((إن الكويت فيها رجال يأتون بالعليج من أقصي الفريج))، والعليج هو الطعام، وأقص الفريج قد يكون جزيرة في زنجبار وما بعدها من بلدان، أو ميناء كاليكوت وما حوله من موانئ⁽⁶⁹⁾.

وفي 30 يونيو 1946 ألقى حاكم الكويت الشيخ أحمد الجابر كلمة بمناسبة تصدير أول شحنة من النفط، قال فيه ((إنه ليوم سعيد هذا اليوم الذي نحتفل فيه بتصدير الشحنة الأولى من نفط الكويت، ولا شك أن كل شخص من شعبنا وأصدقائنا سيفرح معنا بهذا الحدث السعيد الذي هو بحمد الله بداية لمستقبل زاهر، وأشكر الله أن أتاح لنا هذه الفرصة التي ستساعدنا على إكمال التحسينات التي نرغب في تحقيقها من أجل سعادة وتقدم دولتنا وشعبنا))⁽⁷⁰⁾.

(66) بدر الدين عباس الخصوصي: دراسات في تاريخ الكويت الاجتماعي والاقتصادي 1913-1961، شركة المطبوعات الكويتية، الكويت، 1972، ص264.

(67) يعقوب يوسف الحجي: النشاطات البحرية القديمة في الكويت، صص 164-165.

(68) المرجع السابق: صص 165.

(69) يعقوب يوسف الحجي: النشاطات البحرية القديمة في الكويت، صص 163.

(70) هداية سلطان: أحمد الجابر رائد النهضة الحديثة في الكويت، د. ن، د. م، 1987، صص 134.

ومنذ ذلك التاريخ بدأت عملية التصدير اليومي من نفط الكويت الذي يتميز بأنه ينساب بكل يسر وسهولة إلى الشاطئ القريب منه دون عملية نقل أو تحميل لأن وجوده يتمركز في مناطق مرتفعة عن الشاطئ، مما جعل الطلب عليه يزداد لقلّة كلفته⁽⁷¹⁾.

ومنذ بدأ تصدير النفط في عام 1946 وضع هذا حداً للأنشطة التجارية التي اعتمد عليها أهل الكويت في معيشتهم، وبدأت هذه الأنشطة في التوقف والاختفاء واحده تلو الآخر، ولم تحل فترة الستينيات من القرن العشرين إلا وقد تحول أهل الكويت تماماً من الاعتماد على التجارة في حياتهم إلى الاعتماد على البترول ودخله⁽⁷²⁾.

فبسبب المردود المادي المرتفع للنفط فقد انصب جل اهتمام حكام الكويت على تصدير النفط، وإنشاء المرافق التي تساعد على عملية التصدير، ونتيجة لذلك انصرف أغلب العاملين في المهن التقليدية إلى الصناعات النفطية، حتي وصل عدد العاملين في شركات النفط عام 1955 ما بين 5000 و 6000 آلاف عامل جلهم من الكويتيين⁽⁷³⁾.

ومن ثم يمكن القول أن اكتشاف النفط كان العامل النهائي في اندثار الحرف البحرية التقليدية، لتحل محلها حرف جديدة مرتبطة بالصناعة النفطية، ويمكن القول أن النفط قضى على تراث الكويت التجاري، لتحل محلها نهضتها الحديثة.

(71) نواف فلاح الحميدي: مرجع سابق، ص 57.

(72) يعقوب يوسف الحجي: مرجع سابق، ص 313.

(73) The Times (London): 19 May 1955.

الخاتمة:

- دفعت الظروف الاقتصادية الكويتيون إلى ركوب البحر سعياً وراء لقمة العيش، فازدهرت حركة التجارة والنقل والغوص على اللؤلؤ، واستطاع الكويتيون بناء أسطول بحري ضخم مكّهم من الوصول إلى أماكن بعيدة كانوا لا يستطيعون الوصول إليها كإندونيسيا وسواحل أفريقيا، حتى أصبح التجار الكويتيون من أشهر التجار ليس في الخليج، بل في قارات العالم القديم.
- لعب الأسطول الشراعي الكويتي دوراً بارزاً في حماية الكويت من المجاعة خلال الحرب العالمية الأولى والثانية، وساهم في فك الحصار البحري الذي كان مفروض على الخليج من خلال تهريب البضائع والمؤن الضرورية للكويت ولغيرها من البلدان، حتى أن الشيخ أحمد الجابر كان يفخر بهم ويقول "إن الكويت فيها رجال يأتون بالعليج من أقصى الفريج"، والعليج هو الطعام، وأقصى الفريج قد يكون جزيرة في زنجبار وما بعدها من بلدان، أو ميناء كاليفورنيا وما حوله من موانئ.
- أظهرت الدراسة الدور الذي قام به الشيخ أحمد الجابر في مساعدة التجار داخل وخارج الكويت للخروج من الأزمات التي واجهتهم، ويمكن القول أن عهد الشيخ أحمد الجابر كان نقطة فاصلة بين التجارة التقليدية الكويتية، ونهضتها الحديثة التي قامت أساساً على النفط.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً- الوثائق غير المنشورة:

- IOR/R/15/2/122, Extract from a speech by Charles Pryor, political agent in Bahrain, to political resident Cyril Barrett, On the subject of pearl production in Bahrain, 2 June 1929.
- IOR/R/15/6/205: Telegram from Political, Kuwait, to Political, Muscat, 11 December 1931.
- IOR/R/15/6/205: Telegram from Political, Muscat, to Political, Kuwait, 29 December 1931.
- I. O. R. 15/5/204, No. R/5/789, From His H. The Ruler of Kuwait to Political Agent, Kuwait, 19 January 1939.
- L/P/S/12, Col 30, Fil. 29, Report on Trade OF Kuwait for year 1937-1938, By Captain De Caury, Pol. Agent, Kuwait.
- F.O., 371/15608, Annual Administration Report of the Political Agency Kuwait for the Year 1948.
- F.O., 371/74932, Confidential from Political Agency to, Kuwait, Bahrain, Annual Report, 14 February 1950.

ثانياً- الوثائق المنشورة:

1- الأجنبية

- Bombay Government: Selections from The Records of Bombay Government, (S. R.B. G), No. XXIV, New Series, Bombay, 1856, The East India Connection with the Persian Gulf.
- Records of Kuwait, 1899-1961, Vol. 4, Archive Editions, 1989.
- The Persian Gulf Administration Report, Vol. 8, Archive Editions, London, 1986.

2- العربية:

- روزنامة النوخدة عبد الله عبد العزيز البراك: تحقيق: يعقوب يوسف الحجي، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 2009م.

ثالثاً- الرسائل العلمية:

- نواف فلاح الحميدي: التطور الاقتصادي والاجتماعي في الكويت 1938 إلى 1975، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، 2008.

رابعاً- المراجع العربية:

- أحمد البشر الرومي: معجم المصطلحات البحرية في الكويت، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 1996.
- بدر الدين عباس الخصوصي: دراسات في تاريخ الكويت الاجتماعي والاقتصادي 1913-1961، شركة المطبوعات الكويتية، الكويت، 1972.
- حسن سليمان محمود: الكويت ماضيها وحاضرها، د.ن، العراق، 1968.
- حسين خلف الشيخ خزعل: تاريخ الكويت السياسي، ج2، د.ن، د.م، 1962م.
- خالد عبد الله عبد العزيز: لؤلؤ الخليج ذاكرة القرن العشرين، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، د.م، 2005.
- سيف مرزوق الشمال: تاريخ الغوص علي اللؤلؤ في الكويت والخليج العربي، ج1، ج2، ط2، ذات السلاسل، الكويت، 1989.
- سيف مرزوق الشمال: من تاريخ الكويت، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، 1959.
- صبري فالح الحمدي: الكويت نشوؤها وتطورها 1750-1871، دار الحكمة، لندن، 2005.
- عادل محمد العبد المغني: الاقتصاد الكويتي القديم، د.ن، الكويت، 1977.
- عادل محمد العبد المغني: نواخذة الغوص والسفر في الكويت، د.ن، الكويت، 1999.
- عبد الله يوسف الغنيم: وثائق من عصر اللؤلؤ، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 2017.

- عزيز محمد حبيب ونجيب محمد حبيب: الكويت ونهضتها الحديثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت.
- عيسى القطامي: دليل المختار في علم البحار، د. ن، الكويت، 1964.
- محمد الفرحاني: الكويت بين الأمس واليوم، د. ن، دمشق، 1959.
- موسي غضبان الحاتم: التطور الاقتصادي في الكويت 1946-1973، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، 2001.
- نجاة عبد القادر الجاسم: التطور السياسي والاقتصادي للكويت بين الحربين 1914م-1939م، ط2، د. ن، الكويت، 1997.
- نجاة عبد القادر وبدر الدين عباس الخصوصي: تاريخ صناعة السفن في الكويت وأنشطتها المختلفة، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، 1982.
- هداية سلطان: أحمد الجابر رائد النهضة الحديثة في الكويت، د. ن، د. م، 1987.
- يعقوب يوسف الحجري: نواخذة السفر الشراعي في الكويت، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 2004م.
- _____: النشاطات البحرية القديمة في الكويت، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 2007.
- يوسف بن عيسى القناعي: صفحات من تاريخ الكويت، ط2، د. ن، الكويت، 1960.

خامساً- المراجع الأجنبية

- Al Sabah, Y. S. F., The Oil Economy of Kuwait, Kagan Faul Int. Ltd, 1980.
- Burrows, Bernaor: Footnotes in the sand, The Gulf Transition 1953-1985, Michael russel Publishing, 1990.
- Kabeel, Sorya: Source Book on Arabian Gulf States, Kuwait, University Press, 1975.

سادساً- البحوث والمقالات

- حسين عيسى مال الله: حادثة غرق البوم فتح الخير، مجلة رسالة الكويت، عدد 47، السنة الثانية عشرة، مركز البحوث والدراسات الكويتية، يوليو 2014م.
- عبد العزيز حمد الصقر: الكويت قبل الزيت، مجلة العربي، ع17، الكويت، يونيو 1964.

- عبد الله محمد الهاجري: تطور العلاقة التاريخية بين آل صباح والتجار في الكويت من النشأة حتي عهد الشيخ عبد الله السالم، المجلة العربية للعلوم الانسانية، مج27، ع106، الكويت، 2009.
- عبد الله يوسف الغنيم: تمويل الشيخ أحمد الجابر الصباح تجارة اللؤلؤ في عشرينيات القرن الماضي، مجلة رسالة الكويت، عدد 75، السنة التاسعة عشرة، مركز البحوث والدراسات الكويتية، يوليو 2021م.
- فتوح عبد المحسن الخترش: نشأة الكويت، مجلة المؤرخ المصري، ع11، كلية الآداب، جامعة القاهرة، يوليو 1993.
- كوثر غضبان عبد الحسن: مظاهر نشاط الكويت الملاحى، مجلة الخليج العربي، م44، ع1-2، جامعة البصرة، 2016.
- ميمونة خليفة الصباح: نشأة الكويت وتطورها في القرن الثامن عشر، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ع46، الكويت، إبريل 1986.

سابعاً- الصحف والمجلات

- جريدة القبس (الكويتية): بتاريخ 1986/2/10.
- The Times (London): 19 May 1955.

آليات تطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي

الدكتورة اشفاق حمود رزاز الورد

جامعة أم درمان الإسلامية

eshfakalward@gmail.com

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آليات تطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي، وذلك من خلال معرفة معايير جودة التعليم الجامعي والمعتمدة في التعليم الجامعي. وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من المعايير المتعلقة بجودة التعليم الجامعي منها جودة التشريعات، جودة المقررات الدراسية، جودة الأطر التربوية والتعليمية والإدارية، جودة البنية التحتية والمرافق العامة وكذلك جودة المعلم وغيرها من المعايير، وفي ضوء هذه المعايير للجودة الشاملة فقد تم توضيح الآليات المناسبة لتطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التعليم الجامعي، الجودة، إدارة الجودة الشاملة

Mechanisms of applying quality standards in university education

Abstract :

This study aimed to know the mechanisms of applying quality standards in university education, through knowledge of university education quality standards adopted in university education. The descriptive analytical approach was followed to achieve the objectives of the study, and the study reached a number of criteria related to the quality of university education, including the quality of the courses, the quality of the educational, educational and administrative frameworks, the quality of the infrastructure and public facilities, as well as the quality of the teacher, and in the light of these quality standards, the appropriate mechanisms have been clarified To apply quality standards in university education

Keywords: university education, quality, total quality management

المقدمة:

يعتبر التعليم الجامعي من أهم مراحل التعليم التي تعمل على إعداد الإدارات المؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع، و ركيزة أساسية لتحقيق تنمية شاملة، وهو استثمار في العنصر البشري الذي يعتبر أهم ما يملكه أي مجتمع يسعى للوصول إلى أفضل أهدافه وغاياته، و هذا ما دفع بالمجتمعات المتقدمة منها والنامية على السواء، إلى جعل التعليم الجامعي من أهم أولوياتها، مع الأخذ بعين الاعتبار الفارق في درجة الاهتمام به، كون الاهتمام بالتعليم الجامعي ليس ترفاً فكرياً، بل هو ضرورة حتمية وقضية مصير.

فالتحديات التي يواجهها التعليم الجامعي في العديد من الدول، والتي من بينها تدني جودة المخرجات التعليمية، وعدم مواكبة هذه المخرجات لحاجات سوق العمل، إضافة إلى ارتفاع تكلفته، كل هذا يحتم على مؤسسات التعليم الجامعي، السعي الجاد للارتقاء بكفاءة التعليم، فهذا الأخير لا يتحقق إلا بتبني برامج شاملة للتطوير والتحديث، تضمن لمؤسسات التعليم تجاوز مشاكلها ونقاط ضعفها، وتكون قادرة على تقديم الخدمة التعليمية بمستوى عالٍ من الجودة، كما تكون بواسطتها قادرة على الوفاء بمتطلبات زبائنها بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، ويحقق الرضا والسعادة لديهم.

وهذا كله أدى إلى تبني طرق واساليب حديثة للإدارة من أبرزها إدارة الجودة الشاملة حيث ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين مؤسسات الإنتاج اليابانية والأمريكية والأوروبية، ونظراً للنجاح الكبير الذي حققه هذا المنهج الإداري في المجال الصناعي، بدأ الاهتمام باستخدامه في مختلف المجالات، وأوجد مبرراً قوياً وميلاً شديداً لتطبيقه بالمؤسسات التعليمية في العديد من الدول، كما أصبح تقييم جودة التعليم الجامعي على المستوى العالمي جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، و بذلك أصبح الحديث عن معايير الجودة الشاملة وآليات تطبيقها في مجال التعليم الجامعي من القضايا الأكثر إلحاحاً، في عالم يميزه تنافس عالي محتدم بين المؤسسات التعليمية القادرة على اختراق الأسواق بكفاءة وجودة مضمونة.

مشكلة الدراسة:

يعد تحسين أداء مؤسسات التعليم الجامعي من أهم الخصائص التي تميز أي مجتمع عن غيره من المجتمعات، فهو يظهر قدرته على إدارة مؤسساته وبرامجه الحيوية، ليس فقط بفاعلية وكفاءة، بل بعدالة وابتكار. بحيث يرتبط حجم وجودة الخدمات في مؤسسات التعليم الجامعي بالمنظومة الإدارية التي تجعل رسالة الجامعة بوصلة الحركة عن طريق المبادئ الإرشادية والأخلاق الجامعية، فنجاح أية مؤسسة، هو نجاح الإدارة فيها، ومن هنا تبرز أهمية التزام إدارة مؤسسات التعليم الجامعي بفلسفة شاملة للتحسين

المتواصل من أجل الوصول إلى الجودة الشاملة في الجامعات، والتي تحتاج مشاركة من الجميع لضمان البقاء والاستمرار للجامعات. ولقد كانت معايير الجودة الشاملة ضوابط تعمل على تحديد مدى كفاءة تلك البرامج والأنشطة المتبعة لإدارة الجودة في المؤسسات التعليمية وعلى رأس هرمها التعليم الجامعي الذي يعتبر محور العملية التعليمية وقلبها النابض. وعليه فإنه لا بد من توفير آليات تساعد على تطبيق تلك المعايير للجودة وتحفز على الاستمرار في التطوير والابتكار و الابداع في التعليم الجامعي.

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة الحالية دورها في معرفة ما يلي :

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بمفهوم الجودة ونشأتها وتطورها.
- معرفة تاريخ التعليم الجامعي وتطوره.
- التعرف على مبادئ ومتطلبات تطبيق الجودة في التعليم الجامعي.
- معرفة فوائد تطبيق الجودة في التعليم الجامعي.
- معرفة معايير الجودة الشاملة في ضبط العملية التعليمية والعملية في نظام التعليم الجامعي.
- استنتاج آليات تطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي.

أهمية الدراسة :

لقد تنوعت معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بين دولة واخرى , وكذلك من جامعة الى اخرى من حيث جودة الانظمة التعليمية والإدارية , جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس , جودة هيئة التدريس, جودة الطالب , جودة المرافق , وغيرها من المعايير التي تيسر سير العملية التعليمية وتضمن جودة مخرجاتها .

و تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال تقديم آليات مقترحة لتطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي بما يساهم في تطوير الاداء الاكاديمي والتعليمي فيها, ويحقق مخرجات علمية عملية قادرة على المنافسة في سوق العمل بما يخدم الفرد والمجتمع على حدٍ سواء .

منهج الدراسة :

استخدمت المنهج الوصفي والذي يهتم بدراسة الظواهر كما هي موجودة في الواقع، إضافة إلى أنه يهتم بوصف الظاهرة وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها من ناحيتين، الأولى: كيفيًا وذلك بوصفها وتوضيح خصائصها،

والثانية: كمياً من خلال إعطائها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة الموصوفة، أو نسبة ارتباطها مع الظواهر الأخرى⁽¹⁾.

1 - <https://sotor.com/>

تعريف مصطلح الجودة:

الجودة من الشيء الجيد، وهي مصدر الفعل (جاد)، ومعنى الجودة منها: الإحسان، والإتقان، والتسديد، والسداد، والإكمال⁽¹⁾.

اما ديمينج "Deming" فيعرف الجودة عبارة عن " تخفيض مستمر للخسائر وتحسين مستمر للجودة في جميع النشاطات "²

ويعرفها ايشيكاوا "Ishikawa" أن الجودة عبارة عن " جودة العمل، وجودة الخدمة، وجودة المعلومات، وجودة التشغيل، وجودة القسم والنظام، وجودة الناس، وجودة الشركة، وجودة الأهداف³. أما عقيلي فقد عرفها على أنها " إنتاج المنظمة لسلعة أو تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، تكون قادرة من خلالها على الوفاء بإحتياجات ورغبات عملائها، بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، وتحقيق الرضا والسعادة لديهم، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً لإنتاج السلعة أو تقديم الخدمة، وإيجاد صفة التميز فيها⁴.

مفهوم الجودة في الاسلام:

وفي الرؤية الإسلامية لمفهوم الجودة فهي تعني إتقان العمل والكفاءة والتحسين والبناء والإصلاح والابتعاد عن مظاهر التهاون والإسراف والتبذير، والتي تعد صفة من صفات الشيطان، وهذا ما دعى إليه الدين الإسلامي في أكثر من آية قرآنية وحديث نبوي شريف، ومن قوله تعالى (إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ)⁵.

1 - ابن منظور، (١٩٨٤) لسان العرب، ج ٢، القاهرة: دار المعارف.

3- Deming, E. (1982). Quality, Productivity, & Competitive Position, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology

4- Ishikawa K. (1995). What Is Total Quality Control? The Japanese Way. (Translation: David Lu.).Prentice: Hall International

4- عقيلي، عمر (2001) المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع. 67

5-سورة الرعد، آية 11

وقوله تعالى في مجال الإصلاح وبناء الأمة ورسالتها (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ) (1)، ومن قوله تعالى في مجال التحفيز على أساس الجودة (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا) (2)، ومن قوله تعالى في مجال الجودة وفق صيغة الإلتقان (الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ) (3)، أما فيما يتعلق بالسيرة النبوية الشريفة فهناك إشارة واضحة ودليل واضح على اهتمام الرسول صلى الله عليه وعلى آله بموضوع الجودة في أكثر من حديث ونخص منها (أن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) (4)

ومن هنا يتضح مفهوم الجودة في المنظور الإسلامي بأنه عمل على تأسيس الجودة والإلتقان في العبادات والمعاملات وفي عموميات الحياة وتفصيلها، كما أسس للإحسان والمهارة ودعى الى العمل الصالح والعمل الجماعي، كما نادى الى ضرورة المطابقة والمراقبة.

أما الجودة من المنظور أو الرؤية الفلسفية فأنها تعني قيام مدير الشركة أو المؤسسة أو رئيس مجلس الإدارة بتبني أو تحديد فلسفة المؤسسة أو الشركة، وكيف تكون عليه الآن وفي المستقبل وبناء على ذلك حدد طريقة العمل وبناء السياسات المناسبة واختيار فريق العمل الذي يحقق تلك الفلسفة (5)

نشأة وتطور الجودة الشاملة:

- إن مفهوم الجودة لم يكن مقتصرًا على العصر الحديث بل عرفته البشرية منذ القدم، فكانت دائمة البحث عن الأمور والأشياء الأفضل، ومن هنا واصلت تقدمها وتطورها بشكل مستمر ودائم . فالجذور التاريخية للمفهوم تعود إلى العصور القديمة، حيث قام المصريون القدماء حوالي عام (٢٠٠٠ ق.م) بوضع وتطوير مقاييس في المساحة والأطوال لاستخدامها كمقاييس معيارية. وأما في الدولة الإسلامية فقد حظيت الجودة باهتمام خاص على المستوى الأخلاقي وعلى المستوى العملي . قال تعالى: (وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ

1 - سورة آل عمران، آية 110

2 - سورة الكهف، آية 30.

3 - سورة الملك، آية 2

4 - شعب الإيمان، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرُو جردى الخراساني، أبو بكر البيهقي، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند، ط1، 1423 هـ - 2003 م (7/ 233)

5 - الصوفي، حمدان (٢٠٠٤) مفهوم الجودة ومقوماتها في الإسلام، الجودة في التعليم العالي، العدد الأول، غزة: الجامعة الإسلامية، ص25

وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ^(١)، (صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ)^(٢).

- وأما في السنة النبوية المطهرة فورد عن عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه).^(٣) الجودة في الإسلام تعني الأداء على أكمل وجه وفي الوقت المناسب وبأقل الموارد المتاحة، والأداء بمهارة عالية، والعدالة بالمعاملة، وضمن المعايير والمقاييس المعتمدة ومن هنا فإن هناك الكثير من الألفاظ القرآنية أو ما ورد على لسان الرسول صلى الله عليه وسلم والتي تطابق معنى الجودة منها: الإحسان، والإتقان، والتسديد، والسداد، والإكمال^(٤).
- أما في العهد الحديث، أخذت اليابان بمواصفات الجودة منذ الأربعينات وطورت طرق ومبادئ (ديمنج) لتلائم مع البيئة اليابانية، فظهرت كلمة يابانية "Kaizen" وهي تعني التحسين المستمر في الأداء في كل المجالات الإنتاجية والتسويقية والتمويلية والإدارية، وهي مسؤولية الإدارة والعاملين وكل فرد داخل المؤسسة. وتقوم فلسفتها على الاهتمام بالعميل ورضاه وإشباع رغباته وهي توليفة متكاملة من الفكر الإداري ونظم العمل وتحليل المشاكل التي تواجه المؤسسة واتخاذ القرارات. ويتضمن مفهوم التحسين المستمر فلسفة ضبط الجودة ومفهوم دورة ديمنج لحل المشكلة، وعرفت اليابان دوائر الجودة في الخمسينات وكونت أول دائرة من دوائر مراقبة الجودة عام (١٩٩٠م) بغرض تحسين الجودة ورفع كفاءة وفعالية العمال، وتعتبر دوائر الجودة جزءاً ضرورياً من عمليات الجودة داخل مؤسساتها المميزة لإدارة الجودة الشاملة اليابانية، وتشير الدلائل إلى أن ما حققته اليابان من نجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة يرجع إلى مرونة تنظيماها، فهي تتميز بالقدرة على التغير والانفتاح على البيئة المحيطة، ووضوح الأهداف التي تسعى لتحقيقها، وإعطاء الأولوية للبحث والتطوير، وفعالية نظم الاتصالات، والتأكيد على العلاقات الإنسانية أكثر من العلاقات الوظيفية، بالإضافة إلى توجيه الاهتمام إلى اختيار وتدريب وتحفيز العاملين، وذلك في إطار قيم المجتمع وخصائص الشخصية اليابانية. أما في إنجلترا فقد انتقلت إليها مواصفات الجودة خلال فترة الخمسينات وذلك في

1- سورة التوبة - آية 105.

2 سورة النمل ، آية 88.

3- شعب الإيمان، مرجع سابق (234/7).

4- الصوفي، حمدان (٢٠٠٤). مفهوم الجودة ومقوماتها في الإسلام، الجودة في التعليم العالي، العدد الأول، غزة: الجامعة الإسلامية، ص118

القطاع الحربي للتأكد من جودة الأسلحة والمعدات التي توردها الشركات المنتجة وسميت حينئذ بمواصفات الدفاع¹.

• وفي السبعينات تم تطوير مواصفات الجودة الشاملة لاستخدامها في حلف الناتو وأطلق عليها "مواصفات الحلفاء للجودة" ونظراً للفوائد التي حققتها هذه المواصفات ظهرت الحاجة إلى نظام مماثل للجودة يمكن استخدامه في الصناعات المختلفة الأمر الذي أدى إلى إصدار المواصفة البريطانية BS5750 للصناعات غير المرتبطة بالإنتاج الحربي. ولتلبية الطلب العالمي صدرت المواصفة الدولية "ISO 9000" وهي مطابقة للمواصفة البريطانية وهدفها تطوير أوضاع المنظمة واستكمال متطلبات الجودة الشاملة، وتفادي أسباب الخلل والانحراف عن الجودة في كل مجالات العمل، ومع زيادة الاهتمام بمواصفات الجودة الشاملة تم تعديل المواصفتين البريطانية والدولية عام (١٩٩٩) لتصبح "9000". وتتكون من أربعة أجزاء هي (٢): (, ISO 9004 , ISO 9002 , ISO 9001 , ISO 9003).

لمحة موجزة عن تطور التعليم الجامعي

ورد في قوله تعالى: " علم الانسان ما لم يعلم "³ فالتعليم بدأ منذ وجود الخلق، لينتقل بين الأجيال وعبر الرسالات السماوية ليؤمن الناس بوجود الخالق والمعلم. وتحاول شعوب العالم خلق أجيال واعية أكثر قدرة على مواكبة التقدم والتطور، والطريق أمام الدول لذلك هو الاهتمام بالعملية التعليمية، من أجل تخريج دفعات ذات قدرة أكبر على التعامل. بالوسائل التكنولوجية والتطبيقات الحديثة بشكل أفضل، وستكون هذه الأجيال قادرة على الوعي العالي يساعدها على التفكير بشكل أفضل، واستنباط أفضل الحلول للمشاكل التي تعاني منها الدولة .

لقد ارتبط نشأة التعليم الجامعي بنشأة التعليم النظامي، الذي ارتبط بدوره باكتشاف الكتابة، وتذكر "الموسوعة العربية العالمية" أن السومريين الذين عاشوا في وادي دجلة و الفرات قد أوجدوا نظاماً للكتابة حوالي سنة (3500) ق. وكذلك طور المصريون نظاماً للكتابة حوالي سنة (3000) ق.م. وقد تضمن النظامان على أساليب لكتابة الحروف و الارقام، وكان المعلمون قبل اكتشاف الكتابة يكررون الدروس شفهاً فيقوم

1 مرجع سابق

2 - مؤيد عبد الحسين الفضل، د. يوسف حجيم الطائي. 2009 إدارة الجودة الشاملة من المستهلك إلى المستهلك - عمان، مؤسسة الوراق للنشر

والتوزيع،، ص ١٢٠

3 -سورة العلق آيه 5

الطلبة بحفظ ما سمعوه، و كان معظم المعلمين عند السومريين و المصريين من كهنة المعابد، أما الطلبة فكانوا قلة من ابناء الطبقة العليا . و كانت قبائل معينة في شرق البحر المتوسط تتحدث اللغة السامية وقد ابتكرت ما بين سنة 6822 - 6222 ق.م الحروف الهجائية الاولى في العالم فأضافوا للتربية و التعليم أداة جديدة، و قد يسر استخدام حروف الهجائية الكتابة بدل من استخدام الصور؛ استخدمت في القديم الصور و الرسومات في الكتابة¹، و بحلول القرن الخامس و الرابع قبل الميلاد في حضارة اليونان القديمة، اشتهر معلمون أمثال سقراط وأرسطو ممن قاموا بتعليم الفلسفة و العلوم، لكن تعليمهم لم يكن ضمن الاطار الجامعي، ففي تلك الايام، لم يكن الطلبة يحتاجون النجاح في امتحان القبول أو الانتظام في مقررات محددة، و لا يمنحون الشهادات الاكاديمية. و مثل ذلك حدث في الهند القديمة، حيث قام علماء الدين بتعليم الهندود التراث الهندي و المعارف الدينية، حيث كان التعليم حكراً على الكهنة . وعرفت مصر القديمة واليونان والرومان معاهداً للتعليم العالي، إلا أن مؤرخي التربية أجمعوا على أن جامعة بولونيا الإيطالية "أواخر القرن الثاني عشر" هي أول جامعة في الغرب. أما في الشرق الإسلامي فيعتبر جامع الأزهر "القرن العاشر الميلادي" أول وأقدم جامعة إسلامية، بالرغم من أنه لم يطلق عليه اسم جامعة إلا عندما أعيد تنظيمه عام 1961م².

لقد نمت الجامعات الأولى في العصور الوسطى نمواً تلقائياً دون تخطيط، ولا قانون بإنشائها وتنظيمها كما هو الحال اليوم، وإنما جاء نموها نتيجة تطور ونضج رسالتها العلمية، واستحداث دراسات جديدة، علماً بأن العلوم العربية كانت مصدراً أولياً للعقول في الجامعات الغربية طيلة العصور الوسطى، فقد أخذت عنها التقاليد العلمية. وكانت المراجع العربية هي الأصول التي تُدرس بهذه الجامعات. ولقد ظهرت الجامعات في العصور الوسطى نتيجة لرغبة ملحة في التعلم، بعد فترة الظلام الفكري التي سادت أوروبا، ونتيجة لاتساع المدن ونموها، وما صاحبها من ظهور تجمعات سكانية كبيرة، وما تطلبت المستجدات من مهن متنوعة . ومنذ بداية القرن الرابع عشر كان يشترط للقبول بدراسة الآداب أن يكون الطالب قد أنهى مدرسة النحو (الثانوية)، كما كان عليه أن يجتاز امتحان قبول الجامعة. وبعد إنهاء دراسته الجامعية، يمكنه التدريس

1 - الموسوعة العربية العالمية، 6333، الجزء 0، ص 682.

2 -- الهلالي الشربيني الهلالي. 2008 إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الواحد والعشرين، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، ص

بالجامعة أو أن يعمل قسيساً إذا وجد أسقفاً يراعاه، حيث كانت دراسة الآداب شرطاً لمواصلة الدراسة في هذه الميادين. أما دراسة اللاهوت فتصل إلى ثمان سنوات للحصول على درجة الدكتوراه. أما الطب والقانون فكانت تتراوح مدة الدراسة فيهما بين خمس وثمان سنوات. وكانت الكتب قليلة، حيث يعتمد الطلاب على المذكرات والملخصات اليومية، حيث قرر أساتذة باريس في القرن الرابع عشر استخدام استراتيجية المحاضرة البطيئة لمساعدة الطلاب على التدوين خلال المحاضرات. وصدرت الأوامر لأساتذة الفلسفة بعدم إلقاء المحاضرة بطريقة سريعة، والا مُنعوا من التدريس، وحُرموا من الامتيازات الجامعية مدة عام.

وفي عام (1366م) حرّم على الأساتذة قراءة محاضراتهم من مذكرات مكتوبة، ولكن يسمح لهم بوضعها أمامهم لمساعدتهم على تذكر النقاط الرئيسة للمحاضرة. وكانوا يجلسون على طاولة مرتفعة، بينما الطلاب يجلسون على كراسي أو أدراج. كما ظهرت قاعدة في جامعة باريس، يجلس بموجها طلاب الآداب على الأرض، حتى تُنتزع من نفوسهم نزعة الغرور¹.

أما حول أساليب حفظ النظام بين الطلاب، فقد تنوعت من لفت النظر الشفهي والخطي، إلى الفصل، وقد تصل إلى السجن والعقاب الجسدي. كما اختلفت إدارة الجامعات الأولى من بلد لآخر ومن جامعة لأخرى فيما يخص السلطة على الجامعة. وقد تم تنازع السلطة بين الأساتذة والطلاب، فمثلاً في إيطاليا وجنوب أوروبا، كانت السلطة في يد الطلاب، أما في باقي أوروبا، فكانت السلطة للأساتذة. إلا أن التطلع لفرض الهيمنة على الجامعات، جاء من السلطة الدينية، علماً بأن السلطة المدنية لم تظهر إلا رغبة قليلة في حرمان الجامعات من استقلالها الذاتي. وكان الإشراف على مدارس الكاتدرائيات حكراً على الأساقفة، وهم أنفسهم مديروا تلك المدارس. علماً أن بعض الجامعات الاسكتلندية تأسست على يد أساقفة محليين. كما اعتُبر مراقب الجامعة أو مديرها الإداري ممثلاً للأسقف المحلي، وسلطته تكون أكبر في الجامعات التي يعين فيها من قبل الأسقف. في حين أن بعض الجامعات كأكسفورد مثلاً يتم انتخاب المدير الإداري من الأساتذة، ولا يتمتع بأي امتيازات أو سلطات كنائسية، حتى لو كان رجل كنيسة. وكانت مهامه محددة ضمن لوائح وقوانين الجامعة، وهي ملزمة للأساتذة والطلاب والعاملين على حد سواء². وأما دراسة القانون والفلسفة واللاهوت، ومع مطلع القرن السادس عشر، فقد كانت أهم الوظائف التي تركت للمدير الإداري، ترتيبات الامتحانات ومنح شهادات

1 - حجي، أحمد وشهاب، لبنى (2011). التعليم العالي والجامعي المقارن حول العالم، عالم الكتب، القاهرة.

2 - ديانى، مراد (2017). الجامعات والبحث العلمي في العالم العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، لبنان

الخريجين، بل أصبح للأساتذة سلطة أكبر في إدارة الجامعة.. وكانوا يتحدثون أي تدخل في شؤون الجامعة من جانب السلطات الدينية، أو المدنية أو المحلية؛ إلا أن استقلالية وحرية الجامعات بدأت تتلاشى في عصر "الإصلاح الديني"، حيث استولى رجال الدولة والكنيسة على السلطة في الجامعات، وحولوها لخدمة أغراض الدولة والكنيسة¹.

ولم تكن الدرجة الجامعية الأولى التي نعرفها الآن وهي درجة الليسانس أو البكالوريوس معروفة في البداية في الجامعات، بل كانت تمنح درجة الماجستير أو الدكتوراه لكل من أتم الدراسة. وكانت درجة الدكتوراه تمنح من الكليات الممتازة فقط، أما درجة البكالوريوس فقد ظهرت عندما سُمح للطلاب بعد انتهاء أربع أو خمس سنوات دراسية بالعمل كمحاضر لعدة سنوات قبل تخرجه. فكان يطلق عليه لقب "bachlehor" وهو لقب يحمله الفرسان الذين يعملون في خدمة الفرسان الأكبر منهم. ومع الوقت، أصبح على هؤلاء المحاضرين اجتياز امتحان رسمي، والناجح منهم كان يحصل على لقب "bachelor"، وكان الامتحان مناقشة بين الطالب وأستاذه، بالإضافة لامتحان في مجموعة من الكتب المختارة بوساطة لجنة ورسالة علمية يقدمها ويدافع عنها دفاعاً طويلاً، ومفصلاً أمام زملائه وأساتذته وخصومه وكل معارضي فكرته. وعادة ما ينهي الطالب الدرجة الجامعية الأولى في سن 19 عاماً تقريباً، وهي سن صغيرة بالمقارنة مع خريجي الجامعات المعاصرة².

مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

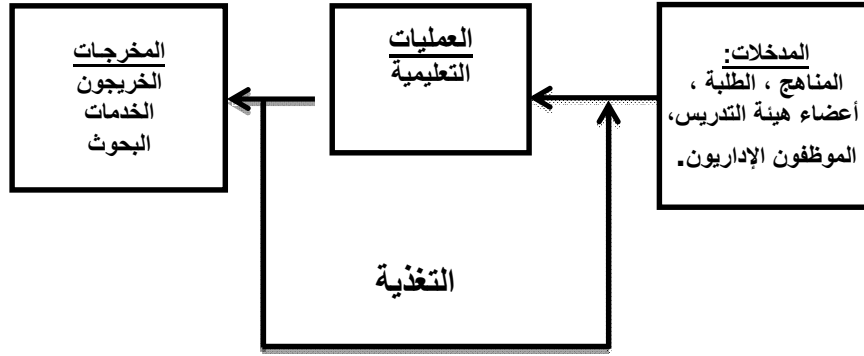
يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في التربية بأنها: استراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتهجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة من المبادئ وذلك من أجل تخرج مدخلها الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة من كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوباً بعد تخرجه في سوق العمل وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيدة من هذا المخرج. يعرفها البعض الآخر على أنها: عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم والمعلومات يتم من خلالها

1 - هلاي، أحمد (2012). عولمة التعليم الجامعي، دار الشروق، عمان.

2 - الشلبي، فاهوم (2011). إضاءات في التعليم العالي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، مطبعة آدم، رام الله.

توظيف مواهب العاملين و استثمار قدراتهم في مختلف المجالات لتحقيق التحسن المستمر لأهداف المنظمة⁽¹⁾.

في حين يرى آخرون أن ادارة الجودة الشاملة تعني: إيجابية النظام التعليمي بمعنى أنه إذا نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات جيدة ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره و نموه واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع⁽²⁾. والشكل (10) يبين مكونات نظام التعليم الجامعي .



الشكل رقم (1) مكونات النظام التعليمي الجامعي

مقارنات لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

يمكن تعريف هذا من عدة مداخل على النحو الآتي⁽³⁾:

1) الجودة بمعنى التميز: يعتبر هذا المدخل هو المفهوم التقليدي السائد في التعليم الجامعي على اعتبار أن مؤسسة التعليم الجامعي مؤسسة لها ما يميزها، وذات مستوى عالٍ وطبيعة خاصة. وتقوم فكرة التميز في التعليم الجامعي بالتركيز على مدخلات ومخرجات النظام التعليمي، من تحديد متطلبات الدخول إليها أو التخرج منها، مثل الشروط القياسية لقبول الطلبة فيها، صعوبة مقرراتها والامتحانات

1 - أحمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، الطبعة الأولى 2003 ص 166.

2 - Rhodes. L. A: " On the road to quality", Congress library, U.S.A, 1997, P37.

3 - رمزي سلامة، ضمان الجودة في الجامعات العربية، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2005، ص 77.

التي يخضع لها الطلبة. وفي هذا المدخل، لا ينطبق مفهوم الجودة إلا على المؤسسات والبرامج التي تمارس مثل هذه الاصطفائية.

(2) الجودة بمعنى المواءمة مع (الغايات) الكفاءة الداخلية : يتمتع هذا المدخل برواج كبير، إذ أنه ينطلق من غايات وأهداف المؤسسة أو البرنامج، ويحاول ضمان الجودة من خلال التأثير على العمليات التي تجري داخل المؤسسة بالنظر إلى الموارد المتاحة لجعلها تحقق بشكل أفضل الغايات والأهداف المعتمدة. وبذلك يوازي هذا المدخل الجودة بالكفاءة الداخلية. وعلى الرغم من ما يتميز به هذا المدخل من ضرورة إشهار المؤسسة لغاياتها وأهدافها وتحديدتهما بشكل دقيق، إلا أنه يعاب عليه عدم الأخذ بعين الاعتبار بوجهة نظر المستفيدين من التعليم الجامعي سواء كانوا طلبة، أو أصحاب مؤسسات التشغيل، حكومات وسائر أصحاب الشأن المعنيين من المجتمع ككل.

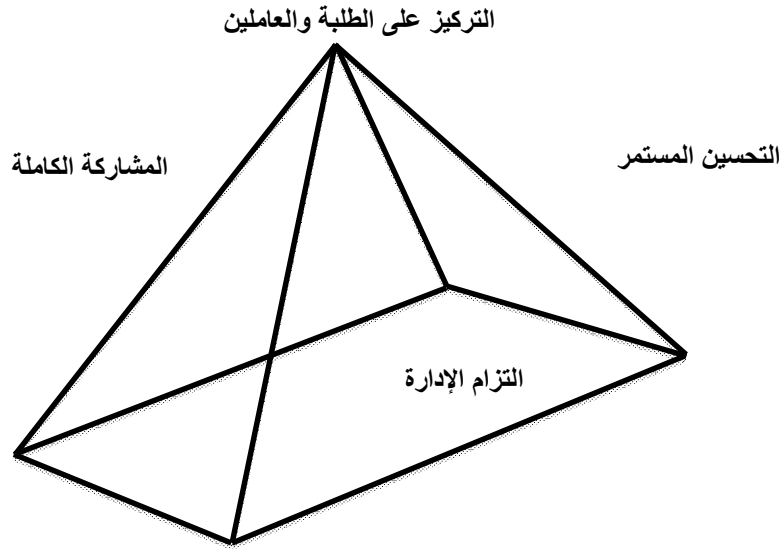
(3) الجودة بمعنى تأمين رضى المستفيدين وأصحاب المصلحة: ظهر هذا المدخل على إثر الانتقادات الموجهة لمدخل الجودة من منظور الكفاءة الداخلية. وقد عمد إلى مساواة الجودة بقدرة المؤسسة أو البرنامج على الاستجابة لتوقعات المستفيدين وسائر أصحاب المصلحة، وبذلك يهتم هذا المدخل بالتوجه نحو الخارج والنظر إلى مجمل عناصر المؤسسة أو البرنامج من هذا المنظور، بما في ذلك تقييم الغايات والأهداف لقياس مدى ملاءمتها مع الاحتياجات المجتمعية ، وتقييم العمليات من وجهة نظر الطلبة وتوسيع نطاق التقييم ليشمل جودة المخرجات ومدى ملاءمتها لاحتياجات سوق العمل.

(4) الجودة بمعنى تأمين معايير الحد الأدنى: يعتبر هذا المدخل بمثابة الضمانة للسلطات الحكومية والمجتمع ككل، بشأن احترام مؤسسات التعليم الجامعي للحد الأدنى من متطلبات الجودة⁽¹⁾.

1 - محمد عطوة مجاهد والمتولي إسماعيل بدير، الجودة والاعتماد في التعليم العالي، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع

مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي⁽¹⁾:

- (1) الاعتماد على العمل الجماعي التعاوني، ومقدار ما تمتلكه العناصر البشرية في المنظمة من قدرات ومواهب وخبرات.
- (2) الحرص على استمرارية التحسين والتطوير لتحسين الجودة.
- (3) التقليل من الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من المرة الأولى، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل التكلفة إلى الحد الأدنى مع الحصول على رضا المستفيدين من العملية التعليمية.
- (4) حساب تكلفة الجودة داخل المنظمة لتشمل كافة الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة مثل تكاليف الفرص.
- (5) النهج الشمولي لكافة المجالات في النظام التعليمي كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والتحفيز والإجراءات.



الشكل رقم (2) مبادئ الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي
متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي⁽²⁾:

1- توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٥) الجودة الشاملة (الدليل المتكامل) ط ٢ :سلسلة إصدارات بيمك، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة.ص34

2 -- جودة، محفوظ". (2004). إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات"، عمان:الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع،ص22.

- (1) دعم الإدارة العليا: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة.
 - (2) التمهيد قبل التطبيق: زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم الجامعي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها من قبل العاملين بمؤسسات التعليم الجامعي.
 - (3) توحيد العمليات: إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم بأسلوب واحد مما يرفع من درجة المهارة عمومًا داخل مؤسسات التعليم الجامعي.
 - (4) شمولية واستمرارية المتابعة: من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم الجامعي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.
 - (5) سياسة إشراك العاملين: إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.
 - (6) تغيير اتجاهات جميع العاملين: بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عالٍ بين جميع العاملين بروح الفريق.
 - (7) المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية: المحافظة على قضايا البيئة والمجتمع جزء أساسي من فلسفة من خلال إنتاج سلع أو تقديم خدمات لا تضر بالبيئة وبالصحة العامة.
- فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم الجامعي⁽¹⁾:
1. وجود رؤية ورسالة وأهداف عامة واضحة ومحددة للمؤسسة التعليمية ككل وللوحدات الفرعية بشكل خاص.
 2. وجود خطة استراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات متوفرة ومبينة على أسس علمية.
 3. وجود هيكلية واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة التعليمية.
 4. توافر وصف وظيفي لكل وحدة أو دائرة ولكل موظف وبشكل محددة.

1 - جودة، محفوظ". (2004). مرجع سابق ص123

5. وجود معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في الجامعات (خدمية، إنتاجية، أكاديمية، إدارية، مالية).
6. وجود إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.
7. توافر تدريب نوعي وشامل وملئ لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.
8. وجود أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.
9. الارتفاع الملحوظ للدافعية والانتماء والالتزام والمشاركة من جميع العاملين.
10. مستوى أداء مرتفع لجميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
11. توافر جو التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
12. تطوير أسلوب العمل الجماعي عن طريق فرق العمل، بحيث يعمل على إيجاد ترابط وتكامل عاليين بين العاملين في مؤسسات التعليم الجامعي والعمل بروح الفريق.
13. تماثل جميع العاملين لأهداف المؤسسة.
14. امتلاك جميع العاملين للمعارف والمهارات اللازمة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
15. حل الصراعات والمشكلات بشكل متواصل ومستمر وبطريقة علمية سليمة.
16. تركيز جهود المؤسسات على إشباع الاحتياجات الحقيقية للمجتمع الذي تخدمه.
17. تحسين الأداء في جميع مجالات عمل هذه المؤسسات.
18. إنشاء أنظمة تحدد كيفية تنفيذ العمل بأفضل كفاءة وجودة.
19. وضع معايير لقياس الأداء وتقويمه.
20. تمكين مؤسسات التعليم الجامعي من القدرة على المنافسة.
21. تحسين مستوى الاتصالات بجميع أشكالها.
22. دعم القدرة التنافسية للمؤسسة.
23. زيادة الاستثمار الأمثل للموارد البشرية.
24. إشباع حاجات الطلبة ومتطلباتهم الاجتماعية والعلمية وزيادة كفاءتهم.
25. تحسين نوعية المخرجات التعليمية وخفض تكاليفها.
26. خفض نسبة العيوب والمشكلات في عمليات التشغيل والتنفيذ.

معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

تعرف معايير الجودة الشاملة بأنها: مجموعة من الخصائص، والسمات، والمواصفات المطلوب توافرها في النظام الكامل للمؤسسة؛ بهدف تحقيق الجودة الشاملة، علماً بأن هذه الصفات، والخصائص تشمل: مدى تهيئة البيئة، والمناخ المناسب، وتحديد المتطلبات التي يحتاجها العميل، أو المستفيد من عمل المؤسسة، بالإضافة إلى التخطيط لجودة الأهداف، وجودة كل من الإدارة، والخطط، ومحتوى البرامج في المؤسسة، وتحديد مدى جودة الكادر المؤسسي، ومدى ملاءمة المنشأة لمتطلبات العمل⁽¹⁾.

وتتضمن معايير الجودة الشاملة فيما يلي⁽²⁾:

1) جودة عضو هيئة التدريس:

ليس هناك خلاف حول الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الكلية التي يعمل فيها. ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس: تأهيله العلمي والسلوكي والثقافي، وخبراته العلمية التي تتكامل بدورها مع تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع.

2) جودة الطالب:

هي حجر الزاوية في العملية التعليمية التي أنشئت من أجله، ويقصد بها مدى تأهله في مراحل ما قبل الجامعة علمياً وصحياً وثقافياً ونفسياً، حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق، وتفهم وسائل العلم وأدواته.

3) جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس:

ويقصد بجودة البرامج والخطط التعليمية، شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العالمية، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب، الأمر الذي من شأنه جعل طرق تدريسها بعيدة تماماً عن التلقين، ومثيرة لأفكار الطلاب وعقولهم، من خلال الممارسات التطبيقية العملية لتلك البرامج وطرق تدريسها.

1 - محمد قاسم اقحوان، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان- الأردن: دار غيداء للنشر

والتوزيع، صفحة 123. بتصرف

2 - المحياوي، قاسم نايف (٢٠٠٧). "إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة". مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد المتخصص (٤)

نيسان - أبريل ٢٠٠٧ م، ص ص 23-24.

(4) جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها:

المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، وتشكل جودة المباني وتجهيزاتها إحدى علاماتها البارزة. ومن الجدير بالذكر أن المباني التعليمية، بمحتوياتها المادية والمعنوية، مثل: القاعات، والتهوية، والإضاءة، والمقاعد والصوت وغيرها تؤثر في جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حسنت قاعات التعليم واكتملت، أثر ذلك بدوره في قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

(5) جودة الإدارة الجامعية والتشريعات واللوائح:

ليس هناك خلاف على أن قيادة إدارة الجودة الشاملة تعد أمراً حتمياً، وجودة الإدارة الجامعية تتوقف إلى حد كبير على القائد؛ فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح. ويدخل في إطار جودة الإدارة الجامعية، جودة التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة. أما جودة التشريعات واللوائح الجامعية فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة، كما يجب عليها أن تواكب كافة المتغيرات، والتحولت من حولها، ومن ثم يجب أن يؤخذ ذلك في الاعتبار، لأن الجامعة توجد في عالم متغير تؤثر وتتأثر به.

(6) جودة الخطط الدراسية:

ويقصد بها جودة محتوياتها وتحديثها المستمر، بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراسته، واتجاهاته في جميع أنواع التعليم التي تتطلبها الجامعة منه. كما يجب أن تحقق الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم بالبحث والاطلاع، مما يثري التحصيل والبحث العلمي.

(7) جودة الإنفاق الجامعي:

يمثل تمويل التعليم مدخلاً بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي. وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزاً عن أداء مهامه الأساسية. أما إذا توافرت له الموارد المالية الكافية، فإن مشكلاته سوف تقل، وصار من السهل حلها. ولا شك أن جودة التعليم الجامعي على وجه العموم يمثل متغيراً تابعاً لقدرة التمويل الجامعي في كل مجال من مجالات النشاط. ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم الجامعي أمراً له أثره الكبير في تنفيذ البرامج الجامعية المخطط لها، كذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي - حتماً - إلى تغيير في خطط التعليم وبرامجه الأمر الذي يؤثر - حتماً - في جودة التعليم الجامعي،

والتي تحتاج - غالباً- إلى تمويل دائم لمصادره , من التمويل الحكومي والذاتي، وعائد خدمات ومراكز البحوث والتدريب.

(1) جودة تقييم الأداء الجامعي:

يتطلب رفع كفاءة التعليم الجامعي وجودته تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون منها المنظومة التطبيقية، والمشتملة بصفة أساسية على الطالب، وأعضاء هيئة التدريس والبرامج التعليمية، وطرق تدريسها، وتمويل إدارة الجامعة. وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كل العناصر، بشرط أن تكون واضحة ومحددة، ويسهل استخدامها والقياس عليها. وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها، مع إعادة هيكلة للوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.

مهام معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي⁽³⁾:

- (1) ضبط نظام الإدارة وتطويره في مؤسسات التعليم الجامعي وتحديد المسؤوليات بدقة.
- (2) الارتقاء بمستوى الطلبة.
- (3) زيادة كفايات أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية ورفع مستوى أدائهم.
- (4) توفير مناخ مناسب تسوده ثقافة تنظيمية قائمة على التفاهم والعلاقات الإنسانية.
- (5) زيادة مستوى الوعي والولاء نحو الجامعة من قبل الجمهور المستفيد منها.
- (6) العمل بروح الفريق الذي يزيد من الترابط والتكامل بين جميع العاملين.
- (7) إضفاء المزيد من التقدير والاحترام للمؤسسة التي تأخذ بنظام الجودة محلياً وإقليمياً وعالمياً.
- (8) تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بشكل مستمر.
- (9) خلق بيئة تدعم التطوير المستمر وتحافظ عليه.
- (10) إنجاز الأعمال من المرة الأولى ودون أخطاء.
- (11) تنمية مهارات أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية ومعارفهم.
- (12) تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، العاملين، المجتمع).
- (13) تقديم أفضل الخدمات التعليمية والبحثية والاستشارية.

3- بدح، أحمد. (2007) درجة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية. مجلة إتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (4) ص59

• آليات تطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي

من خلال تحليل الاطار النظري السابق للدراسة يتضح اهم النقاط التي تتلخص فيها آليات تطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي من خلال اتباع مايلي:

(1) إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة الجامعية: إن من متطلبات إدخال أي مبدأ جديد للجامعة ما يتطلب هو إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة الجامعية، فقبول العاملين أو رفضهم لهذا المبدأ يعتمد على ثقافتهم ومعتقداتهم، لذا فالأخذ بمبدأ إدارة الجودة الشاملة يستلزم ثقافة تختلف اختلافاً جذرياً عن الثقافة التقليدية، من هنا يجب إيجاد الثقافة التنظيمية الملائمة لتطبيقها .

(2) الترويج والتسويق للمبدأ الجديد في ادارة التعليم الجامعي: يجب نشر مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومبادئها ومعاييرها لجميع العاملين في المؤسسات وذلك قبل اتخاذ أي قرارات بشأن تطبيقها، فتسويق هذه الفلسفة الإدارية لجمهور المؤسسة سواء أكان من الداخل أو من الخارج يساعد في التقليل من المعارضة للتغيير وكذلك يمكن التعرف على المخاطر المتوقعة عند بدء التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة.

(3) التعليم والتدريب: ليتم تطبيق معايير الجودة الشاملة بالشكل الصحيح يجب تدريب جميع المشاركين في عملية التطبيق وتعليمهم بالأساليب والأدوات اللازمة لهذه الفلسفة حتى تطبق على أساس متين وتؤدي إلى النتائج المرغوبة وللبعد عن الأخطاء والتخبط والعشوائية في التطبيق ولا يمكن تحقيق ذلك دون توافر برامج تدريبية فعالة.

(4) الاستعانة بالاستشاريين: إن الهدف من الاستعانة بالخبراء والاستشاريين المختصين بتطبيق ادارة الجودة الشاملة ومعاييرها في مؤسسات التعليم العالي من خارج المؤسسة عند بدء التطبيق هو تدعيم ومساندة الخبرات.

(5) تشكيل فرق العمل: تشكل فرق عمل تضم عضوية كل واحدة منها ما بين (5 - 8) أعضاء من الأقسام المعنية مباشرة أو ممن يؤدون العمل المراد تطويره وأن يكون أعضاء هذه الفرق من الأشخاص الموثوق بهم وممن لديهم الاستعداد للعمل والتطوير والتضحية والانتماء للمنظمة وأن تكون لديهم الصلاحيات اللازمة للمراجعة وتقييم المهام وتقديم الاقتراحات للتحسين.

(6) التشجيع والتحفيز: لابد من تقدير العاملين نظير قيامهم بأعمال متميزة لتشجيعهم وزرع الثقة فيهم تدعيماً للأداء الفعال، فهذا التشجيع والتحفيز يلعب دوراً في تطوير معايير الجودة الشاملة في المؤسسة واستمراريتها ويكون ذلك من خلال إيجاد نظام للحوافز يراعي الأداء المتميز.

(7) الإشراف والمتابعة: إن الإشراف على فرق العمل يعد إحدى الضروريات المطلوبة لتطبيق معايير الجودة الشاملة إذ أنه يعمل على تعديل أي انحرافات عن المسار الصحيح ومتابعة لإنجازات هذه الفرق وتقويمها عند الحاجة , وبالإشراف والمتابعة يمكن التنسيق بين العاملين على اختلاف مستوياتهم الإدارية وبين جميع الإدارات في المؤسسة وتذليل الصعوبات التي تعترض عمل هذه الفرق.

(8) تطبيق معايير الجودة بما يتوافق مع المراحل الاستراتيجية لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي , وهي كما يأتي:

أ. مرحلة الإعداد: وهي مرحلة يتم فيها تبادل المعرفة ونشر الخبرات ووضع الأهداف وتحديد مدى الحاجة للتحسين وإجراء المراجعة وتجارب المؤسسات الأخرى.

ب. مرحلة التخطيط: إذ يتم فيها وضع خطة لكيفية التطبيق وتحديد مصادر التمويل اللازمة.

ج. مرحلة التقييم: ويتم ذلك باستخدام الطرق الإحصائية للتطوير المستمر وقياس مستوى الأداء وتحسينها. والمساعدة في إيجاد الحلول للمشكلات التي تظهر عند التطبيق الفعلي.

9- العمل الجاد للتحسين المستمر لتطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي والذي هو الرصيد الأكبر للمنافسة , من خلال اخراج كوادر علمية قادرة على تحسين الواقع وصنع المستقبل.

المصادر والمراجع:

- 1- القرآن الكريم
- 2- ابن منظور، (١٩٨٤) لسان العرب، ج ٢، القاهرة: دار المعارف.
- 3- الموسوعة العربية العالمية.
- 4- عقيلي، عمر (2001) المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- 5- شعب الإيمان، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرُو جَرْدِي الخراساني، أبو بكر البيهقي، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند، ط1، 1423 هـ - 2003 م
- 6- الصوفي، حمدان (٢٠٠٤) مفهوم الجودة ومقوماتها في الإسلام، الجودة في التعليم العالي، العدد الأول، غزة: الجامعة الإسلامية.
- 7- الصوفي، حمدان (٢٠٠٤). مفهوم الجودة ومقوماتها في الإسلام، الجودة في التعليم العالي، العدد الأول، غزة: الجامعة الإسلامية.
- 8- مؤيد عبد الحسين الفضل، د. يوسف حليم الطائي. 2009 إدارة الجودة الشاملة من المستهلك إلى المستهلك - عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 9- الهلالي الشربيني الهلالي. 2008 إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الواحد والعشرين، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
- 10- حجي، أحمد وشهاب، لبنى (2011). التعليم العالي والجامعي المقارن حول العالم، عالم الكتب، القاهرة.
- 11- ديان، مراد (2017). الجامعات والبحث العلمي في العالم العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، لبنان.
- 12- هلاي، أحمد (2012). عولمة التعليم الجامعي، دار الشروق، عمان.
- 13- الشلبي، فاهوم (2011). إضاءات في التعليم العالي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، مطبعة آدم، رام الله
- 14- أحمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى 2003.
- 15- مزي سلامة، ضمان الجودة في الجامعات العربية، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2005.
- 16- محمد عطوة مجاهد والمتولي إسماعيل بدير، الجودة والاعتماد في التعليم العالي، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع

- 17- توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٥) الجودة الشاملة (الدليل المتكامل) ط ٢ :سلسلة إصدارات بريك، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- 18- جودة، محفوظ". (2004). إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات"، عمان:الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 19- محمد قاسم اقحوان، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان-الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- 20- المحياوي، قاسم نايف (٢٠٠٧). "إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة". مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد المتخصص (٤) نيسان - ابريل ٢٠٠٧ م.
- 21- مجلة.الأردنية الجامعات في الشاملة الجودة إدارة مبادئ تطبيق إمكانية درجة. (2007) أحمد بدح، ص 459 (المتخصص) العدد العربية، الجامعات اتحاد
- 22- 27- <https://sotor.com/>
- 23- 28- Deming, E. (1982). Quality, Productivity, & Competitive Position, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology
- 24- 29- Ishikawa K. (1995). What Is Total Quality Control? The Japanese Way. (Translation: David Lu.).Prentice: Hall International
- 25- 30 - Rhodes. L. A: " On the road to quality", Congress library, U.S.A, 1997, P37.

منهج وطريقة تدريس اللغة العربية عند جمعية العلماء المسلمين في الجزائر

الدكتورة حورية قادري

جامعة طاهري محمد- بشار- الجزائر

houria.kadri@yahoo.com

ملخص البحث:

تعدُّ اللغة وعاء الفكر، تعكس ثقافة المجتمع الذي نمت فيه، لذا لا تنحصر أهميتها في الوظيفة التواصلية فحسب، بل تحمل ثقافات الأمم وتاريخها من جراء تراكم حقب زمنية متوالية، كما أن لكل لغة مكانتها بين أفراد المجتمع الناطقين بها، وللغة العربية مكانتها داخل محيطها الجغرافي، بل تعدته وفرضت نفسها بين لغات العالم ولها أهميتها الفعالة بين لغات العالم كيف لا وهي لغة القرآن الكريم، كما لا ننسى مدى تأثير الكثير من اللغات الأجنبية باللغة العربية، حيث وُجدت جذورها في أعماق العديد من الأمم الأخرى بحكم الجوار الجغرافي، أو التعامل الاقتصادي، أو التبادل الثقافي. ومن المعلوم أيضا أن لكل لغة أساليبها في التعلم ونشر التعليم، كما لها طرائق ومناهج ترتكز عليها من أجل بقائها ومواكبتها لكل التغيرات التي تطرأ على المجتمع، من أجل ذلك بات من الضروري إيجاد أساليب وطرائق ومناهج تُعتمد في المدارس والمعاهد وغيرها من المؤسسات التعليمية بشتى أطوارها، حتى يتمكن متعلم هذه اللغة من إدراكها وتطويعها للتعبير عن فكره وأغراضه. لذا تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن تجربة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في تعليم اللغة العربية وفرض وجودها بين أفراد المجتمع الجزائري فتصدت للغة المستعمر الفرنسي الغاشم التي جاءت لتفرض سطوتها على اللغة العربية في عقر دارها.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، المنهج الدراسي للغة العربية.

Curriculum and method teaching the Arabic language at the Association of Muslim scholars in Algeria.

Abstract :

Language is a container of thought, reflecting the culture of the society in which it grew, so its importance is not limited to the communicative function only, but rather carries the cultures and histories of nations as a result of the accumulation of successive periods of time, just as each language has its place among the members of the community who speak it, and the Arabic language has its place within its geographical environment. Rather, it exceeded it and imposed itself among the languages of the world, and it has its effective importance among the languages of the world, how can it not be the language of the Holy Qur'an, just as we do not forget the extent to which many foreign languages were affected by the Arabic language, as its roots were found in the depths of many other nations by virtue of geographical proximity, or economic dealings, or cultural exchange. It is also known that each language has its own methods of learning and spreading education, as well as methods and curricula based on it in order to survive and keep pace with all the changes that occur in society. So that the learner of this language can understand and adapt it to express his thoughts and purposes.

Therefore, this study seeks to reveal the experience of the Association of Algerian Muslim Scholars in teaching the Arabic language and imposing its presence among the members of Algerian society

Keywords: Teaching the Arabic language, the Algerian Muslim Scholars Association, the curriculum for the Arabic language.

مفهوم المنهج الدراسي:

إنَّ تعليم لغة ما تتطلب منهجاً دراسياً، والمنهج الدراسي نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة، فالتربية في أي مجال من المجالات تستوجب أنواعاً من المناهج تحقق غاياتها، وهي أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى.

ولما كان التدريس علم وفن في الوقت ذاته، فالمدرس يتخذ العلم مهنة في واقع الأمر فضلاً عن أنه فنان يرسم الطريق ويهني اللوحة بأجمل الألوان وأزهى الأشكال، ويزيد على طلابه سعة في التفكير وقدرة على المناقشة وإبداء الرأي . فتَوفّر المَدْرَس الحاذق ضرورة أولى في عملية التدريس؛ لأنه يكون قادراً على توفير الشروط الأساسية للتعليم .

1- سبب تأسيس جمعية العلماء المسلمين:

لقد شنت القيادة الفرنسية¹ منذ الوقت حرباً شعواء على اللغة العربية كلغة وطنية للتعليم تمثلت في إغلاق معاهد التعليم وتقليص عدد الكتاتيب القرآنية، بحيث أن عدد المساجد مثلاً بالعاصمة قد قلّص من 170 مسجداً عام 1830 إلى 48 مسجداً عام 1862، لقد سجل حول هذا المقام. فأثمرت جهود عبد الحميد بن باديس لتوحيد الجزائريين عندما أسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

ونظّمت السلطات الاستعمارية حفلات وتجمعات صاخبة في سنة 1930 بمناسبة مرور قرن كامل على احتلال الجزائر، وتكلموا فيها بثقة عن كون البلد قد صار جزءاً لا يتجزأ من فرنسا الأم.

وقد شكّل هذا التحدي صدمة كبيرة للوعي القومي الجزائري، وأثار غضب شرائح واسعة منهم الشيخ بن باديس، فاستثمر الحدث للدعوة إلى تجميع جهود علماء الدين والمصلحين الجزائريين في جمعية قوية لمقاومة مشروع الجزائر الفرنسية². وظهرت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين إلى الوجود لأول مرة في 'نادي الترقّي' بقلب العاصمة الجزائر في سنة 1931³، رافعة شعار "الإسلام ديننا، العربية لغتنا، الجزائر وطننا". ناهيك عن انتشار الطريقة التي شوّهت صورة الإسلام وحرفت الدين، لذا بات من الضروري إنشاء هيئة مكونة من علماء غيورين على دينهم ووطنهم.

¹ زهور ونيسي، منمنمات للحب والوطن، منشورات ألفا، ط:1، 2019، المحمدية-الجزائر، ص:37.

² ينظر: زهور ونيسي، منمنمات للحب والوطن، ص:38.

³ ينظر: أندري ديرليك، عبد الحميد مفكر الإصلاح وزعيم القومية الجزائرية (1889-1940)، عالم الأفكار المحمدية الجزائر، 2013، ص:179.

2- أهم أعلام جمعية العلماء المسلمين:

أ- الشيخ عبد الحميد بن باديس:

ولد عبد الحميد بن محمد بن مصطفى بن مكي بن باديس في الرابع من شهر ديسمبر عام 1889 م في مدينة قسنطينة بالشرق الجزائري⁴ وكان بكر والديه. والده هو السيد مصطفى بن مكي بن باديس من حملة القرآن الكريم، ومن أعيان قسنطينة وكان عضوا بالمجلس الجزائري الأعلى والمجلس العمالي لعمالة قسنطينة، ونائبا عن مدينة قسنطينة حيث نال لقب باش آغا وقد عرف دائما بدفاعه عن مطالب السكان المسلمين بالعمالة القسنطينية.

يعد الشيخ عبد الحميد بن باديس من بُناة الصحافة العربية في الجزائر، ومن الذين أرسلوا دعائمها على أسس متينة من الإيمان بمبدأ الوطنية والتقاليد الصحافية العالمية. لمّا بلغ عمره 15 عاما زوّجه أبوه بإحدى قريباته التي أنجبت ولدا سماه إسماعيل، أكمل تعليمه الثانوي والعالي بجامع الزيتونة الذي تخرج منه بشهادة التطويع عام 1910-1911م عمل فيه عاما واحدا على عادة المتخرجين في ذلك الوقت قبل أن يعود إلى أرض الوطن وفي عام 1913 شرع في التعليم العربي بالجامع الكبير بقسنطينة، وأثناء الحرب العالمية الأولى 1914 قام بأداء فريضة الحج، وزار بعدها معظم مدن المشرق العربي، ثم عاد إلى قسنطينة ليباشر مهنة التعليم من جديد.

ب- الشيخ البشير الإبراهيمي:

ولد البشير الإبراهيمي بن محمد بن عمر بن السعدي بن عبد الله بن عمر الإبراهيمي يوم الخميس 13 شوال عام 1306 هـ الموافق لـ 14 جوان 1889م⁵، بقبيلة أولاد إبراهيم بغرب قسنطينة. نشأ الإبراهيمي في عائلة توارثت العلم أباً عن جد منذ خمسة قرون مضت، يلوذ إليها طلبية العلم من مختلف أنحاء البلاد، تتكفل بهم من إيواء وتعليم إلى أن يحصلوا على مبتغاهم من شتى أصناف العلم الديني والدنيوي منها.

⁴- زهور ونيسي، الإمام عبد الحميد بن باديس ونهضة أمة قصة حياة، منشورات ألفا، ط:1، 2015، الصنوبر البحري الجزائر.ص:57. وينظر: أندري ديرليك، المرجع السابق.ص:137،

⁵- أبو القاسم سعد الله، البشير الإبراهيمي: في قلبا لمعركة 1964 - 1954 (جص)، ط 1، شركة دار النشر الجزائر 1995، ص: 89.

ج- الشيخ الطيب العقبي:

ولد الطيب العقبي في 15 جانفي 1890 م، وأمضى العقبي جزءا من طفولته الأولى في مسقط رأسه سيدي عقبة وترعرع هناك، نشأ وسط أسرة متواضعة الجاه، عُرفت بالورع والتقوى، أما البيئة الاجتماعية التي عاش فيها وهي أقرب إلى البداوة منها إلى الحضارة⁶، حفظ العقب القرآن على يد معلمين في المدينة المنورة، وتعلم فن التجويد وأتقنه وتابع دراسة الشريعة والعلوم الإسلامية والرياضيات والآداب، تعلم العقبي على حمدان الونيسي أستاذ الإمام بن باديس في قسنطينة، وتعلم على يد الشيخ زيدان الشنقيطي بالمدينة المنورة⁷.

في عام 1927 تكونت له صداقة وعلاقة مع بعض الأدباء ورجال الإصلاح، وأصدر جريدة عربية إصلاحية، وهي الإصلاح وبواسطتها بدأ الشيخ ينشر أفكاره الإصلاحية ويلج وفي عام 1931 شارك في تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وفي تنظيمها على ضرورة القيام بهضة عربية إسلامية مبنية على القرآن والسنة، لكن هذه الجريدة لم تدم طويلا حيث توقفت عن الصدور عام 1930.

وتوجيهها وعين نائبا لرئيسها⁸، وفي عام 1935 م عندما أصدرت الجمعية جريدة البصائر عين مديرا لها.

وتوفي العقبي عن عمر يناهز 72 عاما، وكانت وفاته ببلوغين بالجزائر العاصمة، ترك وآرائه إنتاجا فكريا تمثل في المقالات التي كتبها في الصحف والجرائد المختلفة منها جريدة المنتقد التي أسسها عبد الحميد بن باديس، إضافة لما كتبه في جريدة الإصلاح، وفي جريدة البصائر التي تأسست عام 1935، ومجموعة من المحاضرات التي كان قد ألقاها في نادي الترقى.

د- الشيخ العربي التبسي:

هو الشيخ العربي التبسي بن بلقاسم بن مبارك بن فرحات، ولد سنة 1895 بناحية السطح جنوب غرب مدينة تبسة⁹. ولد في بيت علم ودين، حفظ القرآن الكريم في قريته وعمره ثمانية عشر (18) سنة ثم انتقل إلى تونس¹⁰ فتحصل على شهادة التطويع سنة 1920 ثم انتقل بعدها إلى جامع الزيتونة نال منه شهادة

⁶-باعزيز بن عمر: من ذكرياتي عن الإمام عبد الحميد بن باديس و البشير الإبراهيمي: منشورات حبر، بني مسوس الجزائر، ط: 2، 2008، ص: 93.

⁷-محمد علي دبوز، نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة، ط: 1، 1971، المطبعة العربية، الجزائر، ص: 77.

⁸-أحمد مريوش، الشيخ الطيب العقبي ودوره في الحركة الوطنية الجزائرية، مطبعة دار هومة الجزائر، 2007، ص: 38-39.

⁹-محمد علي دبوز، من أعلام الإصلاح بالجزائر، ج 1، ص: 42.

¹⁰-عمار هلال، العلماء الجزائريون، ص: 350.

الأهلية، انتقل إلى القاهرة وتحصل على الشهادة العلمية في العلوم الإسلامية فحياة الشيخ كلها علمية، بين التعلم طالبا والتعليم مرشدا ومصلحا¹¹.

عاد إلى الجزائر عام 1927 م واتخذ من تبسة مركزا له في مسجد صغير قلب المدينة بدأ الشيخ في دروسه التعليمية، ناضل كثيرا من أجل إنقاذ هذا الشعب من الجهل وذل الاستعمار الفرنسي¹²، واستمر على هذا العمل إلى أن انتقل إلى العاصمة سنة 1956 م لإدارة شؤون الجمعية، انتخب كاتباً عاما للجمعية سنة 1935، ثم نائبا لرئيسها سنة 1940 م، ثم رئيسا لها سنة 1952 وبالموازاة مع عمله في فن الخطابة بالمسجد الذي يحمل اسمه.

وفي يوم 04 أفريل 1957 اقتحمت مجموعة مسلحة منزله الكائن بالجزائر العاصمة واختطفته، وهكذا استشهد الشيخ في ظروف غامضة. تاركا وراءه آثاره الفكرية من مقالات ومحاضرات تضمنت آراءه في الدعوة إل النهضة الإسلامية في الجزائر.

هـ - الشيخ مبارك الميلي:

هو الشيخ بن محمد بن إبراهيم الميلي، من مواليد قرية الرمان بجبال الميلية في الشرق الجزائري، ولد بتاريخ 26 ماي 1898 م، بدأ تعليمه بأولاد مبارك بالميلي، أتم حفظ القرآن، ثم انتقل إل مدينة ميلة، وكانت آنذاك حاضرة علمية فواصل تعليمه بها ولم يتجاوز السن الثانية عشر، اتجه بعدها إلى مدينة قسنطينة إذ التحق بالجامع الأخضر ليتابع تعليمه على يد الإمام عبد الحميد بن باديس فكان من أنجب تلامذته، تحصل على شهادة العالمية سنة 1924 م بجامع الزيتونة بتونس¹³، ثم رجع إلى الجزائر سنة 1925 استقر في قسنطينة يُدرس طلاب العلم بمدرسة قرآنية¹⁴ عصرية تقع بمحاذاة مقر من الشهاب، وبدعوة من سكان مدينة الأغواط كان له أن فتح مدرسة جديدة هدفها تعليم أبناء الجزائر بمناهج عصرية متحررة من الطريقة المتخلفة التي دخلت عليها الشعوذة والخرافات السائدة في ذلك الوقت، بدأ تأثيره يتنامى بين السكان حيث لاقى تلهفا في الأخذ بأفكاره التي تدعو إلى إصلاح المجتمع والتحرر من قيود الشعوذة والخرافات السائدة والدعوة إلى ترك الطرق الصوفية التي اعتبرها عبء لا يأتي بفائدة.

¹¹- عبد الكريم بوصفصاف، معجم أعلام الجزائر في القرنين، ج2، المؤسسة الوطنية للفنون، الرغبة، الجزائر، ص:6-9.

¹²- بلقاضي هشام : معجم علماء الدين والإصلاح في الوطن العربي (الجزائر)، منشورات بن سنان، ط: 1، (دب)، 2011، ص:88.

¹³- بسام العسلي، الصراع السياسي على نهج الثورة، ط:1، 1982، بيروت، ص:159.

¹⁴-محمد علي دبوز، نهضة الجزائر الحديثة، ص:78.

أبرز الشيخ مبارك الميلي نشاطا كبيرا بكتاباتة خصوصا في مقالاته الصحفية التي نشرت في الصحف الجزائرية الناطقة باللغة العربية، من بينها جريدة المنتقد، والشهاب، والسنة والبصائر التي كان قد استلم إدارتها من الشيخ الطيب العقبي عام 1935 م؛ تميز بأسلوب قوي وواضح ذي النزعة المجددة المناهضة للأحوال المزرية للجزائريين، خصوصا في الجانب الديني والاجتماعي. واصل إدارته بجريدة البصائر حتى منعها الاستعمار مع بداية الحرب العالمية الثانية في 1939، من مؤلفاته كتاب تاريخ الجزائر في القديم والحديث إلى أن توفي يوم 09 فيفري 1945 م¹⁵ بعد مرض عضال.

3- مواقف جمعية العلماء المسلمين الجزائريين:

لجمعية العلماء الجزائريين مواقف حسمها لها التاريخ بأحرف من ذهب؛ تشهد لها أعمالها في المضمار الديني الإسلامي الحنيف، وأعمالها في ميدان التربية والتعليم العربي، بذلت من أجله جهدا منقطع النظير، وصرفت الأموال الطائلة في سبيل النهوض بالأمة الجزائرية ولم تدخر جهدا من أجل إعلاء كلمة الحق وخوض غمار التحدي؛ لتحفظ لهذه الأمة هويتها المسلوبة والتي سعى الاستعمار الفرنسي إلى طمسها.

فبالعلم رفع العلامة والشيخ عبد الحميد بن باديس ورفقاء دربه شعار التحدي وتكاتفوا بهدف بث حركة لغوية متطورة وفعالة، تجعل اللغة العربية لغة العلم والأدب والحضارة، مما يخول لها القدرة على مواكبة ركب الأمم المتقدمة، وتؤهل الناشئة على الإبداع والابتكار والمنافسة وبث الوعي القومي وتصحيح الأفكار البائدة، وإن اتفقت هذه الحركة الوطنية جميعا في وحدة الهدف والجزائر وحرية وسيادتها.

إلا أن نهضة ابن باديس اعتمدت في منهجها على العلم والتربية لكل المجتمع، وعلى النفس الطويل¹⁶. كما اعتمدت على خطاب تغلغل أكثر في عمق الإشكالية الحضارية بتبني منهج تنوير المواطن والقضاء على أميته وجهله وإحياء وتجديد تراثه الحضاري بتطهيره من التراكمات والتشوهات التي علقت به بفعل السياسة الاستعمارية على مدى القرن. وعُرف ابن باديس بمقولته الشهيرة: 'نحن أمازيغ عربنا الإسلام' لذا ظلت اللغة العربية أعقد مشكلة كانت على الإصلاحيين حلها. فقد أعلن ابن باديس أن موت لغة الإنسان سيتسبب في موت هويته بعدها¹⁷. وما من شك إلا قليل أن اللغة العربية في الجزائر كانت مهددة من طرف اللغة الفرنسية.

¹⁵-بالقاضي هشام، معجم علماء الدين والإصلاح في الوطن العربي (الجزائر)، ص:208.

¹⁶-زهور ونيسي منمنمات للحب والوطن، ص:38.

¹⁷-أندري ديرليك، عبد الحميد مفكر الإصلاح وزعيم القومية الجزائرية (1889-1940)، ص:278.

ومن أهم جهود الجمعية إنشاء ما يلي:

تم التركيز على التربية والتعليم، حيث هذا التعليم على مراحل ثلاث:

المرحلة الأولى: 1931 - 1939 فترة عبد الحميد بن باديس.

المرحلة الثانية: 1939-1944 فترة الحرب العالمية الثانية.

المرحلة الثالثة: 1944-1956 ما بعد الحرب¹⁸.

أ- المدارس التعليمية:

تعدُّ المدرسة من مؤسسات التنشئة اللغوية، وهي ذات قيمة تربوية وتعليمية مهمة في حياة الأفراد والمجتمعات فهي كمؤسسة اجتماعية ذات أهداف محددة ومعايير وأساليب لحفظ النظام فيها، وتحقيق درجة من الاستقرار والتنظيم تمكنها من قيامها بوظائفها، كما أنها مؤسسة تهدف إلى تكثيف وتطوير عملية التلقين والتثقيف الاجتماعي¹⁹، وإخضاعها لنظم مدروسة ترتقي عن العفوية، فالناشئ يكتسب ما يكتسب من مهارات اللغة فيها على نحو مكثف ومنظم ومتوازن ومتدرج ومستمر، فإذا كان القائمون على وضع البرامج التربوية والتعليمية على أسس متينة بما تخدم الوطن²⁰، فإن المدرسة تعتبر ركيزة أساسية لتوحيد الأنماط التي يراد إنتاجها من خلالها، وتصبح بذلك المدرسة مؤسسة لإعادة إنتاج ما سطر من قبل القائمين على وضع برامجها، كما أنها تزود الناشئة باللغة من خلال المفردات والصيغ والأساليب التي يتعلمها الأطفال.

ومن هذا المنطلق جاءت مدارس العلماء المصلحين كردة فعل للمدارس الاستعمارية التي كانت تحاول هدم مقومات الشخصية الجزائرية بتعليم الجزائريين آداب الغربيين وتاريخهم ولغتهم، وذلك تطبيقاً لتوصيات القادة المحتلين، حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية مائة وخمسة وعشرين مدرسة (بإسقاط المعطل منها إدارياً) وتشمل هذه المدارس على أكثر من ثلاث مئة فصل: بلغ عدد التلاميذ الهاريين²¹: الملازمين: 16286 تلميذاً، الذكور منهم: 10590، والإناث: 5696 وبلغ عدد التلاميذ الليليين الذين تشغلهم المكاتب الفرنسية بالهنا: 20000.

¹⁸- ينظر: راجح تركي، التعليم القومي والشخصية الوطنية، 1974، القاهرة، ص: 209-210.

¹⁹- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرجم، دار مكتبة الحياة، بيروت، ص: 50.

²⁰- المعتقد أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، ص: 24.

²¹- محمد دراجي، مواقف الإمام الإبراهيمي ج 2، ص: 200.

ومن أهم هذه المدارس:

- **جمعية التربية والتعليم الإسلامية:** أول مؤسسة تربوية أسست بقسنطينة سنة 1931، كان لزهور ونيسي* وللكتيرين والكثيرات من أبناء المدينة شرف التلقي عبرها لأبجديات الحرف العربي، ومختلف المعارف والثقافة العامة، كانت وأخواتها يتعلمن ساعات النهار نظاميا ليلتحق الآباء لمحو الأمية بالدروس الليلية²²، كما كانت الأمهات يلتقين تلك الدروس المنتظمة كل مساء بين صلاتي العصر والمغرب، دروسا في التربية الدينية والمدنية والأدب والتاريخ الإسلامي.

- **مدرسة دار الحديث²³:** بتلمسان والتي تأسست في 27 سبتمبر عام 1937م، وقد سميت دار الحديث تيمنا بدار الحديث الأشرفية بدمشق الشام، والتي تخرج منها علماء ومفكرون كثيرون في العالم العربي والإسلامي. ولكن فيما بعد ازداد انتشار المدارس الحرة بشكل واسع في مختلف ربوع الوطن الجزائر.

ب- معهد عبد الحميد بن باديس:

هذا المعهد- على عظمته، وظهور نتائج من أول يوم- ليس إلّا معهداً تجهيزياً يحتضن المتخرجين من السنة الابتدائية، ومن مائلهم من ذوي الجهود الخاصة، فيقومهم في الدينيات علما وعملا، وفي القرآن حفظا وفهما، ويروض ألسنتهم على القراءة والخطابة، وأقلامهم عن الإنشاء والكتابة، وعقولهم على التفكير الصحيح²⁴، ويصوغهم صياغة أخلاقية متقاربة... ويهيئهم تهيئة صحيحة قوية للتعليم العالي.

ج- الجوامع:

لقد كانت الجوامع والمساجد منارات تفاعلت فيها كل الطموحات الشرعية للجمعية، وتعتبر الجوامع المعاهد الثانية التي اتخذتها الجمعية أماكن للتربية والتعليم ونشر اللغة العربية وبعث الروح العربية الإسلامية.

د- النوادي:

تنهت جمعية العلماء إلى فئة شباب تخطفهم الأزقة وحانات الخمور والفجور، ومن أجل رعاية هؤلاء الشبان أنشأت النوادي التي تعتبر وسطا ثقافيا، حيث كان النادي الثقافي الإصلاحي يشتمل على قاعة اجتماعات ومكان للصلاة حيث كانت تجرى اللقاءات وتنظم الندوات الخاصة ويقدم الوعظ والإرشاد ولما

²²- ينظر: زهور ونيسي منمنمات للحب والوطن، منشورات ألفا، ط:1، 2019، المحمدية- الجزائر، ص:38.

²³- زهور ونيسي، منمنمات للحب والوطن، ص:38.

²⁴- محمد دراجي، مواقف الإمام الإبراهيمي، ج:1، ص:393-394.

كان مرخصا للنادي عموما بتوزيع المشروبات غير الكحولية فإنه صار مكانا للقاء الشباب وكانت النوادي الرياضية والفرق²⁵ المسرحية الهاوية ترتاد هذه النوادي وترتبط بها، وبهذه الطريقة كان تأثيرها يعم مجموع السكان.

كما تعد النوادي من الوسائل التي حققت نتائج إيجابية تخدم جمعية العلماء من حيث توعية المسلمين الجزائريين وتثقيفهم، وتكوين روابط بين الشباب الجزائري لاكتساب أفكار جديدة وطرح وتقييم المستجدات التي تطرأ في القضايا الاجتماعية والسياسية والدينية وخلال فترة العشرينيات تم إنشاء عدة نوادي كان من بين أهم هذه النوادي نادي الترقى حيث اجتمع أعلام مدينة الجزائر واتخذوا قرارا بتأسيسه، فأصبح رابط بين المثقفين ومركزا للدروس العلم التي بها يصلح الشباب ويكون لديهم تكوين عربي إسلامي، ومساعدتهم على إدراك ما يجري من حولهم خاصة في ما تعلق بالجانب السياسي والاجتماعي والوطني وكان هذا أول عمل ناجح لتحقيق تلاحم فكري بين الجزائريين ونظرا لأهمية نادي الترقى الكبيرة في نشر رسالة الإصلاح²⁶ اتخذته جمعية العلماء المسلمين مركزا لها كان أول من ألقى محاضرة بنادي الترقى بعد تأسيسه الشيخ عبد الحميد بن باديس حول تاريخ النوادي والاجتماع طيلة العصر الجاهلي ثم العصر الإسلامي إلى حد القرن العشرين، وبين أثرها في إحياء الحياة الفكرية والتربوية عند سائر الأمم وتعاقب على هذا النادي عدة علماء يلقون المحاضرات والندوات العلمية في الفكر واللغة والأدب وقضايا الأمة، كالأستاذ أحمد توفيق المدني، والشيخ محمد البشير الإبراهيمي، والطبيب العقبي، والشعراء والأدباء، وقد كثفت الجمعية نشاطها فيه من خلال تنظيم منافسات في الشعر والخطابة والنثر؛ وذلك بهدف إحياء اللغة العربية وأنشطة مختلفة، كما عملت النوادي على محاربة الآفات كالخمر والتسول والسرقة والزنا وشحذ همم الناس.

²⁵-عبد الكريم بوصفصاف، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في تطور الحركة الوطنية الجزائرية (1931-1945 ط: الأولى، دار

البعث، الجزائر، ص: 162-163

²⁶-محمد دراجي، مواقف الإمام الإبراهيمي، ص: 134.

4- نظام التدريس لدى جمعية العلماء المسلمين:

مستويات التدريس: اهتمت جمعية العلماء المسلمين بكافة شرائح الشعب الجزائري لتعميم التعليم ونشر التوعية الدينية الصحيحة، ورسمت خطة تعليمية حسب الفئات العمرية.

أ- برنامج الدراسة لقسم التحضيري:

حيث يتلقى التلاميذ دروسهم بحجم أسبوعي قدره 30 ساعة، أما أهم كتبهم فهي كتاب

سمير الأطفال للهاوي، الجزء الأول من القرآن الكريم، الجزء الأول من كتاب الحساب العربي، الجزآن الأول والثاني من كتاب مبادئ القراءة الرشيدة أو القراءة المصورة، ومكتبة كامل كيلاني للأطفال أو ما قاربها من المؤلفات الموجودة²⁷، أو المحفوظات المدرسية للهاوي، أو الجزء الأول من الإنشاء العربي.

بثت جمعية العلماء في أساتذتها وتلاميذها وجميع أعضائها و المتعلمين على طريقتها روح المطالعة النافعة، والبحث العلمي السديد، وترشدهم إلى كيفية البحث في التاريخ والاجتماع والأدب.

وبرنامج الدراسة في هذا القسم يشتمل على المواد التالية²⁸:

مواد التدريس والحجم الساعي:

ثلاثون(30) ساعة موزعة كما هو موضح على الجدولين الموالين أحدهما يمثل برنامج اللغة العربية، أما الثاني يمثل بقية المواد المكمل للبرنامج التعليمي المخصص للأقسام التحضيرية.

المواد	الحجم الساعي الأسبوعي
حساب	5
تصوير(رسم)	1.5
أشغال يدوية	1
تمارين رياضية واستراحة	5
المجموع	12.5

²⁷- مصطفى محمد أحمد توات، كتاب الأمة، ص: 311 .

²⁸-آثار بن باديس، 44/4 الشهاب ج 33 م، 31 أكتوبر 3314م

المواد	الحجم الساعي الأسبوعي
التعليم الديني والخلقي	2 ساعة
القراءة	7.5
لغة (محادثة)	2.5
الخط العربي	5
محفوظات وأناشيد	0.5
المجموع	17.5

تحليل معطيات الجدولين السابقين:

حسب توزيع الحجم الساعي للغة العربية والمواد المكملة لبرنامج المقرر لأقسام التحضير، وبعد المقارنة بين الحجم الساعي الأسبوعي لمواد اللغة العربية بباقي المواد الأخرى نلاحظ ذلك الفارق الواضح والجلي والذي يعكس مدى اهتمام جمعية العلماء المسلمين باللغة العربية، وهي تمثل أحد الشعارات الثلاثة التي اتخذتها الجمعية هدفاً تطمح إليه، ودستورا تناضل من أجله، سبعة عشر ونصف من مجموع ثلاثين ساعة هو عدد الساعات التي خصص لتدريس اللغة العربية أي ما يفوق نصف الحجم الساعي الأسبوعي المحدد لتلامذة المدارس التي تشرف عليها جمعية العلماء المسلمين.

سبع ساعات ونصف كرست لتعليم القراءة الصحيحة على الكتاب المخصص لذلك، وخمس ساعات خصصت للخط العربي وهذا من أجل اكتساب مهارات الكتابة عند تلاميذ مدارس الجمعية، والتعرف على أنواع خطوط العربية وكيفية رسمها بطريقة فنية رائعة، أما المحادثة حظيت بساعتين ونصف، وبها يكتسب الطفل فنيات التعبير والطرق السليمة للتجاوز باللغة العربية، وبالنسبة للمحفوظات فالهدف منها تعويد ذاكرة المتعلم على الحفظ السريع للمعلوم، إلى جانب إثراء الرصيد اللغوي عند الطفل المبتدئ في التعليم، كما يساعد التعليم الديني والخلقي بعث المستوى الروحي وتقوية العقيدة.

أما مادة الحساب- أو رياضة الذهن- فقد خصص لها خمس ساعات حتى يتمكن الطفل من اكتساب مهارات الحساب وتنمية ذكائه. وتطبيقا للحكمة القائلة 'العقل السليم في الجسم السليم' كان نصيب التمارين الرياضية

خمس ساعات، كي يتسنى للطفل الحصول على اللياقة البدنية، لما للرياضة من فوائد جمة، تمدُّ الجسم بالحيوية والنشاط، كما تُعدُّ متنفساً للترويح عن النفوس وتحاشي الملل والكلل الذي قد يصيب التلاميذ المقيمين بعيداً عن مقر سكاتهم.

أما تعليم الرسم والأشغال اليدوية فيكسبان التلاميذ مهارات يدوية، وتبعث فيهم روح الإبداع والابتكار والتنفيس عن رغباتهم وأذواقهم الفنية، وتوسيع الخيال لديهم، والتطلع إلى الأعمال الفنية كفن المنمنمات والخط العربي وغيرها من الفنون التراثية، والهدف الأسى هو تهذيب سلوك وملء أوقات فراغ المتمدرسين بما يفيدهم.

ب- برنامج الدراسة للقسم الابتدائي:

يتكون من سنتين ويحتوي برنامج الدراسة فيه على المواد السابقة مع بعض التوسع في المحتوى وإضافة مواد جديدة. وهو ما يبين أن الجمعية وزعت المواد والأنشطة وفق العمر

الزمني والعقلي للتلميذ قصد إعداد المرحلة الثانية، والتي عدها بمثابة التعليم المتوسط والتي كان حجمها الساعي أيضاً ثلاثين ساعة مع تغير طفيف في المواد بدخول التاريخ والجغرافيا أما الكتب الدراسية المقررة على تلامذة هذا القسم فهي كما يلي²⁹:

- كتاب الإسلام ديني، والفقه الواضح في الدين والأخلاق.

- كتب مكتبة الأطفال في القراءة لكامل الكيلاني أو الأبراشي أو العريان أو كتاب القراءة واللغة العربية للأستاذين صادق السبعي وأحمد صقر.

- النحو الواضح الابتدائي والأول والثاني.

- كتاب التصوير الحديث للسيد سعدي حكار.

- كتاب كرايس الخط العربي للأستاذ الخماسي.

- الإنشاء الصحيح وكتاب كيف أكتب المقرران في المدارس اللبنانية.

- كتاب الجديد في الحساب الثاني والثالث.

²⁹- الشهاب ج: 8 م 33.

- كتاب دروس التاريخ الإسلامي للخياط بالنسبة للتاريخ العام وكتاب مبارك الميلي وأحمد

توفيق المدني بالنسبة للتاريخ.

- كتاب الجغرافيا الحديثة كتاب لبناني فيه جزآن بتصرف تقتضيه الوضعية الجزائرية.

إذا ما تفحصنا هذه المجموعة من الكتب، نستشف فطانة وحنانة المشرفين على هذه البرامج المختارة اختياراً دقيقاً، ومدى نجاعتها لتحقيق الهدف المنشود وتكوين كوكبة من طلبة العلم المعول عليهم للنهوض بهذه الأمة، وإعادة الاعتبار للغة العربية، والدين الإسلامي اللذان حاربهما الاستعمار الفرنسي منذ أن وطأت أقدامه أرض الجزائر.

إن ابن باديس عند وضعه لمناهج التعليم لم يكن مذهبه مثالياً مبنياً على تصورات نظرية بل كان واقعياً أملت متطلبات العصر وأولويات المجتمع ومعتقداته. وقد لاحظ ابن باديس أن المناهج والبرامج المتبعة في زمانه ليست في حالة اعتدال سواء في صورتها أو مادتها إله مالها كثيراً من المبادئ الخالدة التي جاء بها الإسلام فهو يرى أنه لن يصلح هذا التعليم إلا إذا رجعنا به للتعليم النبوي في شكله وموضوعه في مادته وصورته فيما كان يعلم صلى الله عليه وسلم وفي صورة تعليمه³⁰، ويرى ضرورة إعداد المناهج المناسبة لتنشئة أجيال المستقبل وتربيتها التربية الصالحة موضحاً ذلك بقوله: إن أبناءنا هم رجال المستقبل...، ونحن ينبغي هنا أن نربي أبناءنا كما علمنا الإسلام³¹.

ويوضح في هذا السياق أهمية إصلاح تلك البرامج مؤكداً على الصيغة المتميزة التي ينبغي أن نكون عليها فيقول: فالتعليم هو الذي يطبع المتعلم بالطابع الذي يكون عليه في مستقبل حياته وما يستقبل من عمله لنفسه ولغيره.. ونعني بالتعليم: التعليم الذي يكون به المسلم عالماً من علماء الإسلام يأخذ عنه الناس دينهم ويتقدمون به فيه. وكان ابن باديس رحمه الله يحرص على الكيف أكثر من حرصه على الكم، ويرى التركيز على الفهم وتشغيل قوى المخيلة أكثر من شحن الذاكرة. هذا بالنسبة إلى ذهن المتبعة، أما بالنسبة لمحتوى المنهج فيوضحه ابن باديس بقوله: تشتمل الدروس على التفسير للكتاب الحكيم وتجويده وعلى الحديث

³⁰-آثار ابن باديس 44/4

³¹-آثار ابن باديس 88/4 الصراط السوي السنة الأولى العدد 33/4، أكتوبر 3311م.

الشريف وعلى الفقه في المختصر وغيره وعلى العقائد الدينية وعلى الآداب والأخلاق الإسلامية وعلى العربية بفنونها كالمنطق والحساب وغيرهما³².

كما لم يكن المنهج الإصلاحي مجسدا في قلم الشيخ الإبراهيمي³³، هدفه من العربية إصلاح العقيدة، عبادة وشكوكا، ولا إصلاح الدنيا اقتصادا ولا سلوكا، وإنما كانت المدارس العربية التي تعلم الناشئة هدفها إعداد المواطن الملم بفنون الإدارة، والمعد لتسلم الإمارة والمطلع على شؤون دواوين الحكم والوزارة، ويقول الشيخ الإبراهيمي: "فإننا نتعلم لغتنا، ديننا ولو في سم الخياط، أو على مثل حد الصراط"³⁴.

وقد جاء البعد التعليمي في مؤلفات البشير الإبراهيمي - عيون البصائر - يخص الحديث عن أهم وأعظم إنجازات هذا المفكر والداعية المصلح الحكيم وجهوده الجبارة في جمال العلم والتعليم، تلك الجهود والإسهامات العظمى التي ذكرها منذ بداية رحلته التعليمية وكفاحه ضد المستعمر في جل كتبه

ومقالاته ومعظم آثاره، والتي كانت سببا في تحرير العقول والثورة على المستعمر والحفاظ على لغة الدين ونشرها بكافة السبل، وكان أهم سبيل لذلك هو تعميم التعليم في القطر الجزائري، الذي قال عنه في أحد خطبه الإرشادية أنه أساس الوطنية وقطب رحاها ومركز دائرتها ودليل سيادتها ولاحق للفرد على الوطن.

³²-محمد دراجي، مواقف الإمام الإبراهيمي، ج 1، عالم الأفكار، المحمدية الجزائر 2015. ص:287

³³-المرجع السابق، ص:288

³⁴-الإبراهيمي، الشهاب العدد 171 س6، 11 نوفمبر 1937، ص:9.

الصحافة:

أدرك عبد الحميد بن باديس أهمية الصحف التي تمثلها العقيدة في حياة الأفراد فجعلها انطلاقا لمشروعه التغييري والإصلاحي وركز معظم أعماله عليها ليحقق بها الإصلاح الفعال الذي يقوم على البناء الداخلي الذي يتوقف صلاحه على صالح العقيدة امتدادا لمنهج الأسلاف المخلصين لدينهم وعقيدته وتنوعت المنشورات والصحف التي تشرف عليها جمعية العلماء المسلمين كجريدة المنتقد، والشهاب والبصائر وغيرها.

ساهمت الصحف والمنشورات مساهمة فعالة في ترسيخ مبادئ جمعية العلماء المسلمين الجزائريين فالصحافة قوامها الكتابة، وهي الممارسة الفعلية للغة بتنوع أساليب التعبير عن الأهداف المرجوة هكذا وضعت جمعية العلماء طلابها على المحك لاستثمار قدراتهم على تحصيل اللغة العربية.

البعثات العلمية:

ولقد بادرت الجمعية في إطار نشر وتوسيع وتشجيع التعليم إلى إرسال بعثات علمية من التلاميذ المتفوقين في الثانويات إلى الجامعات العربية، كما تحملت الجمعية في هذا الإطار أعباء المصاريف من خلال التبرعات التي كانت تتلقاها من طرف المواطنين، ومداخيل الزكاة³⁵، علاوة عن تلك التبرعات التي كانت تصلهم من ذوي البر والإحسان... وفي هذا الإطار تم إرسال بعثة مكونة من طالب إلى مصر على اختلاف تخصصاتهم، بعدما كانت البعثة الأولى تزاوّل دارستها بالمغرب وتونس. وفي العام الموالي أرسلت بعثة علمية مكونة من إلى العراق من أجل التكوين ومزاولة الدراسة وتعلم مبادئ الدين الإسلامي والتشبع بالروح العربية الإسلامية.

تعليم المرأة عند جمعية العلماء المسلمين:

لقد تم تقويض دور المرأة في المجتمع، في العصور الماضية بسبب التساهل العام في الواجبات الدينية. فإن انحطاط المرأة رافق انحطاط الرجل. لقد اتصفت معتقداتهم بالجهل والخرافات. والخطر في حالتهما أن دورهما في تربية الأطفال قد هبط إلى درجة الصفر.

كانت نظرة جمعية العلماء حول تعليم المرأة مبنية على الفلسفة القائلة إن البيت هو المدرسة الأول والمصنع الأصلي لتكوين الرجال، وتدين الأم هو أساس حفظ الدين والخلق والضعف الذي نجده من

³⁵-أندري ديرليك، عبد الحميد مفكر الإصلاح وزعيم القومية الجزائرية (1889-1940): ص252.

ناحيتهما في رجالنا معظمهم نشأ من عدم التربية الإسلام في البيوت بسبب جهل الأمهات وقلة تدينهن³⁶. وعندما أسس الشيخ عبد الحميد بن باديس جمعية التربية والتعليم نص قانونها الأساسي على أن تعليم البنات مجاني سواء قدرات عل دفع مصاريفه أم عاجزات عن دفعها، وذلك تشجيعا لهن على الإقبال على الدراسة والمواظبة عليها³⁷. وهي نظرة منبثقة من تعاليم الدين الحنيف فقد التزمت بالمساواة بين الأبناء والبنات.

³⁶-مطبّقاني مازن صلاح حامد: جمعية العلماء المسلمين و دورها في الحركة الوطنية الجزائرية (1939-1931م)، دار مزغنة المحمدية، ط:1، الجزائر، 2010، ص: 108.

³⁷-رابع تركي: الشيخ، عبد الحميد، ص 330* هو الشهيد أحمد رضا حوحو الأديب و المفكر الجزائري..

أهم الأعلام الذين تخرجوا عن جمعية العلماء المسلمين الجزائريين:

ومن هؤلاء: محمد الصالح رمضان، السعيد بن حافظ، عبد الحفيظ صويلح، الشهيد أحمد بوشامة الشيخ أحمد حماني، أحمد الجموعي، الصادق عبد الوهاب، الشهيد أحمد رضا حوحو*، ابن العابد الجيلالي وغيرهم.

أما المعلمات النساء فمنهن: حورية عربية، نعناعة ونيسي، عقيلة كحلوش³⁸، تكونت هذه الكوكبة على أيدي علماء أجلاء، فساهمت بعدهم بالتباع المنهج الذي سطرته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، فكان خير خلف لخير سلف.

³⁸ - زهور ونيسي، منمنمات للحب والوطن، ص: 40.

قائمة المصادر والمراجع:

- زهور ونيسي، منمنمات للحب والوطن، منشورات ألفا، ط:1، 2019، المحمدية- الجزائر.
- أندري ديرليك، عبد الحميد مفكر الإصلاح وزعيم القومية الجزائرية (1889-1940)، عالم الأفكار المحمدية الجزائر، 2013.
- زهور ونيسي، الإمام عبد الحميد بن باديس ونهضة أمة قصة حياة، منشورات ألفا، ط:1، 2015، الصنوبر البحري الجزائر.
- أبو القاسم سعد الله، البشير الإبراهيمي: في قلبها لمعركة 1964 - 1954 (ج 1)، ط 1، شركة دار النشر الجزائر 1995.
- باعيز بن عمر: من ذكرياتي عن الإمام عبد الحميد بن باديس و البشير الإبراهيمي: منشورات حبر، بني مسوس الجزائر، ط:2، 2008.
- محمد علي دبوز، نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة، ط:1، 1971، المطبعة العربية، الجزائر.
- أحمد مريوش، الشيخ الطيب العقبي ودوره في الحركة الوطنية الجزائرية، مطبعة دار هومة الجزائر، 2007.
- محمد علي دبوز، من أعلام الإصلاح بالجزائر، ج 1.
- بلقاضي هشام: معجم علماء الدين والإصلاح في الوطن العربي (الجزائر)، منشورات بن سنان، ط:1، (دب)، 2011.
- بسام العسلي، الصراع السياسي على نهج الثورة، ط:1، 1982، بيروت.
- رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الوطنية، 1974، القاهرة.
- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الريح، دار مكتبة الحياة، بيروت.
- عبد الكريم بوصفصاف، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في تطور الحركة الوطنية الجزائرية (1931-1945 ط: الأولى، دار البعث، الجزائر).
- آثار ابن باديس 88/4 الصراط السوي السنة الأولى العدد 33/4، أكتوبر 3311م.
- محمد دراجي، مواقف الإمام الإبراهيمي، ج 1، عالم الأفكار، المحمدية الجزائر 2015.
- مطبقاني مازن صلاح حامد: جمعية العلماء المسلمين و دورها في الحركة الوطنية الجزائرية (1939 - 1931م)، دار مزغنة المحمدية، ط:1، الجزائر، 2010.

المترجم المقاولاتي: سوق الترجمة في منابر معطيات الابتكار التكنولوجي

الأستاذة الدكتورة ياسمين قلو

أستاذ التعليم العالي في الترجمة

جامعة الجزائر 2

yasminekellou1@yahoo.fr

ملخص البحث:

عرفت الترجمة أنها عملية لغوية و تواصلية و فكرية و معرفية قائمة ما بين الأنظمة اللغوية، و أنها تخضع لمعادلة التكافؤ، كان هذا التكافؤ لغويا أم ثقافيا، و يعرف المترجم تقليديا أنه ذلك الموسوعة المتنقلة الذي لا يخفى عليه حرف و لا نقطة، دقيق و شديد في نقل معاني الألفاظ. و من هذه الصورة للمترجم، تغيب فكرة أن الترجمة خدمة يقدمها المترجم للزبون، و أن الترجمة بعيدا عن تعريفها الأدبي تمثل نشاطا تجاريا مربحا يخضع إلى قواعد السوق.

تسعى هاته الورقة إلى إثبات أن المترجم يخضع لمعادلة المقاولاتية التي تركز على مفاهيم أساسية و هي: الابتكار و المخاطرة، و أن عملية الترجمة أضحت ينظر إليها على أساس أنها عملية تقنية قائمة على معطيات تكنولوجية.

الكلمات المفتاحية: ترجمة، مقاولاتية، سوق الترجمة

The Entrepreneur Translator : Translation Market through a Technological Innovation

Abstract :

Translation is known to be a linguistic process, a communicative endeavour, an intellectual and cognitive effort, all among languages. It is compliant with the rule of equivalence of linguistic and cultural nature. The translator has always been known as the « know it all man /woman » looking after every and each word and punctuation, very keen at finding the right sense.

Unfortunately, this overview completely ignores translation as being a service offered to a

client, and it is more than a literary process, it is a commercial activity that brings profit and complies with the rules of the market.

This paper intends at explaining that the translator goes under the requirements of entrepreneurship that is itself based on : innovation and risk. Translation turn then into a technical activity based on technological data.

Keywords: Translation, entrepreneurship, translation market.

المقدمة:

من لا يعرف الترجمة بمعناها التقليدي؟ ألم يضطر أي طالب أو باحث مهما كان ميدان تخصصه أن يترجم لكي يفهم مفهوما ما أو ينقل فكرة ما؟ ألم يوضع بين أيادي أي قارئ نص مترجم؟ الترجمة عملية معروفة لدى الجميع، فلا يحتاج الواحد أن يداوم في الجامعة وأن يتابع دراسات عليا لكي يعرف ما هي الترجمة بمعناها التقني. لكن وفي السنوات الأخيرة، تحولت الترجمة إلى عملية تقنية، تستدعي كفاءات تفوق الكفاءة اللغوية المجردة.

وانتقلت إلى مفهوم السوق و الخدمات، وأدمجت ضرورة تحديد التسعيرة و تسيير المشروع ، وإنشاء المؤسسة. فالنظرة إلى المترجم اختلفت، وأصبح ينظر إلى المترجم على أساس أنه مقاول لأنه يخضع لشروط المقاول و تنبع فكرة مشروعه منه و تتطور بفضلله.

و على هذا الأساس، وجب تحديد مفهوم المقاولاتية و مكوناتها لكي نقارنها بخدمة الترجمة في سوق العمل، و نستخرج مكان سوق الترجمة انطلاقا من معطيات الابتكار التكنولوجية الحديثة. فبحثنا يأتي في سياق متعدد التخصصات حيث يجمع بين المفاهيم الإقتصادية الحديثة والمعطيات المرتبطة بمهنة المترجم و خصائصها. نحاول من خلال بحثنا أن ندرس إمكانية الجمع بين مهنة قديمة قدم البشرية والتأثير الاجتماعي السريع نحو كل ما يرتبط بالابتكار التكنولوجي.

نبدأ بتحديد المفاهيم، و شرح معنى المقاولاتية والمقاولاتي، و البوادر التي تعرف بهذه الصفة ، ثم نشرح كيف يمكن للمترجم أن يكون مقاولاتيا، أي الخروج من المعطيات الكلاسيكية للمهنة نحو كفاءات تسمح بتحقيق التنافسية و تكريس الوجود على المستوى المحلي و الإحداث على المستوى الدولي.

و ننتقل في بحثنا من فكرة رئيسية و هي أنه لا يمكن لمهنة لا تجدد نفسها أن تضمن البقاء و المواصله في ظل معطيات العصر الحديث.

تعريف المقاولاتية والمفاهيم المرتبطة بها:

تعتبر المقاولاتية مفهوما حديث النشأة، و يصعب تخصيص تعريفا واحدا لها إلا أن مجمل التعاريف المتوفرة تتفق في أن المقاولاتية تجمع بين المفاهيم الآتية، و ذلك حسب ما جاء في (الجودي، 2020: 15):

هي عملية إنشاء شيء جديد ذو قيمة و تخصيص الوقت الجهد والمال و تحمل المخاطر المختلفة الناجمة عن المخاطرة و الحصول على العوائد الناجمة عن المخاطرة.

و من التعريف السابق، نستخرج مفهومين أساسيين و هما:

فكرة إنشاء الشيء الجديد أي ما يسمى في مجال المقاولاتية بالإبتكار،

و مفهوم المخاطرة.

تعريف الإبتكار: هي الطريقة الاستثنائية التي تمكن من تحويل فكرة إلى مشروع،

تعريف المخاطرة: تعتبر المخاطرة من صفات رأس المال، و تساهم في استعمل ميكانسمات دراسة السوق و مخطط الجودة و مخطط الأعمال.

المقاول هو صاحب الفكرة طور التجسيد و يتميز بالإبداع و المخاطرة و المقاولاتية إذا هي النسق الذي يتبعه المقاول في تجسيد الفكرة و تحقيق المشروع،

أما الفكرة فيجب أن تكون قابلة للتحقيق و أن تنتهج منحى ابتكاري،

والإبداع هي ما تتميز به الفكرة لدى ولادتها،

ولا بد في هذا السياق أن تتوفر مجموعة من الكفاءات النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

المترجم المقاول:

تطور الدور الذي يلعبه المترجم عبر الزمن فكان ينظر إليه كوسيط لغوي ومعامل تواصل، ولم ينظر إليه إلا مؤخراً كتاجر أو فاعل في عالم الأعمال.

ومع العولمة وظهور أليات حديثة في الترجمة، أصبحنا نلقي نظرة مغايرة وجديدة للمترجم، ونتساءل عن كيفية وضع برامج مناسبة أكثر لسوق العمل، وإدماج مواد لم تكن موجودة من قبل في تكوينه، والتفكير في مهارات حديثة، كالمناهج في ميدان الأعمال وإنماء القدرة على التفاوض واكتساب تكنولوجيات اللغات والمهارات الرقمية.

وتتأكد هاته الضرورة لما نعرف أن سوق الترجمة يقدر حالياً بملايير الدولارات، فلا بد من أجل التحكم في سوق الترجمة اكتساب مهارات مهنية جديدة لا تقوم على المعرفة اللغوية بل تقوم على سوق الترجمة في العالم.

مهارات المترجم في ظل معطيات السوق:

تتعدد المهارات المطلوبة من المترجم في ظل معطيات السوق ونعد منها:

التحفيز، التسويق، التواصل مع الزبائن عبر بناء علاقات ثقة وإنمائها، توسيع قاعدة الزبائن والزبائن المحتملين، الابتكار، الثقة في النفس، القيادة، القدرة على التأقلم، تسيير الضغط، القدرة على اتخاذ القرار، القدرة على مواجهة الخسارة، طاقة عالية، قدرات تنظيمية عالية ومهارات اجتماعية.

كما عليه أن يكون قادرا على المخاطرة وأن يتميز بالأخلاق المهنية ويكون فطنا للفرص التجارية وفرص الأعمال المتاحة، قادر على اتخاذ القرارات وحل المشاكل، فيكون له قدرات متعددة التخصصات.

الخاتمة:

لا يمكن تحقيق النجاح في ميدان الترجمة حاليا إذا لم يتحلى المترجم بصقة المقاول، ونختم بالمقولة

التالية:

« A Translator is simply an entrepreneur who was born with a flair for languages instead of for

business » (Tomedes.com)

لا بد للمترجم أن يمر من المستوى الجزئي الذي تفرضه طبيعة مهنته الفنية إلى المستوى الكلي الذي تفرضه معطيات السوق. وفي غياب هاته الضرورة الحديثة، يمكن للمترجم أن يواصل في الترجمة لكن على سبيل الهواية وليس على سبيل المهنة.

قائمة المراجع:

- الجودي، محمد علي. 2020. محاضرات في المقاولاتية. جامعة الجلفة. منشورة على الصفحة الرسمية للجامعة:
- med-dروس-ومحاضرات-في-المقاولاتية/2021/11/uploads/wp-content/secg.univ-djelfa.dz/ali.pdf
- قلو، ياسمين. 2021. المترجم المقاولاتي. بضيافة الأستاذ الدكتور فلاق محمد. مخبر الترجمة وتعدد التخصصات. جامعة الجزائر 2. يوم دراسي عن بعد. سلسلة ويبينارات.

المواقع:

Tomedes.com/translator/ Are all translators entrepreneurs ?, August 07th, 2014

مستقبل الجامعة الافتراضية وتطبيق الذكاء الاصطناعي

في التعليم العالي

الدكتورة قمار خديجة

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة | الجزائر

k.guemmar@univ-dbkkm.dz

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي ذلك من خلال استعراض مفهوم الذكاء الاصطناعي وأهدافه، وتحديد أهميته في التعليم وأهم تطبيقاته في التعليم الجامعي، وتوصل البحث إلى تقديم بعض المقترحات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي للوصول إلى متطلبات التوظيف اللازمة في التعليم الجامعي.

سنحاول في هذه الدراسة تبين دور الجامعة الافتراضية في خدمة المجتمع فهي مطالبة بتقديم خدمات متكاملة ومتجددة، تتسابق مع التوجهات والتغيرات الإقليمية والدولية، وان تكون شريكا مساهما في تكوين رأس المال وترسيخ مبدأ الشراكة والمساهمة في التنمية المستدامة وتنمية الموارد البشرية ومواءمة برامجها مع احتياجات سوق العمل، وتنمية احتياجات أسواق العمل وتنمية الاتجاهات الفكرية الإيجابية لطلابها والمجتمعات التي تحضرها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي - التعليم الجامعي - الجامعة الافتراضية - التنمية المستدامة

The future of the virtual university and the application of artificial intelligence in higher education

Abstract: This study aims to identify the requirements for the employment of artificial intelligence in university education by reviewing the concept of artificial intelligence and its objectives, and determining its importance in education and its most important applications in university education. in university education.

In this study, we will try to demonstrate the role of the virtual university in community service, as it is required to provide integrated and renewable services that are in line with regional and

international trends and changes, and to be a contributing partner in capital formation, consolidating the principle of partnership, contributing to sustainable development and human resource development, and aligning its programs with the needs of the labor market. Developing the needs of labor markets and developing positive intellectual trends for their demands and the societies that embrace them.

Keywords: Artificial intelligence - university education - virtual university - sustainable development

مقدمة؛

أمام تطور العلوم والتكنولوجيا عالمياً، أصبحت البشرية تعيش ثورة الذكاء الاصطناعي، والجامعة كغيرها من المؤسسات الاجتماعية استفادت من تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتي سمحت برفع مستوى التعليم، حيث أنها ساعدت على المرونة في وقت الدراسة، وتوفير خيارات متنوعة للطلاب، وتحديد مهارات الطلاب وتقديم اقتراحات تناسبهم، وتوفير مرشدين افتراضيين لمتابعة الطلاب مثل ما قام به المدرس "Ashoc Goel" من جامعة "Georgia Tech" لما قام بإنشاء نظام أسماء "Jill Watson" والذي مكّن الطلاب من الحصول على إجابات سريعة. وهنا تظهر أهمية الذكاء الاصطناعي للهيئة التدريسية في تحديد نقاط الضعف عند الطالب لأجل تحسينها وتطوير المناهج الدراسية بشكل أفضل. غير أن العنصر البشري يظل هو المحفز والمرشد والموجه الذي لا يمكن الاستغناء عنه، ولكن توفير الآليات والأساليب لدعمه لأجل توفير الجهد والوقت الكافيين له للبحث في نشاطات أخرى من الأمور الإيجابية، وهذا ما توفره تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التي أصبحت حقيقة لا بد من استغلالها بطريقة مثالية¹

يشكل الذكاء الاصطناعي (A.I) أحد أهم العلوم التطبيقية، ويُعد من أساسيات الحياة اليومية، وهو أساس التطور العلمي الذي يعيشه العالم من خلال الثورة الصناعية المعاصرة، لاستخداماته وتطبيقاته المختلفة والتواصل الثقافي والاتصال التقني في كافة المجالات والاتجاهات التقنية للعلومة

ومجال التعليم من المجالات الأقل نصيباً في موجة التغيرات الهائلة التي أحدثتها نظم الذكاء الاصطناعي (A.I) في السنوات الماضية؛ نظراً لطبيعة النظام التعليمي القائم على العنصر البشري في المقام الأول وبخاصة المتعلمين؛ حيث يتحتم عليهم اتباع سياسات تعليمية معينة من قبل أصحاب القرار؛ إلا أنه بالرغم من ذلك فقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في مجال منصات التعليم الإلكتروني المفتوح (e- Learning Platforms) كما ساهت أكبر جامعات العالم مثل جامعة أوكسفورد في توفير محتوى تعليمي مجاني، ابتداء من المحاضرات وحتى التقويم (الاختبارات)؛ بالإضافة إلى أن نسبة الطلاب الذين يمتلكون هواتف ذكية تقترب من (80%) وبالتالي يمكن استثمار هذا الواقع في مساعدة الطلاب على فهم الدروس، والشروحات الإضافية، وإكمال الواجبات الدراسية من بُعد وإرسالها للمعلم كما يمكن مشاهدة الحصص الدراسية عبر

¹ يوب امال، تحديات الجامعة مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، المجلد 21، العدد 01، سنة 2022، (01-12)، ص 01.

ملفات الفيديو²

أهمية الدراسة: وانطلاقاً مما سبق تتضح أهمية الموضوع من خلال الكشف عن مستقبل الجامعة الافتراضية في العالم العربي، وتوضيح واقع امتلاك تقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدام تكنولوجيا المعلومات وتقبل فكرة دمج التعليم الإلكتروني بالتعليم التقليدي، إذ للمؤسسات الجامعية من القيام بأدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة، ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة ثانية، فنظرًا لتعاظم أهمية الذكاء الاصطناعي في ضمان جودة التعليم العالي بذلت دول العالم جهوداً معتبرة وكبيرة لإنشاء جامعات افتراضية مدعمة ومكملة للجامعة التقليدية.

الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي ذلك من خلال استعراض مفهوم الذكاء الاصطناعي وأهدافه ، وتحديد أهميته في التعليم وأهم تطبيقاته في التعليم الجامعي، وتوصل البحث إلى تقديم بعض المقترحات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي للوصول إلى متطلبات التوظيف اللازمة في التعليم الجامعي تمثلت في: توفير بنية تحتية مرنة ومتطورة من اتصالات لاسلكية، وحواسيب، وبرمجيات، وتوفير متخصصين ذوي كفاءة عالية للدعم الفني لمعالجة أعطال الشبكات قبل تطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريس، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس من خلال عقد دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم التقليدية لتتلاءم مع استخدام الذكاء الاصطناعي، ونشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في التعليم من خلال عقد المؤتمرات والندوات والمحاضرات الإلكترونية مع مشاركة الطلاب فيها، بالإضافة إلى توفير دعم مالي مناسب لتطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي ، وذلك لشراء أجهزة وبرامج وتطبيقات حديثة، وصيانة دورية للأجهزة، وحوافز ومكافآت لأعضاء هيئة التدريس³

لقد أصبحت مؤسسات التعليم العالي عن بعد أياً كان نمطها مطالبة بان تكون منتجة وشاملة، ومحددة للمعرفة، وحاضنة لتقنية الذكاء الاصطناعي، وقادرة على استثمار إمكاناتها في خدمة المجتمع، ومنه سنحاول في هذه الدراسة تبيان دور الجامعة الافتراضية في خدمة المجتمع فهي مطالبة بتقديم خدمات متكاملة ومتجددة، تتسابق مع التوجهات والتغيرات الإقليمية والدولية، وان تكون شريكا مساهما في تكوين راس

² محمد محمد عبد الهادي بدوي، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والأفاق المستقبلية، المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، المجلد 10، العدد 02، سنة 2022، (20-35)، ص 22

³ رشا عبد القادر محمد الهندي، متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية نموذجاً-، مجلة العلوم التربوية، المجلد 30، العدد 03، سنة 2022، (89-134)، ص 89.

المال وترسيخ مبدأ الشراكة والمساهمة في التنمية المستدامة وتنمية الموارد البشرية ومواءمة برامجها مع احتياجات سوق العمل، وتنمية احتياجات أسواق العمل وتنمية الاتجاهات الفكرية الإيجابية لطلابها والمجتمعات التي تحضرها.

الإشكالية المطروحة: هو ما مدى مساهمة الجامعات الافتراضية في خدمة المعرفة وتطوير سبل استغلالها لتقنيات الذكاء الاصطناعي؟

للإجابة عن هذه الإشكالية قسمنا الدراسة الى ثلاث محاور؛

- المحور الأول: الجامعات الافتراضية ودورها في تدعيم التعليم العالي
- المحور الثاني: تطبيق الذكاء الاصطناعي في المؤسسات الجامعية

المحور الأول: الجامعات الافتراضية ودورها في تدعيم التعليم العالي

عرف قطاع التعليم العالي خلال السنوات الأخيرة ظهور أشكال جديدة من التنافس الذي يتجاوز الحدود المفهومة التقليدية والمؤسسية الجغرافية وهي مؤسسات ناشئة في سوق التعليم العالي، حيث أصبحت بلا حدود كالجامعات الافتراضية والمفتوحة إضافة إلى مراكز التعليم والتكوين عن بعد، هذا النوع الجديد من الجامعات الافتراضية يعتبر مهما في خلق فرص جديدة تواكب الطلب الاجتماعي المتنامي وخدمة المجتمع، واستطاعت أن تزيل حاجز المسافة المادية نتيجة لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال استعمال شبكة المعلوماتية - الإنترنت- للوصول إلى الطلبة أينما كانوا وفي أي بلد، مع تقديم مقررات دراسية للتعليم والتكوين عن بعد. من جهة أخرى، تأتي دوافع الدراسة من خلال أن جامعة التكوين المتواصل تعتبر الجامعة الوحيدة المفتوحة والافتراضية في الجزائر، والتي أضحت مع مرور الوقت مؤسسة تعليمية تلعب دور كبير في التكوين والتعليم، سواء الحضوري أو التعليم عن بعد، خاصة وأنها تتمتع بخبرة تقارب ثلاثة عقود في هذا المجال، ومنه سنحاول كيفية وقدرة انتشار نشاط وخدمات الجامعة على مستوى كل ولايات الجزائر دون استثناء، إضافة إلى ربط الجامعة لعلاقات شراكة وتعاون مع العديد من الجامعات الافتراضية والمفتوحة على المستويات العربية الأوروبية وحتى الأمريكية⁴

أهمية الجامعات الافتراضية في تطوير الأداء الجامعي:

في محاولةٍ لوضع مفهومٍ عامٍ وشاملٍ للجامعة الافتراضية، يمكن القول أنها أحد أشكال التعليم المختلفة عن طرق التعليم التقليدية، حيث يتجلى الاختلاف من خلال تقديم الدروس والمحاضرات عبر الإنترنت وعلى شكل مقاطع فيديو وصور تفاعلية متجاوزةً شرط حضور الطلاب ضمن قاعاتٍ محددةٍ وفي وقتٍ محدد⁵.

تعد الجامعة من أهم مؤسسات التنشئة في المجتمع، وهي حلقة الوصل بين الفرد وبيئته التفاعلية من خلال تقديم خدمات عديدة منها التعليم الذي يعد محور تطور المجتمعات ورقمها، وبما أننا في عالم التطور والتقدم التكنولوجي وزمن العولمة، تعد وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة من أهم مميزات العولمة التي دخلت على الجامعة وطرأت عدة تغيرات على التعليم وجودته وعلى المعلم والمتعلم في حد ذاته، فهذه الوسائل إما أن

⁴أونيس عبد المجيد، الجامعات الافتراضية ودورها في تدعيم التعليم العالي وخدمة المجتمع-دراسة حالة الجزائر- مجلة ابعاد اقتصادية، المجلد 09، العدد 01، سنة 2019، (119-135)، ص 119.

⁵ وائل سليمان، اهم الجامعات الافتراضية في الوطن العربي...إيجابياتها وسلباتها... مقال مأخوذ من الموقع الالكتروني: <https://www.arageek.com/> تاريخ الانشاء 2018/12/16، تاريخ الاطلاع 2023/01/03، على الساعة 12:47.

تكون لها فائدة على العناصر التعليمية الثلاثة وعلى المجتمع وإما إن تكون سلبية من خلال عدم حسن استغلال هذه الأخيرة وهنا تكمن الإشكالية⁶.

أولاً- الهدف من الجامعة الافتراضية: تقدم الجامعة الافتراضية كما تعرف بالإنجليزية Virtual university برامج التعليم العالي من خلال الوسائط الإلكترونية، حيث تعتبر بمثابة شكل من أشكال التعليم عن بعد، والهدف من الجامعات الافتراضية هو توفير الوصول إلى الجزء من الأفراد الذين لن يتمكنوا من الحضور إلى الحرم الجامعي، لأسباب مثل بعد المسافة - حيث يعيش الطلاب بعيداً جداً عن الحرم الفعلي لحضور فصول منتظمة؛ وهناك حاجة إلى المرونة — حيث يحتاج بعض الطلاب إلى المرونة للدراسة في المنزل كلما كان ذلك مناسباً لهم.

ومنه تلعب الجامعة الافتراضية دوراً مهماً في عملية التعليم والبحث وخدمة المجتمع، لما لها من الأثر الإيجابي الذي تلعبه لتعزيز مواقفها في إطار التحديات التي تواجهها، من أجل الوصول إلى جودتها وتلبية احتياجات المجتمع، إذ تعتبر الجامعة الافتراضية كمؤسسة اجتماعية وتعليمية، ستظل إلى جانب الجامعة التقليدية أساس النهضة باعتبارها ركناً أساسياً وجوهرياً من أركان بناء الدولة المعاصرة، وعاملاً مهماً يساهم في تكوين الفرد والمجتمع، ويعمل على رسم ملامحه في الحاضر والمستقبل، ومن هنا فهي ملزمة بتطوير التعليم العالي، للقيام بمهامه ومواكبته للتغيرات الحادثة في المجتمع⁷.

ثانياً- تاريخ انشاء الجامعة الافتراضية:

عندما تم صياغة مصطلح «افتراضية» لأول مرة بالمعنى الحسابي، تم تطبيقه على الأشياء التي تمت محاكاتها بواسطة الكمبيوتر، مثل الذاكرة الافتراضية. ومع مرور الوقت، تم تطبيق الصفة على الأشياء الموجودة فعلياً والتي يتم إنشاؤها أو حملها عن طريق أجهزة الكمبيوتر، وكانت الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة أول جامعة ناجحة بالعالم في التعليم عن بعد، حيث تأسست هذه الجامعة في ستينيات القرن الماضي على أساس الاعتقاد بأن تكنولوجيا الاتصالات يمكن أن تجلب تعليمًا عالي الجودة، وعلى مستوى عالي للأشخاص الذين لم تسمح لهم الفرصة للحضور في الحرم الجامعي، ونوقشت فكرة «الجامعة

⁶ ذيب محمد، ضيف الأزهر، تكنولوجيا الاتصال الحديثة ودورها في جودة التعليم في المدرسة وخدمة المجتمع، مجلة المجتمع والرياضة، المجلد 05، العدد 01، (227-236)، سنة 2022، ص 227

⁷ حلاسي وردة، دور الجامعة في عملية التعليم والبحث وخدمة المجتمع-جامعة قالمة نموذجاً- مجلة آفاق فكرية، المجلد 10، العدد 01، سنة 2022، (91-106)، ص 91.

اللاسلكية» لأول مرة في [هيئة الإذاعة البريطانية-BBC](#) - من قبل العالم التربوي والمؤرخ جي سي ستوبارت، ومن هذه البدايات المبكرة، ظهرت المزيد من الأفكار وفي نهاية الأمر شكل [حزب العمل](#) بقيادة [هارولد ويلسون](#) لجنة استشارية لإنشاء جامعة مفتوحة توصلت اللجنة إلى سيناريوهات مختلفة قبل أن تستقر على اسم الجامعة المفتوحة، والفكرة الأولى التي طرحت في المملكة المتحدة كانت، أن يكون لها "جامعة عن بعد" تجمع بين المحاضرات الإذاعية، ونصوص المراسلات، وزيارات للجامعات التقليدية، وفي سيناريو "الجامعة البُعادية"، يتم تدريس الدورات على الراديو والتلفزيون، وفي الواقع تبنت العديد من الجامعات استخدام هذه التكنولوجيا لدورات التعليم عن بعد، و تحول اسم "الجامعة البُعادية" إلى "جامعة الهواء"، التي لا تزال لديها نفس الهدف المتمثل في الوصول إلى الفئات ذات الدخل المنخفض، والتي لم تتمكن من الوصول إلى التعليم العالي. ولم يستقر الاسم على "جامعة الهواء"، ففي حلول الوقت الذي تم فيه قبول الطلاب الأوائل في يناير 1971، تم تغيير اسمها، وأصبح كما هو اليوم "الجامعة المفتوحة" أو كما تعرف Open University و أثبتت الجامعة المفتوحة أنه من الممكن تدريس دورات على المستوى الجامعي للطلاب عن بعد، وفي حلول عام 1980، بلغ إجمالي عدد الطلاب في «الجامعة المفتوحة» 70,000 طالب وكان حوالي 6000 شخص يتخرجون كل عام، وشهدت ثمانينيات القرن الماضي زيادة مستمرة في التوسع مع إدخال المزيد من الدورات والمواضيع، ومع نمو أهمية التطوير الوظيفي، بدأت الجامعة في تقديم دورات تدريبية مهنية إلى جانب برامجها الأكاديمية، وبحلول منتصف التسعينات، كانت الوحدة التنظيمية تستخدم الإنترنت، فاعتباراً من عام 2008، كان أكثر من 180.000 طالب يتفاعلون مع «الجامعة المفتوحة» عبر الإنترنت من المنزل⁸.

وتم نشر فكرة الجامعة الافتراضية، كمؤسسة تستخدم أجهزة الكمبيوتر والاتصالات السلكية واللاسلكية، بدلاً من المباني ووسائل النقل لجمع الطلاب والمعلمين معاً للدورات الجامعية. وأدخلت هذه الفكرة لأول مرة في أعمال مثل كتاب ["De-Schooling Society"](#) من قبل الفيلسوف [النمساوي إيفان إيلدش](#)، الذي أستخدم مفهوم شبكات الكمبيوتر كمفاتيح للتعلم في عام 1970، وفي عام 1971 ألقى جورج كاسيد عالم الأخلاق (الناشط) سلسلة من المحاضرات حول «فلسفة الاتصالات في التصميم» برعاية فيل جاكين الأستاذ في [جامعة سان خوسيه](#)، وعضو «لجنة خليج سان فرانسيسكو لوسائل الإعلام المفتوحة والوصول العام

⁸ الجامعة الافتراضية، الموسوعة الحرة ويكيبيديا، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني، <https://ar.wikipedia.org/> ، تاريخ الانشاء 2022/12/24، على الساعة 13:07، تاريخ الاطلاع 2023/01/03 على الساعة 13:19.

وتضمنت هذه المحاضرات الخطوط العريضة النظرية لاستخدام الاتصالات ووسائل الإعلام في إنهاء التعليم، وإلغاء تصميم التعليم السائد، ونظام الجامعة الافتراضية البديلة، وبحلول عام 1972، أسس جورج كاسي «الأوقات الخالية من الوسائط - أخذ عينات دورية عشوائية من الوسائط المتعددة لفنون الاتصالات الفوضوية» وكان نموذجاً أولياً للتعلم عن بُعد، باستخدام «الدوريات متعددة الوسائط»، والتي يشار إليها حالياً باسم "صفحات الويب" وفي عام 1995، من قبل جون تيفين ولاليتا راجاسينجهام في كتابهما «بحثاً عن الطبقة الافتراضية التعليم في مجتمع المعلومات، وقد استند إلى مشروع بحثي مشترك في [جامعة فيكتوريا في ويلينجتون](#) واستمر من 1986-1996، ويسمى مختبر الفصل الافتراضي الذي يستخدم أنظمة اتصالات مخصصة، لتمكين الطلاب من حضور الفصل افتراضياً أو جسدياً، وكان مدعوماً في البداية من قبل عدد من منظمات الاتصالات، فالغرض منه كان البحث عن العوامل الحاسمة في استخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في التعليم الجامعي، و في عام 1992 انتقل معمل الفصل الافتراضي إلى الإنترنت، و شارك عدد من الجامعات الأخرى في أواخر الثمانينيات في مبادرات رائدة، وأجريت تجارب بين [جامعة هاواي، وجامعة ولاية أوهايو، وجامعة واسيدا،](#) لمحاولة إجراء دروس ودورات على المستوى الدولي عبر الاتصالات السلكية واللاسلكية، مما أدى ذلك إلى مفهوم الجامعة الافتراضية العالمية⁹

ثالثاً- أهم الجامعات الافتراضية في العالم العربي:

بدأ هذا النمط من التعليم بالظهور والانتشار في البلاد العربية منذ فترة ليست بالبعيدة، في محاولة للاستفادة من الإنترنت في نشر ثقافة التعليم عن بعد، لكن ما فات القائمين على هذه الفكرة هو ضرورة الإعداد الجيد وتوفير البيئة المناسبة لتطور هكذا نوع من التعليم. وأبرز الجامعات العربية هي الجامعة السورية الافتراضية والجامعة الافتراضية التونسية¹⁰

أ- الجامعة الافتراضية السورية: هي الجامعة الافتراضية المتكاملة الأولى في الوطن العربي التي تقدم عبر الإنترنت فرصة للدراسة الجامعية بمختلف الاختصاصات، أنشأت عام 2002 ومقرها دمشق وتتمتع بالشخصية الاعتبارية والاستقلال المادي وتقدم برامج التأهيل الأكاديمي الجامعي لمعظم الاختصاصات على نحو إلكتروني كتقانة المعلومات وتقانة الاتصالات والهندسة المعلوماتية والحقوق ودبلوم التأهيل التربوي

⁹الجامعة الافتراضية، الموسوعة الحرة ويكيبيديا، نفس الموقع الإلكتروني السابق.

¹⁰ وائل سليمان، موقع الكتروني سابق.

والإعلام وإدارة الأعمال، كما وضعت الجامعة أول نظام لترقية شهادات المعاهد التقنية، ويحصل الطالب عند التخرج على درجة البكالوريوس في تخصصه إضافةً لدرجة الدبلوم العالي، وما يميز هذه الجامعة هي شراكتها مع أهم الجامعات الأمريكية والأوروبية العالمية وتمتع الشهادة التي تمنحها باعتراف دولي ومحلي.

ب- الجامعة الافتراضية التونسية: هي جامعة حكومية تتميز باستقلاليها عن الجامعات التقليدية وتقدم موقعاً على الإنترنت يؤمن الاتصال بين الأساتذة والطلاب إضافة لتسهيل أمور التسجيل ودفع الرسوم، وتعتمد هذه الجامعة على كوادر تونسية مدربة بالتعاون مع جامعة جورجيا، حيث حققت جائزة أفضل محتوى إلكتروني في العالم العربي، ويحصل الطلاب عند التخرج منها على درجة البكالوريوس والماجستير في التخصصات الجامعية والتعليم المستمر والتعليم مدى الحياة، تأسست الجامعة الافتراضية بتونس (UVT) في عام 2002 لدعم جهود تطوير التعليم العالي من خلال توفير تعليم عالي الجودة وتدريب للطلاب والمدرسين في الجامعات التونسية ومؤسسات التعليم العالي، تأسست في البداية بهدف نشر التعليم عن بعد وتعزيز تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في قطاع التعليم العالي¹¹

¹¹ جامعة تونس الافتراضية، مأخوذ من الموقع الإلكتروني: https://e-lives.eu/?page_id=41473&lang=ar ، دون ذكر تاريخ الانشاء، تاريخ الاطلاع 2023/01/03، ساعة الاطلاع 13:02.

المحور الثاني- تطبيق الذكاء الاصطناعي في المؤسسات الجامعية:

يعود ظهور مصطلح الذكاء الاصطناعي الى العقد الخمسين من القرن العشرين، وتحديدًا عام 1950 عندما قام Alan Test بتقديم ما يعرف باختبار تورينج Turing Test الذي يعنى بتقييم الذكاء لجهاز الحاسوب وتصنيفه ذكيا في حال قدرته على محاكاة العقل البشري¹²

يرتبط التعليم عن بعد في عصرنا بشكل عام بالتطبيقات التي وفرتها تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي التي هيأت بيئة رقمية متميزة للبحث ومعالجة المعلومات وتخزينها، وبما أن الذكاء الاصطناعي قد أثبت فعاليته و نجاعته في مجالات عديدة من حياتنا مثل الصناعة، والاتصالات والتجارة، وتنظيم النقل وغيرها من المجالات الأخرى، فمن الممكن أيضا أن يكون أداة فعالة لتطوير التعليم عن بعد، خاصة بعد تطور النظم الخيرة التي حلت كمستشار بشري في كثير من المجالات، الأمر الذي يطرح إمكانية أن يكون التعليم في المستقبل افتراضيا، وبالأخص إذا وضعنا في حسابنا معطيات فلاسفة المستقبل اللذين يتوقعون أن تكون المرحلة المقبلة من البشرية هي مرحلة اللقاء والاندماج بين البيولوجي والتكنولوجي، وهو ما يقودنا إلى طرح الاشكالية التالية: كيف يمكن الاستفادة من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم عن بعد، وما هي آفاق هذا الاستخدام في ضوء التطورات المتسارعة للذكاء الاصطناعي؟ ما هي القيمة المضافة التي من الممكن أن يوفرها للتعليم عن بعد¹³.

أولا- أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الجامعي:

إن التطور المتسارع لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من شأنه أن يحدث فرقا شاسعا في التعليم المستقبلي، ولهذا فمن المتوقع أن تكون الثورة الصناعية الرابعة القائمة على ما يسمى بـ "الأنظمة الفيزيائية السيبرانية" هي نموذج التطوير التالي للتعليم عن بعد. وهو يبرز بشكل واضح في ظهور نظم "التحكم عن بعد" التي تنطوي على قدرات جديدة تماما للأشخاص والآلات، بحيث تصبح التكنولوجيا جزءا لا يتجزأ من المجتمعات وحتى من أجساد البشرية.

وهذا الأمر سيكون ممكنا حسب فلاسفة المستقبلات- أمثال ميشيو كاكو و راي كيرزويل وغيرهما- عندما يتمكن ذكاء الحواسيب من تخطي الذكاء البشري، عندما تصل الحواسيب إلى مستوى التعلم الذاتي وليس

¹² امل كاظم ميرة، تحرير جاسم كاظم، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر تدريسي، المؤتمر العلمي الأول للدراسات الإنسانية، الذكاء والقدرات العقلية، مركز البحوث النفسية، المنجز بتاريخ 2019/12/18، ص 298.

¹³ مليكة مذكور، الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم عن بعد، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، المجلد 06، العدد 03، سنة 2021، (131-144)، ص 131.

الاكتفاء فقط باستخراج المعلومات واسترجاعها، وذلك بجعل النظم الخبيرة تتعلم من تلقاء ذاتها دون الحاجة إلى الخبير البشري، وذلك لأن الحواسيب عندما ستتمكن "من تعلم المعرفة من وثائق اللغة البشرية والعالم المحيط بها، فإنها ستكون قادرة على القراءة بنفسها، وفهم وتوصيف ما تقرأه، وسيكون لدينا عندئذ كمبيوتراتنا التي تقرأ كل المواد المطبوعة في العالم، مثل الكتب والمجلات والدوريات العلمية وغيرها من المواد المتاحة، وأخيرا ستجمع هذه الآلات المعلومات بنفسها عن طريق التفاعل مع العالم المادي، والتعامل مع وسائل الإعلام وخدمات المعلومات وأخير بجميع أشكالها، وتبادل المعلومات فيما بينها، وعندها ستتمكن الأنظمة الخبيرة في الحواسيب من تجميع كل المعارف حول كل موضوع يحتاج إلى خبرة من خبراء وتخزينها في قاعدة بيانات، وهو ما يمكن أن يجعلها في المستقبل تنافس الخبير البشري من حيث تقديم المعلومات للمتعلمين، وكذا تقديم النصح والمشورة، وتقديم بيئة تعليمية مرنة يراعى فيها مستوى المتعلم وقدراته، وذلك لما تتمتع به من سرعة ودقة في تخزين المعلومات واسترجاعها وسرعة البحث عن موضوع ما في مواقع متعددة وفي زمن قياسي¹⁴.

التعليم عن بعد لم يعد في عصرنا خيارا بل استراتيجية مكملية و متممة لتكوين الأستاذ الجامعي، حتى يستجيب لمتغيرات العصر ويسايرها وحتى يتمكن الأستاذ الجامعي من تحسين مستواه في ظل الانفجار المعرفي المتزايد والرفع من أدائه البيداغوجي، لكن التعليم عن بعد ليس بديلا عن التعليم الكلاسيكي وإن كان هو بدوره يجب أن توظف فيه التقنية والتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي كعوامل مساعدة في العملية التعليمية، أي يجب أن نعتمد على مناهج وبرامج مختلفة بما يستجيب لمتغيرات المرحلة المقبلة، ذلك لأننا متجهون نحو تعليم مختلف مستقبلا يطغى عليه استعمال التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، خاصة وأن التطورات الحالية له بينت قدرتها على حل بعض الإشكاليات التي يعاني منها التعليم عن بعد في جيله الأول والثاني، إذ استطاع الذكاء الاصطناعي أن يقلل من افتقار التعليم عن بعد للخاصية التفاعلية بين الأستاذ والطالب- خاصة ما تخلقه المنصات الالكترونية من صعوبات فهي وإن كانت تزود الطلاب بالمعلومات، إلا انها تجعلهم يبتلعونها دون تفكير أو تحليل أو مناقشة¹⁵.

تتجلى أهمية الدمج المنهجي للذكاء الاصطناعي في تفعيل القدرة على مواجهة العديد من التحديات، فهو يعد أحد فروع علم الحاسوب الهادف الى تصميم آلات ذكية، والتي تكون مزودة بأنظمة حاسوبية قادرة على محاكاة قدرات البشر في التفكير المنطقي والتعلم من أجل أداء مهام تتطلب عادة ذكاء بشريا لإنجازها، أي

¹⁴ ملكة مذكور، مرجع سابق، ص 141.¹⁵ نفس المرجع السابق، ص 142.

أن الذكاء الاصطناعي يتعلق بالقدرة على التفكير الفائق وتحليل البيانات، وتجدر الإشارة إلى أن الذكاء الاصطناعي لا يهدف إلى أن يحل محل البشر، بل أنه يهدف إلى تعزيز القدرات والمساهمات البشرية بشكل كبير، بمعنى أن العنصر البشري يجب أن يستمر، والذكاء الاصطناعي يعتبر عنصرا مدعما، إذ تظهر أهميته في نقل الخبرات البشرية للآلات الذكية والمحافظة عليها¹⁶

ثانيا- استخدام الروبوتات الذكية في قطاع التعليم العالي

مع مطلع الألفية الثالثة، أثير النقاش العلمي حول أهمية التكنولوجيا في خدمة المعرفة بصفة عامة والمكتبات على وجه الخصوص، وتصدر الكمبيوتر والإنترنت أولويات الاهتمام العلمي باعتبارهما آنذاك أبرز مظاهر هذه التكنولوجيا التي وجدت خصيصا لخدمة المعرفة وتطوير سبل استغلالها، سواء على مستوى الإدارة والتنظيم من جهة، أو على مستوى النفاذ إلى المعلومة المكتبية من جهة أخرى، والآن التكنولوجيا تمتاز بالسرعة في التطور، لم تمض سنوات قليلة حتى أصبح ذلك النقاش كلاسيكيا. تجاوزته الزمن؛ فالكمبيوتر أصبح من المسلمات التكنولوجية في حياة مستخدميها، والأمر سيان بالنسبة للإنترنت، ولم نعد في حاجة إلى تنظير وجهد علمي لتوصيف العلاقة بين -الكمبيوتر والإنترنت- وبين المكتبات، بل إن تحول الرؤى شمل طبيعة العلاقة نفسها، فلم نعد نبحث عن تكنولوجيا تساعد الإنسان في المكتبة، بل عن تكنولوجيا تعوض الإنسان فيها، ومن هنا برز مفهوم الذكاء الاصطناعي، وأضحت مراكز البحث التكنولوجي تتنافس في تصميم روبوتات ومعالجات وتطبيقات ذات خوارزميات بالغة التعقيد تحاكي العقل البشري في ذكائه، وسارعت بعض المكتبات العالمية إلى تبني تلك التكنولوجيا الذكية، ولعل الروبوت Pepper الذي تم استخدامه كمرشد داخل مكتبة مقاطعة رونوك العامة Library Public Country Roanoke في الولايات المتحدة الأمريكية مثال بسيط عن الآفاق غير المحدودة التي تمنحها تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي للمكتبات على كافة المستويات؛ بدءا من الإدارة والتنظيم، وصولا إلى الاستقطاب الجماهيري وتيسير النفاذ إلى المعرفة¹⁷

ثالثا- التجارب الرائدة في استغلال الذكاء الاصطناعي داخل المكتبات:

أصبح الذكاء الاصطناعي رقما أساسيا في الاقتصاد العالمي، وبلغت الأرقام، وتتوقع شبكة غارتنر Gartner للأبحاث أن يرتفع الاقتصاد العالمي للذكاء الاصطناعي من حوالي 1.2 تريليون دولار في عام 2018 إلى حوالي

¹⁶ يوب أمال، المرجع السابق، ص 02

¹⁷ علي سردوك، استخدام الروبوتات الذكية في المكتبات الجامعية، التجارب العالمية، والواقع الراهن في بلدان المغرب العربي، مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، المجلد 02، سنة 2020، (01-15)، ص 02

3.9 تريليون دولار بحلول عام 2022، بينما ترى وكالة ماكينزي McKinsey أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ستحقق نشاطا عالميا بقيمة 13 تريليون دولار مطلع 2030، وبحلول العام نفسه، تقدر برايس ووترهاوس كوبرز (PricewaterhouseCoopers) ما قيمته 15,7 تريليون كحصيلة شاملة، وأبعد من ذلك، يعتقد المستثمر في مجال التكنولوجيا تيج كولي (Kohli Tej) أن نمو الطلب على الذكاء الاصطناعي سيكون أسرع بكثير، ومن المحتمل أن يبلغ اقتصاده قيمة 150 تريليون دولار بحلول سنة 2025، قد تبدو تلك الأرقام واقعية لدى البعض، وهي تفاؤل مبالغ فيها لدى البعض الآخر.

لكن التطورات السريعة التي عرفتها تكنولوجيا التعلم الآلي باعتبارها حقلا فرعيا من الذكاء الاصطناعي AI، جعلت إمكانية اتخاذ الروبوت أشكالاً عديدة تتراوح بين طائرة بدون طيار، وسيارة ذاتية التحكم إلى روبوت ذي استخدامات صحية، وعلى اعتبار أن تكنولوجيا الروبوت مجال علمي قائم بذاته، فمن المفترض غالبا أن يكون لدى المختصين فيه تعريف متفق عليه للروبوت، وفي هذا الإطار يقترح الباحث جورج بيكي تعريفاً عملياً ومعقولاً للروبوت: "إنه آلة، تستشعر وتفكر وتتصرف وهذا يعني ضمناً أن الروبوت يجب أن تكون لديه القدرة على استقبال المدخلات الحسية من المحيط، ومعالجتها أداء مهام إدراكية، ثم التفاعل مع العالم المادي، وهذا يتطلب أن يتم تزويد الروبوت بأجهزة استشعار، وبعض القدرة المعرفية لمعالجة المدخلات¹⁸

وإذا اعتبرنا المساعد الافتراضي "Assistant Virtual" روبوتاً ذكياً وفق المفاهيم الشائعة للذكاء الاصطناعي، فقد لجأت مكتبات جامعة أوكلاهوما الأمريكية Oklahoma إلى اختبار المساعد الافتراضي الذكي أليكسا Alexa المصمم من قبل شركة Amazon كمساعد في خدمات البحث الببليوغرافي، ونجد كذلك الروبوت بيبر Pepper ذو برمجة أكثر تعقيداً من سابقه، تم توظيفه في مجال الاستقبال والتوجيه من قبل مكتبة مقاطعة رونوك العامة Library Public Country Roanoke بالولايات المتحدة الأمريكية. بإمكان هذا الروبوت ذو المظهر الشبيه بالإنسان الإجابة على بعض الأسئلة المبرمجة مسبقاً، وإلقاء بعض القصص والنكت لكنه يفتقد إلى القدرة على الإدراك والتحليل والتعلم، ويكتفي فقط بالأنشطة المبرمجة فيه مسبقاً.

خاتمة:

تؤدي جامعات ومؤسسات التعليم العالي دوراً كبيراً وحاسماً في دعم استراتيجيات النمو الاقتصادي المعرفي وبناء وخدمة المجتمعات والمساهمة في تماسكها اجتماعياً، إذ تساعد في تحسين النظام المؤسسي عبر

¹⁸ نفس المرجع، ص 05

تدريب أصحاب الاختصاص الأكفاء ، ولكي تحقق مؤسسات التعليم العالي وظائفها التعليمية والبحثية والمعلوماتية بنجاح في القرن الحادي والعشرين، عليها أن تكون قادرة على الاستجابة بفعالية لحاجات التعليم والتدريب المتغيرة والمتطورة والمتنامية، ولأشكال التنافس ولتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتغيرة، وتكييفها بما يتلاءم مع التغيرات التي تطرأ على قطاع التعليم العالي، إضافة الى تبني أساليب وصيغ من التنظيم تتسم بقدر اكبر من المرونة، هذا ومن بين مؤسسات التعليم العالي التي خلقت مكانة لها في مجال التعليم الحديث باستخدام المعلوماتية ووسائل الاتصال الأخرى، نجد الجامعات الافتراضية أو المفتوحة.

موضوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي تم دراسته إعلاميا أكثر منه تطبيقيا على ارض الواقع، فتم الاعتماد على الجانب الإعلامي في النشر أكثر من التطبيقات، فجل المقالات أو الكتابات تعتمد على الأسلوب الإعلامي لا الجانب الميداني في البحث، لذا نجد أن الدراسات القانونية في هذا المجال هي مجرد محاولات في بعض التطبيقات من الجانب الفقهي، و تكاد منعدمة في الجانب القضائي والأصح هو عدم وجود تشريع داخلي او دولي ضابط لعملية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، فهي عبارة عن تقارير ولقاءات وجمعيات تحدد لنا مجرد مفاهيم عامة للضبط القانوني في المسألة¹⁹.

النتيجة الأولى: ساعدت التطورات المتسارعة للتكنولوجيا في انتقال المؤسسات الجامعية من النمط الكلاسيكي التقليدي للنشاط إلى النمط الافتراضي، الذي يعتمد أساسا على نوع من التكنولوجيا وقد يكون لاستغلال الذكاء الاصطناعي طفرة نوعية هائلة من خلال خصائصه كالتعلم، وتحديد النمط، ومعالجة اللغة الطبيعية، واقتراح الحلول بناء على التجارب السابقة.

النتيجة الثانية: إن التجارب العالمية المتطرق إليها سابقا، أثبتت أن تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بصفة عامة والروبوتات الذكية على وجه التحديد، أصبحت تندرج ضمن استراتيجيات التنمية المستدامة لبعض المؤسسات الجامعية، لما تمنحه من توفير للجهد والوقت في مقابل زيادة الفاعلية في أداء بعض الأنشطة البشرية خاصة تلك البسيطة والروتينية منها، ما ينعكس بالإيجاب على ضمان موقع أفضل للمؤسسات الجامعية في بيئتها التنافسية، وقد نشهد في المستقبل وجود روبوت أستاذ جامعي يعمل الى جانب الأستاذ الجامعي الانسان.

¹⁹ خيال حميد، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في نشاط الإدارة العامة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص قانون اداري، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم الحقوق، جامعة غرداية، السنة الجامعية 2021/2022، ص 245.

النتيجة الثالثة: يعمل الذكاء الاصطناعي على تحويل قطاع التعليم من حيث المحتوى الذكي مثل: الكتب الرقمية، محاضرات الفيديو.. أيضا المحتوى الذكي يجعل الوصول الى التعليم سهلا، نظرا لإمكانية الاتصال عن بعد وبشكل فردي، مع إمكانية تكرار التواصل المكثف، خلافا لما يحدث في بيئة الفصول الدراسية المادية، فهو يزيد من تعلم الطالب ومساعدة الاستاذ على نقل المعرفة.

النتيجة الرابعة: لتحقيق اقصى افادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي تحتج المؤسسات الجامعية الى الخبرة في كيفية انشاء منظومة الذكاء الاصطناعي وادارتها على نطاق واسع، وكذا توفير البنية التحتية اللازمة لتنفيذ والأدوات والعمليات واستراتيجيات الإدارة لضمان نجاح تقنية الذكاء الاصطناعي²⁰.

النتيجة الخامسة: وجود فجوة كبيرة بين التشريع وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي عند التطبيق فكل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لم تعتمد على قوانين ضابطة ومحددة، وانه في هذا الزمان وان تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضاغطة على المشرع، فتسارع وتطور وانتاج للتقنية من جهة وبطيء في التحليل والتسيير للقانون من جهة أخرى، رغم أن القانون الإداري هو قانون قابل للتطور لم تعطي التطبيقات التكنولوجية فرصة للباحثين في هذا المجال في تطوير النظريات القانونية نظرا لسرعة التطور.

وفي الأخير يمكننا طرح الاقتراحات التالي:

✓ العمل على تطوير مؤسسات التعليم الجامعي، وذلك تماشيا مع التطورات السريعة التي تحدث في كل المجالات.

✓ لابد من تعزيز دور الجامعة في غرس ثقافة ممارسة الذكاء الاصطناعي وتدريبه كتخصص مستقل على مستوى الكليات وتكييف المناهج بما يتناسب مع احتياجات السوق، بالتي زيادة الكفاءة التشغيلية للجامعة.

✓ التأكيد على دور المؤسسات التعليمية في ارشاد الطلبة بالاستعمال الإيجابي للتكنولوجيا وتوظيفها في الحياة العملية، فعلى الجامعة تعزيز استيعاب تطبيقات الذكاء الاصطناعي عن طريق برامج إرشادية تؤكد تناول إيجابيات التكنولوجيا الحديثة

✓ ضرورة قصوى مسألة ضبط التشريع السابق واللاحق للتطبيق، للحد من فجوة التشريع مع التكنولوجيا، وحسن ما فعلت الإدارة الجزائرية بإنشاء مدرسة الذكاء الاصطناعي، ولكن هذا غير

²⁰ عبد الرزاق مختار محمود، تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة كورونا فيروس، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 03، العدد 04، سنة 2020، (171-224)، ص 212

كافي فلابد من إشراك رجال القانون ومختصين وان كان انشاء فرع في هذه المدرسة يدرس الجانب القانون.

✓ وضع ميزانية تقديرية في الميزانية المالية يخصص لها باب للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

✓ تفعيل دور القضاء الإداري واجتهاداته لمسايرة التطور التقني للحصول على أهداف واسعة وإرساء قواعد قانونية جديدة.

قائمة المراجع:ا. المقالات العلمية:

1. يوب امال، تحديات الجامعة مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، المجلة الدولية للتعليم بالأنترنت، المجلد 21، العدد 01، سنة 2022، (01-12).
2. محمد محمد عبد الهادي بدوي، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والآفاق المستقبلية، المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، المجلد 10، العدد 02، سنة 2022، (20-35).
3. رشا عبد القادر محمد الهندي، متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة-كلية الدراسات العليا للتربية نموذجاً-، مجلة العلوم التربوية، المجلد 30، العدد 03، سنة 2022، (89-134).
4. أونيس عبد المجيد، الجامعات الافتراضية ودورها في تدعيم التعليم العالي وخدمة المجتمع-دراسة حالة الجزائر- مجلة ابعاد اقتصادية، المجلد 09، العدد 01، سنة 2019، (119-135).
5. ذيب محمد، ضيف الأزهر، تكنولوجيا الاتصال الحديثة ودورها في جودة التعليم في المدرسة وخدمة المجتمع، مجلة المجتمع والرياضة، المجلد 05، العدد 01، سنة 2022، (227-236).
6. حلاسي وردة، دور الجامعة في عملية التعليم والبحث وخدمة المجتمع-جامعة قالمة نموذجاً- مجلة آفاق فكرية، المجلد 10، العدد 01، سنة 2022، (91-106).
7. مليكة مذكور، الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم عن بعد، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، المجلد 06، العدد 03، سنة 2021، (131-144).
8. على سردوك، استخدام الروبوتات الذكية في المكتبات الجامعية، التجارب العالمية، والواقع الراهن في بلدان المغرب العربي، مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، المجلد 02، سنة 2020، (01-15).
9. عبد الرزاق مختار محمود، تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة كورونا فيروس، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 03، العدد 04، سنة 2020، (171-224).

ا. الاطروحات والمؤتمرات العلمية:

1. خيال حميد، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في نشاط الإدارة العامة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص قانون اداري، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم الحقوق، جامعة غرداية، السنة الجامعية 2022/2021

2. امل كاظم ميرة، تحرير جاسم كاطع، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر تدريسي، المؤتمر العلمي الأول للدراسات الإنسانية، الذكاء والقدرات العقلية، مركز البحوث النفسية، المنجز بتاريخ 2019/12/18.

III. المواقع الالكترونية:

1. وائل سليمان، اهم الجامعات الافتراضية في الوطن العربي...إيجابياتها وسلبياتها..، مقال مأخوذ من الموقع الالكتروني: <https://www.arageek.com/> تاريخ الانشاء 2018/12/16، تاريخ الاطلاع 2023/01/03، على الساعة 12:47.
2. الجامعة الافتراضية، الموسوعة الحرة ويكيبيديا، مقال مأخوذ من الموقع الالكتروني، <https://ar.wikipedia.org/> ، تاريخ الانشاء 2022/12/24، على الساعة 13:07، تاريخ الاطلاع 2023/01/03 على الساعة 13:19.
3. جامعة تونس الافتراضية، مأخوذ من الموقع الالكتروني : https://e-lives.eu/?page_id=41473&lang=ar ، دون ذكر تاريخ الانشاء، تاريخ الاطلاع 2023/01/03، ساعة الاطلاع 13:02.

واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس لتنميتهم مهنيًا

ومعوقات تطبيقه في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في دولة الكويت

الباحث خالد بن مفرح بن ناصر الهاجري

طالب دراسات عليا، كلية التربية جامعة القصيم

السعودية

khaledalmefarreh@gmail.com

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس لتنميتهم مهنيًا ومعوقات تطبيقه في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في دولة الكويت، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لكونه هو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة وأهدافها، وتم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة ويبلغ عددهم (28) معلم تابعين لـ (4) مدارس ذو هيئة إدارية وتعليمية ذكور في المرحلة الابتدائية بمنطقة الجبراء التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أدوات الاستبانة والمقابلة شبه المقننة وذلك للإجابة عن أسئلة البحث، وقد أظهرت النتائج وجود عدة معوقات تحول دون استخدام أسلوب بحث الدرس، كما أظهرت النتائج ندرة استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس من وجهة نظرهم.

الكلمات المفتاحية: معلمي التربية الإسلامية، بحث الدرس، التنمية المهنية للمعلمين

Abstract :

The study aimed to reveal the reality of Islamic education teachers using the lesson research method for their professional development and the obstacles to applying it in the primary stage from their point of view in the State of Kuwait. (28) teachers belonging to (4) schools with an administrative and educational body males in the primary stage in the Al-Jahra educational district, and to achieve the objectives of the study, the researcher used the two tools of the questionnaire and the semi-standardized interview in order to answer the research questions,

and the results showed that there are several obstacles that prevent the use of the lesson research method The results also showed that Islamic education teachers rarely used the method of studying the lesson from their point of view.

Keywords: Islamic education teachers, lesson research, professional development for teachers

المقدمة:

يعد التعليم أحد أهم الركائز الأساسية التي تميز المجتمع لا يسما ونحن في عصر متسارع تكتنفه العديد من المتغيرات الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فمن خلال التعليم تحقق المجتمعات تحولاتها الجذرية العميقة لتغطي كافة نواحي الحياة، ولهذا نجد أن الدول والمجتمعات تبدي اهتماماً بالغاً في العملية التعليمية لما لها من تأثير في تقدم هذه المجتمعات وتزيد من قوتها بين الأمم الأخرى.

والمتابع للعملية التعليمية عبر الزمن وما وصلت إليه الآن من تطور مستمر حتى وصلنا إلى ما يسمى بالانفجار المعرفي والتي يصاحبه تغيرات سريعة، يجد أن المعلم يُعد أهم عناصر العملية التعليمية، ففي ظل "الانفجار المعرفي في العصر الراهن، وكثرة المؤثرات الخارجية خصوصاً وسائل التواصل الاجتماعي، والانفتاح الإعلامي الكبير وسهولة التنقل بين المجتمعات سواء داخل حدود الوطن أو خارجه؛ لم تعد مهارات القرن المنصرم كافية ليؤدي المعلم رسالته على لوجه الأكمل والأمثل، فالمطالب والكفايات تتغير، وترتفع، وتتنامي، وإن لم يتحرك المعلم بشكل أسرع من المجتمع فإنه سيجد نفسه يتحدث مع طلابه عن أشياء غريبة عنهم" (الحמידان، 2018).

ويُعد دور المعلم دوراً كبيراً في العملية التعليمية، وبما أن التربية وطرق تدريسها الحديثة والمعاصرة تعتبر الطالب هو مركز ومحور العملية التعليمية، فإن المعلم هو من يقود ويدير دفة هذه العملية، وقد اهتمت دولة الكويت اهتماماً بالغاً بالعملية التعليمية والتنمية المهنية، وبرز هذا الإهتمام من خلال دستور دولة الكويت الذي جعل التعليم إلزامياً على المواطنين، وتكفلت الدولة بتعليم أبنائها مجاناً، وذلك لما للتعليم من دور كبير في تقدم ورفي المجتمع، فقد نصت المادة (40) من دستور دولة الكويت على ما يلي: "التعليم حق للكويتيين، تكفله الدولة، وفقاً للقانون وفي حدود النظام العام والآداب، والتعليم إلزامي مجاني في مراحله الأولى وفقاً للقانون" (دستور دولة الكويت، د.ت).

إن وزارة التربية في دولة الكويت تهتم في إعداد المعلم مهنيًا من خلال برامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، كونها تتصل اتصالاً مباشراً مع هذه الكليات المعنية في إعداد وبناء المعلم المتكامل في مختلف التخصصات ومنها تخصص الدارسات الإسلامية، فنجد أن معلم التربية الإسلامية ينطلق في ميدان مهنة التربية والتعليم بعد اجتيازه برامج إعداد المعلم بخبرات متواضعة تحتاج دائماً للتطوير والتنمية (وزارة التربية بالكويت، مؤتمر التنمية المهنية *يتبع الباحث نظام توثيق APA7 المتكاملة للمعلم، 2017).

ولهذا فإن تطوير معلم التربية الإسلامية وصقل خبراته ومهاراته المهنية باستمرار يعتبر مهم للغاية.

إن تنمية مهارات المعلم هي عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين كفاءات العاملين المهنية وتجويد مسئولياتهم التربوية وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها عملهم التعليمي، بالإضافة إلى إثراء ما يتوفر لديهم منها من أجل رفع مستوى الأداء المهني والتواصل الفعال مع الزملاء في المدرسة " (العمار، 2016).

إن التنمية المهنية وتطوير مهارات المعلم يُعد جزءاً من تحقيق أهداف العملية التعليمية في مختلف الأنظمة التعليمية، وهذا ما أكده كلاً من كرومن وبرومان (Cremin & Borrowman, 1956) أنه لا توجد مدرسة يتخطى مستواها مستوى معلمها، ولا يوجد منهج مدرسي يرتفع فوق مستوى من يدرسه، كما أكد عباس (2005)، أنه إذا لم يتم تأهيل المعلمين فإن أفضل البرامج والخطط لتطوير التعليم وأسهلها استخداماً ستفشل في تحقيق أهدافها، كما أن "هناك معوقات لعملية التنمية المهنية للمعلم منها معوقات مرتبطة ببرامج التنمية المهنية نفسها، ومعوقات مرتبطة بالإدارة المدرسية، ومعوقات مرتبطة بشخصية المعلم، ومعوقات مرتبطة بالوسائل التعليمية، ومعوقات مرتبطة بالإشراف الفني" (العمار، 2016).

وقد أظهرت العديد من الدراسات فاعلية أسلوب بحث الدرس والتي كشفت أهمية مدخل أسلوب بحث الدرس في التطوير المهني للمعلمين وتحسين التدريس ونتائج تحصيل الطلاب، وفي هذا الشأن أشار (مشروع التطوير المهني، 2017)، أن برنامج بحث الدرس يُعد أداة فاعلة لإحداث التطور المهني للمعلمين بالتعاون فيما بينهم، ومع القيادات داخل المدرسة وخارجها، فيتعلمون معاً القضايا والأفكار التي يتضمنها المحتوى العلمي ويتطورون مهنيّاً من خلال معالجة المشكلات التربوية والتعليمية معاً ضمن سياق المدرسة ومن خلال تكوين شبكة مترابطة مع المدارس الأخرى.

إن التطوير المهني القائم على أسلوب بحث الدرس والذي "يشترك فيه مجموعة من معلمي المادة داخل المدرسة، بحيث يتعاونون معاً في التخطيط والتعليم وتقديم المعلومات، وتحليل عملية التعلم والتعليم، وتدوين النتائج التي يتوصلون لها" (Zeha & Duygu, 2017) لهي عملية تنمية مهنية متكاملة للمعلم، لذا فإن دراسة (سالم، 2011؛ Thompson, 2015)، (Huang et al., 2017)، (الثقفي، Ogebo et al, 2019)، أوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول برنامج بحث الدرس، ودراسة (Gutierrez, 2015؛ Bayram & Blkmaz, 2018)، (لطفی، 2018) التي دعت إلى تناول تصورات المعلمين نحو برنامج بحث الدرس، وتحديات تطبيقه في المدرسة.

إن التوجه العالمي للتطوير المهني القائم على أسلوب بحث الدرس أصبح ضرورة ملحة لشمول فائدته على المعلمين والمتعلمين، ومن خلال مؤشرات الأداء في النمو المهني ومؤشرات أخرى تجعل من تنفيذ

المشروع أمر إيجابي للمعلمين وللمدارس المنفذة ومع بيان دور المعلم في العملية التعليمية، وأهمية التنمية المهنية للمعلم وتطوير مهاراته وبناءه بشكل متكامل من جميع الجوانب، أكاديمياً، ونفسياً، وأخلاقياً، ودور برنامج بحث الدرس في تنمية المعلم وتطوير مهاراته المهنية، فقد عزم الباحث بإذن الله، على استكمال الجهود المبذولة من الباحثين وما قدموا من دراسات في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة في دولة الكويت تجاه المعلم بدايةً من برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة متمثلة بكلية التربية في جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وحتى أثناء الخدمة عبر وزارة التربية متمثلة بإدارة التطوير والتنمية، إلا أن هناك دراسات تشير إلى وجود مبررات للاهتمام بتنمية مهارات المعلمين المهنية وتطويرها بدولة الكويت منها دراسة العمار (2016) والتي أكدت ضعف مستوى المعلمين بسبب تدني مستوى المهارات المهنية للمعلمين مما يؤثر تأثيراً سلبياً على العملية التعليمية، وضعف العلاقة بين مؤسسات الإعداد والتدريب وكليات التربية مع عدم وضوح فلسفة التدريب وأهدافه وأولوياته فهو لا يساير السياسة التعليمية ولا يتواءم مع الاحتياجات التدريبية مما أعاق تحقيق الأهداف المنشودة للتنمية المهنية للمعلمين.

إن برامج التطوير المهني وتنمية المهارات لدى المعلم بشكل عام وخصوصاً معلم التربية الإسلامية، أصبحت في عصرنا الحالي أكثر أهمية من أي وقت مضى، نظراً للتطور المستمر والمتغيرات السريعة نتيجة الانفجار المعرفي في جميع المجالات، ولعل من أهم التوجهات الحديثة التي تركز عليها برامج التطوير المهني للمعلمين في عصرنا الحالي، والتي ذكرها كلاً من (بن سلمة وآخرون، 2008، ضحاوي وحسين، 2009، Glyne، 2015، الخريبي، 2017) في دراساتهم هو التركيز على استدامة التطوير المهني، والتطور الذاتي للمعلم، والاعتماد على أساس الكفايات والأداء في تصميم البرامج المهنية بهدف تطوير القدرات الإدارية والشخصية والأكاديمية لدى المعلم، كذلك نشر الثقافة المهنية داخل البيئة المدرسية.

ويرى الباحث من خلال خبرته العملية معلماً للتربية الإسلامية أن معلم التربية الإسلامية في دولة الكويت بحاجة إلى عملية تطوير مستمرة ترتقي بممارساته التدريسية من خلال أنشطة وبرامج تتاح له سواء داخل المدرسة أو خارجها، والحرص على تشجيع معلم التربية الإسلامية لتطوير ذاته من خلال تقويم واقع ممارساته في المواقف التدريسية، لذا يمكن القول بوجود حاجة إلى إجراء دراسة تُعنى بالتعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس بالمرحلة الابتدائية لتنميتهم مهنيًا في دولة الكويت من وجهه نظرهم، وعليه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية

لأسلوب بحث الدرس لتنميتهم مهنيًا، ومعوقات تطبيقه في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في دولة الكويت.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في استخدام أسلوب بحث الدرس في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. معرفة واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس في المرحلة الابتدائية لتنميتهم مهنيًا من وجهة نظرهم بدولة الكويت.
2. اكتشاف المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في استخدام أسلوب بحث الدرس في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم بدولة الكويت.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها من الدراسات التي تحاول التعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس في المرحلة الابتدائية لتنميتهم مهنيًا، ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم في دولة الكويت، وبالتالي فإنه من المأمول أن تفيد نتائج هذه الدراسة كل من:

- المعلمين من خلال تزويدهم بآليات بحث الدرس (Lesson Study) التي تركز على استدامة التطوير المهني داخل البيئة المدرسية.
- الموجهين الفنيين، والذين يقومون بوضع الخطط والبرامج التدريبية المناسبة للمعلمين بالتعاون مع إدارة التطوير والتنمية من خلال التعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس في المرحلة الابتدائية لتنميتهم مهنيًا، ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم في دولة الكويت.
- وزارة التربية، من خلال تزويد إدارة البحوث التربوية والمناهج بنتائج هذه الدراسة.
- الباحثين في المناهج وطرق التدريس، من خلال وضع سبل لتطوير المعلم مهنيًا في ضوء أسلوب بحث الدرس، والذي يمكن أن يستفيدوا منه في دراساتهم اللاحقة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية، وتشمل:

- الحدود الموضوعية: معرفة واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس ومعوقات تطبيقه لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت.
- الحدود المكانية: شملت مدارس المرحلة الابتدائية للمعلمين الذكور في منطقة الجبراء التعليمية في دولة الكويت.
- الحدود البشرية: على عينة من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في منطقة الجبراء التعليمية بدولة الكويت.
- الحدود الزمانية: تمت بحمد الله خلال الفصل الأول من العام الدراسي (1444هـ)-(2022/2023م).

مصطلحات الدراسة:

1- بحث الدرس Study Lesson:

هي عملية تهدف إلى التحسين التدريجي، والمنتظم للممارسات التدريسية للمعلمين، من خلال التعاون مع زملائهم، وعن طريق تحليل، ونقد أساليبهم، واستراتيجياتهم في بعض الدروس، ويتم ذلك بصياغة سؤال بحثي شامل يهتمون بالإجابة عنه، وهو الذي يوجه عملهم (Pjanic, 2014).

التعريف الإجرائي لبحث الدرس: هو نموذج مهني يقوم به معلم التربية الإسلامية في منطقة الجبراء التعليمية في دولة الكويت يعتمد على ممارسات تدريسية داخل المدرسة تشمل عمليات التخطيط، والتنفيذ والملاحظة، والتحليل والتأمل، وبصورة تشاركية مع زملائه بالقسم بمنهجية واستدامة.

2- التنمية المهنية للمعلمين Professional development teachers:

هي "تلك العمليات والأنشطة المنظمة التي تقدم للمعلمين بمختلف فئاتهم وتخصصاتهم بهدف الارتقاء بمستوى المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية لديهم، وتحقيق النمو المهني المستمر، ورفع مستوى أدائهم المهني، وتنمية مهاراتهم العلمية وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد في عملهم، وتتم هذه العملية باستخدام الأنشطة والوسائل المختلفة والتي من أهمها برامج التدريب المقدمة للمعلم" (وهبة، 2011: 262).

التعريف الإجرائي للتنمية المهنية للمعلمين: هي عملية تطوير لمعلم التربية الإسلامية في منطقة الجبراء التعليمية في دولة الكويت لمستواه المهني من خلال تنمية معارفه وتطوير مهاراته ليقوم بدوره كأحد

مصادر المعرفة والتعلم، وموجه لقدرات كل متعلم وميوله بما يناسبه، ومنسق لعمليات التعلم ومصحح لأخطاء التعلم، وكل ذلك وفق استراتيجيات التدريس الحديثة وطرقها وأساليبها ومعرفة آفاق جديدة في مجال مناهج وطرق تدريس.

منهج الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى: معرفة واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس لتنميتهم مهنيًا، ومعوقات تطبيقه بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت؛ فإن المنهج الذي سوف تستخدمه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي لكونه هو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم (28) معلماً تابعين لـ (4) مدارس ذو هيئة إدارية وتعليمية ذكور، في الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت.

عينة الدراسة:

فيما يختص بعينة الدراسة تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية التابعين للإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية زمن تنفيذ البحث.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة الاستبانة وذلك للإجابة عن أسئلة البحث، وتمثلت في استبانة للتعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لاسلوب بحث الدرس وتنميتهم مهنيًا، ومعوقات تطبيقه في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث:

1- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات محاور وأبعاد الاستبانة وأسئلة المقابلة.

2- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات درجات محاور وأبعاد الاستبانة والمقابلة.

إجراءات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة قام الباحث ب:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- إعداد الإطار النظري المناسب للدراسة.

- اختيار العينة المناسبة من معلمي مادة التربية الإسلامية التابعين للإدارة العامة لمنطقة الجبراء التعليمية في دولة الكويت.
- وللإجابة على السؤال الأول والسؤال الثاني تم تصميم وبناء الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تحليلها ومعالجتها إحصائياً.
- القيام بزيارات ميدانية للمعلمين في مدارسهم، لإجراء المقابلات وذلك لجمع المعلومات التي تفيد الباحث في دراسته، ومن ثم تحليلها ومعالجتها إحصائياً.
- تقديم النتائج والتوصيات والمقترحات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

الإطار النظري للبحث

أولاً: التنمية المهنية للمعلم:

يشهد العالم في العصر الحالي تقدماً وانفجاراً معرفياً وتطوراً تقنياً ودخول العالم عصر المعلوماتية والاتصالات والتقنيات العالمية، وكان لهذه التغيرات والتطورات بالغ الأثر في عملية التعليم والتعلم وأدت التطورات التقنية المتسارعة إلى تغيرات في الحقل التربوي فظهرت أنماط وطرائق جديدة تستخدم في التدريس مما تتطلب مواكبة هذه التطورات وتغير في أدوار المعلم.

فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التنمية المهنية للمعلم التي تنعكس بدورها على المعلم والمجتمع حيث أن التنمية المهنية للمعلم وتطويره يُعد سبباً لتحقيق أهداف التعليم ومواكبة التطورات المعرفية والتقنية، فالمعلم هو الأساس الذي يستند إليه للنهوض ببقية المهن الأخرى والعامل الأهم في نجاح أي تطوير تربوي.

كدراسة (Midgette, A., J., 2018) التي هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية تطبيق بحث الدرس للتنمية المهنية للمعلمين، تم تطبيق الدراسة على عدد من المدرسين بلغ سبعة عشر معلماً ومدى تأثيره على فهم واستيعاب مائة وأربعة وأربعون تلميذاً في مدارس المرحلة المتوسطة.

1- مفهوم التنمية المهنية للمعلمين:

تُعرف التنمية المهنية على أنها: عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، تؤدي إلى تحسين كفايات المعلمين المهنية، وتجويد مسئولياتهم التربوية، وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية، التي يتطلبها عملهم التعليمي، بالإضافة إلى إثراء ما يتوافر لديهم منها: من أجل رفع مستوى الأداء المهني والإداري، والتواصل الفعال مع الزملاء في الحقل التعليمي (الشطبي، 2022).

آليات التنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية (المطيري، 2018):

تتمثل آليات التنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت في الآتي:

1- الاهتمام ببرامج التربية العملية:

برنامج التربية العملية في دولة الكويت عادة ما يبدأ به الطالب المعلم المسجل في كلية التربية بغالبية الجامعات وهيئات التعليم والتدريب الكويتية في السنة الرابعة بعد اجتياز جميع المقررات الدراسية، بالرغم من كونه ما زال بحاجة إلى المزيد من المعلومات والمهارات التدريسية والصفية، وفن التعامل والتواصل مع

الطلبة، وخاصة أن برنامج التربية العملية في المدارس يتطلب من الطالب المعلم أن يعكس ويمارس ما اكتسبه من خبرات ومهارات تدريسية وصفية لخلق بيئة تعليمية جاذبة خالية من المشكلات.

2- تخصيص برامج تدريبية دورية لتنمية مستوى معلمي التربية الإسلامية من الناحية العملية:

تخصيص برنامج لكل علم وفن على حده، فمثلاً؛ لا تكن لدوره مخصصة للفقه وأصوله، ويضاف فيه التفسير وعلومه، ولا تكون الدورة مخصصة لعلم المنطق ويضاف لها علوم الحديث الشريف، وهكذا تخصص دورات في الحديث وعلومه والتفسير وعلومه، وثالثة في الفقه وعلومه... وتساعد مثل هذه الآلية في تحديد الجرعة العلمية التي ستقدم لمعلمي التربية الإسلامية.

3- تخصيص برامج تدريبية دورية لتنمية مستوى معلمي التربية الإسلامية من الناحية المهارية:

تعتبر التنمية المهنية أثناء الخدمة أمر ضروري يتيح فرصة تجديد الأدوار التي يقوم بها المعلم بعيداً عن تخصصه، كما أن برامج التنمية المهنية والتدريب تحقق تطوراً كبيراً في أدوار المعلم ومسؤولياته، فقد تحول دوره من دور الملحق إلى دور المساهم في تخطيط العملية التعليمية، وعوضوا فعالاً في هذه العملية وتحقيق أهدافها، كما إنه يكسب المعلم المهارات والمعارف التي تناسب أدوارهم الجديدة والمتعددة، و يكسبهم الإستراتيجيات التعليمية والأساليب الحديثة التي تعطي المعلم دوراً بارزاً في الموقف التعليمي والتربوي (عبد الغفور، 2003، 16).

ويرى الباحث أن تعدد أعباء وأدوار المعلم تجعله في أمس الحاجة للدعم والعناية والتنمية المهنية والتطوير المستمر، فعلى جميع الجهات المسؤولة عن تنمية المعلم أن تتكاتف معاً من أجل دفعه للأمام وتطوير مهاراته وأفكاره واتجاهاته والتي تعتبر هي الأساس الذي تقوم عليه كل هذه الأدوار الهامة والمتراصة

ومن أهم أهداف برامج التنمية المهنية إكساب المعلم قدرات ومعارف تلائم طبيعة المهنة وأهدافها وتنمية صفاتهم الفكرية والوجدانية بالشكل المرغوب فيه لكي يستطيع أن ينشأ جيلاً من الطلاب ذات صفات حميدة، وكذلك إعدادهم لكي يكونوا قادرين على تنفيذ الوسائل والطرق التربوية التي تساعد طلابهم على إكتشاف المبادئ الأساسية وتوضيح القيم البيئية حيث أنها مؤثرة إلى حد كبير في سلوك الفرد نحو البيئة وعلاقته بها.

الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية التنمية المهنية للمعلمين:

▪ دراسة المقبل (2018):

هدفت إلى التعرف على دور الوسائط الثقافية في دعم دور المعلمات في تحقيق روح الاستقلال لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس الرياض، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة على عينة

عشوائية من معلمات المدارس الأهلية، وتوصلت إلى ارتفاع نسبة وعي المعلمات بدور هذه الوسائط، وإلى وجود بعض المعوقات التي تحول دون استخدامها، منها ما يتعلق بالجوانب التنظيمية، ومنها ما يتعلق بالمعلمات وأخرى بالطالبات وأوصت بأهمية تغيير اتجاه المعلمات نحو مهنة التعليم بتفعيل الوسائط الثقافية.

▪ دراسة المجالي (2019):

هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك المشرفين الأكاديميين لمهارات تكنولوجيا المعلومات في مدارس محافظة الكرك، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة على عينة مكونة من (129) مرشد ومرشدة، وتوصلت إلى أن استخدام المرشدين والمرشدات لتكنولوجيا المعلومات جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين التكنولوجيا والتنمية المهنية، وأوصت بأهمية تزويد المؤسسات التعليمية بأدوات الربط الإلكتروني والاتصالات، ورفع مستوى التجهيزات الإلكترونية وإثراء البرامج التدريبية.

▪ دراسة (Powell & Bodur, 2019):

توصلت إلى أهمية فحص مميزات تصميم وتنفيذ التنمية المهنية الإلكترونية لفهم تأثيره على ممارسة المعلمين ونتائج تعلم الطلاب بشكل أفضل، وأن المعلمين في جميع أنحاء العالم يواجهون تحديات في الوصول إلى المعلم الفعال في التنمية المهنية الإلكترونية، وأوصت بإجراء المزيد من البحوث التي تقارن نتائج المناهج وجهاً لوجه وعبر الإنترنت، كما أوصت بإجراء المزيد من البحوث التي تعالج الفجوات في التنمية المهنية الإلكترونية.

▪ دراسة (Watkin, 2019):

توصلت إلى أن المعلمين كانوا مهتمين وراغبين في المشاركة في التنمية المهنية الإلكترونية في حال اختيار الموضوع المناسب لهم والبيئة المحفزة التي يتم فيها التعلم، كما توصلت إلى أثر تبادل المعلمين لخبراتهم وقدراتهم على إجراء الاتصالات وانعكاس تجاربهم الخاصة عندما أتيحت لهم الفرصة للعمل بشكل تعاوني، وأوصت بإجراء دراسات مستقبلية لمعرفة تأثير التنمية المهنية الإلكترونية باستخدام عينات في مراحل مختلفة، وإلى ضرورة تحقيق التوازن بين التنمية المهنية التقليدية والإلكترونية.

▪ دراسة العنزي (2019):

هدفت إلى معرفة واقع التنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظرهم، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (152) معلم لمادة التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، وفي الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، وعمد الباحث في دراسته إلى استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أنه لا يوجد فروق ذات دلالة

إحصائية بدرجة ممارسة معلم بالتربية الإسلامية لأساليب التنمية المهنية ترجع للمؤهل العلمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التنمية المهنية ترجع لسنوات الخبرة في التدريس.

■ دراسة العازمي (2020):

والتي هدفت إلى تطوير التنمية المهنية لدى معلمي القرآن الكريم بدولة الكويت في ضوء إدارة الجودة الشاملة، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي لتحقيق أهدافه، وبلغ عدد عينة الدراسة (236) فرداً من مدرّاء مدارس، وموجهين فنيين، ومعلمي القرآن الكريم، وقد أعد الباحث استبانة كأداة للدراسة، كما توصلت الدراسة إلى أن إدارة الجودة الشاملة توفر عناصر تطوير التنمية المهنية لمعلمي القرآن الكريم من خلال تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من تخطيط وتنفيذ وتوفير سياسات التقييم لإجراء برامج تطوير التنمية المهنية لمعلمي القرآن الكريم.

التعليق على الدراسات التي تناولت التنمية المهنية للمعلم:

في هذا المحور تم عرض الدراسات التي تناولت التنمية المهنية للمعلمين، ومن خلال ما سبق عرضه في الدراسات السابقة وقراءتها من قبل الباحث، يتضح لنا أن هناك إجماع من الدراسات السابقة على أهمية التنمية المهنية للمعلم، سواء كانت تنمية ذاتية أم من خلال برامج تدريب معد ومخطط لها مسبقاً، لما لها من أثر فعال في تحسين لعملية التعليمية، حيث يقول (Carlos Marcelo, 2009) " تعتبر التنمية المهنية عملية فردية وجماعية تساهم في تنمية مهارات المعلم المهنية من خلال تزويده بمجموعة من الخبرات الرسمية وغير الرسمية، وهي عملية طويلة الأمد تغطي أنواع مختلفة من الخبرات والفرص المخطط لها بشكل منهجي لتحفيز المعلم وتنميته مهنيًا، كما تتيح التنمية المهنية للمعلمين نمواً في عدة مجالات منها: طرق التعليم، المعتقدات، القيم، المعارف المتعلقة بالمواد التي يتعلمونها، بالإضافة إلى كيفية تعليمها".

كما اتفقت معظم الدراسات على استخدام المنهج الوصفي المسحي، وهذا ما اتخذه الباحث في منهج دراسته لكونه هو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة وأهدافها، وكان هناك اختلاف في عينة الدراسات السابقة من حيث النوع والمتغيرات وعدد العينة، وفيما يتعلق بالأداة المستخدمة في الدراسات السابقة، فقد اتخذ أغلب الباحثون أداة الاستبانة في دراساتهم لتحقيق أهدافهم من الدراسة، وهو ما اتخذه الباحث في دراسته بالإضافة إلى أداة المقابلة لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

ثانياً: أسلوب بحث الدرس Lesson Study:

يُعد أسلوب بحث الدرس (Lesson Study) بحث إجرائي يقوم في الأصل على قاعدة التأمل في الممارسات التدريسية، يقوم به مجموعة من المعلمين وينضوي على بؤرة أو مشكلة تعليمية أو تعليمية معينة، ويتطلب هذا البحث التشاركي وضع خطة عمل وتكون قصيرة أو طويلة المدى لتحقيق أهداف رئيسية، ومنها تحسين عملية التدريس والتعلم وتدارس الأنشطة التي يقترحها الفريق لمراعاة أنماط تعلم الطلبة وذكاءاتهم المتعددة، وكذلك التغذية الراجعة والتقويم المستمر لكل مرحلة من مراحل بحث الدرس.

فأسلوب بحث الدرس Lesson Study هو أحد أشكال التطوير المهني في سياق المدرسة، حيث تشترك مجموعات من المعلمين يتعاونون معاً في التخطيط والملاحظة والمناقشة وتحليل عملية التعلم والتعليم، وتدوين النتائج التي يتوصلون إليها، ويعملون من خلال سلسلة من الدروس على تحسين عملية التدريس وفق خطوات تعرف بدورها بحث الدرس، كما أنها تعزز من بناء مجتمعات مهنية داخل المدرسة لاستكشاف التحديات التعليمية الحقيقية التي قد تواجه أفراد مجتمع المدرسة، وتحديد أفضل ممارسات التدريس، وبناء القدرات وتوثيق العلاقات والتعاون بين المعلمين.

ويؤكد (Elliott, 2019) بأن التطوير، والتحسين باستخدام أسلوب بحث الدرس لا يأتي سرياً، فهو مرتبط بمعتقدات المعلمين، ومعارفهم السابقة، والقدرة على خلخلة هذه المعتقدات، لإحلال الممارسات التدريسية الصحيحة مكان الخاطئة، فتحتاح مزيداً من الوقت، وكثيراً من المرات، للوصول إلى درجة من الاقتناع، ومواكبة التطور المنشود.

1- مفهوم أسلوب بحث الدرس:

يُعد أسلوب بحث الدرس النموذج الرئيس للتنمية المهنية في اليابان، والتي تم الشروع بها حديثاً عن طريق المعلمين اليابانيين الذين اعتادوا على بناء قدراتهم الذاتية بأنفسهم، مما كان له الأثر الكبير في تكوين بيئات تعلم جيدة تساعد التلاميذ على التعلم، حيث تُخصص كل مدرسة يابانية قسم لبحث الدرس يتم فيه التخطيط على مستوى المدرسة بأكملها وإعداد برامج التدريب اللازمة، وإدارة مشروع ككل على مدار العام، وعادة يتعاون رئيس القسم مع مدير المدرسة في تشجيع المعلمين على تنفيذ المشروع (لطفي، 2018).

ويُعد أسلوب بحث الدرس (Lesson study) أحد الأساليب التي تقوم عليها مجتمعات الممارسة المهنية، والتي أشارت الدراسات إلى فاعليتها في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في بعض الدول والذي يؤدي بدوره إلى تحسين التحصيل والدافعية في المدارس، فهناك العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية

استراتيجية بحث الدرس في إعداد البرامج التدريبية كدراسة عبد الباسط (2011)، ودراسة (كاير وسارة" (Carrier & Sarah, 2011)، ودراسة "فيرهوف وآخرون" (Verhoef, et al., 2014)، ودراسة الخليف (2016).

ومما سبق يلاحظ على بعض العناصر المكتوبة لمفهوم بحث الدرس من حيث أنه أحد أشكال تطبيقات التطوير، ولكن تتباين التعريفات من حيث بعض خطوات التطبيق حيث ركز بعضها على مراحل التطبيق الرئيسية كإنشاء مجموعة من المعلمين بصورة دورية لساعات قليلة اسبوعياً، وتحديد الأهداف لسد الفجوة بين الوضع الحالي وطموح التلاميذ من خلال المراحل الثلاث (تخطيط الدرس، ثم ملاحظة أحد معلمي التنفيذ وتحليل الدرس، ثم إعادة التدريس والتقويم)، والبعض عرفها بتطوير الخطة والتدريس والمراقبة والتحليل والتنقيح.

ويعرفه الباحث بأنه نموذج مهني يقوم به معلم التربية الإسلامية في منطقة الجبراء التعليمية في دولة الكويت تعتمد على ممارسات تدريسية داخل المدرسة تشمل عمليات التخطيط، والتنفيذ والتحليل والتأمل وبصورة تشاركية مع زملائه بالقسم بمنهجية واستدامة.

خطوات استخدام بحث الدرس:

يسير بحث الدرس في مجموعة من المراحل الأساسية التي يقوم بها فريق العمل بالتعاون والمشاركة فيما بينهم ابتداء من تشكيل فريق البحث، وحتى تقديم خطة الدرس النموذجي، وتبادل ومشاركة المعلومات مع الزملاء وبعد الإطلاع على دراسات كل من (Baldry & Foster, 2019, 585 ; Huang, gong & Han, 2019 , 620؛ هبة عبد العال، 2017؛ ناصر عبيدة، 2017، استخلص الباحث المراحل التي سيتم تبنيها من قبل المعلمين والقائمة على بحث الدرس وهي:

- تشكيل فريق بحث الدرس: ويتم في هذه المرحلة تقسيم المعلمين إلى مجموعات عمل يتراوح عددهم من (3-6) معلمين في المجموعة الواحدة، وتمثل كل مجموعة منهم فريق بحثي.
- تحديد الهدف العام: تحدد المجموعة هدف عام وشامل يسهم في تطوير، وتحسين تعلم التلاميذ.
- التخطيط: يقوم الفريق بوضع خطة تفصيلية مروراً بالمراحل التالية:
 - اختيار الموضوع.
 - رسم خريطة الوحدة.
 - تحديد أهداف الدرس.
 - إعداد خطة الدرس.

- التدريس والملاحظة.
- التحليل والتأمل.
- المراجعة والتعديل.
- إعادة التدريس.
- مشاركة النتائج.

وينظر لأسلوب بحث الدرس للتطوير المهني للمعلمين على أنه عملية ثقافية معقدة، مركبة، تحتاج جهداً كبيراً لإحداث التأثير والتغيير المطلوب، مما يستلزم معه ممارسة عادات عقلية تحفز المعلمين على إحداث تغيير في طريقة تفكيرهم، وممارساتهم العملية.

دراسات تناولت التنمية المهنية للمعلمين في ضوء بحث الدرس:

- دراسة العتيبي (2020 : 96-113): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر بحث الدرس (Lesson Study) في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمات في منطقة القصيم وعلاقته بمتغيري الخبرة والمرحلة التعليمية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت مجموعة البحث من (120) معلمة، وأعدت أداة لقياس التفكير التأملي، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: تبين وجود فروق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة المشاركة في بحث الدرس (Lesson Study) والتي مثلت (37) معلمة، حيث ظهر مستوى الدلالة عند مستوى (0.000)، وهو دال إحصائياً، كما أن قيمة حجم الأثر (0.89) (عالي) ومن خلال ذلك تبين وجود فروق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة المشاركة في بحث الدرس، مما يدل على أثر استخدام المتغير المستقل (بحث الدرس) (Lesson Study) في تنمية التفكير التأملي لدى المعلمات في منطقة القصيم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية ترجع إلى متغير الخبرة، وكذلك عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

- دراسة الغافري، والعنبري (2021): فقد هدفت إلى استقصاء تصورات معلمي الرياضيات نحو التطوير المهني القائم على بحث الدرس، وما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف النوع، وعدد سنوات الخبرة بسلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (114) معلم ومعلمة، ومن حيث المنهج فقط اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات معلمي الرياضيات نحو التطوير المهني القائم

على بحث الدرس يعزي لمتغير النوع لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لعدد سنوات الخبرة.

▪ دراسة الغامدي (2022 : 206-252): هدفت الدراسة إلى تنمية أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية، وذلك ببناء برنامج تدريب قائم على بحث الدرس (Lesson Study) وبيان فاعليته في ذلك، وتوصلت الدراسة إلى تنمية أداء معلمات العلوم عينة الدراسة.

التعليق على دراسات محور التنمية المهنية للمعلمين في ضوء بحث الدرس:

تم عرض الدراسات التي تناولت التنمية المهنية للمعلمين في ضوء بحث الدرس، ويتضح لنا نوع الأهداف في الدراسات السابقة، كما وجد شبه إجماع من الدراسات السابقة على إتباع المنهج الوصفي المسحي، وهو ما اتبعه الباحث في دراسته، إلا أن هناك اختلاف في الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في التخصصات العلمية للمعلمين وفي المراحل المستهدفة، كما أن هناك اختلاف في الحدود المكانية والموضوعية في الدراسات السابقة، كما اتفق الباحث في دراسته مع جميع الدراسات السابقة.

وبمراجعة الدراسات السابقة يتبين تأكيد العديد من الباحثين في دراساتهم على التأثير الإيجابي لتطبيق مراحل بحث الدرس بصورة عملية داخل المدرسة، لكونه يساعد في حصول المعلمين على تنمية مهنية فاعلة ومستدامة، وتكون اتجاهات إيجابية نحو العمل التشاركي الفاعل (التعلم معاً)، وإثراء المعارف الأكاديمية والتربوية، ومعالجة المشكلات التربوية والتعليمية ضمن خطة المدرسة (الشمري، 2014، لطفي 2018، Bayram & Bikmaz, 2018، الثقفي، 2019، الوكيل 2020).

بناء أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث (أداة الاستبانة) وذلك للإجابة عن أسئلة البحث، وتمثلت في: (استبيان للتعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس ومعوقات تطبيقه في المرحلة الابتدائية، من وجهة نظرهم في دولة الكويت)، وعليه اتبع الباحث الخطوات التالية:

1. الإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع البحث.
2. إعداد استبانة التعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس ومعوقات تطبيقه في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم، وشملت في صورتها النهائية (أربعة أبعاد، 20 عبارة "واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس، تسعة أبعاد 36 عبارة "معوقات تطبيق أسلوب بحث الدرس.. بتدرج خماسي على مقياس ليكرت كالاتي: موافق بشدة، موافق، ربما، غير موافق، غير موافق بشدة.

3. اعتماد التصنيف الثلاثي للحكم على التصورات في هذه الدراسة، وهي: (متدنية، م متوسطة، عالية).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة عُرضت النسخة الأولية للأداة على (11) من المحكمين المختصين في هذا الجانب لبيان مدى وضوح الفقرات وأهميتها لتحقيق أهداف الدراسة، وكذلك مدى انتماء كل عبارة للمجال المحدد لها.

كما قام الباحث بالتحقق من صدق البناء من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددها (28) معلماً لمادة التربية الإسلامية ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للأداة ككل.

ثبات الأداة:

تأكد الباحث من ثبات أداة الدراسة باستخدام حساب معامل الثبات بالاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، لكل مجالات الأداة ككل.

المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات على:
- حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة، حيث تعتبر النسب المئوية أكثر تعبيراً عن الدرجات الخام.

مراجعة البيانات بعد جمعها للتأكد من دقتها:

بعد الانتهاء من توزيع الاستبانة على عينة البحث، تم جمعها، وقام الباحث بمراجعة سريعة للتأكد من دقة البيانات التي كتبت في الاستبانة.
وبذلك قد انتهى الباحث من تطبيق الاستبانة وتنفيذ الدراسة المسحية على عين البحث.

إجراءات تطبيق الاستبانة:

- سارت إجراءات تطبيق الاستبانة على النحو التالي:
- الحصول على الموافقات الإدارية الخاصة بالتطبيق.
- بعد وضع الاستبانة في صورتها النهائية، تم تطبيقها على أفراد العينة خلال العام الدراسي 2022/2023م وقد استغرقت الدراسة الميدانية شهرين (نوفمبر، ديسمبر، 2022).

- تم توزيع الاستبانة على الفئة المستهدفة (معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية (28) معلماً، تابعين لـ (4) مدارس ذو هيئة إدارية وتعليمية ذكور، في منطقة الجبراء التعليمية.
- وبعد قيام أفراد العينة بالإجابة، تم تجميع الاستمارات، وقد بلغ عدد الاستمارات غير الصحيحة والتي تم استبعادها (3) استمارات، لعدم اكتمال الإجابة عليها، بينما بلغ عدد أفراد العينة الصحيحة (25) استمارة.

تحليل نتائج الاستبانة وتفسيرها:

جاءت هذه الاستبانة ممثلة في محورين، وفيما يلي نعرض النتائج:

المحور الأول: واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية لأسلوب بحث الدرس:

واشتمل هذا المحور على أربعة أبعاد تضمن كل بعد على "خمس عبارات"، جاءت كلها لتعبر عن واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس، واتضح من الجداول الإحصائية التي أعدها الباحث أن هناك اتفاقاً بين استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية، بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت على:

- ندرة استخدام أسلوب بحث الدرس من قبل معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.
- أهمية المؤسسات التربوية في الرقي بالتنمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء بحث الدرس، وأيضاً إلى الأدوار العديدة التي يؤديها أسلوب بحث الدرس للتنمية المهنية لهؤلاء المعلمين، وضرورة أن تنهى المعرفة والممارسة من جانب معلمي التربية الإسلامية لأسلوب بحث الدرس.

وهذا ما أكدته نتائج المشروع البحثي الذي تم على مدى سنتين من 2015 إلى عام 2017 والذي تضمن تدريب الطلاب المعلمين في جامعة كانتابريا وأوفيدو وتمثل الهدف الأساسي لهذا المشروع التدريبي على رفع كفاءة الطلاب المعلمين وتدريبهم للتدريس في مختلف المواد الدراسية، واعتمد الباحث لتحقيق هذا الغرض على نموذج بحث الدرس وأكدت النتائج أن الطلاب المعلمين من عينة الدراسة يتعلمون بطريقة أفضل من خلال ممارسة مهارات التدريس المختلفة في خطة الدرس، بالإضافة إلى أن استنتاجات البحث أكدت على مدى فاعلية نموذج بحث الدرس في مساعدة الطلاب لتحسين الأداء التدريسي لديهم في التعليم العالي وتبسيط الضوء عليها لما لها من أهمية للطلاب المعلم لما يتقلده من أدوار المعلم النشط أثناء التدريس بها وخلال مروره بجميع خطواتها الإجرائية. (Adelina, C; 2021).

المحور الثاني: معوقات تطبيق أسلوب بحث الدرس من قبل معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت:

اشتمل هذا المحور على تسعة أبعاد، تضمن كل بعد على "أربع عبارات"، جاءت كلها لتعبر عن معوقات تطبيق أسلوب بحث الدرس، وتشير النتائج التي اتضحت من الجداول الإحصائية التي أعدها الباحث إلى أن هناك اتفاقاً في وجهات نظر أفراد العينة حول معوقات تطبيق أسلوب بحث الدرس، من حيث تواجدها، وأن هناك ضرورة لتجنب تلك المعوقات من خلال التعاون والتنسيق المستمر بين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين المؤسسات التربوية الأخرى والقائمين على شؤون التعليم في دولة الكويت، وأيضاً ضرورة تبادل الخبرات المهنية بين هؤلاء المعلمين، والعمل على إيجاد درجات تفاعل ما بين المعلمين والمعلمين القدامى ومسؤولي الإدارة المدرسية، حيث يرتبط ذلك التفاعل بتنفيذ أسلوب بحث الدرس في العملية التعليمية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :

- تطوير الجانب العملي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أسلوب بحث الدرس.
- تضمين نموذج بحث الدرس ضمن مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية كأسلوب للتنمية المهنية الذاتية للمعلم.
- ضرورة تقديم برامج تدريبية مكثفة لمديري المدارس والموجهين ومشرفي التربية العملية بالمدارس على بحث الدرس وكيفية دعم المعلمين أثناء تنفيذه بالمدارس.
- توفير جميع الإمكانيات وتذليل كافة المعوقات من قبل المسؤولين بمدارس التعليم الابتدائي، لتسهيل ممارسة المعلمين قبل وأثناء الخدمة لأسلوب بحث الدرس في جميع التخصصات.

مقترحات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يقترح الباحث البحوث المستقبلية التالية:

- تصميم برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.
- استخدام نموذج بحث الدرس لتنمية مهارات التفكير المركب لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.
- فاعلية استخدام بحث الدرس على مهارات التفكير المنتج لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.

ماذا أضاف البحث الحالي:

من خلال نتائج البحث يتضح أن البحث ساهم في الجوانب التربوية التالية:

- تغيير ثقافة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية تجاه برامج التنمية التقليدية، وإثارة اهتمامهم ودافعيتهم نحو التدريب الذاتي من خلال فريق العمل المتخصص داخل المدرسة.
- تقديم استبيان حول واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت لأسلوب بحث الدرس، ومعوقات تطبيقه من قبل هؤلاء المعلمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- أبو الحديد، فاطمة عبد السلام (2019). برنامج قائم على بحث الدرس (Lesson study) ورحلات بنك المعرفة المصري لتنمية مهارات التفكير التحليلي، والميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (114)، 117-168.
- الأحمد، خالد طه (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، 2005، ص208.
- الثقيفي، مهدي بنت صالح بن خلف (2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استراتيجيات بحث الدرس لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة في ضوء توجهات وزارة التليم بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة شقراء، ع (12)، 127-163.
- الثويني، سليمان بن ناصر (2015). فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لطلاب التربية الميدانية في جامعة حائل واتجاهاتهم نحوه. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (57)، 173-200.
- رجب، فريحة مفتاح (2017). مدى إسهام برنامج التربية العملية في تنمية المهارات التدريسية لطلاب كلية التربية، مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، ع (26-1-23).
- الشطي، سالم خضر سالم (2022). برامج التمية المهنية لمعلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت : دراسة وصفية، دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع (118).
- شمس، ندى على حسن (2017). المواطنة في العصر الرقمي، نموذج مملكة البحرين، سلسلة دراسات معهد البحرين للتنمية السياسية.
- صالح، أسماء زكي محمد (2021). برنامج تدريبي قائم على دورة بحث الدرس المطورة لتنمية ممارسات التدريس الشامل والكفاءة الذاتية وخفض قلق التدريس لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع يوليو، ج 1 (87) 2021م، 521-601.
- الصالح، بدر عبد الله (4020). نعم للمنهج الرقمي ولكن، مجلة مناهج، العدد (1)، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- صقر، محمد حسين سالم (2006). فعالية استخدام ملفات التقييم الالكترونية على تنمية المهارات التدريسية للطلاب المتدربين بكلية المعلمين بالجوف واتجاهاتهم نحوها، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج (9)، ع (3)، 121-156.

- العامري، محمد عمر (2017). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، دار المعتر للنشر والتوزيع، الأردن، ص102، 2017.
- عبد الجواد، عبد الرحمن محمد (2008-30، 31 يوليو). فعالية التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات باستخدام الدرس المبحوث في ضوء التجربة اليابانية على تحقيق بعض المعايير القومية (ورقة علمية)، المؤتمر العلمي العشرون مناهج التعليم والهوية الثقافية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، 3-31 يوليو، 589-641.
- عبد العال، هبة محمد (2017). برنامج قائم على دراسة الدرس لتنمية مهارات التفكير التأملية وفاعلية الذات لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكلية التربية، مجلة تربويات الرياضيات، مج 2 (10)، 156-189.
- عبيده، ناصر السيد (2017). برنامج تدريبي مقترح قائم على الدرس البحثي (Lesson study)، وبيان أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاهات نحو توظيفها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، 20 (4)، 52-110.
- العتيبي، علوشة مدعج موهف (2020). أثر بحث الدرس (Lesson Study) في تنمية التفكير التأملية لدى المعلمات في منطقة القصيم وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (4)، ع (24)، يونيو 2020، 96-113.
- علي، أشواق عبد الجليل (2019). بحث الدرس (التطوير المهني القائم على المدرسة) كمدخل للتنمية المهنية للمعلمين، المجلة العربية لبحوث التدريس و التطوير، جامعة بنها، مج (2)، ع (5)، 169-187.
- الغامدي، بدور بنت مفرح بن أحمد (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس Lesson "study" على أداء معلمات العلوم بمنطقة نجران في ضوء المعايير المهنية الوطنية. مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، ع (193)، ج (2)، يناير 2022، 206-252.
- الحميدان، إبراهيم عبدالله (2018). التعليم في عصر المعرفة، ردمك: 9-8116-02-603-978، الرياض، الطبعة الأولى.
- الغامري، محمد بن سعيد بن حمد (2021). تصورات معلمي الرياضيات في سلطنة عمان نحو التطوير المهني القائم على بحث الدرس lesson study وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة تربويات الرياضيات. المجلد 24، ع (2)، يناير 2021، الجزء (2)، 301-335.

- المجالي، شذى (2019). مدى استخدام المرشدين التربويين لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات وعلاقتها بالتنمية المهنية من وجهة نظرهم في مدرس محافظة الكرك، جامعة مؤتة، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج (46)، ع (4).
- محمد، وفاء (2015). بعض السمات الشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بولاية الخرطوم (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- مرواد، علاء عبد الله (2014). أثر التدريب باستخدام استراتيجية دراسة الدرس التأملية في تنمية كفايات التدريس التخصصية اللازمة لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (45)، 91-132.
- المطيري، بدرية حمدان بداح (2018). تطوير مراكز التدريب التربوي بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، 2018م.
- المقبل، هدى عبد العزيز (2018). دور الوسائط الثقافية في دعم الأدوار المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية في السعودية، المجلة التربوية، ع (52)، إبريل.

ثانيًا: المراجع الأجنبية :

- Bayram, I., and Bikmaz, F. (2018). Exploring the Lesson study experience of EFL Instructors at higher education : A pilot study. Journal of Qualitative Research in Education, 6 (3) 313-340.
- Carrier and Sarah J. (2011). " Implementing and Integrating Effective Teaching Strategies Including Features of Lesson Study in an Elementary Science Methods Course" Teacher Educator, 46 (2), 145-160.
- Cebin, W. and Kopp. B. (2011). Lesson study guide. Available at : <https://www.uwlax.edu/sotl/lsp/guide/index.htm>.
- Centeno, E. et al., (2020, July 19-24). A comparative study of the application of lesson study in different university learning environments learning and collaboration technologies Designing, Developing and Deploying Learning Experiences. 7 the

International Conference, LCT 2020, Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCII 2020 Copenhagen, Denmark, Proceedings, 925-441. DOI : 10.1007/978-3-030-50513-4_32.

- Coenders, F. and Verhoef, N. (2018). Lesson study : Profession development (PD) for beginning and experienced teacher professional Development in Education DO 10.1080/19415257.20181430050.
- Eurydice, M. K and darra, M. (2018). The Planning of Teaching in the context of lesson study : Research findings, International Education studies; 11 (2).
- Fauziah, A., Putri, R. I.I., Zulkardi, and Smokaim (2020). Deveoping PMRI Learning Environment through lesson study for preservice primary school teacher. Journal on mathematics education, 11 (2), 193-208.
- Gerogen, K. J. (1995). Social Construction and the educational process . In M. Larochelle, N. Bednarz, and Garrison (Eds.) Constructivism and education (156-172) Cambridge university press.
- Gutierezs, S. B. (2015). Collaborative Professional Learning Implementing Inquiry – based teaching through lesson study. Issues in Educaitonal Research, 25 (2), 118-134.
- Hicyilmaz, Y., and Aykan , A. (2020). A new Approach in the professional Development of prospective Visual Arts teachers : A Lesson study model.)International journal of Progressive Education, 16, (6), 313-324. DOI : <https://doi.org/10.299329/ijpe.2020,280.19>.
- Johnson, B & Jordan, N. C. (2016). Synthesis of IES – Funded research on mathematics : Ncer 2016-2003. Washing, DC : National center for Education Research, Institute of Education sciences, Department of Education, Website : <http://ies.ed.gov>.

- Lenski, S. J., and Caskey, M. (2009). Using the lesson stuy Approach to plan for student learning. Idle school journal Portland state University. 40 (3), 50-57.
- Lewis, C., Perry , R and hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. Educational leadership, 61 (5), 18-23.
- Lynn C. Hart, Alice alston and Aki murata (2011). Lesson study research and practice in mathematics education, Springer Dordecht Heidelberg, London, New York.
- Mhakure, D. (2019), Septmber) School – based mathematics teacher professional learning : Atheoreticalposition on the lesson study approach, south African journal of Education, 39 , 1-8. Doi.org/10. 1570/ajev39ns la 1754.
- Midgette, A. J., Iten – Gee, R., Powrs, D. W., Murata, A., & Nucci, L. (2018). Using lesson study in teacher professional development for domain – based moral education. *Journal Moral Educaiton*, 47 (4), 498-515.
- Nashruddin. W., Nurrachman, D. (2016). The Implementation of Lesson Study in English Language Learning : A Case study, *Dinamika Ilmu*, 16 (2), 169-179. DOI : <https://doi.org/10.21093/di.v16i2.356>.
- Nerhoef, N. ; Coenders, D. & Fervan, S. (2014 ; the Complexities of a lesson study in a dutch situation : Mathematics teacher learning" *International Journal of Science and Mathematics Educaiton*, 12 (4) 859-881.
- Ono, Y., Evans, H., Gjerde, A., Heijnans, J, and Malln, B (2013). How Reflective are lesson study discussion sessions? Developing an Instrument to Analyze collective reflection international journal of Educational 5 (3), 54.
- Sanjaya, F (11-13, 2018). Application of Lesson Stud and its influence to ungestanging University Student Learning (University student 2017 of Class C Economic Education

FFKIP UNPAS) 9th International conference on Lesson Study (the 9th ICLS) at univesitas Pakuan Bogor Indonesia.

- Sholikin, S. (2018). Lesson Study untuk membangun professionalism guru dan learning organization madrasah: studi multisitus ditiga Madrasah Tsanwiyah kabupaten pasuruan (Doctoral dissertation, Universities Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.
- Somma, V. (2016). The Impact of Lesson Study on teacher Effectiveness. A dissertation submitted in Partial Fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. The School of Education. ST. John's university, New York.
- Stigler, J. and Hiebert, J. (1999). The teaching Gap : Best ideas from the worlds teacher for improving Education in the class room. New york; summit books.
- Yoshida, M. and Fernandez, C. (2004). Leeson Study : A Japanese Approach to Improving Mathematics teaching and Learning. Lawrence Publisher.
- Pjanić, K. (2014). The Origins and Products of Japanese Lesson Study. Teaching Innovations, 27(3), 83-93.

التمثيل العصبي المعرفي للمناطق المسؤولة في التطوير اللغوي عند التلاميذ عسيري القراءة

المقاربة المعرفية العصبية اللغوية للتلاميذ عسيري القراءة

الباحث مبروكي نورالدين

الدكتورة كحول سعاد

طالب دكتوراه | الجزائر

جامعة الجزائر | الجزائر

soukahoul1@gmail.com

ملخص البحث:

اللغة من الوظائف المعرفية العليا سواء كانت منطوقة او مكتوبة، هي من أهم الاكتسابات التي يجب ان تتطور عند الطفل والقراءة من مكوناتها ومن أهم المهارات الأساسية التي تبنى عليها جميع التعلّيمات في جميع المواد الدراسية، ولهذا نجد ان تلاميذ أذكيا، متمدرسين بشكل طبيعي، ليست لديهم أي اضطرابات حسية أو عصبية، يعيشون في بيئة اجتماعية ثقافية طبيعية الا ان لديهم صعوبة مستمرة وشديدة في تعلم القراءة واكتساب مهاراتها تتميز هذه الصعوبة باستمراريتها على المدى البعيد تدعى عسر القراءة، و تشخيصها لا يتم إلا بعد مرور 6 أشهر على الأقل من الشروع في تعلم اللغة المكتوبة. وحسب (Zorman, 2001) فإنها تصيب حوالي 1 إلى 8 % من الأطفال في سن التمدرس، كيفما كانت انتماءاتهم العرقية أو الجغرافية. "وفي ظل اختلافات في تشخيص هذا الاضطراب وتحديدده تحديدا دقيقا وبروز توجهات نظرية مختلفة مفسرة له سوف نحاول اعطاء تفسير عصبي معرفي لهذا الاضطراب من خلال تقديم مداخلتنا والموسومة ب " التمثيل العصبي المعرفي للمناطق المسؤولة في تطوير اللغة عند التلاميذ عسيري القراءة "

الكلمات المفتاحية: التمثيل العصبي المعرفي - المناطق المسؤولة في تطوير اللغة - التلاميذ عسيري القراءة

Abstract :

Language is one of the higher cognitive functions, whether it is spoken or written. It is one of the most important acquisitions that must be developed in a child. Reading is one of its components and one of the most important basic skills on which all learnings in all subjects are built. Therefore, we find that smart students, naturally educated, do not have Any sensory or neurological disorders, they live in a normal socio-cultural environment, but they have continuous and severe difficulty in learning to read and acquiring its skills. This difficulty is

distinguished by its long-term continuity. It is called dyslexia, and its diagnosis is not made until after at least 6 months have passed from the initiation of language learning. written. According to (Zorman, 2001), it affects about 1 to 8% of children of school age, regardless of their ethnic or geographical affiliation. In light of the differences in diagnosing this disorder and defining it accurately, and the emergence of different theoretical approaches explaining it, we will try to give a neurocognitive explanation for this disorder by presenting our intervention, which is tagged with "the neurocognitive representation of the areas responsible for language development among dyslexic students."

Keywords: Cognitive neural representation - regions responsible for language development - dyslexic students

المقدمة:

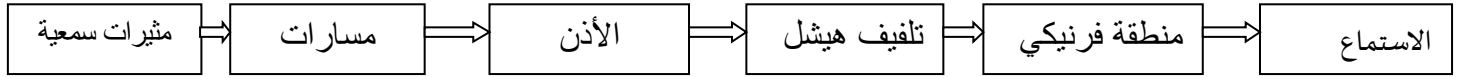
يعتبر موضوع صعوبات التعلم من أهم المشكلات التي تواجه عصرنا الحالي وخاصة ما يتعلق بصعوبات التعلم الأكاديمية و المتضمنة لعسر القراءة ، بحيث يرى معظم الباحثين المختصين أن السبب الرئيسي لهذه الأخيرة هو اضطراب عصبي معرفي والذي يعيق القدرة على اكتساب عملية القراءة السليمة أي تحويل الرموز المكتوبة إلى منطوقة ، التحويل الجرافيكي إلى فونام أو الحرف إلى الصوت، وهذا ما يليه عدم القدرة على استيعاب وفهم المقروء وضعف في قدرة تهجئة الحروف والكلمات بنطقها الصحيح، - انظر الملحق 1,2- وهذا ما يؤدي إلى الفشل والرسوب المدرسي.(فتحي يونس، 2016). فعسر القراءة من بين الدراسات الحديثة والعصرية باعتبارها عنصر فعال ومتفاعل مع اللغة التي تمثل جهاز معرفي متطور يعمل على تطوير وتزويد الدماغ بمعارف ورصيد مورفوتركيبي ودلالي الذي يجعل هذا الأخير يقوم بتنشيط وتطوير المناطق المسؤولة على اللغة متمثلة في (بروكا وفرنيكي). وترى الأبحاث في علم النفس العصبي أن عسر القراءة هو اضطراب عصبي نمائي، يرجع (Lussier et Flessas)، (2015) لإصابة تكوينية تمس الميكانيزمات الدماغية للطفل، وهذا ما بينته بينت دراسات ألبارت وكورسمان حيث ان عسيري القراءة منهم يواجهون صعوبات في الربط بين المعلومات البصرية والسمعية مع قدرة الدماغ على تشفير الرموز وفهمها وعندما يعجز الدماغ على تشفير المعلومات وفهمها وتخزينها في الذاكر طويلة المدى تصبح هذه العملي أكثر صعوبة.(Serge, 2017) (انظر الملحق 1) فكيف يكون التمثيل العصبي المعرفي للمناطق المسؤولة في التطوير اللغة عند التلاميذ عسيري القراءة ،

المقاربة العصبية للغة

في سياق دراسات حول علاقة اللغة بالدماغ فقد اثبت المقاربة العصبية للغة أن هناك علاقة وظيفية دقيقة ومعقدة، ففي الوقت الذي تستخدم فيه اللغة للتواصل يوميا هناك عدة عمليات متراكبة تحدث كتحرك عشرات العضلات والتي قد لا ننتبه إليها، وتجسيد عدة مهارات كالنطق و الاستماع وكذلك القراءة وعليه فالمعالجة العصبية للغة من اعقد العمليات التي يقوم بها الدماغ البشري والتي لايزال يكتنفها الغموض إذ ليس من سهل الخوض في الحديث عن العمليات اللغوية او الفصل بين مهارات اللغة من الناحية العصبية، فكل مهارة لها محطة غير معزولة عن المهارات الأخرى، فقد تشترك بعدة محطات للوصول لغرض المنشود مثالا ألا وهو عملية القراءة.(عبد الرحمان محمد طعمة، 2019) ، وقد اثبتت جل دراسات علم نفس العصبي السريري حول عسر القراءة الحالية كدراسة ايرك براين وبروس تالبي ألمانين (2020) أن لعسر القراءة سبب عصبي متمثل في مسارات عصبية ناقلة للمعلومات المخزنة من الذاكرة النشطة إلى دماغ

والمتمثلة في نواقل IG7 والتي تعمل على نقل المعلومات للدماغ بإعطاء أمر بتنفيذها بدءا من عملية الاستماع بحيث يستقبل الدماغ من البيئة الخارجية الأصوات اللغوية عن طريق جهاز الاستقبال السمعي في جسم وهو الأذن في شكل ذبذبات على مستوى الوصلات العصبية في جذع الدماغ والتي تنتقل المعلومات على نحو مرمز عبر مسارات العصبية السمعية ثم تنتقل بعدها الرسالة اللغوية إلى محطتين مركبتين في القشرة المخية هما تلفيف هيشل ومناطق الترابط السمعي المحيطية بواسطة الأعصاب ومسارات سمعية ويتم التعرف على هذه الأصوات وتميزها من حيث طبيعتها (لغوية وغير لغوية) وهذا وفق معارف مخزونة في هذه المنطقة بعد استحضارها لحظة وصولها لتحصيل، ليأتي دور منطقة فرنيكي المتواجدة في الفص الصدغي لإدراكها وإعطاء دلالتها بعد تحليلها اعتمادا على معجم ذهني المخزن فيها و الذي يحتوي على معطيات لغوية مختلفة من نماذج صوتية وكلمات وتصورات ومفاهيم تقارن ماوصل إليها بها ، وهكذا تتم عملية الاستماع والفهم.

(سليمان بن طرفة، 2021).

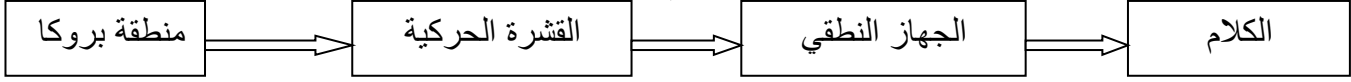


مخطط يوضح الاستماع والفهم

وتلهمها دراسات الكلام للباحثين انطوان جيمس وفريدريك روبنسون (2022) الذان ربطاه بالجهاز النطقي والقشرة الحركية ، من حيث ان منطقة بروكا المسؤولة عن الكلام والمتواجدة في الفص الجبهي التلفيف الثالث المتمثلة في باحة 44 و 45 من باحات برودمان هي التي تقوم ببرمجة وتنسيق الحركات اللازمة لنطق أصوات الكلمات تبعا لمعناها، أي تضع خط لنطق الكلمات وترسلها لمنطقة القشرة الحركية، حيث تقوم هذه الأخيرة بتحفيز العضلات المسؤول عن التنفس والتصويت والرنين واللفظ للقيام بالاستجابة المطلوبة مثال - نجح الطالب في اختبار- لنطق هذه هذه الجملة تحدث عدة عمليات معقدة في ثواني ضئيلة، ففي البداية يفكك الدماغ هذه الجملة إلى اصغر وحداتها بمعنى انه يفككها الى فونيمات (حروف أو أصوات لغوية) ويتم استدعاء الصورة الصوتية لكل فونام و خصائصه من الذاكرة على الترتيب ثم تقوم منطقة بروكا ببرمجة وتنسيق الحركات اللازمة لنطقها على التسلسل ثم ترسلها هذه البرمجة إلى القشرة الحركية في الدماغ لتقوم الأعصاب القحفية بعدها لتوصيل الأمر إلى عضلات النطق الفم واللسان والحنك و كذلك الجهاز التنفسي و الذي يعمل بموازاة مع عضلات النطق ومن خلال دخول و خروج الهواء فيه وانضغاطه واهتزاز

الأوتار الصوتية داخله يتم حدوث الأصوات المطلوبة على التسلسل والترتيب ليتم في الأخير تشكيل الجملة المراد نطقها وهكذا تتم عملية إنتاج الكلام.(عرفت بني سليمان، محاكاة اللغة، 2021).

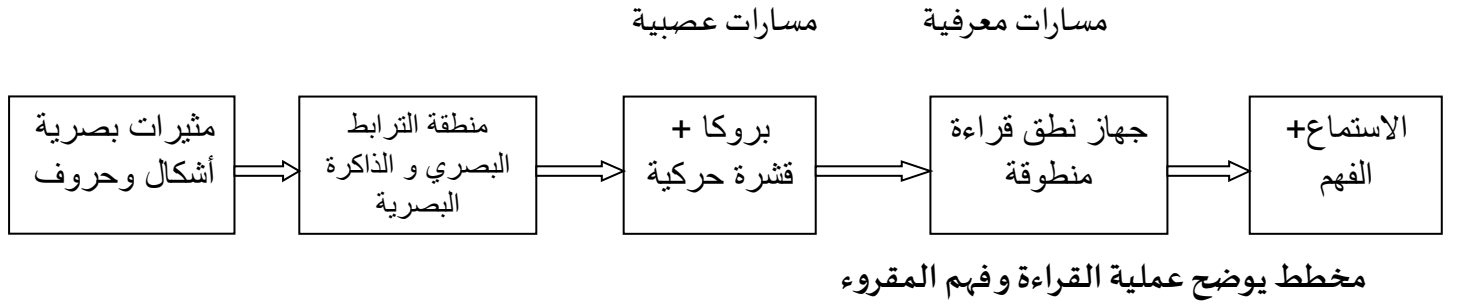
مسارات عصبية



مخطط يوضح عملية الكلام

علم النفس العصبي المعرفي وعسر القراءة

كما أن لعلم النفس العصبي المعرفي وجهة نظر بالنسبة لعسر القراءة فقد أولت الدراسات الحالية حول استغلال المسارات المعرفية في تطوير عملية قراءة لعسيري القراءة من خلال العمل على وظيفة معرفية التي تعتبر مركز الانطلاق ألا وهي اللغة؛ بحيث تداولت فكرة مسارات معرفية في بحوث كلا من فرنسوا و الين بيرام كندا 2022 من خلال تجاربهم على استغلال وظائف معرفية سليمة عند عسيري القراءة لتطوير وتعويضها للوظائف المضطربة اذ لوحظ أن المسارات المعرفية عند الطفل عسيري القراءة تختلف عن المسارات المعرفية عند الطفل العادي فالطفل عادي تعمل المسارات المعرفية بتراط كامل و باستغلال التفكير العلني و يستعملون في ذلك نموذج مسار المعلوم بحيث يقدم خصائص و أشكال المهارة أو مكونات المهارة المضطربة في نظام اما عند عسيري القراءة فدراساتهم ذلك تركز على الموقع الوظيفي للإصابة وتحليل الاضطراب و يظهر ذلك في تفسيرهم لعملية القراءة بحيث تتم هذه المهارة بشكل خاص على مستوى الفص القفوي الذي يحتوي على مناطق الإحساس البصري ومناطق الترابط البصري التي تساهم في عملية الإبصار فشبكة العين تنتقل التحفيزات أو مثيرات خارجية أشكالا كانت أو حروف وتنقلها عن طريق عصب الإبصار والمسارات البصرية الأخرى إلى منطقة الإبصار الرئيسية في الفص القفوي التي تتدارك هذه الومضات بمعانها بعد تحفيز مناطق أخرى في الدماغ كالذاكرة مثالا ثم في مناطق الترابط البصري التي تميز نوع الحروف و كلمات و معانها متجزئة استنادا إلى ناتج المخزن في الذاكرة البصرية تقيس عليها ثم تربطها ببعضها البعض لفهم النص المقروء كاملا وهكذا تتم عملية الإدراك البصري لما هو مكتوب وهنا تكون قراءة صامتة للنص المكتوب و إن أردنا تفسير القراءة جهرية أي قراءة باستخدام صوت جهر فضعف على هذه العمليات سابق ذكرها عملية كلام و ذلك بالعودة إلى منطقة بروكا والقشرة المخية الحركية و تركيب الأصوات اللازمة للنص المراد قراءته بإضافة إلى استغلال عملية الاستماع و الفهم . (أحمد مومن، ص8 ، 2022).



ورغم كل هذه الدراسات البحثية والعلمية العميقة إلى أنه لم يحدد في وقتنا الراهن السبب الرئيسي والفعلي لعسر القراءة ونقص الدراسات في مجال التعامل مع عسر القراءة من منظور أو مقارنة عصبية معرفية لغوية في آن واحد وهذا ما أدى بنا بالبحث عن سبب أو الثغرة موجودة بين المسارات العصبية والمعرفية مروراً بالدماغ لتطوير الوظيفة المعرفية (اللغة) عند عسيري القراءة بمعنى آخر موقع الإصابة الوظيفي يؤدي إلى العرض لتحليل المهارات عسيري القراءة في عدة مهام باستغلال اللغة.

فلقد استغلينا في دراستنا هذه المقاربة المعرفية العصبية اللغوية لتفسير علاقة التمثيل العصبي المعرفي بمناطق المسؤولة عن تطور اللغة عند عسيري القراءة المتمثلة في الجدول الآتي:

11 - 12 مارس - آذار 2023 | إسطنبول - جمهورية تركيا

النوع	موقع	اضطرابات لغوية	عسر القراءة		الاطار النظري
			أعراض عصبية	وظائف معرفية	تقنيات و الأساليب
- عسر القراءة الفونولوجي مثل التجميع (مثل غير مباشر)	- التلفيف الغزلي في نصف الكرة الأيسر ، التلفيف فوق الحنجري - التلفيف الصدغي العلوي	- عجز التعرف على قواعد الطلائق بين الحروف والأصوات - عجز التمييز بين الحروف الشبهية بصريا و فونولوجيا و مورفولوجيا - مشكل في الوعي الفونولوجي (اما في عدم القدرة على الوعي بالقافية او عدم الوعي بقطع و عدم الوعي بالقولنم او الاثنين معا او الكل معا) - مشكلة في الوسيلة الفونولوجية .	- إصابة صاغية . - إصابة عصبية بصرية - إصابة عصبية سمعية (الإدراك الادراك البصري والادراك السمعي). - الانتبه (البصري ، السمي والانتقائي). - مشكلة في الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى - المتعرفية (الذاكرة العملية الخلقية الفونولوجية مع الربط الدلالي للوصول ميتقونولوجي	- الذكّة (مشكلة في القدرات العقلية). - الإدراك (الادراك البصري والادراك السمعي). - الانتبه (البصري ، السمي والانتقائي). - مشكلة في الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى - المتعرفية (الذاكرة العملية الخلقية الفونولوجية مع الربط الدلالي للوصول ميتقونولوجي	تقنية المعالجة اللفظية بالتدخل المباشر الهدف منها تعزيز الرصيد اللغوي او القدرة على تجزئة الكلمات الى وحدات مقطعية صغرى - تقنية تعديل السلوك الهدف منها تغيير السلوك غير المرغوب به بالسلوك المرغوب به - تقنيات سوكودو الهدف منها تنشيط الادراك السمعي و البصري تقنية قياس الاصوات الهدف منها تطوير و تحفيز على القراءة الجهرية
عسر القراءة السطحي (البصري) مثل العنونة مصطب (المسار المباشر).	الجدار السفلي الفصيص و لتلفيف الزاوي (الطلق الحرفي الصوتي العقلي) مشكلة في الكلمات الغير منظمة. مشكلة في الكلمات غير للغة الطويلة	مشكلة في الرصيد للعجمي مشكلة في حفظ الكلمات مشكلة في فك الترميز (الطلق الحرفي الصوتي العقلي) مشكلة في الكلمات الغير منظمة. مشكلة في الكلمات غير للغة الطويلة			
عسر القراءة للخط	التلفيف الجبهي السفلي نصف الكرة الأيسر	فونولوجية و سطحية			

جدول يوضح التمثيل العصبي المعرفي للمناطق المسؤولة عن تطور اللغة عند عسيري القراءة

خاتمة:

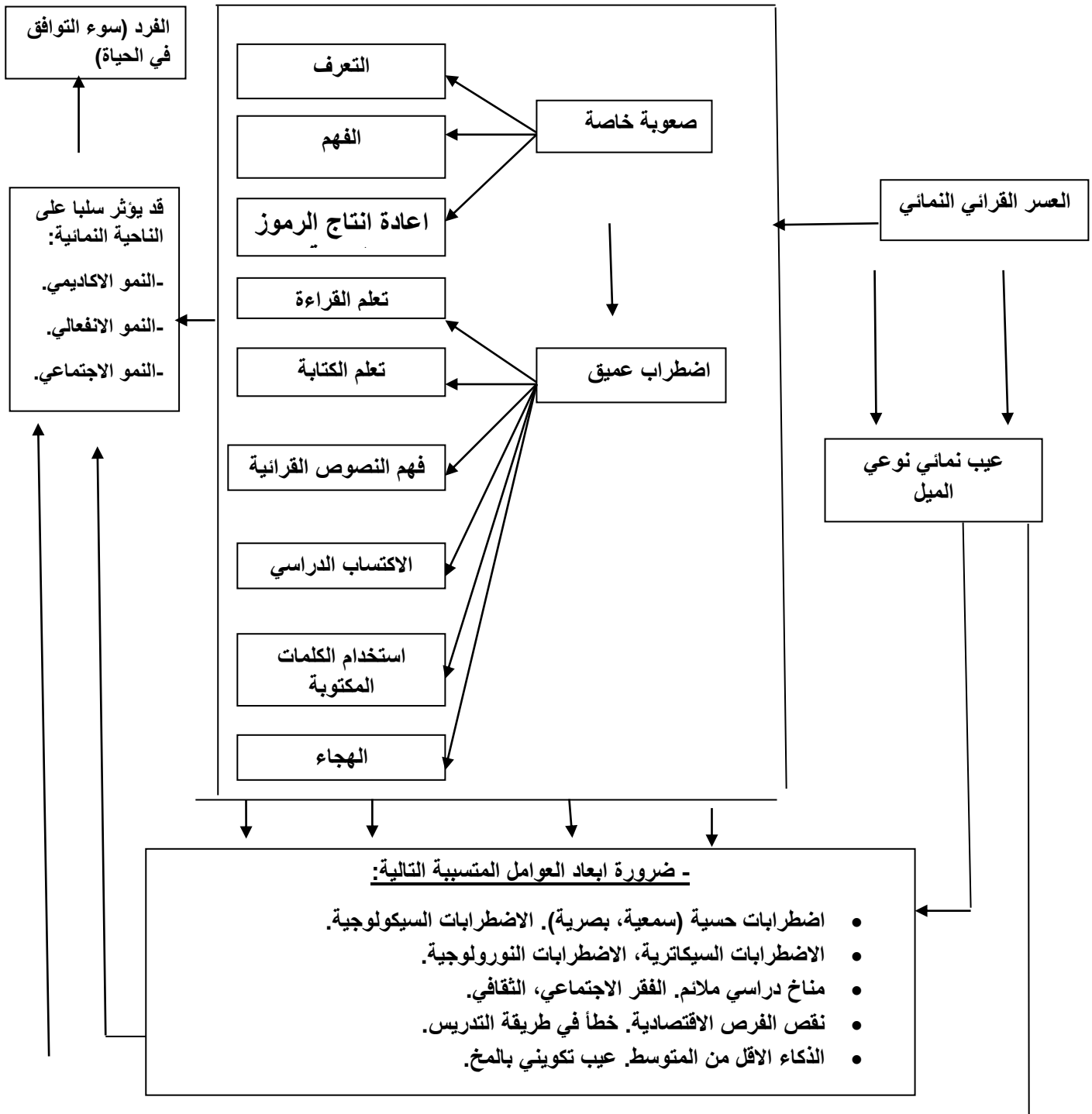
عسر القراءة عبارة عن اضطراب في التعلم يتسم بصعوبة القراءة نتيجة لمشكلات في تحديد أصوات النطق وتعلم كيفية ربطها بالحروف والكلمات (فك الشفرات).

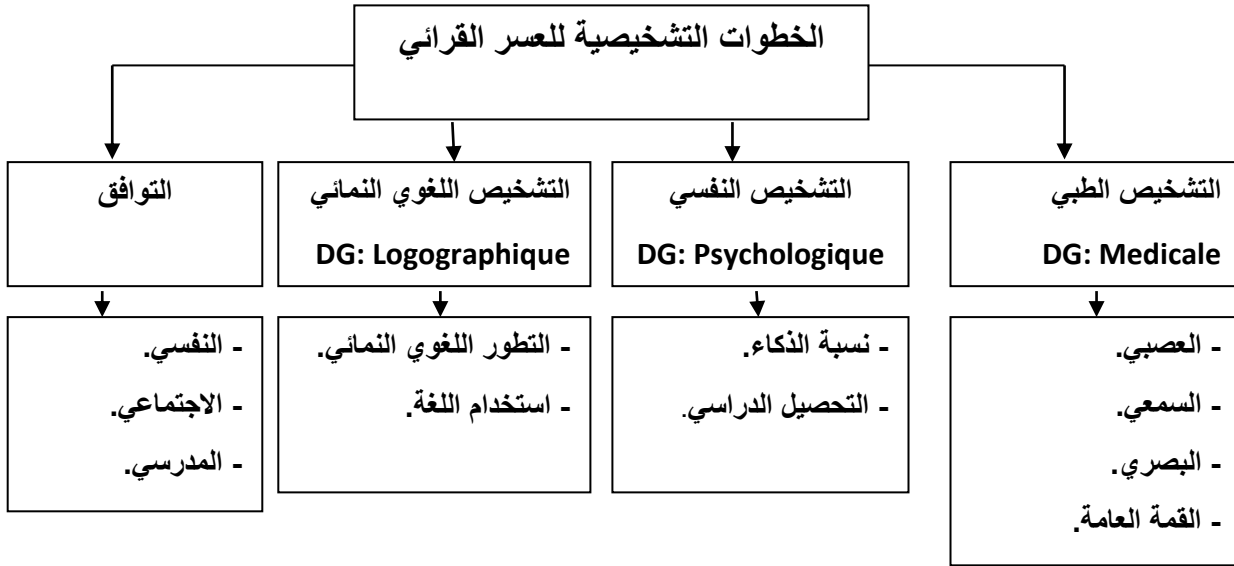
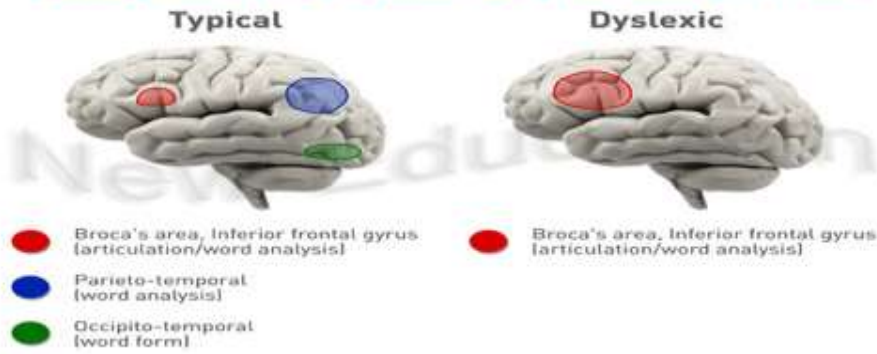
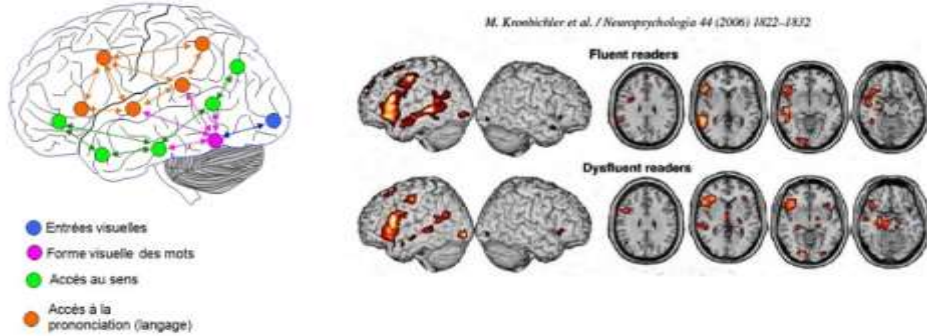
يؤثر عسر القراءة الذي يعرف كذلك باسم إعاقة القراءة على مناطق الدماغ التي تعالج اللغة و يكون لدى الأشخاص المصابون بعسر القراءة معدل ذكاء طبيعي وعادة ما يكون لديهم قدرات بصرية طبيعية إذ يمكن أن ينجح العديد من الأطفال المصابين بعسر القراءة في المدرسة عن طريق حضور دروس إضافية أو برامج تعليم متخصصة كذلك يمثل الدعم في العلاج.

وعلى الرغم من عدم وجود علاج لعسر القراءة، إلا أن التقييم والتدخل المبكر يؤديان إلى أفضل النتائج و في بعض الأحيان لا يتم تشخيص عسر القراءة لسنوات ولا يتم التعرف عليه حتى سن البلوغ ولكن لا يفوت الأوان أبدا لطلب المساعدة.

الملاحق:

الملحق 1 مخطط يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي



الملحق 2 مخطط يوضح الخطوات التشخيصية لعسر القراءة**الفرق بين نشاط المخ عند المعسر قرائيا و الطفل العادي****Lecture : coopération des aires corticales et plasticité cérébrale**(D'après manuel Nathan de TES-L, et http://www.college-de-france.fr/media/tes_cog/UP15611_2109coursApprentissageDel.al.entantEDyslexie.pdf)

« L'apprentissage de la reconnaissance visuelle invariante des lettres et des mots constitue une étape essentielle dans l'acquisition d'une lecture fluente et experte »

الملحق 3: مخطط يوضح أنواع العسر القرائي

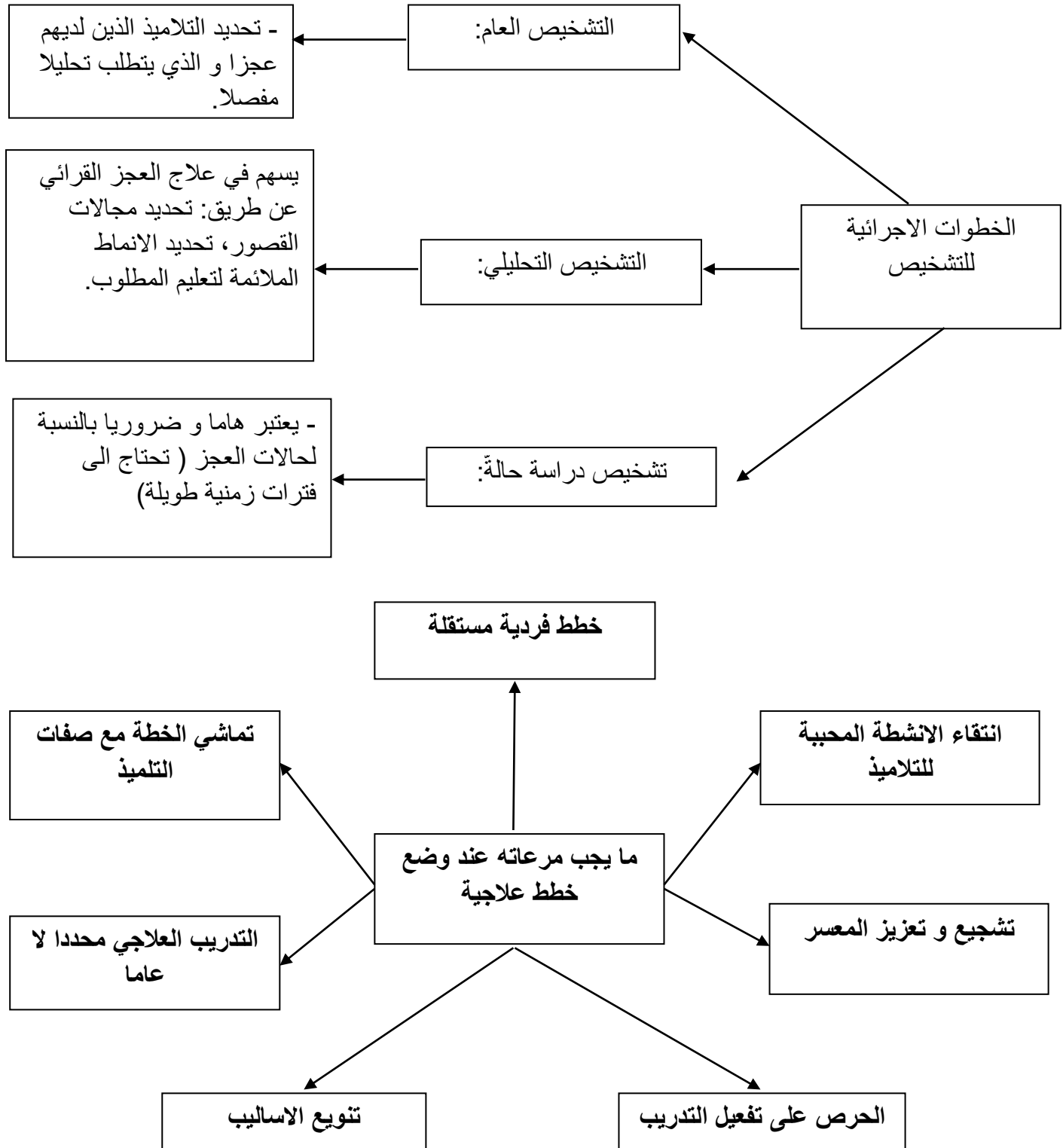
السنة	صاحب التصنيف	نوعه	أهم فروع الجزئية	خصائصها المميزة
1993	تصنيف كود فسلاند	تصنيف ثلاثي	-عسر قرائي عرضي	ناجم عن عيوب المخ
			-عسر قرائي نوعي	في غياب عيوب في المخ
			- تخلف قرائي ثانوي	عوامل خارجية او بيئية
1968	تصنيف نيكولاس	ثلاثي	-العسر القرائي النمائي	
			-العسر القرائي البطيء	
			-نوع مختلط	
1989	تصنيف تيوباوي	ثلاثي	- عيوب اضطرابات اللغة	
			-عيب تتابعي لغوي مختلط	
			-عدم تناسق النطق والكتابة.	
1981	تصنيف ساتس و موريس	رباعي	- قصور كلي للغة.	
			-عيب لغوي محدد.	
			-عيب ادراكي و لغة مختلطة	
			-مشكلات دافعية وانفعالية	
1988	تصنيف ارون	ثنائي	- التخلف في القراءة النوعي	
			- التأخر القرائي العام	
	تصنيف بلاش	ثنائي	- العسر القرائي النمائي	جملة من الصعوبات الخاصة بتعلم الطفل.
			- العسر القرائي المكتسب	اضطراب ناجم عن صدمة او خلل دماغي
			أ- صوتي. ب- عميق. ج- سطحي.	Dys phonologique Dys de la surface

الملحق 4 مخطط يوضح العوامل المؤثرة في ظهور عسر القراءة

العوامل المؤثرة	المحددات	خصائصها
العوامل المعرفية	أ- الذكاء	- ضرورة وجود علاقة ايجابية ملائمة بين الذكاء و القدرة على التفوق في القراءة يؤكد هيوز أن القدرة العقلية الضعيفة تؤخر بالتأكد قدرة الطفل على القراءة وأن الطفل الذي لديه قدرة عقلية منخفضة سوف تكون لديه صعوبة في كشف العلاقة التنظيمية بين الأشكال الكلمات و أصواتها.
	ب- المحتوى العقلي	- المحتوى العقلي مرآة لبيئة الفرد باعتباره مصدر الخبرة. ويؤكد ماسنجر " لا يوجد عمل خاص بالقراءة لا يتطلب خلفية مكثفة من خبرات الفرد البيئية"
	ج- الإدراك	- الإدراك هو تفسير للمعلومات و تنظيمها وقد نشتمل القراءة على نوعين من الإدراك البصري و السمعي. - الادراك البصري : القدرة على تحديد و تفسير المثير اللفظي. - الادراك السمعي: ويرتبط: التقسيم المقطعي، التمييز، التوليف.
	د- اللغة	- قد تعتبر عيوب اللغة سبب للعسر القرائي.
	الانتباه	- يعتبر الانتباه من العوامل الاساسية بالنسبة لاهم العمليات العقلية (الذاكرة، التعلم) والذي يتأثر بدوره بعوامل منها: الحداثة، الالفة، الدافعية.
	العوامل الانفعالية	ولعل لهم ردود الفعل المسهمة في العسر القرائي(الناجمة عن عدم النضج الانفعالي): - رفض شعوري للتعلم. - عدوانية صريحة. - استجابة انفعالية سلبية للقراءة.
	- النضج الانفعالي	

- الاستغراق في عالم خاص. - الاعتمادية. - القلق العام. - الاعتقاد بأن النجاح في القراءة شيء مستحيل.		
- عموما لا توجد نظرية شاملة بوحدة محددة لأهم صفات شخصية المعسرّين.	- صفات الشخصية - مفهوم الذات	
- يؤثر المستوى الاقتصادي و الاجتماعي على التحصيل القرائي. فهناك علاقة بين مستوى الأداء الأكاديمي و المكانة الاجتماعية و الاقتصادية للتلاميذ.	- البيت و تأثيره على - تحصيل القراءة	
- المخ هو العضو الاساسي لجملة السلوكات الانسانية بما فيها عملية القراءة.	- المخ و القراءة	
- القراءة الجيدة تستوجب التمييز بين (اليمن، اليسار). وقد حدد " روبين" بأن استعمال اليد اليسرى يمثل اشكالا حقيقيا لما ينجر عنه من صعوبات مدرسية.	- الجانبية:	- العوامل العصبية - الفسيولوجية والجسمية
1- العيوب البصرية: يؤكد " مالميكست" العلاقة الارتباطية بين الرؤية و النجاح القرائي و ذلك على حد قوله : بدون شك الرؤية العادية هي الشرط الاساسي للنجاح الاقصى للقراءة و الرؤية الصعبة هي سبب محدد للفشل القرائي.	- العوامل الجسمية:	
2- العيوب السمعية: ضمان سلامة السمع تأكيد على التعليم الشفهي الجيد (القراءة) و هو المؤشر المباشر للنجاح القرائي.		
- ضرورة التأكد من العوامل الصحية الجسمية للتلميذ القارئ لانها تؤثر على ادائه القرائي: - غالبا ما يظهر مللا فيقل بذلك التركيز، عدم المداومة على المدرسة قد ينجر عنه فشل خطير ومن ثم التسرب.	- الحالة الصحية العامة	

الملحق 5 مخطط يوضح ما يجب مراعاته عند وضع خطط علاجية



المراجع:

- 1- ابو الديار، مسعد وجاد، البحيري وعبد الستار محفوظي، (2011). قاموس مصطلحات صعوبات تعلم و مفرداتها، مركز تقويم و تعليم الطفل، الكويت.
- 2- احمد احمد عواد، (1999)، مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الاطفال، مقاييس و اختبارات، المكتب العملي للكمبيوتر، الاسكندرية.
- 3- احمد عبد الله احمد و فهمي مصطفى محمد، (2000)، الطفل و مشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- 4- الريمي محمد (2003)، علم نفس النمو و المراهقة، دار المسيرة، الاردن.
- 5- الزيات، مصطفى فتحي (1982)، سيكولوجية الاطفال غير العاديين و استراتيجيات التربية الخاصة، دار القلم، الكويت.
- 6- السرطاوي، عبد العزيز وطبي، سناء عوراتي و العزو عماد محمد و منصور ناظم (2009)، تشخيص صعوبات القراءة، دار وائل للطباعة و النشر، الامارات.
- 7- السعيد احمد (2009)، مدخل الى الديسلكسيا، دار البارودي العلمية للنشر و التوزيع، الاردن.
- 8- بلطي، لى بندا (2010)، صعوبات القراءة الديسلكسيا، دار المعلم للملايين.
- 9- حافظ نبيل عبد الفتاح (1998) صعوبات التعلم و التعلم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- 10- شرفوح البشير (2006)، انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- 11- علي (2013)، القياس النفسي و تقويم المعلمين بين النظرية و التطبيق ، دار السحاب للنشر و التوزيع.
- 12- قحطان احمد الظاهر (2004)، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان.
- 13- لعيس، اسماعيل (2007)، دراسة سيمولوجية لصعوبة تعلم القراءة، مجلة مخبر تنمية الموارد البشرية.

- 14- مراكب مفيدة (2010)، الكشف المبكر عن الصعوبات التعلم الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة مقارنة معرفية- تربوية، رسالة ماجستير منشورة، الجزائر.
- 15- منتصر، مسعودة (2016)، اثر برنامج تجريبي مبني على استراتيجيات الذاكرة المعرفية (اللفظية و الرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى تلاميذ عسيري القراءة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- 16- فتحي يونس (2016)، اضطرابات التعلم الاكاديمية و سبل العلاج، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- 17- عبد الرحمان محمد طعمة (2019)، اللسانيات العصبية اللغوية، مقال علمي، مجلة اللسانيات العربية، الاردن.
- 18- سليمان بن طرفة (2021)، علم نفس عصبي لغوي، ط2، دار فؤاد للنشر و التوزيع، قطر.
- 19- عرفت بني سليمان (2021)، دراسة عسر القراءة من منظور عصبي معرفي (محاكاة اللغة)، مقال علمي، مجلة لسانيات و اللغة.
- 20- احمد مومن (2022)، علوم عصبية معرفية، التناول العصبي اللغوي لاضطراب عسر القراءة.

21- Habib, M (1990), dyslexie cervan singulier les décrire évalue traiter 2 Masson, Paris.

22- Mercer, C.D.(1997).students with learning disabilities (5th ed) upper saddle river, NJ, printic Hall/Merill.

L'identification des besoins de formation comme acte managérial de la recherche du professionnalisme de l'entreprise modern

Dr / GRIM Karima Ismahane

Ecole des Hautes Etudes Commerciales HEC Alger

ismahanegrim@gmail.com

Résumé :

L'entreprise d'aujourd'hui est devenue désormais un espace éducatif, d'apprentissage de diffusion des valeurs, de normes de conduite et de recherche du professionnalisme.

Le management de la formation constitue une réponse managériale aux nouveaux défis que lui impose l'environnement en plein métamorphose et mondialisé.

La recherche d'efficacité des projets de formation est liée étroitement à la connaissance réelle des besoins de formation et de leur traduction en objectifs clairs et précis en compétences et comportements professionnels.

Le management de la formation constitue ainsi un processus plein de sens et d'intérêt stratégique, car il permet à l'entreprise une réelle dynamique de la conduite de son changement sur les différents plans et la recherche de la performance, de la créativité et du langage commun.

Le management de la formation constitue ainsi un processus plein de sens et d'intérêt stratégique, car il permet à l'entreprise une réelle dynamique de la conduite de son changement sur les différents plans et la recherche de la performance, de la créativité et du langage commun.

. Title: Identifying training needs as a managerial action in the quest for professionalism in the modern company

Today's company has become a space for education, learning, the dissemination of values, standards of conduct and the pursuit of professionalism.

Training management is a managerial response to the new challenges posed by a rapidly changing, globalized environment.

The quest for efficiency in training projects is closely linked to a real understanding of training needs and their translation into clear, precise objectives in terms of professional skills and behavior.

Training management is thus a meaningful and strategically interesting process, as it enables the company to manage change in a dynamic way at all levels, and to achieve performance, creativity and a common language.

تحديد الاحتياجات التدريبية كعمل إداري للوصول الى الاحترافية في المؤسسة الحديثة

ملخص البحث: أصبحت شركة اليوم الآن مساحة تعليمية وتدريبية، ونشر القيم ومعايير السلوك والبحث عن الاحترافية؛ فإدارة التدريب هي استجابة إدارية للتحديات الجديدة التي تفرضها عليها البيئة سريعة التحول و معولمة.

يرتبط البحث عن فعالية المشاريع التدريبية ارتباطا وثيقا بالمعرفة الحقيقية للاحتياجات التدريبية وترجمتها إلى أهداف واضحة ودقيقة في المهارات والسلوكيات المهنية. وبالتالي فإن إدارة التدريب تشكل عملية واسعة المعنى والاهتمام الاستراتيجي، لأنها تتيح للشركة ديناميكية حقيقية لإدارة تغييرها على مختلف المستويات والبحث عن الأداء والإبداع واللغة المشتركة.

Introduction :

Ce qui caractérise la dynamique du fonctionnement des entreprises de nos jours c'est la mise en valeur du capital humain comme capital le plus précieux et source de la création de richesse dans tous les sens du développement de l'entreprise.

La formation est davantage le moyen d'écoute et de réponse aux nouveaux impératifs et enjeux qu'impose en permanence l'environnement dans ses multiples dimensions.

Parmi les thèses les plus récentes régissant la dynamique de l'entreprise et la recherche de sa performance, nous retenons l'approche transversale globale et systémique de l'effort formation, développement des compétences des hommes et recherche du professionnalisme.

Ainsi, nous pouvons définir la formation comme : *« l'ensemble d'actions, de moyens, de techniques et de supports planifiés à l'aide desquels, les salariés sont incités à améliorer leurs connaissances, leurs comportements, leurs attitudes, leurs habilités et leurs capacités mentales, nécessaires à la fois pour atteindre les objectifs personnels ou sociaux, pour s'adapter à leur environnement et pour accomplir de façon adéquate leurs tâches actuelles et futures »* (SIMON Yves et JOFFRE Patrick , 1997, P.1570).

Dans le cadre de la préparation de cette intervention scientifique, nous tenterons de montrer d'abord l'intérêt stratégique de la connaissance des vrais besoins de la formation en lien avec le contenu des programmes de formation, ainsi que le cadre stratégique d'orientation des politiques managériales de formation professionnelle.

Il est intéressant de retenir dans ce cadre que la connaissance et la définition des besoins de formation de chacun des participants concernés par le projet de formation demeure une étape cruciale en amont même du projet de formation, et ce quel que soit, le domaine lié aux actions de formation, tant sur le plan comportemental, relationnel, que sur le plan technique et autres.

La formation professionnelle, un besoin nécessaire pour le développement du capital humain comme tout projet de développement de l'entreprise et sur les différents plans de la conduite de son changement.

La formation est l'une des modalités clés de transfert des compétences. C'est un acte de management qui permet aux salariés d'adapter leurs compétences aux évolutions des missions et des métiers de l'entreprise. C'est l'une des solutions pour optimiser la gestion des ressources humaines et résoudre les dysfonctionnements.

Le concept de besoin de formation et son lien avec la motivation des hommes à former et la recherche même de la cohérence avec le professionnalisme attendu par l'entreprise devient une réponse managériale aux nouveaux impératifs qu'impose l'environnement en général et le marché en particulier.

La formation professionnelle dans son approche managériale et globale est davantage le relais de développement du capital humain et de la culture même de son système de valeurs et de normes de conduite.

La formation est loin d'être un acte comptable, financier et logistique ; il s'agit d'un acte d'investissement et de réinvestissement permanent et continu du projet de l'entreprise et d'esprit de la recherche même du professionnalisme et de la culture de développement durable.

Dans ce cadre, nous tenterons de mettre en relief nos axes de problématique de départ avec la réalité du terrain d'une entreprise algérienne du secteur économique et industriel. Ainsi, notre contribution dans le cadre de notre intervention scientifique porte essentiellement sur les préoccupations et éléments de réflexion suivants :

Les efforts de formation investis par l'entreprise objet de notre cas d'étude s'appuient-ils essentiellement sur l'identification des connaissances réelles des besoins du terrain de l'entreprise ?

Les sources introduites par l'entreprise en question, en matière de connaissance des besoins de formation répondent-elles aux exigences du processus managérial de la formation de l'entreprise moderne ?

Pour pouvoir répondre à tous ces questionnements, nous avons jugé opportun d'émettre les hypothèses de départ suivantes, comme guide d'orientation de nos travaux de recherche :

Hypothèse 01 : L'étape connaissance et identification des besoins de formation ne répond pas entièrement aux exigences du management de la formation et de la recherche du professionnalisme.

Hypothèse 02 : L'entreprise objet de notre cas d'étude ne s'appuie pas dans son cadre d'orientation de l'activité formation sur une politique managériale cohérente et adaptée au contexte de son besoin réel en matière de formation et du développement du professionnalisme.

Pour répondre à ces axes de recherche, nous nous sommes inspirés d'une démarche exploratoire du terrain, à l'aide d'une enquête qualitative à base d'observation participante, d'entretiens et de discussion avec les participants, sur un échantillon représentatif du personnel d'encadrement de l'entreprise. L'objectif attendu étant de mettre en exergue la réalité du fonctionnement de l'entreprise, notamment en matière de besoins en lien avec les objectifs recherchés, la cohérence du programme et le contexte même du cadre d'orientation des politiques de formation et de recherche du professionnalisme.

Dans ce cadre, nous tenterons de situer les différentes sources d'éclairage et d'identification des besoins de formation mis en valeur par l'entreprise en question. S'agissant du plan de notre intervention scientifique à ce séminaire international, nous tenterons de mettre en valeur les éléments suivants :

Introduction :

- L'intitulé du thème
- Les raisons de motivation du choix du thème pratique du terrain de recherche.
- Axes de problématique de départ
- Hypothèses de travail

- Méthodologie et approche scientifique de recherche.
- Plan de recherche
 - Le contenu du concept du management de la formation
 - L'apport de la formation dans le développement du capital humain
 - Les exigences managériales et l'organisation de la formation dans les entreprises modernes :
 - La définition et la connaissance des besoins réels de formation au sein de l'entreprise moderne :
 - Etude de cas du terrain de recherche
 - Etat des lieux et diagnostic de l'activité formation et développement des compétences de l'entreprise objet de notre cas d'étude :
 - Synthèse globale, discussion des résultats et perspectives de recherche :
 - Conclusion

1. Le contenu du concept de la formation :

Avec les nouveaux impératifs de changement caractérisant le nouvel environnement dans ses multiples dimensions, notamment celles liées aux exigences du développement de l'économie du savoir, de la montée en puissance de la technologie sur les différents plans, de la recherche et du développement de l'innovation, etc, la formation ne cesse de prendre de l'ampleur et devient désormais un acte managérial de réponse à ces enjeux.

Dans ce sens, **Bernard CALISTI et Francis KAROLEWICZ (2006, P.99)** soulignent dans leur article intitulé : « RH et développement durable » ce qui suit : « Ce qui devient durable, c'est la capacité des personnes à apprendre à apprendre. Développer les RH n'est pas un acte d'humanité, mais un acte responsable qui répond aux besoins du présent et prépare aux perspectives futures de développement. Pour durer, tout système doit s'ajuster à son environnement et non s'adapter. Toute entreprise est, en soi, un système vivant et, par conséquent, elle est régie par les lois du vivant.

Pour créer les conditions d'une culture d'apprenance, l'entreprise doit développer quatre macro compétences qui recouvrent les lois du vivant : savoir se relier à son environnement, savoir innover, savoir partager, savoir se réorganiser ».

VATIER Raymond (1990, P.50) définit la formation comme *« un ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétence leurs tâches actuelles ou celles qui leurs seront confiées dans le futur pour la bonne marche de l'organisation »*.

Donc, comme l'indique **DIMITRI Weiss (1995, P.76)** : *« La formation est un bon indicateur de l'entreprise. Une entreprise qui ne forme pas ses collaborateurs est une entreprise qui est en train de mourir »*.

La formation regroupe de ce fait les actions pédagogiques favorisant les apprentissages individuels et collectifs. Elle dépasse désormais le cadre de la notion de stage, pour prendre en compte les actions d'accompagnement et de management des compétences. Elle n'est pas une fin en soi, mais un moyen mis à la disposition, une réponse à un problème rencontré.

Les objectifs de la formation varient d'une entreprise à une autre et restent étroitement liés aux orientations que prennent celles-ci et à leurs objectifs en termes de productivité et d'efficacité. Ils sont définis en fonction des stratégies organisationnelles et peuvent être résumés en deux axes ; du point de vue du salarié et du point de vue de l'entreprise.

S'il est acquis que la formation constitue un investissement de type immatériel, l'ingénierie de la formation, quant à elle doit donner du sens à la maîtrise des techniques de résolution des problèmes et de construction de la formation elle-même, sans céder à la tentation de l'utilisation de l'outil d'une manière irréfléchie ou mécanique.

De façon générale, *l'ingénierie est : « l'ensemble des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations multiples nécessaires à la conception et à la réalisation d'un*

ouvrage, en vue d'optimiser l'investissement qu'il contient et d'assurer les conditions de sa viabilité » (DIMITRI Weiss, 1995, P.440).

L'ingénierie de la formation s'inscrit dans la démarche générale d'ingénierie et obéit elle-même à des procédures, des méthodes à l'aide d'outils, dans des situations diverses pour favoriser la production.

Nous affirmerons donc avec **OUNZILA Youssef (2006, P.51)**, que l'ingénierie de la formation est : *« un ensemble coordonné et ordonné des activités méthodiques de conception et de réalisation d'un système d'identification des besoins en compétences d'une entreprise afin de répondre par la formation aux besoins de cette dernière et aux besoins de l'individu »*, et ce pour :

- Accompagner la stratégie de la direction ;
- Faire face aux nouvelles exigences internes et externes de l'entreprise en terme des compétences requises ;
- Améliorer la productivité et la performance globale de l'entreprise ;
- Favoriser la promotion interne, développer le professionnalisme et maintenir l'emploi.

L'ingénierie de formation suppose une démarche prévisionnelle, une concertation avec différents partenaires, et une capacité de traduction des objectifs en actions, en vue de construire et de mettre en œuvre la formation là mieux adaptée pour améliorer la performance d'un professionnel dans l'exercice de son métier.

De ce fait, l'optimisation de la productivité, l'émergence des compétences nouvelles et la multiplication des changements font appel à des aptitudes nouvelles en matière de l'ingénierie formation, de plus en plus pointues qui exigent un repositionnement de la mission des responsables de formation.

La démarche d'une ingénierie de formation est un processus de construction d'un plan de formation sur la base des objectifs stratégiques que l'entreprise souhaite atteindre.

Dans ce sens, il est indispensable avant d'offrir une formation de déterminer spécifiquement les besoins en formation qu'ils soient, personnels, individuels ou collectifs, afin de déceler si celle-ci vise effectivement l'efficacité au sein de l'organisation et la résolution d'un problème particulier.

Selon **MEIGNANT Alain (2003, P.132)**, le besoin en formation est : *« la résultante d'un processus associant les différents acteurs concernés et traduisant un accord entre eux sur des manques à combler par le moyen de la formation »*.

L'identification des besoins doit être menée par des personnes compétentes, qui connaissent bien l'organisation et qui sont sensibles à l'efficacité organisationnelle. Ces personnes doivent être capables :

-D'examiner s'il y a un manque de compétence chez les salariés et de découvrir aussi les défis auxquels l'organisation aura à faire face, grâce au développement à moyen et à long terme des RH.

-De détecter les multiples changements affectant les environnements externes et internes de l'organisation comme les progrès technologiques, les nouvelles lois, les nouvelles tendances sociales et les nouvelles stratégies de l'organisation.

Elle constitue la première étape d'une politique de formation, c'est-à-dire qu'il faut analyser d'abord les demandes de formation, identifier les situations qui peuvent créer les besoins de formation et les évolutions de l'entreprise qui vont provoquer une modification des compétences individuelles et collectives pour tenir un poste de travail.

Conjointement, les populations concernées par le projet de formation doivent être identifiées. Cette phase comprend le recueil des données, la classification des besoins et l'analyse des données recueillies. Dans ce même ordre d'idées, la démarche de détection des besoins en formation doit emprunter trois cheminements :

- Une démarche prospective : qui consiste à rechercher par anticipation les actions de formation indispensables, compte tenu des évolutions prévisibles, technologiques, économiques et sociales de l'entreprise.
- Une démarche liée à l'observation d'éventuelles difficultés de fonctionnement de l'entreprise : dont l'amélioration peut être envisagée par une meilleure adaptation du personnel et par conséquent des actions de formation touchant au perfectionnement des connaissances ou à la meilleure maîtrise des techniques et des responsabilités.
- Une démarche individualisée : qui consiste à analyser avec chaque membre de l'entreprise l'intérêt et la nécessité d'améliorer ses connaissances par des actions de formation qui soient liées aussi bien, à l'exercice de ses activités, qu'à des évolutions incertaines dans ses responsabilités.

Le concept de management de la formation n'est pas celui de la gestion classique de l'activité formation. Il s'agit davantage d'une autre approche managériale plus intense et complexe, reposant essentiellement sur la conduite de changement humain, organisationnel et socio-culturel allant à la mise en valeur même du développement des compétences du capital humain. Ce dernier constitue le pivot même du management dans ses multiples dimensions.

Il est essentiel de retenir que le concept de capital humain devient englobant, car il s'agit du moteur de la conduite du changement au sein des organisations et entreprises d'aujourd'hui.

Dans ce sens, **Lary PRUSAK (2002, P.44)**, souligne dans son livre intitulé : « aux origines de la gestion des connaissances » : « Dans de nombreuses entreprises, la notion de recueil des besoins de formation consiste, peu ou prou, à recueillir l'ensemble des commandes passées ça et là par des individus ou par la hiérarchie au vu des catalogues des prestataires de formation. Devant la masse et la disparité des demandes, des arbitrages sont organisés, tenant tantôt compte des budgets alloués aux unités, tantôt des lignes directrices annuelles qui privilégient telles ou telles formations, tantôt à l'influence interne de tel ou tel manager, tantôt à la pression des partenaires sociaux.

Dans la plupart des cas, la notion de « besoins de formations » occulte les problèmes qu'elle est censée résoudre. Il peut sembler acceptable qu'un manager opérationnel ne soit pas enclin à faire ce type de distinction, surtout si personne ne lui a jamais donné les moyens de comprendre ».

Les propos de l'auteur demeurent significatifs, car le monde de l'entreprise d'aujourd'hui n'est plus celui d'hier où les mécanismes régissant l'activité humaine ont complètement connu un grand essor, à savoir celui lié à la capacité des hommes à accroître l'innovation, la productivité, la créativité et le développement des compétences dans tous les sens des exigences de l'environnement en général et de l'entreprise en particulier.

On retient dans ce même sens que le concept de management de formation devient désormais le centre de préoccupation stratégique de l'entreprise moderne, car cette dernière constitue un espace interactif et proactif de conduite de changement, à travers des efforts d'innovation sans cesse.

Le management de la formation ne peut être perçu comme une fin en soi ou une sorte de panacée à des situations d'activité de l'entreprise mais davantage une réponse managériale aux métamorphoses auxquelles font face les entreprises devant les impératifs du nouvel environnement. Le management de la formation, comme le souligne **Catherine BEZSONOFF (2000, P.196)**, est un projet à la fois modeste et ambitieux. Modeste, car on est loin du rêve d'éduquer l'intelligence ; on ne part pas non plus du principe qui affirme que chacun est capable de se former lui-même et qu'il suffit à l'entreprise de mettre en place des moyens pour qu'automatiquement tous se mettent à mener leur autoformation. Dans cette nouvelle optique, ce qui est au contraire affirmé c'est la nécessité d'épauler les personnes à construire leurs compétences en sachant que ce qui s'acquiert dans un environnement donné se transfère difficilement dans un contexte autre.

Et pourtant ce projet est également ambitieux, car il réussit là où les autres approches pédagogiques échouent plus ou moins. Grâce à cette démarche, non seulement les personnes acquièrent ou développent des compétences, mais à chaque nouvel apprentissage, elles consolident leurs acquis antérieurs et gagnent progressivement en autonomie ; certaines même finissent par être capables de piloter seules leurs apprentissages. Le « juste nécessaire » prend tout son sens dans une perspective de formation continue ».

On retient des propos de l'auteur que cette nouvelle approche du management de la formation prend de l'ampleur et devient le moyen le plus sûr permettant à l'entreprise l'écoute de la réalité de son fonctionnement, tant en interne qu'à l'externe.

Cette approche managériale s'appuie essentiellement sur l'appel à une démarche d'ingénierie permettant à l'entreprise en amont et en aval de son projet de formation la définition et la connaissance même des besoins de formation. Cette phase ne doit pas être perçu comme une simple activité et cadre d'orientation de l'entreprise mais davantage comme des efforts d'orientation de l'activité de formation dans une logique systémique et transversale.

Cet élément fera l'objet d'analyse dans le titre se rapportant à la définition des besoins en formation.

2. L'apport de la formation dans le développement du capital humain

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la formation dans son approche managériale moderne prend de l'ampleur, car elle devient même un acte de conduite de changement et un moyen de réponse aux impératifs et enjeux que lui impose sans cesse l'environnement globalement.

L'importance de la formation devient inestimable et irremplaçable, car il s'agit pour les acteurs et leaders managers de l'entreprise d'investir la mise en valeur du capital humain, à travers le renforcement identitaire avec le projet même de l'entreprise.

Cela nécessite la recherche de la confiance dans l'entreprise même. Le capital humain afin de s'identifier à la culture et au système de valeurs de l'entreprise, il est nécessaire de l'investir, de le réinvestir, notamment sur le plan de la formation et du développement de son potentiel et de son cadre d'intégration dans le projet de l'entreprise.

Dans ce même cadre, **Éric DAVOINE, Bjorn WALLISER et Jean-Charles RIERA (2000, P.57-P.60)** dans leur article intitulé : « *La formation professionnelle initiale en France et en Allemagne* », soulignent à cet effet : « Le système allemand de formation professionnelle duale qui peut être considéré comme un des piliers du modèle allemand de Gestion des Ressources Humaines (CAZAL /PERETTI.1992), a souvent été décrit en France comme un modèle performant à imiter. Mais ce modèle semble difficile à importer tel que dans un autre contexte national (Maurice, 1993 ; LYNCH, 1994) et ne semble pouvoir fonctionner qu'avec un contexte de relations de confiance particulières entre les trois principaux acteurs du système dual : les apprentis, les entreprises et l'Ecole. Certains auteurs comme **FUKUYAMA (1994)** considèrent que la culture nationale de travail allemande présente un assez fort degré de confiance entre les acteurs, confiance que FUKUYAMA définit comme une attente vis-à-vis d'autrui de comportements « honnêtes » ou en tout cas conformes à des règles du jeu plus ou moins tacites.

Nous considérons en effet que si la confiance entre les acteurs sociaux est une composante relativement stable de la culture de travail allemande, cette stabilité n'est pas possible que si elle relayée par cadre institutionnel et par des mécanismes de structuration dans les pratiques sociales qui vont contribuer à reproduire cette confiance.

La formation professionnelle concerne en Allemagne un pourcentage plus important de la population des « jeunes » et semble favoriser leur insertion professionnelle. Le système dual permet en effet une formation de métier orientée vers la pratique et intégrant rapidement les mutations technologiques.

L'entreprise joue un plus grand rôle en Allemagne, puisqu'elle a le rôle de formateur au même titre que le lycée professionnel. Ce rôle plus important des entreprises en Allemagne permet d'assurer l'orientation professionnelle du contenu de la formation ainsi qu'une adaptation réactive aux besoins du marché de l'emploi. Les métiers de la formation professionnelle en Allemagne surtout des métiers d'employés ou d'ouvriers qualifiés- dans des entreprises industrielles ou dans des entreprises de service de taille importante. Les apprentis allemands sont

de niveaux académiques divers, et le choix d'une formation professionnelle est souvent indépendant du niveau atteint dans l'enseignement général ».

En complément aux propos des auteurs, nous pouvons retenir avec beaucoup d'intérêt que le vrai apport de la formation sur le développement du capital humain réside dans la capacité à rendre dynamique ce capital, en lui offrant l'occasion de développer son potentiel, ainsi les compétences nécessaires à sa dynamique au sein de l'organisation et de l'entreprise.

Catherine BEZSONOFF (2000, P.25-P.26) montre dans son livre intitulé : « pratique de la formation : Du discours à la réalité » ce qui suit: « Et pourtant l'enjeu est de taille : on demande aujourd'hui à tous ceux qui travaillent non de se contenter d'appliquer à la lettre des procédures, mais de construire une réponse adaptée à chaque situation inédite. Or qui est capable d'identifier qu'un problème est nouveau et de le résoudre en créant de toutes pièces une réponse si ce n'est l'expert...créatif pour développer la compétence de leur entreprise et maintenir leur propre « employabilité » ; tous doivent non seulement construire des compétences portées à leur plus haut niveau et être inventifs, mais encore être capables de travailler avec les autres.

En effet, un expert, même excellent, n'est d'aucune utilité pour son entreprise s'il reste isolé et qu'il est incapable d'expliquer en quoi une solution est préférable à une autre, d'entraîner son équipe et de la piloter dans sa mise en œuvre ».

On retient de ces propos que l'actuelle formation vise essentiellement à construire le capital humain dans ses multiples dimensions, car il s'agit du capital le plus précieux du projet de l'entreprise. Le développement du capital humain vise ainsi la mise en valeur de son intelligence individuelle, émotionnelle, collective et organisationnelle même.

Le présent tableau nous permet un éclairage sur le contenu d'orientation de l'entreprise, en matière d'activité liée à la formation, et ce, selon leur propre perception et discours vis-à-vis du cadre de la formation des ressources humaines.

Place de la formation dans l'entreprise		Niveau de pratique de la formation par l'entreprise
Politique Formation centrée sur le marché	5	Organisation apprenante : le développement et la pérennité des compétences structurelles sont au cœur de la genèse de la politique globale de l'entreprise.
Stratégique Formation centrée sur l'entreprise	4	Entreprise formatrice : l'évolution des compétences collectives est associée à la stratégie. La formation sur le terrain, aussi importante que le stage, responsabilise l'encadrement dans la formation.
Tactique Formation centrée sur l'unité opérationnelle	3	Entreprise qui forme des personnels : le développement des compétences opérationnelles e, situation des populations suit de près les besoins de l'entreprise. La formation propose des cursus spécifiques aux unités.
Technique Formation centrée sur	2	Entreprise qui consomme de la formation : les savoir-faire individuels sont considérés comme la

l'individu		solution aux déficits opérationnels. La formation propose des stages standards au regard des postes occupés.
Administratif Formation centrée sur la fourniture	1	Entreprise qui gère la dépense obligatoire : le savoir théorique externe est présumé répondre aux besoins de l'entreprise. La formation accorde des autorisations aux individus sur des intitulés de stages, en arbitrant sur des critères aléatoires.
Néant Formation centrée sur la dépense	0	Entreprise qui ne fait pas de formation : on a autre chose à faire que de perdre du temps en formation. On ne va pas ajouter un déficit de productivité à la dépense obligatoire.

Source : MASSOT, (Pierre) : « Pilotage des compétences et de la formation », édition Afnor, 2005, P.174.

Le choix de l'option et du cadre d'orientation repose essentiellement sur la capacité des acteurs, du top management à investir la trajectoire même du projet de l'entreprise.

3. Les exigences managériales et l'organisation de la formation dans les entreprises modernes :

Le présent titre demeure d'un intérêt capital car aucun projet ne peut se concrétiser avec efficacité et performance sans avoir investi et réinvesti en permanence le capital humain. Ce dernier demeure le moteur même du projet de l'entreprise. A ce titre, **Peter DRUCKER (1998, P.105)** note dans son livre intitulé : « L'entreprise de demain » ce qui suit : « Les entreprises de l'avenir seront contraintes de repenser leur gestion des ressources humaines. Elles devront en effet aider leurs salariés à acquérir les savoir-faire et la confiance en eux qui leur permettent de maîtriser un nouvel environnement, à trouver eux-mêmes la sécurité et le soutien qu'elles ne sont plus en mesure de leur procurer. Les défis de la mondialisation imposent à l'entreprise de revaloriser le facteur humain et d'encourager de nouveaux modes de travail fondés sur la coopération. Pour être compétitive, l'entreprise doit attirer, retenir, motiver et utiliser de façon optimale les talents. Certains dirigeants reconnaissent la primauté du capital humain, tout au moins en théorie : « Nos principaux atouts passent cette porte chaque jour » se plaisent-ils à déclarer. Et ces atouts finissent un jour par passer définitivement la porte, suite à un licenciement, à des conflits ou simplement par manque d'intérêt pour leur travail. Les hommes n'aiment guère s'investir lorsqu'ils savent qu'ils ne seront pas payés de retour.

Une nouvelle approche semble donc opportune. Les idées et les modèles de l'entreprise traditionnelle ne peuvent servir de base au contrat social du 21^{ème} siècle jusqu'à présent, la grande organisation constituait pour beaucoup de salariés le cadre dans lequel se déroulait leur carrière » ».

On retient d'après les propos de l'auteur en question que les conditions de réussite demeurent liées essentiellement à la préparation de l'humain, non pas comme une chose ou un être auxiliaire à l'entreprise mais davantage comme un partenaire et un contributeur à la création de la richesse au sein de l'entreprise.

La mise en valeur de l'humain est liée étroitement à la capacité des acteurs et managers de l'entreprise à investir ce qu'on appelle « le langage et la culture commune ». Celui-ci ne peut faire l'objet d'une improvisation, mais davantage d'effort de mobilisation et d'adhésion dudit capital dans le projet de l'entreprise.

Dans ce sens, Pierre COLLERETTE, Gilles DELISLE et Richard PERRON (2011, P.162-P.163) dans leur article intitulé : « le changement organisationnel : Théorie et pratique » conclusion souligne ce qui suit : « Six conditions maximisent les chances de succès d'une entreprise de changement organisationnel planifié :

- Les destinataires perçoivent le problème comme assez prioritaire et insatisfaisant pour être motivés pour une intervention ;
- Il y a suffisamment d'énergie disponible chez les destinataires et les agents de changement pour entreprendre et mener une intervention à terme ;
- L'agent de changement a, ou peut obtenir, le pouvoir ou les moyens de réaliser le changement, les destinataires le perçoivent.
- Les avantages du changement sont perçus et valorisés par les destinataires ;

- Les avantages associés au changement sont perçus par les destinataires comme étant supérieurs aux bénéfices perdus dans la situation actuelle, additionnés aux désavantages qui viendront avec le changement ;
- L'agent est capable de procurer aux destinataires la sécurité et le support dont ils auront besoin pour traverser la période du changement.

Plus ces conditions seront réunies dans l'environnement où l'on veut implanter un changement, plus il sera facile d'y connaître le succès. Si elles devaient être absentes, en tout ou en partie, l'agent de changement aura sûrement avantage à faire en sorte qu'elles émergent, sinon sa tâche risque d'être particulièrement ardue.

On parle de plus en plus d'organisations intelligentes. Au-delà des modes, il s'agit là d'organisations qui font un effort évident pour que leurs membres demeurent toujours attentifs aux changements qui s'annoncent dans l'environnement et qu'ils puissent réinvestir les résultats des expériences passées dans l'amélioration continue de l'organisation. Cette attitude proactive est un excellent moyen pour se prémunir contre « les crises ».

Il y a place pour des organisations qui cherchent à apprendre et réinvestissent les apprentissages pour maintenir le dynamisme et le sens de l'innovation. L'expérience montre que les organisations qui maîtrisent l'art de gérer un certain ordre créateur, sans pour autant verser dans l'anarchie, sont plus productives, plus intelligentes, plus équilibrées et s'adaptent mieux aux changements ».

4. La définition et la connaissance des besoins réels de formation au sein de l'entreprise moderne :

La problématique liée à la connaissance des besoins de formation et leur traduction en objectifs clairs et précis constitue le centre d'intérêt stratégique du processus d'ingénierie de la formation. Toute action de formation réussie est celle qui met en valeur la clarté et la cohérence de cette phase cruciale et déterminante.

Dans ce sens, **Pierre Massot (2005, P.44-P.45)** dans son livre intitulé : « Pilotage des compétences et de la formation » souligne ce qui suit :

« Dans de nombreuses entreprises, la notion de recueil des besoins de formation consiste, peu ou prou, à recueillir l'ensemble des commandes passées ça et là par des individus ou par la hiérarchie au vu des catalogues des prestataires de formation. Devant la masse et la disparité des demandes, des arbitrages sont organisés, tenant tantôt compte des budgets alloués aux unités, tantôt des lignes directrices annuelles qui privilégient telles ou telles formations, tantôt à l'influence interne de tel ou tel manager, tantôt à la pression des partenaires sociaux.

Dans la plupart des cas, la notion de « besoin de formation » occulte les problèmes qu'elle est censée résoudre. Il peut sembler acceptable qu'un manager opérationnel ne soit pas enclin à faire ce type de distinction, surtout si personne ne lui a jamais donné les moyens de comprendre.

Confondre besoins de compétence et besoins de formation revient à confondre l'analyse de la problématique et l'ingénierie de la réponse qui devrait en découler. Même si ces deux notions ne sont pas confondues, plus grande sera la pauvreté de l'analyse des besoins de compétence, plus grande sera la pauvreté de l'ingénierie.

En fin de compte, le choix du stage revient parfois au constat de l'ingénierie la plus pauvre qui soit. Cet écart était décrit précédemment : on recherche des performances, on achète des capacités ! ».

Nous retenons à travers ces éléments de réflexion des auteurs, que ce qui rend harmonieux la dynamique de l'activité de l'entreprise, à travers surtout la traduction des objectifs en résultats constitue un domaine non négligeable, car il s'agit de s'assurer que les managers, permettent à l'activité formation de jouer son plein rôle d'acquisition, de développement et de renouvellement des compétences attendues de l'entreprise.

La clarté des besoins et leur connaissance précise est une activité partagée et atomique en matière RH. La DRH seule ne peut répondre efficacement, quant à la mise en valeur de la connaissance des besoins. Il s'agit davantage d'un travail de partage et de collaboration collective où l'ensemble des managers et responsables sont impliqués par cette activité.

Tout décalage entre la connaissance des besoins réels de formation et la réalité même profonde de l'entreprise constitue dans ce sens une source de freins et d'ambiguïté au développement du capital humain.

L'entreprise désirent la recherche de la performance, de l'excellence et de la compétence doit avant tout s'assurer que sa politique de formation et de définition des besoins de formation doit justement répondre aux exigences de son évolution.

Dans ce sens, **Bernard CALISTI et Francis KAROLEWICZ (2006, P.121-P.122)** soulignent dans leur article intitulé : « RH et développement durable » ce qui suit : « Aujourd'hui, beaucoup d'entreprises sont déçues du peu d'efficacité des plans de formation compte tenu des sommes investies, en croissance depuis plusieurs années. D'une part, la formation n'a pas développé la réactivité attendue face au changement, d'autre part, on constate un écart important entre ce qui est transmis et ce qui est appliqué. La plupart du temps, les stagiaires sont satisfaits de la formation suivie. Ils ont compris les différentes techniques à appliquer. Or, une fois sur le terrain, ils ne parviennent pas à concrétiser ce qu'ils ont appris, et finissent par se démotiver.

Plusieurs sources de démotivation ne sont pas toujours prises en compte par l'entreprise et les formateurs.

- Le manque de cohérence entre la formation et la réalité du terrain : vous vous former sur du matériel que vous n'avez pas ;
- Le décalage entre le type d'organisation et le management qu'on vous demande pratiquer : on vous forme au management participatif, alors que votre organisation est conçue pour tout centraliser et ne pas faire redescendre l'information ;
- « Fais ce que je te dis et non ce que je fais » : le manque d'exemplarité est également un élément fort de la démotivation ».

Il existe des facteurs psychologiques importants :

- L'entreprise n'a pas forcément expliqué les objectifs de la formation. Le salarié peut donc penser que l'entreprise le considère comme incompetent ;
- La formation n'est pas rattachée à l'entretien de progrès annuel ;
- Le salarié n'a pas eu le choix de sa formation ;
- Le salarié ne participe pas à l'élaboration de son plan de formation individualisé ;
- La formation est considérée par la hiérarchie comme inutile. On apprend sur le terrain et non dans une salle de formation.

Des facteurs sont liés à la méthode d'apprentissage ;

- Le participant est passif : il doit ingurgiter un contenu ;
- Le participant est actif ; mais il doit intégrer un modèle ;
- Le contenu de la formation est déconnecté du contexte du salarié ;
- La formation ne prend pas en compte les difficultés du salarié, qu'elles soient cognitives, contextuelles, affectives...

La liste des facteurs de démotivation pourrait être plus longue, même si beaucoup d'entreprises ont essayé d'y remédier.

Il ne s'agit pas ici de faire porter à l'entreprise la responsabilité de la non-motivation du personnel dans le processus d'apprentissage. De la même manière, l'entreprise ne doit pas

imaginer que la responsabilité de la motivation à apprendre est celle de l'apprenant. La responsabilité de l'entreprise et de ses salariés est partagée ».

En complément à ces idées, l'auteur **Catherine BEZSONOFF (2000, P.48)** sn livre intitulé : « **Pratique de la formation : du discours à la réalité** » retient, quant à lui, les obstacles au développement des compétences.

« Aider une personne à développer des compétences ou à en acquérir de nouvelles, c'est avant tout diagnostiquer les freins qui entravent leur apprentissage ».

5. Etude de cas du terrain de recherche

La présente étude de cas porte essentiellement sur une entreprise du secteur de l'industrie et qui dispose d'une expérience dans le domaine du développement de la formation du capital humain.

Nous avons préservé l'anonymat de cette entreprise et ce pour des raisons d'éthique professionnelle et de déontologie. Cette entreprise a constitué pour les besoins de notre étude un terrain de recherche aussi pratique sur les différents plans ; humain, organisationnel et managérial. Cette entreprise a traversé depuis sa création des phases de développement et de progrès continus, notamment sur le plan du développement et du renouvellement des compétences de ses ressources humaines.

Sur le plan méthodologique et scientifique et afin de réaliser cette étude de cas, nous avons fait appel à des outils d'investigation et de recherche scientifique, à savoir le recours dans un premier temps au diagnostic RH globalement et en particulier l'activité formation et développement des compétences relationnelles, voire même l'impact de l'organisation et des structures sur l'activité en question.

En complément au diagnostic, nous avons conduit des entretiens avec les acteurs, managers et DRH de l'entreprise et ce afin d'éclairer le cadre d'orientation de l'activité formation et de décrypter ainsi le contenu du discours et du cadre d'orientation stratégique de ladite entreprise.

Le contenu des entretiens que nous avons conduits a porté essentiellement sur la problématique de définition des besoins en formation, notamment en matière de compétences comportementales et relationnelles. Ces entretiens ont été renforcés d'observation participante par nos soins sur le terrain de recherche de l'entreprise objet de notre cas d'étude.

5.1. Etat des lieux et diagnostic de l'activité formation et développement des compétences de l'entreprise objet de notre cas d'étude :

En analysant le cadre de fonctionnement organisationnel, structurel et humain de l'activité RH et formation plus particulièrement, nous avons retenu que l'entreprise en question ne cesse d'investir dans la promotion et la modernisation du processus d'activité de la formation. Cet élément caractérisant un des points forts de l'orientation de l'entreprise en question.

Dans ce même sens, il est à noter que l'entreprise en question met en valeur un système d'organisation plus ou moins adapté au contexte de son cadre d'orientation RH et formation.

Les besoins en formation et développement des compétences, notamment sur le plan comportemental et relationnel occupe une place plus ou moins prioritaire, par rapport aux autres besoins de formation et de développement des compétences managériales et techniques.

Malgré les efforts que déploie l'entreprise objet de notre cas d'étude dans ce domaine, ils demeurent néanmoins insuffisants et ne répondent pas entièrement aux exigences d'une démarche managériales d'ingénierie de la formation.

L'entreprise investit quand même des efforts dans la formation et la mise en valeur des ressources humaines de l'entreprise, notamment sur le plan comportemental et relationnel.

On retient dans ce sens que des efforts sont déployés en matière de connaissance des besoins et d'orientation des actions de formation vers le comportement humain et relationnel. Nous prenons comme exemple dans ce sens des actions de formation se rapportant aux techniques de communication comportementales et relationnelles positives.

Ces actions de formation demeurent à notre sens génériques et globales et ne portent pas dans leur orientation profonde des formations adaptées, ciblées et orientées vers les caractéristiques même du comportement humain et organisationnel de l'entreprise objet de notre cas d'étude.

Comme nous le savons, le domaine lié au comportement humain et relationnel demeure aussi complexe et sensible même, car il constitue le centre nerveux de la dynamique de fonctionnement de toute entreprise, notamment dans le sens de la cohérence, de l'harmonie et du bien-être de l'homme au travail.

Ces domaines d'intérêt vont au-delà de la recherche de la performance comportementale, humaine et organisationnelle de l'entreprise

Parmi ces préoccupations managériales et humaines, que nous mettrons en valeur dans le cadre de cette étude, on peut noter ainsi que la recherche de la confiance, d'un langage commun de développement de l'esprit et de la philosophie de l'entreprise et de la responsabilisation de la recherche de l'autonomie de l'homme au travail, de la culture commune et de la recherche du consensus sont aussi des thèmes stratégiques qu'il ne faut pas négliger dans le parcours de formation professionnelle au sein de l'entreprise.

Notre expérience sur le terrain même des sessions de formation au sein de l'entreprise objet de notre étude, on retient globalement que le contenu des actions de formation, malgré son intérêt, il demeure insuffisant, car il ne répond pas entièrement à la nature même des actions de formation.

Parmi les difficultés que rencontrent les apprenants ou participants à ces sessions de formation, on retient surtout la non clarté du cadre d'orientation des besoins de la formation, et plus particulièrement l'absence des différents items relatifs au contenu même de l'objectif visé par la formation.

En complément à ces éléments d'observation scientifique sur le terrain de notre étude, nous retenons aussi un élément aussi déterminant, à savoir que les participants concernés par des actions de formation ne s'expriment pas entièrement en amont du projet de formation et à travers la définition et la connaissance même des besoins de formation.

L'élaboration d'un plan de formation n'est pas simplement un document nous permettant un éclairage sur le contenu du cadre d'orientation de la formation, notamment sur le plan administratif. Il s'agit davantage d'un plan de traduction des besoins de formation en objectifs clairs et précis.

Comme nous le savons, on ne forme pour former ou reformer mais davantage former, évaluer, encadrer, écouter réellement les attentes de chaque partie prenante en matière de formation.

A défaut d'un système d'évaluation et de gestion des performances au sein de l'entreprise, on retient que les entretiens d'évaluation périodiques demeurent déficitaires dans le langage du

management de l'entreprise. Donc, à défaut d'un langage d'évaluation des résultats et des compétences des ressources humaines de l'entreprise, il résultera certainement une certaine ambiguïté dans la connaissance même des besoins de formation.

5.2. Synthèse globale, discussion des résultats et perspectives de recherche :

En analysant la problématique du cas de notre travail de recherche et en s'appuyant sur une étude qualitative du phénomène objet de notre cas d'étude, nous avons retenu globalement que des efforts sont déployés en permanence par l'entreprise en question dans ce domaine lié au capital humain et dans ses multiples dimensions ; on retient quand même la présence d'un état de déficit caractérisant l'activité en question.

Le professeur **Abdelhak LAMIRI (1993, P.86-P.87)**, en analysant la réalité du fonctionnement des entreprises algériennes du secteur économique dans la décennie 1990-2000, il met en valeur ce qui suit dans son livre intitulé : « Gérer l'entreprise algérienne en économie de marché » ce qui suit : « Les ressources humaines forgent les différences de performance entre les institutions, les secteurs d'activité et même les nations entières. La seule ressource intarissable capable de créer, perpétuellement, de la valeur ajoutée est l'homme. Nos décideurs n'ont d'autres alternatives salutaires de sortie de la crise économique qu'en usant des programmes de redressement des institutions nationales dans lesquelles l'homme occupe une place centrale.

Un gestionnaire, pris isolément dans le contexte algérien, ne peut redresser, durablement, une entreprise sans placer les ressources humaines au centre de ses préoccupations. Mais la tâche est ardue, car on ne peut modifier que très difficilement les comportements et la culture de l'entreprise.

Nous avons souligné que la responsabilité d'un gestionnaire est surtout de parfaire ses ressources humaines par des actions de sensibilisation, formation, communication, responsabilisation, motivation, contrôle et rémunération/pénalisation.

La plupart des responsables s'accordent à dire que la mission la plus délicate et la plus importante consiste à rompre avec les traditions et faire émerger de nouveaux modes de comportement. Nous sommes en présence d'un sérieux dilemme. L'inertie comportementale est fortement enracinée dans les traditions d'entreprise et ne se modifie que si la réalité, tout, autour, change graduellement. Les salaires sont considérés comme un acquis mais non une contrepartie d'un service de huit heures de travail. Dans l'entreprise publique le collectif des travailleurs et les syndicats rejettent souvent une discipline trop rigoureuse ou la fixation d'objectifs dépassant certaines normes, pourtant indispensables à la redynamisation de l'institution. Les gestionnaires des niveaux intermédiaires ont appris à ne pas être évalués en fonction des résultats dégagés. Tout au plus, un contrôle de présence physique leur paraît suffisant. La plupart des responsables, reconduits dans leurs propres entreprises ; feraient piètre figure devant leur collectif de travailleurs en défendant des principes et des mécanismes d'économie de marché qui contredisent leurs positions précédentes. Les fonds de participation ont commis l'erreur fatale de les nommer dans leur propre boîte : un mouvement général était non seulement souhaitable mais indispensable. Encore faut-il retenir les dirigeants sur la base de critères connus de tous et dans leur contrat management, figure le plan de redressement et les objectifs précis à atteindre.

Ainsi, en plus des difficultés historiques qui ont conduit à la création de cultures d'entreprises incompatibles avec une haute performance, se sont ajoutées des erreurs d'appréciation lors du lancement du programme « Autonomie ». Toute politique de redressement passe par les ressources humaines. Tout l'enjeu se situe sur ce terrain. La réussite ou l'échec se joue dans la fonction ressources humaines ».

En complément aux idées de l'auteur, nous retenons avec beaucoup d'intérêt que malgré les efforts investis par l'entreprise dans ce domaine, il reste encore à faire car le domaine RH n'est pas simplement lié à l'activité technique et économique, mais davantage à l'activité immatérielle et interhumaine. La formation ne doit pas être perçue comme un simple remède à des états d'insuffisance technique, mais davantage il s'agit de redonner du sens à la motivation des hommes au travail, à leur développement, à leur créativité et à leur apprentissage continu.

Dans ce sens, l'auteur **Monique GOUIRAN (2010,P.221)** écrit dans son livre intitulé : « Construire l'entreprise de demain ; identité, mobilité, responsabilité sociétale et développement durable ce qui suit : « Nous sommes une génération charnière entre ce nouveau siècle et les précédents, sortant d'un chaos dont nous ne sommes pas encore totalement remis, une génération en recherche d'équilibre entre nos systèmes de référence ancrés, transmis par nos ascendants et les nouveaux systèmes construits par une société de fin de 20ème siècle en totale mutation.

Génération de transit ouvrant la porte à un nouveau millénaire, nous portons la lourde charge d'accompagner les jeunes générations vers leur accomplissement, qui, nées à l'apogée de la technologie et de la consommation, peuvent difficilement imaginer ce que furent nos propres évolutions, nos propres révolutions. Nos jeunes ont besoin de participer, eux aussi au grand chantier de leur destinée, à nous de leur apprendre, les rassurer, leur transmettre les valeurs essentielles de dignité, de respect et d'effort qu'ils réclament, ainsi que les outils nécessaires à l'accomplissement de leur vie. La qualité du « relais » que nous leur passerons dépendra de la qualité de nos propres décisions et de leur conformité aux objectifs de responsabilité sociétale ».

S'appuyer sur les dimensions comportementales et relationnelles de la construction et de la mise en valeur du capital humain s'avère aujourd'hui la trajectoire recherchée de la conduite des hommes et des affaires de l'entreprise globalement.

Les questions liées aux valeurs, à la culture, au sens commun et au renforcement du lien identitaire entre les hommes et leur projet d'entreprise constitue l'enjeu stratégique et les nouveaux défis qu'impose l'environnement de plus en plus mondialisé et complexe.

Dans ce même cadre d'idées, les auteurs **Gilles VERRIER et Nicolas BOURGEOIS (2020, P.279-P.280)** montrent dans leur ouvrage intitulé : « Les RH en 2030 : 30 piste concrètes pour réinventer l'entreprise » ce qui suit : « L'activité de l'entreprise se situe en effet à l'articulation de trois dimensions : les enjeux sociétaux, le système économique et le modèle humain mobilisable.

Le capitalisme industriel avait structuré un ensemble cohérent, assurant le développement de la consommation de masse au service d'une rentabilité de moyen terme, en s'appuyant sur le modèle taylorien où néo taylorien. Avec le développement du capitalisme financier, il y a

désormais une divergence croissante entre ce système économique et les enjeux sociétaux à traiter. Quant au modèle humain mis en œuvre dans l'entreprise, il est écartelé entre les deux, avec une fonction RH qui s'emploie au quotidien à réduire cette tension. Tout l'enjeu pour 2030 porte sur le réaligement des trois dimensions ...s'agit-il de « faire cracher » des résultats immédiats à l'entreprise au risque d'assécher ses capacités de développement et d'appauvrir son capital humain ou bien d'investir pour créer de la valeur durable et générer des résultats à moyen terme ? Après la fusion en mars 2015 de Kraft foods et de Heinz, la réduction drastique des coûts et des effectifs avait certes généré de belles marges, mais cette approche a conduit le groupe à se séparer d'une partie de ses compétences clés. Conséquence, le groupe a annoncé fin 2018 des chiffres catastrophiques, avec une perte de 11 milliards d'euros en trois mois. Keynes l'écrivait déjà en 1933 : « Nous serions capables d'éteindre le soleil et les étoiles parce qu'ils ne versent pas de dividendes ».

La question des temporalités est bien sûr intégrée différemment selon les types d'actionnariat ou de gouvernance. Le summum de la caricature est atteint par certains fonds activistes ciblant une entreprise pour lui imposer une rentabilité de cours terme via des plans d'économies drastiques, tel Eliot avec Pernod-Ricard fin 2018. Une telle approche détruit tout autant le muscle que la « graisse » supposée ».

6. Conclusion :

A l'issue de nos travaux de recherche sur un sujet aussi capital et qui porte essentiellement sur l'éducation et la mise en valeur du capital humain dans le projet de l'entreprise moderne, nous retenons essentiellement un ensemble d'éléments de réflexion et d'analyse, notamment sur le terrain de notre recherche même.

Parmi les éléments de réflexion que nous avons retenus dans le cadre de cette recherche que les pratiques managériales sur le terrain, notamment celles liées à l'éducation et la formation des hommes demeurent quasiment déficitaire et ne répondent pas entièrement aux exigences du management de la formation de l'entreprise moderne.

La problématique préconisée par nos soins dans le cadre de la préparation de ce travail scientifique constitue le centre nerveux même du management de la formation.

L'entreprise économique ou industrielle ne doit pas à notre sens former pour former mais davantage former pour développer et renouveler les compétences des ressources humaines.

Le management de la formation est davantage un acte de conduite de changement et de mise en valeur du capital humain, car il ne s'agit pas d'assurer le recyclage et de perfectionner l'humain dans le projet de l'entreprise, mais davantage d'assurer à travers un véritable investissement humain sa construction dans tous les sens de sa prise en charge, apprentissage et intégration dans la culture et système de valeurs de l'entreprise.

Le management de la formation dans ce sens demeure une réponse managériale aux impératifs de recherche du professionnalisme et de mise en valeur d'une culture d'éthique et d'un langage commun.

Nos hypothèses de départ ont été vérifiées et confirmées par nos soins. La réalité de l'entreprise nous permet de situer des écarts entre la connaissance du terrain et des vrais besoins de formation et les exigences liées à l'écoute de l'évolution de l'entreprise sur les différents plans.

Bibliographie

BEZSONOFF Catherine : « Pratique de la formation : du discours à la réalité », éditions d'Organisation, Paris, 2000.

CALISTI Bernard et Francis KAROLEWICZ : « RH et développement durable », éditions d'organisation, Paris, 2006.

COLLERETTE Pierre, Gilles DELISLE et Richard PERRON dans leur article intitulé : « Le changement organisationnel : Théorie et pratique », Presses de l'université du Québec, Québec, 2011.

DAVOINE Éric, Bjorn WALLISER et Jean-Charles RIERA dans leur article intitulé : « *La formation professionnelle initiale en France et en Allemagne* », Revue des ressources humaines numéro 37, éditions ESKA, octobre 2000.

DIMITRI Weiss, Ressources Humaines, éditions d'organisation, Paris, 1995.

DRUCKER Peter : « L'entreprise de demain », Pearson-village mondial, France, 1998.

FRONTEAU Alain et Dominique BARUEL BENCHERQUI : « Le manager : entre confiance et défiance : comment réconcilier les paradoxes ? » édition MA, France, 2015, P.116 .

GOUIRAN Monique : « Construire l'entreprise de demain ; identité, mobilité, responsabilité sociétale et développement durable », Afnor, Paris, 2010.

LAMIRI Abdelhak: « *Gérer l'entreprise Algérienne en économie de marché* », PRESTCOMM éditions, Alger, 1993.

MASSOT, (Pierre) : « Pilotage des compétences et de la formation », édition Afnor, 2005.

MEIGNANT Alain : « Manager la formation », éditions Liaisons, Paris, 2003.

OUNZILA, (Youssef) : « *Thèse professionnelle sur l'étude d'ingénierie de la formation (Master Euro-Arabe spécialisé en Management des Ressources Humaines)* », Institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises, en collaboration avec l'EuroArab Management School, Maroc, année 2006-2007.

SIMON Yves et JOFFRE Patrick, « Encyclopédie de gestion », édition Economica, France, 1999.

PRUSAK Lary: « Aux origines de la gestion des connaissances », L'Expansion Management Review, Septembre 2002.

VATIER Raymond : « *Développement de l'entreprise et formation RH* », édition d'Organisation, Paris, 1990.

Gilles VERRIER et Nicolas BOURGEOIS: « Les RH en 2030 : 30 piste concrètes pour réinventer l'entreprise » édition Dunod, paris , 2020.

مستقبل الأداء الجامعي للأستاذ في ظل التعليم الإلكتروني

الدكتورة قمار خديجة

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة | الجزائر

k.guemmar@univ-dbkkm.dz

ملخص البحث:

لم تعد أنظمة التعليم الجامعية التقليدية بتقنياتها المحدودة وتعليماتها الحازمة قادرة على تلبية متطلبات الحياة العصرية المتسمة بالسرعة، والمرونة، والتغيرات المستمرة، فمنذ قرابة الخمسة عقود ابتدأت المحاولات لإنشاء منظومة تعليمية جامعية حديثة، قادرة على تجاوز المشاكل والصعوبات التي أفرزتها الأنظمة التقليدية في التعليم الجامعي، وقد أثمرت تلك المحاولات أنظمة أكاديمية حديثة ذات مرونة عالية وقدرة كبيرة على الاستجابة للتحديات، التي ولدها التطورات المتتالية والتغيرات المتسارعة، التي حدثت في العالم في الجوانب السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وبشكل خاص التغيرات في تقنية المعلومات والاتصالات ضمن الفضاء الواسع المسمى بالمعلوماتية، ومن هذه الأنظمة نظام التعليم الإلكتروني، تتضح أهمية الموضوع من خلال الكشف عن مستقبل الأداء الجامعي للأستاذ في ظل التعليم الإلكتروني، وتوضيح واقع امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وتقبله لفكرة دمج التعليم الإلكتروني بالتعليم التقليدي، إذ لابد للأستاذ الجامعي من القيام بأدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة، ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة ثانية.

الكلمات المفتاحية: الأستاذ الجامعي - التعليم الإلكتروني - الجامعة - الأنظمة التعليمية

Abstract: The traditional university education systems, with their limited technologies and firm instructions, are no longer able to meet the requirements of modern life characterized by speed, flexibility, and constant changes. These attempts resulted in modern academic systems with high flexibility and a great ability to respond to the challenges generated by the successive developments and rapid changes that took place in the world in the political, economic, social and cultural aspects, especially the changes in information and communication technology within the broad space called informatics, and among these Regulations The e-learning system,

the importance of the subject is evident by revealing the future of the university performance of the professor in the light of e-learning, and clarifying the fact that the university professor possesses the skills of using information technology and his acceptance of the idea of merging e-learning with traditional education, as the university professor must play new roles that are in line with scientific progress And the massive technology on the one hand, and with the demands of the information and communication revolution on the other hand.

Keywords: University professor - e-learning - university - educational systems

مقدمة؛

يقول " ديفيد شيفر (David Scheffer) أن نظامنا التعليمي أشبه بسترة كبيرة قديمة مريحة رثة ، لقد طال أمدها، وتبدو غير قابلة للتدمير، لكن عندما تسحب منها خيطاً سائباً، تبدأ السترة بالكامل في الانحلال أنكناً فالجامعة كانت ومازالت تعيش حالة ثورية رقمية صامتة، ولكن مستمرة بكل المعايير والمقاييس، ويجري التنبؤ بأن الجامعة غير الرقمية، أو تلك التي لا تستطيع أن تطوّر نفسها رقمياً في المستقبل ستفقد وجودها وحضورها، وتختفي من الوجود تحت بريق الومضات الإلكترونية التي لن تبقى للتقليد رسماً ولا أثراً، وقد سبق لعالم المستقبليات البرفسور كلايتون كريستensen من جامعة هارفارد وصاحب نظرية الابتكار المزعزع أو الفوضى الخلاقة، أن توقع إفلاس 50% من الجامعات والكليات الأمريكية في المستقبل القريب كنتيجة طبيعية للتقدم الحادث في مجال الرقمية والتقانة، وجاءت جائحة كورونا لتؤكد مصداقية هذه النبوءة، إذ بدأت كثير من الجامعات تشرف على الإفلاس والوصول إلى حافة الانهيار بسبب تراجع عوائدها واستثماراتها، وفي ظل هذا الواقع الجديد الأخذ في التشكل، "يتوقع أن تنجح المؤسسات التي تجمع بين الذكاء الاصطناعي والجانب الاجتماعي في صيغة جديدة تُلائم التعلم في القرن الحادي والعشرين¹.

إن الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم يتطلب منا التفكير جلياً في طرق وآليات تعليمية أخرى أكثر مرونة لا تعتمد على حشو ذهن الطالب وتلقينه، وإنما تجعله محور العملية التعليمية التعليمية برمتها باعتبار أن عملية التعليم عملية متجددة باستمرار، لا بد أن تواكب في مسيرتها صور التطور والتغير المعرفي الذي يشهده العصر، خصوصاً بظهور تكنولوجيا الحاسوب وشبكة الانترنت التي تعد أحد أهم مظاهر التعليم الإلكتروني، بما أن الثورة الحديثة في أساليب وتقنيات التعليم، والتي تسخر أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا من أجهزة وبرامج في عمليات التعليم، بدءاً من استخدام وسائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية، واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم الصفي والتعلم الذاتي، وانتهاء بالمدارس الذكية والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع محاضرات وندوات عالمية تستند على تقنيات الانترنت والفيديو التفاعلي، وعليه فالتعليم الإلكتروني لا يعد تعليماً بديلاً للموجود ولا تصحيحاً له، وكما أنه ليس بالضرورة تعليماً من الدرجة الثانية، ولكنه يمثل نمطاً جديداً وإضافة لموجود وتكامل معه في منظومة تعليمية بعيدة الآفاق².

كما أنه لم تعد أنظمة التعليم الجامعية التقليدية بتقنياتها المحدودة وتعليماتها الحازمة قادرة على تلبية

¹ علي اسعد وطفة، التعليم الإلكتروني ومستقبل التعليم الجامعي في ضوء أزمة كورونا، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني، <https://watfa.net/archives/11488> تاريخ الانشاء 28 مارس 2021، تاريخ الاطلاع 2022/12/31، على الساعة 19:44.

² توفيق برغوتي، لويذة مسعودي، التعليم الإلكتروني في التعليم العالي تطبيقاته وتحدياته، مركز جيل البحث العلمي، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني: <https://jilrc.com/archives/5757> تاريخ الانشاء 2016/12/22، تاريخ الاطلاع 2022/01/31 على الساعة 19:21.

متطلبات الحياة العصرية المتمسمة بالسرعة، والمرونة، والتغيرات المستمرة، فمنذ قرابة الخمسة عقود ابتدأت المحاولات لإنشاء منظومة تعليمية جامعية حديثة، قادرة على تجاوز المشاكل والصعوبات التي أفرزتها الأنظمة التقليدية في التعليم الجامعي، وقد أثمرت تلك المحاولات أنظمة أكاديمية حديثة ذات مرونة عالية وقدرة كبيرة على الاستجابة للتحديات، التي ولدها التطورات المتتالية والتغيرات المتسارعة، التي حدثت في العالم في الجوانب السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وبشكل خاص التغيرات في تقنية المعلومات والاتصالات ضمن الفضاء الواسع المسمى بالمعلوماتية، ومن هذه الأنظمة نظام التعليم الإلكتروني، الذي يعد من أهم التطبيقات لتكنولوجيا الاتصالات في مجال التعليم، حيث يقوم أساساً على ما توفره هذه التكنولوجيا من أدوات لتسهيل استيعاب الطالب وفهمه للمادة العلمية وفق قدراته، والتواصل مع الأساتذة دون الحاجة إلى التنقل إلى الجامعة³.

أهمية الدراسة: وانطلاقاً مما سبق تتضح أهمية الموضوع من خلال الكشف عن مستقبل الأداء الجامعي للأستاذ في ظل التعليم الإلكتروني ، وتوضيح واقع امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وتقبله لفكرة دمج التعليم الإلكتروني بالتعليم التقليدي، إذ لابد للأستاذ الجامعي من القيام بأدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة، ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة ثانية، بامتلاكه لمهارات التعامل مع هذه التكنولوجيا المتطورة وعلى رأسها الحاسب والانترنت، لذا لابد لنا من أن نراجع واقع امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات، كون هذه المهارات هي العمود الفقري لتطبيق التعليم الإلكتروني ، سواءً كان ذلك بصورة منفصلة عن التعليم التقليدي أو مدمجاً فيه ، ففي كلا الحالتين لابد من توفر مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات لدى الأستاذ الجامعي.

في ظل وجود هذه الأزمات يمكن الاستعانة بأنظمة التعليم الإلكتروني لتجنب نتائجها السلبية والآثار المترتبة عليها، حيث أكدت العديد من المؤتمرات على أهمية التعليم الإلكتروني وضرورة الاهتمام به لدوره الفعال في العملية التعليمية ومنها المؤتمر الدولي للتعليم الإلكتروني لعام 1997 الذي عقد في مدينة دنفر الأمريكية الذي أكد على أن " التعليم الإلكتروني ووسائله جميعها ستكون ضرورة وشائعة لإكساب المتعلمين المهارات اللازمة للمستقبل ، فالتعليم الإلكتروني سيفتح آفاقاً جديدة للمعلمين والمتعلمين لم تكن متاحة من قبل وهي حل واعد لحاجات طلبة المستقبل"، والمؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في عام

³آمال مقدم، فوزية مصباح، دور التعليم الإلكتروني في تحسين مستوى جودة الحياة الوظيفية للأستاذ الجامعي، جامعة خميس مليانة نموذجاً، المؤتمر الدولي الشامل للقضايا النظرية وسبل معالجتها العملية، المجلد الأول، دار الرافد للنشر، يناير 2021، (171-184)، ص 173

2009 الذي عقد في مدينة الرياض حيث أكد على ضرورة تعزيز الاهتمام بالتعليم الإلكتروني وأهمية وضع آليات وخطط للتعليم الإلكتروني ، ولذلك يمكن استخدام التعليم الإلكتروني كوسيلة لمعالجة الأزمات والمشكلات⁴.

فرضيات الدراسة:

- التعليم الإلكتروني يرفع من الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي ويحقق معيار جودة الجامعة.
- للتعليم عن بعد عدة تحديات وصعوبات تواجه الأستاذ الجامعي.
- التعليم الإلكتروني ليس مجرد وسيلة لحل أزمة كوفيد 19 بل واقع فرض نفسه بعد الازمة.
- التعليم الإلكتروني لا يعوض التعليم الحضوري بل يكمله.

الهدف من الدراسة: لقد أصبحت مؤسسات التعليم العالي عن بعد أيا كان نمطها مطالبة بان تكون منتجة وشاملة، ومحددة للمعرفة، وحاضنة للتقنية، وقادرة على استثمار إمكاناتها في خدمة المجتمع، ومنه سنحاول في هذه الدراسة تبين دور الأستاذ الجامعي الذي لم يعد مقتصرًا على التدريس، والبحث، وخدمة المجتمع، بل أصبح مطالبًا بتقديم خدمات متكاملة ومتجددة، تتسابق مع التوجهات والتغيرات الإقليمية والدولية، وان يساعد الجامعة بان تكون شريكا مساهما في تكوين راس المال وترسيخ مبدأ الشراكة والمساهمة في التنمية المستدامة وتنمية الموارد البشرية ومواءمة برامجها مع احتياجات سوق العمل، وتنمية احتياجات أسواق العمل وتنمية الاتجاهات الفكرية الإيجابية لطلبتها والمجتمعات التي تحضنها.

الإشكالية المطروحة: ما هي سبل الرفع من مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي في ظل التعليم الإلكتروني؟

للإجابة عن هذه الإشكالية قسمنا الدراسة الى ثلاث محاور؛

- المحور الأول- تغير دور الأستاذ الجامعي من مجرد ملقن الى متعدد الأدوار
- المحور الثاني: واقع استخدام الأستاذ الجامعي لتقنيات التعليم الإلكتروني
- المحور الثالث: التعليم الإلكتروني ومستقبل التعليم الجامعي الجزائري

وللتعمق في دراسة هذا الموضوع اعتمدنا على المنهج الوصفي لتقييم أداء الأستاذ الجامعي في ظل التعليم

⁴ علي بكر محمود برناوي، فرص وتحديات التعليم الإلكتروني في إدارة الازمات التعليمية في ضوء الخبرات العربية والعالمية، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد 27، سنة 2020 (01-31)، ص 04

الالكتروني، ووصف مختلف التحديات والصعوبات التي يواجهها هذا الأخير لتحقيق الجودة التعليمية المطلوبة، وفهم مختلف الأدوار والواجبات الملقاة عليه من اجل تعليم الكتروني جيد وفعال.

المحور الأول: تغير دور الأستاذ الجامعي من مجرد ملقن الى متعدد الأدوار

تشهد جامعتنا في الوقت الراهن العديد من التجارب في هذا الإطار وإن كان مستوى تلك التجارب يتفاوت، فهناك الجهود الفردية التي يقوم بها بعض الأساتذة المدرسين في الأقسام الأكاديمية، وهناك الجهود الرسمية التي تقع تحت مظلة بعض الجامعات التي أنشأت مراكز للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وبدأت خوض التجربة بشكل فعلي ومنظم وفي ظل التعليم الإلكتروني قد تغيرت أدوار وواجبات الأستاذ الجامعي كما سيتم مناقشته في التالي؛

أولاً- دور الأستاذ الجامعي في ظل التعليم الإلكتروني:

ولا شك ان أي فكرة جديدة تواجه بالقبول من البعض والرفض من البعض الآخر، وينطبق ذلك على التعليم الإلكتروني الذي لاقى اقبالا وتأييدا من بعض الأساتذة، الا انه قوبل بالرفض من البعض الآخر لاعتبارات مختلفة، ولان الأستاذ يمثل عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، حيث يشكل مع الطالب والمقررات الدراسية اضلاع مثلث الديداكتيك⁵، سنتناول في هذا المحور الجوانب المتصلة بدور الأستاذ في ظل التعليم الإلكتروني، وكذلك التعرف بالتحول الذي يشهده دور الأستاذ مع استخدام التقنيات الحديثة، ومنه سنحاول استعراض جملة من الأدوار التي يقوم بها الأستاذ ضمن التعليم الإلكتروني⁶

1. دور الأستاذ الجامعي "ميسر للعمليات Process Facilitator : إن الدور الأكبر للأستاذ من خلال نظم تقديم المقررات التعليمية عبر الإنترنت هو التحقق من حدوث بعض العمليات التعليمية المستهدفة في أثناء ممارسة الطلاب لنشاطهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض فالأستاذ في نظم التعلم الإلكتروني ليس ملقنا للمعلومات بل هو ميسر للعملية التعليمية Educational Facilitator، حيث يقدم الإرشادات ويتيح للمتعلمين اكتشاف مواد التعلم بأنفسهم دون أن يتدخل في مسار تعلمهم.
2. دور الأستاذ الجامعي "ميسر للمحتوى Content Facilitator : للأستاذ دور معرفي، ولكن طبيعة هذا الدور المعرفي تختلف عما كانت عليه في الماضي، بحيث يكون التركيز على إكساب الطالب المعارف والحقائق والمفاهيم المناسبة للتدقيق المعرفي المستمر للأستاذ، وما يرتبط من هذه المعارف من مهارات عملية وقيم واتجاهات بحيث تمكنهم الحاضر بتفصيلاته، وتصور المستقبل باتجاهاته

⁵ أمانة الحمدادي، دور المدرس في ظل التعليم الإلكتروني، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني: <https://www.edutrapedia.com/> تاريخ الانشاء 2018/04/25، تاريخ الاطلاع 2023/01/01، ساعة الاطلاع 14:36

⁶ نورة المطيري، التعليم الإلكتروني، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني: <https://sites.google.com/site/childernlearn/adwar-almim>، ذكر تاريخ وساعة الانشاء، تاريخ الاطلاع 2023/01/01، ساعة الاطلاع 14.32.

والمشاركة في صناعته، وبذلك يتم إكساب الطلاب ثقافة معلوماتية تمكنهم من التعايش في مجتمع المعلوماتية الذي هو مجتمع المستقبل.

3. دور الأستاذ الجامعي "باحث Researcher": لا يكفي قيام الأستاذ باتخاذ قرارات، بل عليه تقويم جهده أيضاً، والبحث الإجرائي وسيلة تحقق هذه الغاية، كما انه يتيح الفرصة للأستاذ لاكتساب المعرفة والمهارة في طرق البحث ومنهجيته، ويكون على دراية بالاختيارات واحتمالات التغيير، كما يكسبه الرؤية التأملية والناقدة لأدائه، ولعملية التدريس في كليتها، وهذا التوجه للبحث الإجرائي يعتبر من أفضل فرص النمو المهني المنظمة والمنهجية، فالتدريس عبر الشبكات لا يخلو من مشكلات، وبالتالي عندما يسعى الأستاذ تلقائياً لبحث المشكلة، بغية الوقوف على أسبابها ونتائجها متبعاً المنهجية العلمية في دراستها، فإن ذلك يعود بالنفع عليه أولاً، وعلى عملية التعليم برمتها، التي تتطلب تطويراً مستمراً، نتيجة التطور المستمر للظروف المحيطة بها.

4. دور الأستاذ الجامعي "تكنولوجي: Technologist مع التطورات التي شهدتها مجال التكنولوجيا، فإن الدور التقليدي للمعلم يجب أن ينتهي أو يتغير، فهناك وفرة في المعلومات، ودور المعلم في ظل هذه الوفرة هو مساعدة المتعلمين على الإبحار في محيط المعلومات، لاختيار الأنسب، والتحليل الناقد، وتضمينه في رؤيتهم وإدراكهم للعالم من حولهم، والتكنولوجيا تسهم في تغيير الطرق التي يتدرب من خلالها المعلمون، وكذلك طرق تعليم الطلاب، والمطلوب عمله هو القيام بدور فاعل من جانب القائمين على إعداد الأستاذ لإحداث هذا التغيير.

5. دور الأستاذ الجامعي "مصمم للخبرات التعليمية": للأستاذ دور أساسي في تصميم الخبرات التعليمية، والإشراف على بعضها بما يتناسب مع خبراته وميوله واهتماماته، فهذه الأنشطة مكمله لما يكتسبه الطالب داخل قاعات الدراسات الصفية أو الافتراضية، وعلى الأستاذ أن يسهم بدور إيجابي في الإشراف على بعض تلك النشاطات.

6. دور الأستاذ الجامعي "مدير للعملية التعليمية": في التعليم التقليدي يمارس الأستاذ دوره في ضبط نظام الصف والإمساك بزمام الأمور في كل ما يحدث داخل الصف، أما في نظم التعلم الإلكتروني فالمعلم مديراً للعملية التعليمية بأكملها، حيث يحدد أعداد الملتحقين بالمقررات الشبكية، ومواعيد اللقاءات الافتراضية على الشبكة، وأساليب عرض المحتوى، وطرق التقويم وغيره من عناصر العملية التعليمية، والأستاذ الذي يقوم بدوره القيادي في الفصول الافتراضية يجعل منها خلية عمل بفاعلية واقتدار، سواء كان ذلك على المستوى الفردي أو الجماعي، فيكرس اهتمامات الطلاب لتحقيق الأهداف المنشودة، ويأخذ بيدهم طيلة الوقت للعمل الجاد المثمر⁷.

⁷ نفس المرجع السابق.

7. دور الأستاذ الجامعي "ناصح ومستشار": من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم هو تقديم النصح والمشورة للمتعلمين، وعليه أن يكون ذا صلة دائمة ومستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه، وفي طرائق تدريسه وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات، فعليه أن يظل طالباً للعلم ما استطاع، مطلعاً على كل ما يدور في مجتمعه المحلي والعالمي من مستحدثات، حتى يستطيع أن يلبي احتياجات طلبته واستفساراتهم المختلفة، ويقدم لهم المشورة فيما يصعب عليهم، ويأخذ بيدهم إلى نور العلم والمعرفة.

ثانيا- واجبات الأستاذ الجامعي في ظل التعليم الالكتروني:

لهذا فإن دور الأستاذ الجامعي في التعلم الإلكتروني أكثر أهمية وأكثر صعوبة من دوره في عملية التعليم التقليدي، فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير عملية التعليم بقيادة وتوجيه مستمر لكل طالب نحو المعرفة المنشودة والوجهة الصحيحة للاستفادة من التكنولوجيا المتوافرة، لذا فإن الأستاذ الجامعي يحتاج إلى تدريب وتأهيل مستمرين على تعلم أفضل الطرائق لتحقيق التكامل ما بين التكنولوجيا والمباحث التي يدرسها، كاستخدام الحاسوب والإنترنت -على سبيل المثال- من جهة، وما بين المباحث بعضها بعضاً من جهة أخرى، وذلك كي يمتلك القدرة على التدريس بمهارة متميزة وكفاءة عالية، وحتى تكتمل الصورة على الأستاذ الجامعي ان يغير دوره من ملقن للمحتوى العلمي ليصبح متعدد الأدوار، فقد يكون مديراً للموقف التعليمي، ومصمماً للعملية التعليمية، ومنتجاً للمواد التعليمية، ومرشداً للمتعلم، ومقوماً للنظام التعليمي تقوياً مستمراً⁸، فما هي اذن الواجبات المنوطة بالأستاذ الجامعي في ظل التعليم الالكتروني؟

1. واجب الأستاذ الجامعي الفهم الجيد لتقنية التعليم الالكتروني: وان لا يفترض أن مجرد استخدام الحاسوب او التلفاز والفيديو كوسائل تعليمية معينة بل عليه استخدام برامج إدارة نظم التعلم والمحتوى باستخدام تقنية الانترنت، وفق معايير محددة ويمكن إعداد التعليم الالكتروني عبر شبكة ما او عبر الانترنت أو عبر الأقراص المدمجة، ويمكن أن يتضمن نصوصاً مكتوبة، أفلام فيديو، تسجيلات صوتية وبيئات حية أو افتراضية، كما يمكن لخبرة التعليم الالكتروني أن تكون غنية جداً بحيث تتفوق على مستوى التدريب الذي يمكن أن يختبره الطالب في الصفوف المزدحمة، اذ يمكن ان نعتبره كشكل من تعليم ذو صفة ذاتية.

⁸تعرف على دور المعلم والمتعلم والإدارة في التعليم الالكتروني، مقال مأخوذ من الموقع الالكتروني <https://mazayaweb.com/> بدون تاريخ انشاء، تاريخ الاطلاع 2023/01/01 ، على الساعة 20:07.

2. واجب الأستاذ الجامعي ادراك أهمية التعليم الالكتروني: على الأستاذ الجامعي ادراك أهمية هذا النوع من التعلم كوسيلة تستجيب لمقتضيات التقدم التقني من ناحية وتستجيب لحاجات المتعلم والتعليم من ناحية أخرى، وان نؤمن أن للتعليم الالكتروني فوائد كثيرة تتفوق على ما يحققه التعليم التقليدي، و لعل أكبر فوائد هذا النوع من التعليم هي التعلم الذاتي والسرعة والتجدد و المرونة التي يقدمها، وزيادة الدافعية لدى المتعلم، كما أنه يساعد المعلم على تحسين أدائه وتيسيره عبر عرض مادته الرئيسية بسهولة ويسر، ومتابعة طلبته بسهولة وبالطريقة التي تمكنه من تقييم أدائهم بصورة دقيقة مما يسمح له باستنباط أفضل الطرق لتحسين الأداء لدى المتعلم، وإذا ما أدرك المعلم كل الأمور السابقة فان العمل على الأخذ بالاتجاهات الحديثة في التعليم وتضييق الفجوة بين المعلم والتطور المعلوماتي التي ينادي بها الكثير كما هو الحال في عالمنا العربي، فان هذا يتطلب جهدا من جانب المعلم يتساق مع الأهداف المرجوة من التعلم الالكتروني.
3. واجب الأستاذ الجامعي تحديد برنامج التعليم الالكتروني أن يعمل الأستاذ الجامعي على تحديد أهدافه التي يتوخاها من استخدام برنامج في التعلم الالكتروني، ويكون ذلك عبر تحديد حاجات المتعلم ذلك من اجل التحقق من حاجات المتعلم التعليمية وعوامل الدافعية لديه لتعلم اللغة أصلا والحاجات الفنية من قدرته ورغبته في استخدام الحاسوب والشبكات في التعلم وإمكانية وكلفة الاتصال عبر شبكة الانترنت وقبل كل ذلك إمكانية توفر ذلك في المؤسسة التعليمية.
4. واجب الأستاذ الجامعي تحديد عناصر التعليم الالكتروني: والتي تشمل الجانب الفني من حيث أجهزة الحاسوب ووفرة الاتصال بالشبكات وتوفير مسئول الدعم الفني والصيانة الفنية لمثل هذه الأجهزة، ومثل هذا العنصر تقع مهمته على الجانب الإداري في المؤسسة التعليمية، إذ أن وضع ميزانيات البرامج التعليمية واستخدام الكوادر المتخصصة هي ليست من مهام الأستاذ الجامعي أما الجانب الثاني في التعلم الالكتروني هو تحديد المحتوى والذي يقع على عاتق الأستاذ الجامعي بشكل أساسي، والمحتوى التعليمي يمكن أن يأخذ عدة أشكال ويكون متعدد المصادر، وعليه فالأستاذ الجامعي مطالب عند تحديده لمحتوى برنامج التعلم الالكتروني في مادته أن يقرر فيما إذا كان يريد برامج جاهزة أو يريد بناء وإعداد مادته بنفسه، ومعرفة المصادر وتصميم المادة تصميمًا دقيقًا ملخصًا مفهوماً وشاملاً

المحور الثاني: واقع استخدام الأستاذ الجامعي لتقنيات التعليم الإلكتروني

على الرغم من أهمية الاستفادة من كل ما هو جديد من أنماط التعلم والتعليم الحديثة فإن تقييم تجارب التعلم الإلكتروني من أهم العوامل المساعدة على نجاحها وبخاصة من قبل الأساتذة المشرفين ، حيث ظهرت في الآونة الأخيرة عدة محاولات لتطبيق التعلم الإلكتروني في مجال التعلم لذا وجب علينا التعرف على واقع استخدام التعلم الإلكتروني و تبيان مختلف الصعوبات والتحديات التي يواجهها الأساتذة الجامعيين في هذا الإطار⁹.

أولاً- أثر استخدام الأستاذ الجامعي لتكنولوجيا المعلومات:

وقد تعددت تعاريف التكنولوجيا، فمنها من يعرفها بأنها الأدوات والأساليب المستخدمة لنقل أو تحويل المداخلات التنظيمية إلى مخرجات أكثر التعريفات شيوعاً للتكنولوجيا بأنها دراسة الوسائل التي تشمل على كل الموضوعات الثقافية المادية، وهي بذلك تتضمن كل ما يقدمه العلم التطبيقي من أمور مادية، معنى هذا أنها لا تقتصر على الآلة أو نظام المصنع كما هو شائع عند البعض، في حين يرى آخرون بأنها مجموعة من المعارف والخبرات المتراكمة والأدوات والوسائل التنظيمية والإدارية التي يستخدمها الإنسان في أداء عمل ما في مجال من مجالات حياته اليومية لإشباع حاجاته المادية والمعنوية على حد سواء، فهي تعتبر خلاصة الأساليب الآلية التطبيقية التي تستخدم من طرف الأستاذ الجامعي للإسهام في تحقيق أهداف الجامعة¹⁰.

في ظل المتغيرات السريعة في مجال التكنولوجيا والظروف المتباينة للسوق يواجه نظام التعليم الجامعي تحدياً فيما يتعلق بتقديم فرص تعليمية متزايدة بدون الزيادة في الميزانيات ، وتتغلب العديد من المؤسسات الجامعية على هذا التحدي عن طريق تطوير برامج للتعليم عن بعد، و بشكل مبدئي نقول أن "التعليم عن بعد" عندما يكون هناك مسافة مادية فاصلة بين المعلم والمتعلم ، وتستخدم تكنولوجيا من أجل ملأ الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهاً لوجه ، يعتبر التعلم عن بعد من أكثر الطرق التعليمية حداثة إذ يقدم البرنامج التعليمي لأفراد تفصلهم ظروف معينة عن موقع الدراسة، واليوم أصبح التعلم عن بعد يعتمد على وسائل التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب واللوحة والهواتف الذكية.

⁹ عايض بن فائز عائض السبيعي، محمد احمد منصرة، واقع استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 18، سنة 2017، (399-424)، ص 402.

¹⁰ وزقي قوجيل، عمر حمداوي، تحديات التعليم الإلكتروني في ظل توفر الإمكانيات الراهنة، دراسة على عينة من أساتذة جامعة بسكرة، مجلة علوم الانسان والمجتمع، المجلد 10، العدد 03، سنة 2021، (723-747)، ص 729

والتعلم عن بعد (Open Distance Learning (ODL هو نوع من التعلم جاء نتيجة للتطورات التكنولوجية، خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بآتمة الصناعة وتطور تكنولوجيا "الذكاء الصناعي" (Artificial Intelligence) و"إنترنت الأشياء" (Internet of Things)، وكذلك ثورة تكنولوجيا المعلومات التي اقتحمت الغرفة الصفية وأصبحت جزءاً أصيلاً منها، للتعليم عن بعد دور مهم وأساسي في إنجاح العملية التعليمية، ففي ظل التطور التكنولوجي الكبير ومع انتشار وسائل الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكة إنترنت، ووسائط متعددة، مثل: الصوت، والصورة، والفيديو، وهي وسائل أتاحت المجال لعدد كبير لتلقي التعليم بكل سهولة ويسر، وبأقل وقت وجهد، ولكن نظراً للظروف التي يعاني منها العالم بأكمله في الوقت الحالي خاصة الازمات البيئية والاقتصادية والمالية، فقد وجدت المؤسسات الجامعية نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعلم عن بعد لضمان استمرارية عملية التعليم والتعلم، واستخدام شبكة الانترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل عن بعد مع الطلبة¹¹

ثانيا- تحديات استخدام الأستاذ الجامعي لتقنيات التعليم الالكتروني

تواجه تجربة التعليم الإلكتروني تحديات شتى، منها ما هو تكنولوجي او اقتصادي او مجتمعي، فضلا عن القانوني، معوقات تقنية تتعلق حاجة طرفي الدرس الى المعدات الالكترونية الحديثة، وشبكة انترنت عالية القدرة لضمان سرعة تنزيل المناهج وسلاسة التفاعل الدراسي بين الاستاذ وطلابه، فانقطاع الخدمة أثناء الدرس والبحث قد يفقداهما ما يتبادلون من بيانات. ومن المعروف اننا في الجزائر نعاني من ضعف بنية تكنولوجيا المعلومات وقواعد البيانات وكذلك في شبكات الانترنت واليات متابعة وتقييم المحتوى الالكتروني فضلا عن عدم توفر مستلزمات التعليم الالكتروني بشكل كافي.

1. تحديات اكااديمية: فاختيار الوسائل التعليمية يشكل تحدياً أساسياً في التصميم التعليمي الإلكتروني ، لاسيما مع الحاجة الماسة لتوظيف التعلم التفاعلي الذي يزيد انتباه الطلبة بإشراكهم المباشر كمساهمين لا كمتلقين، وهذا سيزيد من عامل التحفيز وسيحقق نتائج أفضل، وهنا يجب أن يبذل الأستاذ الجامعي جهداً معتبراً لتحديد الوسائل التفاعلية المناسبة لكل هدف؛ فعملية إشراك الطلبة الموجودين في أماكن مختلفة، والمحافظة على انتباههم عبر الأجهزة، ليست بالأمر اليسير ولكنها بالتأكيد ليست مستحيلة، كما ان من التحديات التي تصعب عمل الأستاذ الجامعي مراعاة تنوع أنماط التعلم كجزء من عناصر التخطيط لعملية تعليمية عادلة وناجعة؛ فهناك -حسب نموذج (VARK) لفليمنج وميلز- أربعة أنماط أساسية في التعلم: السمعي ((Auditory Learners، والبصري ((Visual Learners،

¹¹ جمال شحادة سليمان الشويكي، أثر استخدام أسلوب التعلم عن بعد في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، مجلة كلية التربية أسيوط، المجلد 38، العدد 09، سبتمبر 2022، (108-137)، ص 111.

والحركي (Kinesthetic Learners)، ونمط التعلم بالقراءة والكتابة (Read and Write Learners)، إن مسؤولية الأستاذ الجامعي هنا أن ينوع وسائله لتغطي الاحتياجات المختلفة؛ فالتركيز على التحدث من طرفه طيلة وقت الحصة التعليمية قد يكون مناسباً للسمعيين، لكنه مضجر للبصريين والحركيين، وهنا يحتاج الأستاذ الجامعي إلى أن يختار البرامج والتطبيقات المناسبة لتجهيز "تركيبة" من المواد التعليمية تتماشى مع الأنماط المختلفة وهذا يشكل تحد كبير للأساتذة وجهد معتبر من قبلهم¹².

2. تحديات تكوينية: ويعني صعوبة مدى جاهزية المعلم يعد من أكبر المشاكل التي تواجه الأستاذ الجامعي في ظل التعليم عن بعد، حيث يوجد العديد من الأساتذة ليست لهم الجاهزية لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التعلم، وهذا ليس انتقاصاً منهم ولكنه واقع فرضه الاكتشاف المتأخر لكثير من أجهزة التكنولوجيا والتطبيقات، وكان من هؤلاء من استشعر أهمية الالتحاق ببركها فتعلمها واستخدمها، ومنهم من ظن أنه في غنى عنها، إلا أن طغيان التكنولوجيا، وشغف الأجيال بها، والوعي البيئي بضرورة التقليل من استخدام الأوراق، إلى غيرها من العوامل؛ أدت إلى التحول التدريجي والكبير نحو التكنولوجيا، مما شكّل صدمة لهذه الفئة التي غدت الآن تحت أمر واقع يحتم عليها استخدام التكنولوجيا، وبتفصيل يتعدى تحميل ملفات ومشاركتها على السحابات الإلكترونية إلى ما هو أبعد من ذلك، فعلى الأستاذ الجامعي اكتساب مهارات وتنمية معارف جديدة لممارسة اعبائه البيداغوجية الحديثة وعليه تطوير قدراته الوظيفية وتدريب خبراته التعليمية لتتماشى مع الوضع الراهن¹³.

3. تحديات تقنية: تتوقف على مدى توفر التكنولوجيا، اذ يعدّ توفر التكنولوجيا عاملاً مهماً لنجاح فكرة التعلم الإلكتروني، فبدونه سيغدو الأمر مجرد حلم، وهناك مستويات مختلفة لهذا التحدي؛ فتوفر الأجهزة وشبكة الإنترنت وسرعة الإنترنت وحُزْم الإنترنت، كل منها يُعدّ تحدياً بذاته أو مجتمعاً مع الآخرين. فقد يتوفر للطالب (أو حتى المعلم) الجهاز، إلا أنه قد لا تتوفر لديه خدمة إنترنت أساساً، وإن توفرت فقد تكون بطيئة، أو ربما بحزمة غير كافية لتغطية عروض الفيديو والمواد ذات الحجم الكبير.

4. تحديات مالية تمويلية: تابعة لاعتمادية هذا النوع من التعليم على تقنيات وأجهزة حديثة وهي عادة ما تكون مكلفة، فقد بات هناك حاجة لتمويل كافٍ له من الاطراف المشتركة به من الطالب والاستاذ والمؤسسة الأكاديمية، الامر الذي يثقل كاهل هذه الاطراف مالياً مما يشكل عائقاً ليس من اليسير على

¹²معن الخطيب، تحديات التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا وما بعدها، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني <https://www.aljazeera.net/> تاريخ الانشاء 2020/04/15 ، تاريخ الاطلاع 2023/01/02 على الساعة 14:46

¹³عمارة الجيلالي، اتجاهات الأستاذ الجامعي نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كوفيد 19 دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة ابن خلدون تيارت، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 15، العدد 01، سنة 2022، (219-237)، ص 222

الجميع تجاوزه، ان لم نقل ان المؤسسة او الوزارة او الدولة بشكل من الاشكال ملزمة بتوفير مساعدات او حوافز مالية تتحمل بها قسط من العبء المالي الفردي والمؤسسي.

5. تحديات أخلاقية وقانونية: تتمثل هذه العوائق في أشكال كثيرة منها عوائق تدفق المعلومات بين المناطق والدول، وما هو مسموح، وما هو ممنوع، بالإضافة الى حرية التعبير والحقوق الفكرية، والرقابة السياسية على المعلومات وكلها تحتاج إلى ضوابط معقولة ومقبولة تسمح بتداول المعلومات، وفي نفس الوقت تحافظ على الحقوق الفكرية وحق التعبير وتسمح بحمايتها.

المحور الثالث: التعليم الإلكتروني ومستقبل التعليم الجامعي الجزائري

المشهد هنا في الجزائر لا يختلف كثيراً عن باقي دول العالم، غير أن تاريخ الثاني عشر من مارس 2020 سيبقى محفوراً في ذاكرة الأسرة التربوية، كتاريخ لبداية التخطي في وطن لا زال يعتمد على التعليم التقليدي بنسبة تفوق 95%¹⁴

أولاً- سياسة تعميم التعليم عن بعد في الجامعات الجزائرية:

تعتبر جامعة التكوين المتواصل هي إحدى مؤسسات التعليم العالي التي اعتمدت على تجربة التعليم عن بعد في الجزائر وأولت لها اهتماماً كبيراً معتبرة إياها كأحد الحلول المقترحة لمشكلة العديد من المتعلمين الذين منعهم الظروف من مواصلة التعليم والتدريب المهني، ولقد اهتمت الجامعة منذ البداية بتوفير تخصصات مهمة وتسهيل عملية قبول الطلبة في الجامعة للحصول على شهادات عليا بعد أربع سنوات من الدراسة للمتخصصين على الشهادة الثانوية العامة، فقد قدمت سنة 2013 ما يقارب 3279 عرضاً في الليسانس، ولضمان نجاح هذه التجربة اعتمدت جامعة التكوين المتواصل وسائل متعددة حددت مراحل تطور هذا النوع من التعليم عبر تسلسل زمني ميزها طوال مراحل تبنيها لهذا النوع من التعليم¹⁵.

لكن يتوقع معظم المختصين في العملية التعليمية أن هذا النوع من التعليم سيصبح في المستقبل القريب النمط السائد في التعليم نظراً لخصائصه ومميزاته، ورغم أهمية التعليم الإلكتروني، والنتائج الأولية التي أثبتت نجاحه في الدول التي تبنته، إلا أن في استخدامه في الجزائر مازال في بدايته في الجامعات الجزائرية وبظهور وانتشار جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد19"، و انطلاقاً من حرص وزارة التعليم على أهمية استمرارية العملية التعليمية فقد راسلت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مختلف الجامعات الجزائرية في المذكرة رقم 288/خ. و/ 29 فيفري 2020، إلى اتخاذ مبادرة بيداغوجية من خلال اللجوء إلى تدابير وقائية لضمان استمرار التعليم خلال فترة التعليق إلى التفكير بشكل مباشر بضرورة تفعيل واعتماد التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد¹⁶.

¹⁴ سارة سعدي، التعليم عن بعد في الجزائر..بين الصدمة وضرورة إيجاد حلول، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني : <https://zedni.com/> تاريخ الانشاء 28 يونيو 2021، تاريخ الاطلاع 2023/01/02 على الساعة 14:15.

¹⁵ رانية لحمر، انيسة ميلاط، اتجاهات أستاذة التعليم العالي نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كوفيد19، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص ارشاد وتوجيه تربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جبيل، السنة الجامعية 2020-2021، ص 96.

¹⁶ بدر الدين بوساق، يوسف لورنيق، مراد خلادي، تفاعل الأساتذة الجامعيين مع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا، مجلة تفوق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، المجلد 06، العدد 01، سنة 2021، (696-714)، ص 697

في 15 مارس 2020 بداية تطبيق المبادرة والعمل بالبنود التي تحت عليها لوضع حد لتفشي محتمل لفيروس كورونا، علما ان غلق المؤسسات الجامعية كان يوم 12\03\2020م، ثم في 01 افريل 2020م: مراسلة وزارية رقم: 46 /أ. خ. و/ 2020 الجزائر، إلى مديري مؤسسات التعليم العالي ورؤساء الهيئات العلمية، موضوعها وضع الدعائم البيداغوجية عبر الخط، وتحت الأسرة الجامعية على بذل المزيد من الجهود من أجل مواجهة إجراءات غلق مؤسسات التعليم العالي وضمان استمرار التعليم، وفي 7 افريل 2020 مراسلة الوزارة رقم/ 437 أ. ع/ ت إلى مديري الجامعات، موضوعها وضع الأنشطة البيداغوجية على الخط، تؤكد فيه الدعم الواجب تقديمه للطلبة، فيما يخص تمكينهم من مواصلة دراستهم عن بعد في فترة الحجر الصحي الذي تم تمديده آنذاك إلى ما بعد العطلة الربيعية؛ أي إلى يوم 05 افريل 2020. أوصت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي باعتماد فضاء رقمي موحد متمثل في أرضية "مودل MOODELE plateforme" وضرورة توفير دلائل عن كفاءات، ليليه تاريخ 16 أفريل 2020 أرسلت الوزارة تعليمية وزارية أخرى رقم 454 موجهة إلى رؤساء الندوات الجهوية الجامعية، موضوعها "بوابة الموارد البيداغوجية"، يطلب فيها السماح للطلبة بالدخول المجاني إلى المصادر على غرار الموقع <http://dz.cerist.mesrs-elarning/>: لتسهيل تعلم الطلبة، في 14 ماي أصدرت الوزارة مراسلة برقم 634/أ. خ. و/ 2020، موضوعها مواصلة النشاطات البيداغوجية واختتام السنة الجامعية، وضرورة تقييم عملية التعليم عن بعد ومتابعتها من طرف اللجان العلمية والبيداغوجية، وتحدث فيها عن إمكانية عودة النشاطات البيداغوجية حضور بشكل حضوري في الأسبوع الثالث من شهر أوت 2020، وبتاريخ 16 أوت 2020 أصدرت الوزارة مذكرة برقم: 866/أ. ع/ 2020 بخصوص استئناف النشاط البيداغوجي إتمام السنة الجامعية 2019/2020، يبلغ فيها رؤساء الجامعات بالبروتوكول الصحي والطريقة البراغمية لتسيير نهاية السنة الجامعية، وتضمنت المذكرة توضيح لصيغة الدخول الجامعي ابتداء بتاريخ 31 أوت 2020، على أن يتم ذلك على فترتين، الأولى تمتد من 23 أوت إلى 31 أوت 2020، من تكون خلالها الدراسة بصيغة التعليم عن بعد، وتستكمل مناقشة مذكرات الماستر وأطروحات الدكتوراه وأعمال التأهيل. أما الفترة الثانية فتبدأ في 01 سبتمبر 2020 تستأنف معها إجراء الامتحانات بصيغة حضورية مع إعطاء الأولوية للطلبة قيد التخرج، شرط الالتزام التام بالبروتوكول الصحي وتدابير الوقاية من "كوفيد-19"، وفعلا في 23 أوت 2020 التحق الطلبة بعد غياب دام أكثر من خمسة أشهر بمقاعدهم البيداغوجية لمتابعة الدروس لمدة أسبوعين، في ثم إجراء الامتحانات النهائية، على أن تتم العملية بالتدريج والتناوب¹⁷.

¹⁷ حرقاس وسيلة، بهتان عبد القادر، تقييم الأستاذ الجامعي لنظام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، مجلة اريد الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 02، العدد 03، سنة 2021(98-117)، ص 106

ثانيا- واقع التعليم عن بعد في الجامعات الجزائرية:

انتشار ثقافة الجودة في عصرنا الحالي الذي أصبح يعرف بعصر الجودة، وبالتالي كان لزاما على السياسة التعليمية الجزائرية ان تسعى للبحث عن الطرق والسبل في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الجودة باعتبار الجامعة أداة تغيير وتعديل وإصلاح الأمر الذي يتطلب المواجهة والتحدي من طرف قادتها فتلتزم بقبول إصلاحات جديدة تفي بمتطلبات المستجدات الحديثة، ومن بين هذه الإصلاحات التخطيط الجيد لتبني تقنيات التعليم عن بعد في كل الجامعات الجزائرية¹⁸

سياسة التعليم عن بعد المطبقة بالجامعات الجزائرية كسياسة فرضتها ضرورة التكيف مع قيود جائحة كورونا، حيث كشفت هذه الجائحة عن حتمية التحول الرقمي للجامعات، وضرورة دعم استخدام التكنولوجيا في إدارة المعرفة، فعلى الرغم من الآثار السلبية التي سببتها جائحة كورونا على التعليم الجامعي، إذ تراجع مستوى التقدم في المقررات الدراسية وتعطلت عمليات هي من صلب التكوين كالتربصات الميدانية، فإنها من جهة أخرى كانت فرصة للدفع بعجلة تطوير الجامعات الجزائرية، والتحول نحو استخدام التكنولوجيا في تخزين المعارف وتبادلها بين الأساتذة الجامعيين، كما أنها أتاحت للجامعة التعرف على الفجوة التي كانت دوما تبقي الجامعات الجزائرية في ذيل التصنيفات الدولية، ومن ثم فانه من المهم التأكيد على أن التعليم عن بعد هو آلية تمكن من تطوير وإصلاح التعليم العالي بالجزائر من خلال تضمين تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتطوير استراتيجية للتعليم الإلكتروني تعد وتبنى لربط البشر والمعرفة والتكنولوجيا¹⁹

وقد اظهر واقع التعليم عن بعد في الجامعات الجزائرية خلال فترة الحجر بفعل جائحة كورونا، انه لم يكن قادرا على تحقيق الاستمرارية المرجوة للتعليم الجامعي، وكانت مساهمته ضعيفة في تعويض التعليم الحضوري، وهذا يكشف عن اختلالات تطبيق سياسة التعليم عن بعد، خاصة أنها جاءت كسياسة ظرفية، فرضتها الظروف الطارئة لأزمة كورونا ولم تكن سياسة مخططة بالشكل الكافي، على النحو الذي يضمن اندماج كل الأطراف من أساتذة وإدارة وطلبة وقطاع الاتصالات في هذه العملية.

¹⁸ سهيلة قطاف، واقع جودة التعليم العالي في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة برج بوعريج، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، المجلد 05، العدد 01، سنة 2022، (01-24)، ص 03

¹⁹ حسام سلمان، التعليم عن بعد في الجامعات الجزائرية بين تحديات جائحة كورونا ورهان الاستمرارية- دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين- مجلة السياسة العالمية، المجلد 05، العدد 02، سنة 2021، (376-392)، ص 389

خاتمة:

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة إلى التطرق إلى إحدى المواضيع الأكثر تداولاً في وقتنا الحالي في مجال التربية والتعليم، و بالتحديد في مجال التعليم العالي وهو موضوع مستقبل الأستاذ الجامعي في ظل نظام التعليم عن بعد بشكل خاص واتجاهات أساتذة التعليم العالي نحوه بشكل عام، والوصول لنتائج موضوعية فيما يتعلق بهذا الموضوع ، حيث أردنا التعرف على مختلف الأدوار وواجبات أساتذة التعليم العالي نحو التعليم عن بعد ، والتعرف على قدرة الأستاذ الجامعي وتمكنه من تكنولوجيا التعليم عن بعد ودورها في الرفع من مستوى الأداء البيداغوجي، بالإضافة إلى الكشف عن أهم المعوقات التي تحول دون تحقق هذا النوع من التعليم داخل جامعتنا الجزائرية، مع ذكر الواقع التعليمي الإلكتروني في الجامعة الجزائرية؛

النتيجة الأولى: لكي يكون دور الأستاذ الجامعي فعالاً وجب عليه ان يجمع بين التخصص والخبرة مؤهلاً تأهيلاً جيداً ومكتسباً للخبرة لصقل تجربته في ضوء دقة التوجيه الفني، ومما لا شك فيه ان دور الأستاذ الجامعي سوف يبقى الى الابد مقدماً لرسائله التعليمية النبيلة، فهو يعد جوهر العملية التعليمية لذا يجب عليه ان يكون منفتحاً على كل جديد وان يكون ذو مرونة تمكنه من الابداع والابتكار، ولكن سيصبح اكثر صعوبة من السابق، فالتعليم الإلكتروني لا يعني تصفح الانترنت بطريقة مفتوحة بل بطريقة محددة وبتوجيه استخدام المعلومات الإلكترونية وهذا يعد من اهم أدوار الأستاذ الجامعي²⁰.

وقد أفرزت هذه الدراسة مجموعة من النتائج تمثلت فيما يلي:

النتيجة الثانية: إن الأستاذ الجامعي في الجامعة الحديثة يحتاج إلى إعادة صياغة فكرية أولاً يقتنع من خلالها بأن طرق التدريس التقليدية يجب أن تتغير لتكون متناسبة مع الكم المعرفي الهائل التي تعج به كافة مجالات الحياة، إذا لابد له من تعلم الأساليب الحديثة في التدريس والاستراتيجيات الفعالة والتعمق في فهم فلسفتها وإتقان تطبيقها، حتى يتمكن من نقل هذا الفكر إلى طلابه فيمارسونه من خلال أدوات التعليم الإلكتروني²¹.

²⁰ محمد عمران المرابط، ما دور المعلم في التعليم الإلكتروني، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني <https://www.edutrapedia.com/> ، تاريخ الانشاء 2018/05/15، تاريخ الاطلاع 2023/01/01، على الساعة 19:04.

²¹ حارص عمار، دور المعلم في ظل التعلم الإلكتروني، مجلة نهر العلم ، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني، <https://kenanaonline.com/> ، تاريخ الانشاء 2011/04/09، تاريخ الاطلاع 2023/01/01 على الساعة 20:26.

النتيجة الثالثة: السياسة التعليمية الجزائرية مازالت تمضي في خطواتها الأولى نحو تبني سياسة التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية، وقد أدخلت ضمن منظومتها عدة استراتيجيات واصلاحات مهمة ومعتبرة لكنها مازالت جد بعيد عن تحقيق الهدف المنشود من التعليم الالكتروني الا هو تحقيق الجودة التعليمية لهذه الأسباب ولأجلها يمكننا طرح الاقتراحات التالية:

- ✓ لا بد من وضع منظومة قانونية رقابية وعقابية تحمي الحقوق الفكرية الالكترونية للأستاذ الجامعي وتشكل درع وقائي له من أي سرقة علمية محتملة.
- ✓ وضع حوافز مادية ومعنوية للأستاذ الجامعي لتشجيعه وتحفيزه على عملية التدريب والتطوير من تقنية التعليم عن بعد
- ✓ أن تعمل السياسة الجزائرية على وضع استراتيجية للتعليم الالكتروني والبدء في بناء وتطوير البنية التحتية وأنظمة الاتصالات والمعلوماتية لتسهيل تطبيق التعليم عن بعد في مختلف الجامعات الجزائرية.
- ✓ وضع خطة تدريبية واضحة للتعليم عن بعد بكافة الجامعات، لتدريب الأساتذة الجامعيين على برامج التعليم عن بعد
- ✓ الاهتمام بتسهيل التحديات التي وردت في هذه الدراسة والتي تواجه الأستاذ الجامعي لتطبيق التعليم عن بعد في عمله البيداغوجي.

قائمة المراجع:

1. المقالات العلمية:

1. امال مقدم، فوزية مصباح، دور التعليم الالكتروني في تحسين مستوى جودة الحياة الوظيفية للأستاذ الجامعي، جامعة خميس مليانة نموذجا، المؤتمر الدولي الشامل للقضايا النظرية وسبل معالجتها العملية، المجلد الأول، دار الرافد للنشر، يناير 2021، (171-184)
2. علي بكر محمود برناوي، فرص وتحديات التعليم الالكتروني في إدارة الازمات التعليمية في ضوء الخبرات العربية والعالمية، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد 27، سنة 2020 (01-31)
3. عايض بن فائز عائض السبيعي، محمد احمد منصرة، واقع استخدام التعلم الالكتروني في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 18، سنة 2017، (399-424)،
4. وزقي قوجيل، عمر حمداوي، تحديات التعليم الالكتروني في ظل توفر الإمكانيات الراهنة، دراسة على عينة من أساتذة جامعة بسكرة، مجلة علوم الانسان والمجتمع، المجلد 10، العدد 03، سنة 2021، (723-747)
5. جمال شحادة سليمان الشوبكي، أثر استخدام أسلوب التعلم عن بعد في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، مجلة كلية التربية أسيوط، المجلد 38، العدد 09، سبتمبر 2022، (108-137)
6. مارة الجيلالي، اتجاهات الأستاذ الجامعي نحو التعليم الالكتروني في ظل انتشار جائحة كوفيد 19 دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة ابن خلدون تيارت، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 15، العدد 01، سنة 2022، (219-237)
7. بدر الدين بوساق، يوسف لورنيق، مراد خلادي، تفاعل الأساتذة الجامعيين مع التعليم الالكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا، مجلة تفوق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، المجلد 06، العدد 01، سنة 2021، (696-714)
8. حرقاس وسيلة، بهتان عبد القادر، تقييم الأستاذ الجامعي لنظام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، مجلة اريد الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 02، العدد 03، سنة 2021 (98-117)
9. سهيلة قطاف، واقع جودة التعليم العالي في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة برج بوعريج، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، المجلد 05، العدد 01، سنة 2022، (01-24)

10. حسام سلمان، التعليم عن بعد في الجامعات الجزائرية بين تحديات جائحة كورونا ورهان الاستمرارية- دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين- مجلة السياسة العالمية، المجلد 05، العدد 02، سنة 2021، (376-392)

II. المذكرات العلمية:

1, رانية لحرمر، انيسة ميلاط، اتجاهات أستاذة التعليم العالي نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كوفيد19، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص ارشاد وتوجيه تربوي، ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، السنة الجامعية 2020-2021

III. المواقع الالكترونية:

1. علي اسعد وطفة، التعليم الالكتروني ومستقبل التعليم الجامعي في ضوء ازمة كورونا، مقال مأخوذ من الموقع الالكتروني، <https://watfa.net/archives/11488> تاريخ الانشاء 28 مارس 2021، تاريخ الاطلاع 2022/12/31، على الساعة 19:44.
2. توفيق برغوتي، لويذة مسعودي، التعليم الالكتروني في التعليم العالي تطبيقاته وتحدياته، مركز جيل البحث العلمي، مقال مأخوذ من الموقع الالكتروني: <https://jilrc.com/archives/5757> تاريخ الانشاء 2016/12/22، تاريخ الاطلاع 2022/01/31 على الساعة 19:21.
3. أمينة الحمداوي، دور المدرس في ظل التعليم الالكتروني، مقال مأخوذ من الموقع الالكتروني: <https://www.edutrapedia.com/> تاريخ الانشاء 2018/04/25، تاريخ الاطلاع 2023/01/01، ساعة الاطلاع: 14:36.
4. نورة المطيري، التعليم الالكتروني ، مقال مأخوذ من الموقع الالكتروني : <https://sites.google.com/site/childernlearn/adwar-almmlm> دون ذكر تاريخ وساعة الانشاء، تاريخ الاطلاع 2023/01/01، ساعة الاطلاع 14:32.
5. تعرف على دور المعلم والمتعلم والإدارة في التعليم الالكتروني، مقال مأخوذ من الموقع الالكتروني <https://mazayaweb.com/> بدون تاريخ انشاء، تاريخ الاطلاع 2023/01/01 ، على الساعة 20:07.
6. معن الخطيب، تحديات التعلم الالكتروني في ظل ازمة كورونا وما بعدها، مقال مأخوذ من الموقع الالكتروني <https://www.aljazeera.net/> تاريخ الانشاء 2020/04/15 ، تاريخ الاطلاع 2023/01/02 على الساعة 14:46

7. سارة سعدي، التعليم عن بعد في الجزائر..بين الصدمة وضرورة إيجاد حلول، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني : <https://zedni.com/> تاريخ الانشاء 28 يوليو 2021، تاريخ الاطلاع 2023/01/02 على الساعة 14:15.
8. محمد عمران المرابط، ما دور المعلم في التعليم الإلكتروني، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني <https://www.edutrapedia.com/> ، تاريخ الانشاء 2018/05/15، تاريخ الاطلاع 2023/01/01، على الساعة 19:04.
9. حارص عمار، دور المعلم في ظل التعلم الإلكتروني، مجلة نهر العلم ، مقال مأخوذ من الموقع الإلكتروني، <https://kenanaonline.com/> ، تاريخ الانشاء 2011/04/09، تاريخ الاطلاع 2023/01/01 على الساعة 20:26.

مكانة التربية البدنية والرياضية في ضبط الاتزان الانفعالي كمؤشر للصحة النفسية

بحث خص التلميذات المقبلات على اجتياز امتحان البكالوريا بمستغانم

الأستاذ الدكتور حرشاوى يوسف

معهد التربية البدنية والرياضية

مخبر العلوم المطبقة في حركة الإنسان / جامعة مستغانم

رئيس الجمعية الجزائرية لعلم النفس الرياضي / الجزائر

Youcef.harchaoui@univ-mosta.dz

ملخص البحث:

تحاول هذه الورقة البحثية تبيان دور ومكانة التربية البدنية والرياضية في ضبط الاتزان الانفعالي كمؤشر للصحة النفسية. فقد أصبحت التربية البدنية والرياضية في العصر الحديث جوهر الحياة الاجتماعية وحاجة ماسة وضرورية في كل مناحي الحياة، حيث سخرت لها الإمكانيات المادية والبشرية لتفي بغرض رعاية الإنسان صحيا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ليتسنى له القيام بالدور الاجتماعي المنوط به على أحسن وجه وبأكثر قدرة وكفاءة.

كما تعتبر التربية البدنية والرياضية أحد أسس التربية العامة و التي تعنى بشكل أساسي بالجانب البدني والصحي والتربوي للممارس نظرا لأهميتها البالغة على الصحة العامة للفرد وما يعود عليه على المجتمع من جراء ذلك التوافق و التكيف مما يجلب استقرار مجتمعات و تطورها، كما تعتبر عاملا أساسيا في تزويد الفرد بالسمات الايجابية التي تشعره بالرضي والتفاؤل، وتنمية الجوانب النفسية و العقلية والارتقاء بها، والحد من القلق و التوتر و الضغط الذي ينتاب الكثيرين في مجتمعاتنا.

الكلمات المفتاحية: التربية البدنية - الرياضة - الاتزان الانفعالي - الصحة النفسية

The place of physical education and sports in controlling emotional balance as an indicator of mental health

Research on female students about to pass the baccalaureate exam in Mostaganem

Abstract:

This research paper attempts to clarify the role and place of physical education and sports in controlling emotional balance as an indicator of mental health. In the modern era, physical education and sports have become the essence of social life and an urgent and necessary need in all aspects of life, as material and human capabilities have been harnessed to fulfill the purpose of caring for humans healthily, mentally, psychologically and socially so that they can carry out the social role assigned to them in the best way and with the most ability and efficiency.

Physical education and sports are also considered one of the foundations of general education, which is primarily concerned with the physical, health and educational aspect of the practitioner due to its extreme importance to the general health of the individual and the benefits it brings to society as a result of that harmony and adaptation, which brings stability and development to societies. It is also considered an essential factor in providing The individual has the positive traits that make him feel satisfied and optimistic, develops and advances the psychological and mental aspects, and reduces the anxiety, stress, and pressure that affect many in our societies.

Keywords: Physical education - sports - emotional balance - mental health

المقدمة ومشكلة الدراسة:

أصبحت التربية البدنية والرياضية في العصر الحديث جوهر الحياة الاجتماعية وحاجة ماسة وضرورية في كل مناحي الحياة، حيث سخرت لها الإمكانيات المادية والبشرية لتفي بغرض رعاية الإنسان صحيا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ليتسنى له القيام بالدور الاجتماعي المنوط به على أحسن وجه وبأكثر قدرة وكفاءة.

كما تعتبر التربية البدنية والرياضية أحد أسس التربية العامة و التي تعنى بشكل أساسي بالجانب البدني والصحي والتربوي للممارس نظرا لأهميتها البالغة على الصحة العامة للفرد وما يعود عليه على المجتمع من جراء ذلك التوافق و التكيف مما يجلب استقرار مجتمعات و تطورها ، كما تعتبر عامل أساسي في تزويد الفرد بالسمات الايجابية التي تشعره بالرضي والتفاؤل فبقدر مساهمة التربية البدنية و الرياضية في تطوير و تحسين الجوانب البدنية تعمل أيضا على تنمية الجوانب النفسية و العقلية والارتقاء بها إذ يتجلى ذلك في الحد من القلق و التوتر و الضغط الذي ينتاب الكثيرين في مجتمعاتنا حيث نلاحظ ارتفاع معدلات التوتر والانفعال لدى عامة الناس في مختلف الأنساق الاجتماعية وهذا نتيجة تباين الظروف الاجتماعية نتيجة زيادة متطلبات الحياة الاجتماعية و تنوعها في عصر انفجار تكنولوجيا المعرفة التي تتطلب زيادة اهتمام المسؤولين بتنمية مهارات التفكير السليم لدى المتدربين في مختلف الأطوار التعليمية ما قد يساعدهم على مواجهة المواقف الضاغطة و المشكلات الحياتية (الدردير 2004 ، صفحة 137)

فالاضطراب الانفعالي يعيق التفكير الهادئ ويجعله يتمحور حول فكرة واحدة هي موضوع الانفعال، كما يؤدي إلى استنفاد الطاقة اللازمة للنشاط التي تعمل على كبح الانفعال (محمود يوسف)

ونظرا لتعدد وتنوع مصادر الضغوط الاجتماعية اليوم أضحت المراهق يخضع لتأثير مثيرات اجتماعية متعددة مما قد يسبب له حالة اللاتوازن التي تنعكس سلبا على مشواره الحياتي سواء أكان مهنيا أو دراسيا نتيجة لتنامي الضغوط وارتفاع مستويات الانفعال. ما يدفع الفرد الى محاولة الهروب من العناصر السلبية المثبطة والسعي إلى توفير المناخ السليم الذي من شأنه ضبط الانفعالات والتكيف معها بما يحقق له الراحة البدنية والنفسية والاجتماعية.

إلا أن التلاميذ المتدربين يرضخون لتأثير عوامل ضاغطة اجتماعية ونفسية وتعليمية قد تتسبب لهم تشتت انتباه مما قد ينعكس سلبا على تحصيلهم العلمي وخاصة للمقبلين على امتحانات نهاية السنة.

ومن الآثار السلبية للانفعالات أن تجعل تفكير الفرد يتوقف ويضطرب ولا يمكنه أن يصدر أحكاما سليمة كما تفقده القدرة على ضبط نفسه والتحكم في إرادته مقارنة مع الأكثر اتزاناً انفعاليا (محمد 1972 ص 68)

ومع ان الاتزان الانفعالي جوهري من اجل التكامل النفسي كتكامل عمليات التفكير والشعور بانتهاجه طرق منظمة ومتناسقة تهدف إلى تحقيق أهداف صحية (توق وعدس 1983 ص 168)

كما يعتبر الاتزان الانفعالي أحد العوامل التي تؤثر على صحة الفرد النفسية إذ أنه يساعد الفرد في التخلص من التوتر والقلق وكل المشاكل النفسية التي تواجهه باعتبار المؤسسات التربوية من أهم الوسائط التعليمية لما تلعبه من دور في الاستثمار الطاقة النفسية (بطانية، جمانة 2004 ص49)، وللدور المكمل الذي تعنى به مادة التربية البدنية والرياضية في الأطوار التعليمية من الناحية النفسية علاوة على الجوانب الصحية والاجتماعية والتربوية والبدنية للجنسين ذكورا وإناثا ومع تباين نتائج الامتحانات النهائية لشهادة البكالوريا وتفوق الإناث على الذكور فيها نحاول من خلال هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. هل تساهم الممارسة التربوية لمادة التربية البدنية والرياضية في ضبط الاتزان الانفعالي لدى الإناث المقبلات على اجتياز امتحانات شهادة البكالوريا؟
2. هل يوجد تباين بين الممارسات وغير الممارسات في شدة استجاباتهن لمقياس الاتزان الانفعالي؟
3. هل تتباين مستويات الاتزان الانفعالي بين الإناث الممارسات و غير الممارسات لدرس التربية البدنية والرياضية المقبلات على اجتياز امتحان البكالوريا ؟

فروض البحث:

- الممارسة التربوية لمادة التربية البدنية والرياضية تساهم في ضبط مستويات الاتزان الانفعالي.
- يوجد تباين بين الممارسات وغير الممارسات في شدة استجاباتهن لمقياس الاتزان الانفعالي
- يوجد تباين واختلاف في مستويات الاتزان الانفعالي بين الممارسات وغير الممارسات المقبلات على اجتياز امتحان البكالوريا لصالح الممارسات حسب الدرجة الكلية للمقياس

أهداف الدراسة:

- إبراز طبيعة ومستوى الاتزان الانفعالي لدى الإناث المتمدرسات بالمرحلة النهائية
- إبراز أثر الممارسة التربوية لمادة التربية البدنية والرياضية على مستوى الاتزان الانفعالي لدى الإناث في المرحلة النهائية.
- إبراز طبيعة الفروق الكامنة في درجات الاتزان الانفعالي بين الإناث الممارسات وغير الممارسات لدروس التربية البدنية والرياضية للمرحلة النهائية

- إبراز إثر وأهمية أهمية المشاركة في دروس التربية البدنية والرياضية على النواحي الانفعالية للتلميذات المقبلات على امتحان البكالوريا

منهجية البحث:

منهج البحث: نظرا لطبيعة الموضوع انتهج الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح

مجتمع البحث: لدراسة المشكل المطروح استلزم اختيار مجتمع محدود من تلميذات السنة الثالثة ثانوي المقبلات على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بمستغانم حيث بلغ مجتمع البحث 1127 تلميذة

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية حيث شملت 75 تلميذة تمارس التربية البدنية والرياضية و 75 تلميذة لا تمارس حصة التربية البدنية والرياضية في كل من:

1-ثانوية حي 5 جويلية

2-ثانوية زروقي الشيخ

3-ثانوية خروبة

1- ثانوية ادريس السنوسي

أدوات القياس:

استخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي (امية 2010) المكون من 24 عبارة يتم الاجابة عليها من خلال 5 بدائل (دائما غالبا، احيانا، نادر، ابدأ)

تقديرات القياس

الدرجة العظمى للمقياس: 120 كأعلى درجة يتمتع بمستوى عالي للاتزان الانفعالي

الدرجة الدنيا 24 كأدنى درجة الاقرب للحالات الانفعالية المرضية

مستويات الاتزان الانفعالي:

24 الى 55 منخفض

56 الى 88 متوسط

89 الى 119 مرتفع

الوسائل الاحصائية المستخدمة:

النسبة المئوية -معامل الارتباط (ر)

المتوسط الحسابي اختبار دلالة فروق المتوسطات (ت)

الانحراف المعياري اختبار حسن المطابقة كا

الاتزان الانفعالي:

أحد سمات الشخصية المتوافقة التي تتسم بالشجاعة في اتخاذ القرارات المهمة والقدرة على السيطرة والضبط في تعبيره عن انفعالاته (المسعودي 2004 ص42)

يشير الى الفرد الهادئ الذي يتسم بالثبات الانفعالي وتظهر عليه علامات قليلة من التهيج الانفعالي ازاء أي نوع من المعارضة والغضب (مصطفى 96 ص92)

مقدرة الفرد في السيطرة على انفعالاته والتحكم فيها وعدم الإفراط في التهيج الانفعالي او عدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الخارجية العابرة وصولاً إلى التكيف دون ان يكلف ذلك مجهوداً نفسياً (بني يونس 2004 ص333)

هو قدرة الفرد على مواجهة ظروف وأحداث الحياة الضاغطة والمهددة والتعامل معها دون تعرض صحته النفسية إلى اضطراب او مرض والمتمثل في قدرة الفرد على التحكم في الذات والتعاون مع المجتمع متميزاً بالتفاؤل والبشاشة والتحرر من الشعور بالإثم والقلق قادراً على تحمل المسؤولية (السبعوى 2008 ص274)

نتائج البحث:

جدول رقم (1): يبين درجات وترتيب استجابات الإناث لمقياس الاتزان الانفعالي

المستوى ت	الممارسات				غير الممارسات			
	مجموع س	س	\	الترتيب	مجموع س	س	\	الترتيب
دائما	2585	34,46	28,4	1	2255	30,06	25,01	1
غالبا	1692	22,46	23,42	2	1688	22,50	23,40	2
احيانا	1092	14,56	20,05	3	1182	15,76	21,87	3
نادرا	552	7,36	15,24	4	608	8,10	16,86	4
ابدا	231	3,08	12,75	5	232	3,09	12,86	5
المجموع	6152	82,02			1803	79,53		

يوضح الجدول رقم (1) استجابات الإناث لمقياس الاتزان الانفعالي حيث تجلت في الوزن دائما لدى الممارسات لدروس التربية البدنية بمجموع درجات بلغ 2585 الذي أمدنا بمتوسط بلغ 34,46 ونسبة مئوية بلغت 28,4 والتي جاءت مرتفعة مقارنة مع الإناث غير الممارسات بمجموع درجات 2255 ولمتوسط قدر بـ 30,06 ونسبة مئوية 25,01 ما يبين تفوق الإناث الممارسات لدروس التربية البدنية على غير الممارسات في درجات الاتزان الانفعالي في الوزن دائما بينما قدر مجموع الدرجات في الوزن غالبا لدى الممارسات 1692 و بمتوسط بلغ 22,46 ونسبة مئوية قدرت بـ 23,42 كما قدرت الدرجة الكلية لدى غير الممارسات في الوزن غالبا بـ 1688 واعطينا متوسط قدر بـ 22,50 ونسبة 23,40 ونلاحظ تساوي الاستجابات لهذا الوزن اما بالنسبة للوزن احيانا جاءت الاستجابات الممارسات على النحو التالي الدرجة الكلية للوزن قدرت بـ 1092 وبمتوسط 14,56 ونسبة مئوية 20,05 بينما لدى غير الممارسات قدرت الدرجة الكلية للوزن بـ 1182 وبمتوسط 15,76 ونسبة مئوية 21,87 كما جاءت الاستجابات لدى الممارسات في وزن نادرا بمجموع 552 وبمتوسط 7,36 ونسبة 15,24 بينما لدى غير ممارسات قدر مجموع درجات الوزن بـ 608 وبمتوسط 8,10 ونسبة 16,86 كما بلغ مجموع الدرجات في الوزن ابدًا للممارسات 231 بمتوسط 3,08 ونسبة 12,75 بينما بلغ مجموع درجات الوزن ابدًا لدى غير الممارسات

ب 232 وبمتوسط 3,09 وبنسبة 12,86 اين جاء ترتيب استجابات الممارسات وغير الممارسات حسب الدرجات متوافق تماما من حيث الاولوية والاهمية

جدول رقم: 2: يبين مستويات استجابات الإناث لمقياس الاتزان الانفعالي

المستويات	تكرار الممارسات	تكرار الاناث الممارسات	غير
24 - 55) المنخفض المستوى	00	00	
56 - 88) المستوى المتوسط	66	75	
89 - 119) المستوى المرتفع	09	00	
كالمتوسطة	09,56		
كالجدولية	05,99		

من خلال الجدول (2) يتبين توزيع عينة البحث حسب مستويات الاستجابة الانفعالية من الإناث الممارسات وغير الممارسات لدروس التربية البدنية والرياضية والذي أمدنا بانحصار غالبية الممارسات أي 66 في المستوى الاتزان الانفعالي المتوسط (الاعتدالي) وهذا ما تطابق وغير الممارسات ب 75 تلميذة إلا أن مستوى الاتزان الانفعالي المرتفع انحصر فقط على الإناث الممارسات لدروس التربية البدنية والرياضية من خلال 9 حالات ما يوحي بامتلاكهم مستوى جيد للاتزان الانفعالي

وعند دراسة مدى تطابق تكرارات الاستجابات بينهن تبين ان كالمتوسطة المقدرة ب 09,56 عند درجة حرية 2 أكبر من كالجدولية المقدرة ب 05,99 ما يوحي بوجود فروق في مستويات تكرارات استجابات الاناث لصالح الاناث الممارسات اللائي برزن بالمستوى مرتفع للاتزان الانفعالي في 9 حالات مما يعطيهن الراحة النفسية والهدوء والثبات الانفعالي ما يسمح لهن بمزاولة دروسهن والتفكير بأحسن حال،

جدول رقم 3: يبين دلالة فروق المتوسطات لدرجات الاتزان الانفعالي بين الاناث الممارسات وغير الممارسات لدروس التربية البدنية

الاناث الممارسات	الاناث غير الممارسات	
6152	5965	مج س
82,02	79,53	س
4,56	4,52	ع
75	75	ن
1,98		ت الجدولية
3,02		ت المحسوبة

يبين الجدول (3) ان مجموع درجات الإناث الممارسات قدر بـ 6152 وبمتوسط 82,02 و أمدتنا هذه النتائج بانحراف معياري قدر بـ 4,56 بينما بلغ مجموع درجات غير الممارسات 5965 وبمتوسط 79,53 كما بلغ الانحراف المعياري لها 4,52 وعملا بدراسة الفروق باستخدام اختبار ت لدلالة فرق متوسطين امدنا ب (ت) المحسوبة المقدرة ب 3,02 ووهي اكبر من (ت) الجدولية المقدرة ب 1,98 عند درجة حرية 148 ومستوى الدلالة 0,05 وهذا ما يوحي بوجود فروق معنوية في طبيعة الاستجابة وشدها حسب الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي فيما بين الإناث الممارسات وغير الممارسات لصالح الإناث الممارسات لدروس التربية البدنية و الرياضية وعلية فممارسة التربية البدنية و الرياضية تعطي ذلك التوازن و التكيف للوصول لحالة التوازن و الثبات الانفعالي الذي من شأنه ابراز ذات الفرد وتحكمه في العوامل المحيطة به في سبيل ايجاد الجو الهادئ و المريح الذي يدعم الصحة النفسية له

نتائج البحث:

- ممارسة دروس التربية البدنية والرياضية في المرحلة النهائية تساهم في ضبط مستوى الاتزان الانفعالي والحد من الانفعالات السلبية التي تصاحبها
- تباين مستويات ودرجات الاتزان الانفعالي بين الإناث الممارسات وغير الممارسات لدروس التربية البدنية والرياضية للمرحلة النهائية
- لا يوجد تطابق في تكرارات مستويات استجابات الإناث في التقديرات حسب أوزان الاستجابات الانفعالية لصالح الممارسات
- وجود فروق معنوية في درجات الاستجابة الانفعالية بين الممارسات وغير الممارسات لدروس التربية البدنية والرياضية لصالح الإناث الممارسات

المصادر والمراجع:

- أمين انو الخولي، محمود عبد الفتاح عنان 1998، التربية الرياضية المدرسية المجلد 4 القاهرة
- بارون خضر عباس: 2002، الدوافع والانفعالات والضغط النفسى، عمان الاردن مكتبة المنار الطبعة 1
- بني يونس محمد: 2007 سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان الاردن، دار المسيرة للنشر
- ريان محمود اسماعيل 2006، الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الادراكية والتفكير الابتكاري ورسالة ماجستير غير منشورة، غزة
- سليمان سناء: سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، عمان، دار الثقافة للنشر
- سوييف مصطفى: 1996، الاتزان الانفعالي، محور من محاور الشخصية، مجلة العربي
- صابر خليفة: 2003، مبادئ علم النفس، الاردن، دار اسامة للنشر
- عبد المنعم احمد: 2004. علم النفس المعرفي. القاهرة عالم الكتب
- عبد عون عبود المسعودي: 2002. قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة. جامعة بغداد
- سعيد عزمي محمد: 2004. اساليب تطوير وتنفيذ درس التربية البدنية. الإسكندرية. دار الوفاء
- فضيلة عرفات محمد 2008 قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد واعداد المعلمين. ماجستير الموصل العراق
- عاقر: 1986. الاعداد النفسي للرياضيين، دار المعرفة
- الميزلي اسامة: 2001. القيم الدينية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي ومستوياته لدى طلبة الجامعة، غزة فلسطين



مؤسسة منارات الفكر الدولية
The International Foundation
of Beacons of Intellect



Fundación Internacional
Faros del Pensamiento
Granada, España



the world conference ◆

Humanities and religious Sciences: Issues, Curricula and Future Horizons

Istanbul, Turkey 11-12 Mars 2023

Proceedings Book
Edited by:
Dr. Mostafa Ahmed El _Hakim

Published by
The International Foundation of Beacons of Intellect
ISBN: 978-1-9163760-8-3

Copyright©2023