دورية دولية محكمة

مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية

العدد الثانى: نوفمبر 2018

ISSN: 2625-8943

مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية

المركز الديمقراطي العربي

Journal of cultural linguistic and artistic studies

International scientific periodical journal

Issue 01 August 2018

Germany: Berlin 10315
Gensinger- Str: 112
http://democraticac.de

مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية

مجلة علمية دولية محكمة، ربع سنوية. تصدر من ألمانيا–برلين عن "المركز الديمقراطي العربي" تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم الثقافية واللغوية والفنية بعدة لغات

ISSN : 2625-8943

Journal of cultural linguistic and artistic studies

Is an international scientific periodical journal issued by the democratic arabic center –germany- berlin

The journal is concerned with research studies and research papers in the fields of science cultural and science linguistic and science artistic

ISSN : 2625-8943

الناشر:

المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

برلين– المانيا

Germany:

Berlin 10315 GensingerStr: 112 Tel: 0049-Code Germany

030- 54884375

030- 91499898

030- 86450098

mobiltelefon : 00491742783717

E-mail : culture@democraticac.de

الهيئة المشرفة على المجلة

رئيس المركز الديمقراطي العربي

د. عمار شرعان

رئيس التحرير:

د. فاطمة الزهراء نسيسة

دكتورة بقسم العلوم الاجتماعية–جامعة خميس مليانة، الجزائر

رئيس التحرير التنفيذي:

د. سالم بن لباد

دكتور بقسم اللغة والأدب العربي– جامعة البويرة، الجزائر

مساعد رئيس التحرير:

د. فايزة حريزي

دكتورة بقسم الأدب العربي– جامعة بومرداس، الجزائر

مستشار التحرير:

- **أ.د. أيمن محمد ميدان:** دكتور بكلية دار العلوم–جامعة القاهرة، مصر
- **أ.د. الغالي بن لباد:** دكتور بقسم العلوم الاجتماعية–جامعة تلمسان، الجزائر
- **د. ليلى مهدان:** دكتورة بقسم الأدب العربي–جامعة خميس مليانة، الجزائر
- **د. أمال مقدم:** دكتورة بقسم العلوم الاجتماعية–جامعة خميس مليانة، الجزائر

لجنة التحرير:

- **د. نوال بناي:** دكتورة بقسم العلوم الاجتماعية –جامعة خميس مليانة، الجزائر–
- **د. فاطمة زعيتر:** دكتورة بقسم العلوم الاجتماعية–جامعة خميس مليانة، الجزائر–
- **د. فاطمة الزهراء النباتي:** دكتورة بقسم اللغة العربية –المركز الجامعي مغنية، الجزائر–
- **د. فوزية مصبايح:** دكتورة بقسم العلوم الاجتماعية–جامعة خميس مليانة، الجزائر–
- **د. أم الخير سحنون:** دكتورة بقسم العلوم الاجتماعية–جامعة خميس مليانة، الجزائر–
- **د. صادق حطابي:** دكتورة بقسم العلوم الاجتماعية–جامعة خميس مليانة، الجزائر–
- **هبري فاطمة الزهراء:** أستاذة بجامعة تلمسان، الجزائر

اللجنة الإستشارية:

- **حاجي دوران**: أستاذ التعليم العالي بجامعة آيدين إسطنبول، تركيا
- **أيمن محمد ميدان**: دكتور بكلية دار العلوم جامعة القاهرة، مصر
- **حسام العفوري**: أستاذ التعليم العالي بالجامعة العربية المفتوحة، الأردن
- **عمار ساسي**: أستاذ التعليم العالي كلية الآداب جامعة البليدة 02، الجزائر
- **علي جبار الشمري**: أستاذ التعليم العالي بكلية الاعلام بغداد، العراق
- **أشرف محمد زيدان**: أستاذ التعليم العالي في الدراسات الإسلامية والتنمية بجامعة ملايا، ماليزيا
- **حافظ المغربي**: أستاذ التعليم العالي بكلية دار العلوم جامعة المنيا، مصر
- **ذهبية أوموسى**: أستاذ التعليم العالي كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة البليدة 02، الجزائر
- **خالد كاظم حميدي**: أستاذ التعليم العالي كلية الآداب جامعة النجف، العراق
- **عبد الفتاح محمود إدريس**: أستاذ التعليم العالي بجامعة الأزهر بالقاهرة، مصر
- **فاطمة الزهراء نسيسة**: دكتورة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة خميس مليانة، الجزائر
- **زين العابدين سليمان**: دكتور بمركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث مكناس، المغرب
- **جلال حسن حسن عبد الله**: دكتور بكلية الاقتصاد، حقوق المنصورة، مصر
- **عبد المطلب إيشيدان**: دكتور بجامعة أنقرة يلدرم بايزيد، تركيا
- **ليلى مهدان**: دكتورة بكلية الآداب واللغات جامعة خميس مليانة، الجزائر
- **محمد أحمد محمد حسن مخلوف**: دكتور بكلية اللغة العربية بأسيوط جامعة الأزهر، مصر
- **سالم بن لباد**: دكتور بكلية الآداب واللغات جامعة البويرة، الجزائر
- **سمية قندوزي**: دكتورة بكلية الآداب واللغات جامعة الجزائر 02، الجزائر
- **فاطمة الزهراء ضياف**: دكتورة بكلية الحقوق والآداب جامعة بومرداس، الجزائر
- **مريم بابو**: دكتورة بكلية الآداب واللغات جامعة سعيدة، الجزائر
- **طه حميد حريش الفهداوي**: دكتور بكلية الإمام الأعظم جامعة بغداد، العراق
- **خالد بن غازي الدلبحي**: دكتور بكلية التربية جامعة شقراء، السعودية
- **فايزة حريزي**: دكتورة بكلية الحقوق والآداب جامعة بومرداس، الجزائر
- **المختار علة**: دكتور بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجلفة، الجزائر
- **سام وليام**: دكتور بكلية الآداب جامعة حلب، سوريا
- **مولوجي قروجي صورية**: دكتورة بمركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر

رئيس اللجنة العلمية:

عمار ساسي: أستاذ التعليم العالي كلية الآداب جامعة البليدة 02، الجزائر

أعضاء اللجنة العلمية:

- **حسام العفوري**: أستاذ التعليم العالي بالجامعة العربية المفتوحة، الأردن
- **عبد الكريم سعيد المدهون**: أستاذ التعليم العالي بجامعة فلسطين، فلسطين
- **خالد كاظم حميدي**: أستاذ التعليم العالي كلية الآداب جامعة النجف، العراق
- **الغالي بن لباد**: أستاذ التعليم العالي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة تلمسان، الجزائر
- **فاطمة الزهراء نسيسة**: دكتورة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة خميس مليانة، الجزائر
- **زين العابدين سليمان**: دكتور بمركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث مكناس، المغرب
- **جلال حسن حسن عبد الله**: دكتور بكلية الاقتصاد، حقوق المنصورة، مصر
- **محمد مكي**: دكتور بكلية الآداب واللغات، جامعة المدية، الجزائر
- **خالد بن غازي الدلبحي**: دكتور بكلية التربية جامعة شقراء، السعودية
- **ليلى مهدان**: دكتورة بكلية الآداب واللغات جامعة خميس مليانة، الجزائر
- **سالم بن لباد**: دكتور بكلية الآداب واللغات جامعة البويرة، الجزائر
- **فايزة حريزي**: دكتورة بكلية الحقوق والآداب جامعة بومرداس، الجزائر
- **سام وليام**: دكتور بكلية الآداب جامعة حلب، سوريا
- **فاطمة الزهراء ضياف**: دكتورة بكلية الحقوق والآداب جامعة بومرداس، الجزائر
- **محمود خليف خضير عبيد الحياني**: دكتور بكلية التربية جامعة الموصل، العراق
- **مريم بابو**: دكتورة بكلية الآداب واللغات جامعة سعيدة، الجزائر
- **طه حميد حريش الفهداوي**: دكتور بكلية الإمام الأعظم جامعة بغداد، العراق
- **أرزقي شمون**: دكتور بكلية الآداب واللغات جامعة بجاية، الجزائر
- **عبد القادر لباشي**: دكتور بكلية الآداب واللغات جامعة البويرة، الجزائر
- **جميلة ملوكي**: دكتورة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة تيارت، الجزائر
- **محمد الصديق بغورة**: دكتور بكلية الآداب واللغات جامعة المسيلة، الجزائر

- **المختار علة**: دكتور بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجلفة، الجزائر
- **زينب قندوز غربال**: دكتور بالمعهد العالي للفنون والحرف، جامعة القيروان، تونس
- **نعيمة بن علية**: دكتور بكلية الآداب واللغات جامعة البويرة، الجزائر
- **نصيرة شيادي**: دكتورة بكلية الآداب واللغات جامعة تلمسان، الجزائر
- **رشيدة بودالية**: دكتورة بكلية الآداب واللغات جامعة البويرة، الجزائر
- **أحمد حسن إسماعيل الحسن**: دكتور بقسم اللغة العربية الجامعة الهاشمية، الأردن
- **منصور بويش**: دكتور بكلية الآداب واللغات جامعة مستغانم، الجزائر

التعريف بالمجلة:

مجلة "الدراسات الثقافية واللغوية والفنية" دورية علمية دولية محكمة، تصدر عن ألمانيا، برلين عن المركز العربي الديمقراطي وتعنى بنشر الدراسات والبحوث في التخصصات التالية:

1. الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية

2.اللغات والترجمة والآداب والعلوم الاسلامية

4.العلوم الفنية وعلوم الآثار

وكل الدراسات التي لها علاقة بالتخصصات السابقة.

تعنى المجلة بالبحوث والدراسات الاكاديمية الرصينة التي يكون موضوعها متعلقا بجميع مجالات علوم اللغة والترجمة والعلوم الإسلامية والآداب، والعلوم الاجتماعية والإنسانية، وكذا العلوم الفنية وعلوم الآثار، للوصول الى الحقيقة العلمية والفكرية المرجوة من البحث العلمي، والسعي وراء تشجيع الباحثين للقيام بأبحاث علمية رصينة.

مقاييس وشروط النشر:

تخص البحوث المرسلة الى المجلة الى مجموعة من الشروط تتمثل فيما يلي:

1.يجب أن تتوفر في البحوث المقترحة الأصالة العلمية الجادة وتتسم بالعمق.

2.على صاحب البحث كتابة إسمه وعنوانه الالكتروني والجامعة والبلد الذي ينتمي اليه أسفل عنوان البحث، مع إرفاق سيرة ذاتية وتكون في صفحة خاصة ضمن البحث.

3.ترتب المراجع والهوامش في نهاية المقال حسب الطرق المنهجية المتعارف عليها ووفقا للتسلسل العلمي المنهجي.

4.ترفق المقالات بملخص لا يتجاوز 10 أسطر باللغة العربية ويترجم الملخص الى اللغة الانجليزية أو العكس مع التطرق الى الكلمات المفتاحية.

5.حجم البحث لا يقل عن 10 صفحات ولا يزيد عن 15 صفحة.

6.تكتب المقالات بحجم 16 بصيغة Traditional Arabic بالنسبة للمتن وبحجم 12 بصيغة Times New Roman بالنسبة للهوامش، أما بالنسبة للغات الأجنبية الأخرى يكون بحجم 12 بصيغة Times New Roman بالنسبة للمتن و10 بالنسبة للهوامش وبنفس الصيغة.

7.إرفاق البحث بملخص باللغتين العربية والانجليزية.

8.على البحوث المقترحة أن تراعي القواعد المنهجية والعلمية المتعارف عليها.

9.ترسل المقالات المقترحة لهيئة أمانة التحرير لترتيبها وتصنيفها، كما تعرض المقالات على اللجنة العلمية لتحكيمها.

10.يجب ألا يكون المقال قد سبق نشره أو قدم الى مجلة أخرى.

11.ترسل المقالات الى البريد الالكتروني للمجلة.

12.تمتلك المجلة حقوق نشر المقالات المقبولة ولا يجوز نشرها لدى جهات أخرى الا بعد الحصول على ترخيص رسمي منها.

13.لا تنشر المقالات التي لا تتوفر على مقاييس البحث العلمي أو مقاييس المجلة المذكورة.

14.تحتفظ المجلة بحق نشر المقالات المقبولة وفق أولوياتها وبرنامجها الخاص.

15.البحوث التي تتطلب تصحيح أو تعديل مقترحا من قبل لجنة القراءة تعاد الى أصحابها لإجراء التعديلات المطلوبة قبل نشرها.

16.ألا تكون البحوث المرسلة مستلة من مطبوعة، او جزء من أطروحة.

17. أن تتضمن البحوث المرسلة على قائمة المراجع تدرج في الأخير.

18.تخضع كل البحوث المقترحة للتحكيم العلمي المزدوج من طرف لجنة القراءة وبسرية تامة، بحيث:

-يحق للمجلة اجراء بعض التعديلات الشكلية الضرورية على البحوث المقدمة للنشر دون المساس بمضمونها.

-يقوم الباحث بتصحيح الأخطاء التي يقدمها له المحكمين في حال وجودها وإعادة ارسالها للمجلة.

-لغات المقالات: العربية، والأمازيغية، الفرنسية، الإنجليزية، الألمانية، الإسبانية، الإيطالية، والروسية.

19.المراجع والهوامش تكتب بالطريقة التالية:

-إسم ولقب الكاتب، **عنوان الكتاب**، الطبعة، دار النشر، بلد النشر، سنة النشر، الصفحة.

مهام إدارية:

-يرسل الباحث تعهد يبين فيه عدم نشر المقال في أي جهة أخرى، أو أخذ من مؤلف نشره سابقا.

-ترسل إدارة المجلة للباحث اشعار باستلام المقال.

-البحوث المرسلة للمجلة لا ترد لأصحابها سواء نشرت او لم تنشر.

-تسلم إدارة المجلة للباحث الذي قبل مقاله وعد بالنشر بعد القرار الإيجابي من طرف المحكمين.

-تمنح مجلة لصاحب المقال نسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي يتضمن مقاله.

-ترسل البحوث المقدمة للنشر عبر:

البريد الالكتروني: culture@democraticac.de

ملاحظة: جميع الآراء الموجودة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصـــحابها، كما لا تتحمل المجلة مسؤولية الاخلال بقواعد الملكية الفكرية.

افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على نبي الهدى ومصباح الدجى، سيد الأولين والآخرين وشفيعنا يوم الدين، وبعد:

إنه لمن دواعي سرورنا أن نشهد بتوفيق من الله تعالى، صدور العدد الثاني من مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، التي تصدر عن المركز الديمقراطي العربي، برلين- ألمانيا، فنرى فيها نبض الحياة العلمية والثقافية واللغوية والفنية، ورافداً صافياً وعذباً يصب في ينابيع العلم الذي يرتوي منه كل طالب للعلم والمعرفة. إذ تأمل هيئة التحرير أن تترجم حرصها الدائم على الكتابة الرصينة العلمية، باتباع الخُطوات المحكمة في تقويم البحوث علمياً، من قبل أصحاب الخبرة في الاختصاصات الدقيقة، ملتزمة مسار المجلات العلمية العريقة، دون المساس بلمسات الإبداع والتطوير.

وبهذه المناسبة؛ يسر هيئة تحرير المجلة، أن تثمن جهود جميع المهتمين الذين قدموا كل ما لديهم من جهد للبحث العلمي، واختاروا صفحات هذه المجلة لنشر أبحاثهم وأوراقهم العلمية, كما لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان، إلى كل من مد لنا يد العون والمساعدة وشجعنا على المضي نحو القمة، وإلى كل من ساهم في تحرير، ومراجعة البحوث المقدمة للمجلة، حتى ظهرت بهذا الشكل والمضمون.

وتود هيئة تحرير المجلة، أن تؤكد لجميع الباحثين والمهتمين في الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، إن هذه السنديانة اليانعة ستكبر، حتى تصبح وارفة الظلال، بجهودكم ومساهماتكم القيمة؛ لأنها دوحة عطائكم.

الدكتور: حسام عزمي العفوري

عضو الهيئة الاستشارية

فهرس

العنوان	رقم الصفحة
فهرس	12
الأسرة بين إكتشاف موهبة الطفل وتنميتها د. زعيتر فاطمة (جامعة خميس مليانة، الجزائر) د. نسيسة فاطمة الزهراء (جامعة خميس مليانة، الجزائر)	14
الأمر من خلال الفكر اللغوي العربي القديم د. الخامس مفيد (جامعة ابن طفيل القنيطرة، المغرب)	27
التأويل العقدي بين المجيزين والمانعين د. عبد الكريم القلالي (أكاديمية طنجة تطوان الحسيمة/المغرب)	42
الآثار النفسية للطلاق على الأبناء في مختلف المراحل العمرية د. أمال مقدم جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة	74
أحاديث إصلاح ذات البين في سنن الترمذي دراسةً وتحليلاً م. م. حامد صبار سعيد ضاحي الفهداوي (معاون مدير الوقف السني في الأنبار/ العراق)	84
تحليل الخطاب؛ في التأسيس المفهومي والابستيمولجي الدكتور اليامين بن تومي	107
تداعيات تأخر سن الزواج على سلوك الشباب في ضل أزمة السكن في المجتمع الجزائري د. مصباح فوزية (جامعة خميس مليانة، الجزائر)	126
تقييم المخاطر المهنية باســـتعمال تقنية التحليل الوظيفي، الملاحظات، مكونات الخطر، التقييم، والوقاية أ. أوبراهم ويزة (بجامعة الجزائر 02) أ. د. بوظريفة حمو (جامعة الجزائر 02)	135
مسلك الإمام الجنيد؛ وخصوصيته الصّوفيّة أ. مولى الخلوة مصطفى (جامعة وهران1، الجزائر)	152

فـهرس الـعدد

تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها بين التجريب والتدريب أ. مكي خديجة (جامعة شلف، الجزائر)	169
الغايات طبيعة وفلسفة وشرعا د. بن محمد يونس (جامعة المسيلة، الجزائر)	190
المخالف العقدي في التراث الفقهي لمالكية الغرب الإسلامي أ. عبد الإله الإدريسي (أكاديمية فاس مكناس، المغرب)	205
مراتب التشبيه في البلاغة العربية م.م. محمد عايد صالح	222
طرق الاستذكار وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طلبة السادس علمي م.م: علي داود سليمان (مرشد تربوي مديرية تربية الأنبار، العراق)	244
سمات التكامل بين التصوّف والعلم عند "الأمير عبد القادر""(ت:1882م) بن يمينة زهرة (جامعة مستغانم، الجزائر)	282
تأويل الكتابة بالتمرد في رواية "هايدغر في المشفى" لمحمد بن جبار" أ. لعلاونة محمد الأمين (جامعة تيزي وزو، الجزائر)	294
The Palestinian-Israeli conflict: A morphological analysis of Nye's Habibi الصِّرَاعُ الفِلِسْطِينِيُّ الإِسْرَائِيلِيُّ: تَحْلِيلٍ مُورْفُولُوجِيٍّ لِـ"حبيبي" لنَاعُومِي شِهَاب نِاي **Dr. Feten Boubakri (University of Gabes, Tunisia)**	305

الأسرة بين إكتشاف موهبة الطفل وتنميتها

family Between discovering the child's talent and development

د. زعيتر فاطمة (جامعة خميس مليانة، الجزائر)

د. نسيسة فاطمة الزهراء (جامعة خميس مليانة، الجزائر)

ملخص:

الموهبة هي هبة الله لكل شـــخص مميز في المجتمع والتي لا يجب إهمالها ولا التغاضـــي عنها فما بالك وإن كانت هذه الأخيرة أحد خصـــائص ومميزات الأطفال، وبالتالي يصـــبح مفروض على الآباء البحث عن هذه المواهب الدفينة، ومحاولة إيجاد سبل لاحتوائها وتنميتها وتطويرها وفق شخصية هذا الطفل، وهذا ما تطرقت له العديد من الدراسات والأبحاث الأكاديمية التي ركزت على الدور الريادي والأساسي لأسرة الطفل الموهوب في صقل هذه الامتيازات وإخراجها للواقع بطريقة سليمة وتوفير بيئة سليمة خالية من التوتر، بالإضافة إلى ظهور مؤسسات مختصة في هذا المجال تساهم في توجيه هؤلاء الآباء إلى الطرق الصحيحة في التعامل مع الموهوب.

الكلمات المفتاحية: الأسرة، الطفل، التنمية، الموهبة.

Abstract :

Talent is the gift of god to every person distinguished in the community, which should not be neglected or overlooked, let alone if the latter one of the characteristics and characteristics of children, and therefore it is imposed on parents to search for these hidden talents, and try to find ways to contain and develop and develop according to the personality of this child, which has focused on the pioneering and fudamental role of the gifted child's family in refining these privileges and putting them into reality in a proper manner and providing a sound environment free of tension, in addition to the emergence of specialized institutions in this field that contribute to guiding these parents to the no. Correct in dealing with the talented.

Keywords : family, child, development, talent.

مقدمة:

يمكن القول إن التطور ومواكبة أحدث التكنولوجيات هو الهدف الأول والأســـاســـي لكل الدول المتقدمة منها، وحتى الســـائرة في طور النمو، فهذه الدول تعتبر أنه لا ســـبيل لبلوغ هذا الهدف إلا عن طريق التنمية البشرية التي تشتمل على جميع عناصر الثروة البشرية باعتبارهم أساس تقدم ونهضة مجتمعاتهم ومن بين هؤلاء ظهر العلماء والمبتكرون.

ومن خلال هذا زاد حرص المجتمعات على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم منذ الصغر، واستحدثت الكثير من الوسائل والاختبارات للكشف عن القدرات الخاصة الأطفال منذ وقت مبكر وبما أن شخصية الطفل تتشكل في الثماني سنوات الأولى من حياته[1]، فالأسرة تلعب (الآباء والأمهات) الدور الأساسي في اكتشاف الموهبة لدى الطفل، والتي من واجبها أيضا توفير جو ملائم لتنميه هذه المواهب[2]، ومعاملتهم معاملة خاصة تتناسب مع قدراته الفائقة على غيرهم من الأطفال وتشجيعهم على الرقي والابتكار.

زيادة على ذلك فقد أكدت العديد من الدراسات أن تقبل الآباء للخصائص الشخصية والابتكارية لدى أبنائهم يساهم بدرجة كبيرة في نمو واستمرارية القدرات الابتكارية لديهم[3]، وبالتالي يصبحون مركز دعم وقوة لهذا الأخير مما يجعله مركزا فقط على اكتشافاته وتطوير ذكائه وإبداعاته في مختلف المجالات.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن هذه فئة من الأطفال تستوجب من أسرتها معاملة خاصة وظروف تختلف عن الأطفال الآخرين، وتوفير بيئة مناسبة تشتمل على الصحة النفسية لهذا الطفل بالدرجة الأولى، حتى لا يعتبر نفسه غريبا عن أقرانه، زيادة على المراقبة المستمرة والتدقيق فيما يخص مواهبه وامتيازاته.

ومن خلال ما سبق ونظرا لأهمية الموضوع تفرض بعض التساؤلات نفسها على الدارسين والباحثين، مثل: فكيف تتعامل هذه الأسر مع هؤلاء الموهوبين؟، وماهي السبل والأساليب التي يتعامل بها الآباء مع أبنائهم الموهوبين؟

1. الأساليب الوالدية

يتخذ الآباء والأمهات أساليب معين في التعرف على مواهب أبنائهم الكامنة، باعتبار أن هذه الأساليب هي كل ما يصدر عن الوالدين سواء الأب أو الأم، أو كليهما ويؤثر على الطفل ونمو شخصيته سواء قصدا بهذا التوجيه والتربية أم لا، وتتحدد في الأساليب التالية: الرفض، القسوة الحماية الزائدة، التدليل، التذبذب، التحكم، الإهمال، التفرقة في المعاملة، إثارة القلق، الشعور بالذنب[4].

أ. مفهوم الموهبة أو الموهوبون

هناك الكثير من التعاريف حول مفهوم الموهبة، والكثير من العلماء والمفكرين الذين أعطوا تعريفاتهم الخاصة بمفهوم الموهبة والموهوبين، ونجد من بينهم عبد الرحمان العيسوي والذي ذهب إلى أن: " الأطفال الذين يحصلون على نسبة ذكاء (120 أو 125)، فما فوق يطلق عليهم أصحاب الذكاء العالي أو المرتفع، ويمثل هؤلاء الأطفال نسبة (5-10 %) من مجموع أطفال سن العشرات أما الأطفال الذين تصل نسبة ذكائهم

من(135-140)، فيشـــار إليهم بأنهم موهوبون ويمثل هؤلاء الأطفال نســـبة من(1-3) من مجموع أبناء المجتمع"[5]، وهذا لنا الارتباط الوثيق بين الذكاء والموهبة.

من جهة أخرى أظهر الاســتقصـــاء الذي أجراه تيرمان Terman 1925 ومســـاعدوه، حيث قاموا بمتابعة أفراد موهوبين مدة أربعين عاما، من بينهم 857 ذكر و671 أنثى، ووصـــلوا إلى نتيجة مفادها أن حاصـل ذكاء هؤلاء هو 150 فما فوق[6]، وهذا ما يؤكد أو يعتبر أن نسـبة الذكاء هي المؤشـر الأسـاسـي للتعرف على الموهوبين.

ونظرا للاتجاهات المختلفة في تفســـير معنى الموهبة، وقع هناك تداخل كبير في التحديد المفاهيم ونتيجة للتداخل ظهرت العديد من الاتجاهات، من بينها من قال إن الموهبة والعبقرية والإبداع والابتكار والذكاء، هي مرادفات لبعضـــها البعض ولا يمكن التفريق بينها ولكن هناك اتجاهات أخرى تقول عكس ذلك، ومن بينها تعريف يوسف أسعد والذي يوضح من خلاله الفرق بين الموهبة والعبقرية:

ب. **الموهبة**: "تشـــير إلى الاســـتعداد الفطري الذي يعين على القيام بنوع معين من العمل وهو ما يتطلب اكتسـاب المهارة"، أي أن الطفل يولد بقابلية التعلم والتطور منذ البداية وما على أسـرته سـوى مسـاعدته على اكتشـاف موهبته، وما يمتاز به عن نظرائه من الأطفال العاديين وهذا الأمر طبعا يتعلق بعمر هذا الطفل العقلي وكذا البيولوجي، ومن ثم محاولة صقلها وتطويرها ضمن المسار الصحيح، وأما العبقرية فهي:

ج. **العبقرية** " هي أكثر من ذلك حيث تتضـــمن الأصـــالة والقدرة على الإبداع، والقدرة على التفكير والعمل في مجالات لم يســـبق لأحد وأن قام بها"[7]، أي أن هذا الطفل الموهوب لدية القدرة على خلق ما لم يكن موجودا من قبل، من أفكار تخدم وتسهل عليه بعض الواجبات في حياته اليومية، أو طرح معطيات جديدة لحل بعض المسائل الصعبة على غيره من الأفال في سنه، فيما يعرف الإبداع على أنه:

د. **الإبداع** فيعرف على أنه:" العمليات العقلية والمزاجية والدافعية التي تؤدي إلى الحلول والأفكار والتصـــورات والأشـــكال الفنية والنظريات التي تكون فريدة وجديدة"، فالطفل المبدع هو الذي يمكنه جعل العادي ممتاز بواسـطة أمور بسـيطة، وجعل الألوان الميتة تعبر عن منظر حي وبهيج يجعل كل من يراه يتسـاءل عن صـاحب الفكرة التجسيد والثناء عليه، أما **الابتكار** فهو:

و. **الإبتكار**: " القدرة على رؤية علاقات جديدة، والقدرة على إنتاج أفكار غير معتادة للبعد عن الشـــكل التقليدي في التفكير"[8]، أي انتاج أدوات جديدة ومسـتحدثة تسـهل الحياة على الفرد وتخلق لديه حبا للقيام

بعمله دون المعاناة التي كان يعانيها قبلا، مثل: الرجال الآليين الذين تم استحداثهم لرعاية المسنين، فالطفل يمكنه ابتكار شيء يخدم واقعه المعاش ومستقبله المنتظر.

بالإضافة إلى ذلك هناك مفهوم آخر ألا وهو **الذكاء** والذي يعرف على أنه:

ن. **الذكاء**: " قدرة الفرد العامة الموروثة الثابتة نسبيا، على التعلم وحل المشكلات والتوافق مع البيئة"[9]، ومن هنا يمكن القول إن **الموهبة** هي: " تلك القدرة الرائعة التي تجعل الطفل عند القيام بنشاط ما يظهر أداؤه بتميز في هذا المجال، وتجعله متفردا أو ممتلكا لخصائص وسمات يحتمل أن لا يملكها الآخرون"[10].

من خلال هذه التعريفات تم توضيح الاختلاف بين هذه المفاهيم والمصطلحات، وتبين لنا أن الموهبة هي عطية إلهية للطفل يتميز بها عن نظرائه في مستويات الإدراك والذكاء وسرعة ودقة إنجاز نشاطاته وبطريقة متميزة ومبتكرة أو خارجة عن التقليد والمألوف.

ف. الطفل الموهوب

وبعدما تعرفنا على الموهبة سوف نتطرق الآن إلى تقديم تعريف للطفل الموهوب، والذي يعرف كالتالي:" من لديه القدرات والمواهب المتقدمة أو غير العادية، ويحتاج إلى رعاية خاصة لإشباع حاجته التعليمية، وهو يتمتع بدرجة أداء عالية وإنتاجية غير عادية، وسلوكيات تعلم متفوقة في مجالات تعبيرية مختلفة"[11]، ويعرف أيضا على أنه: "ذلك الطفل الذي توجد لديه استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخصوصا في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات أو القدرات الخاصة"[12]، بمعنى أن الطفل الموهوب هو طفرة بين زملائه، ويمكنه مالا يمكن لغيره القيام به من قدرات ذكاءيه تميزه عن غيره وتسمح له بتطوير ما يملكه مثلا من أدوات إلى قطع فنية رائعة.

2-أسباب الاهتمام بالأطفال الموهوبين

بما أن الأطفال هم أساس تطور المجتمعات ورقيها، وخاصة الأطفال الموهوبين منهم لابد لكل الهيئات أن تتخذ إجراءات خاصة لاكتشاف هذه المواهب، وتنمية قدراتها وتوفير المناخ الخاص لتطوير هذه المواهب، والتي من أهمها الأسرة أو الأبوين، كما لابد من دراسة هاته الفئة الغير عادية والمتفوقة في مختلف المجالات، وضرورة الاهتمام المكثف لعدة أسباب منها:

1* ندرة الدراسات والبحوث التي تهتم بمجال رعاية الموهوبين، وهذا راجع لعدم تركيز الدارسين والباحثين على هذه الفئة من المجتمع بالدرجة التي تستحقها، نظرا لأهميتها في صنع مستقبل جيد للجميع.

2* أهمية هذه النوعية من الأفراد في العمل على تقدم وازدهار المجتمعات اعتمادا على نتاجهم الفكري والعقلي، فمن خلال انتاج هاته الفئة للكثير من الوسائل المسهلة للحياة ونتائج خططهم وأفكارهم.

3* ضرورة توفير فرص تربوية للأطفال الموهوبين من خلال تطوير طاقاتهم وقدراتهم المتميزة.

4* أهمية التنشئة الاجتماعية وخاصة في السنوات الأولى من حياته، وتجنب الآثار الغير سوية والناتجة عن أساليب المعاملة الوالدية.

4-اكتشاف مواهب الطفل المبكرة

تقعُ مهمة اكتشاف مواهب الطفل المبكرة على بيئته المباشرة التي تمثّل والديه وأسرته بالدرجة الأولى، ذلك لأنَّ النسبة العظمى لمواهب الأطفال تبرز في السنوات الأولى من عمره، ما يجعل المسؤولية الأسريَّة في اكتشاف مواهبه وتنميتها واستثمارها استثماراً سليماً أمراً عَظيماً ومهمَّاً، الأمر الذي يتطلَّبُ استحضارَ الإرادة والوعي وتعزيز المراقبة، والتبصُّر النَّافذ لاستمطارِ ما يتمتَّع به الطفل أو ما يتَّسِم فيه من سماتِ الموهبة، والابتكار والتميّز في أيٍّ من المجالاتِ التي يتفرَّد بها الطفلُ أو يُحتملُ أن يكون موهوباً فيها، ويُساعِد الآباء في مهمَّة اكتشافِ مواهبِ الطفل عنايَتهم في مجالاتِه وخصائصه الدَّاعمةِ لمواهبه ومهاراتِه، ومن ذلك:

أ/ محاولة التعرُّف إلى ميول الطِّفل ورغباته: يَكون ذلك بمُراقبة سلوكيات الطِّفل واهتماماته والأمور التي تجذب انتباهه وتركيزه، والتي تَستدعي تواصله وتفاعله وتبرز نقاط قوّته، ثمَّ التَّركيز على ما يُظهره الطِّفلُ في جوانب شخصيَّته من مجاميع الميولِ والاهتماماتِ، عِوضاً عن رغباتِ الأهلِ وخُططِهم لِمستقبله وما سيكونُ عليهِ توجُّهه الأكاديميّ والمهني.

ب/ اللقب الإيجابي: يتمثَّل ذلك بوصفِ الطِّفل بما يحبُّه من صفاتٍ، وتخصيصه بلقبٍ مميَّزٍ يَدعم تطوُّره وبناءه التَّكويني بما يتماشى مع ميوله، ويعزِّزُ مواهبه وقدراته ويُنمّي عنده دوافع التميُّز والابتِكار.

ج/ التقييم القائم على الأعمال الرُّوتينيَّة: يَتمثَّلُ هذا الأسلوب في الكشفِ عن مَواهبِ الأطفال وإمكاناتهم بطريقةِ المتابعة المعتمدة على مراقبة الأنشطة اليوميَّة، والممارساتِ السُّلوكيَّة المعتادة في بيئة الطفل، حيث يُمكن من خلال هذه الطريقة مَعرفة خَصائص الطفل ومُتطلّباته وفُرَص التعلُّم المبنيَّةِ على نشاطاتِه وتَفاعلاتِه مع بيئته.

د/ اكتشاف المواهب من خلال اللعب: تُستخدم طريقة اللعب في اكتشاف مواهب الأطفالِ من خلال تقييم قدراتهم في مجالاتٍ مختلفةٍ مثل: التواصل، وحلّ المشكلات، والقيادة، والطَّلاقة الفكريَّة، والابتكار، والتمثيل، وقياس المهارات العقليَّة العليا، ويعكس اللعب مهارات الطفل ونموّه المعرفي، ويمثل التقييم المبني على اللعب طريقةً مُميّزةً في تقييم قدراتِ الطِّفل في تمثيلِ التفكير عالي المستوى، إذ تبرُز شخصيَّة الطِّفلِ بانعِكاساتٍ

تركيبيَّةٍ وبنائيَّةٍ تبرزُ في مواجهة المشكلاتِ ووضع الفرضياتِ وصياغة الأسئلة والتوصُّل إلى حلولٍ، ويَصيغ الأطفالُ سيناريوهاتٍ خاصَّة بألعابهم وشخصيَّات تلك الألعاب، ممّا يبرزُ أفكارهم ومهاراتهم التي تكشف بطبيعة الحال ما يمتلكون من خصائصَ ومواهبَ يتفرَّدون فيها.

هـ/ مُجالسة الأطفال أطول فترةٍ مُمكنة: حيث إنّ مشاركة الأطفالِ أفكارهم وحواراتهم وقضاء أوقاتٍ طويلةٍ معهم يساعد على تكوين حسٍّ تواصليّ ينتج عن كثرة المحادثات التي يجريها الطِّفل في الفترة التي يقضيها مع والديهِ وأسرته، ما يُسهم في تطوير المهارات اللغويَّة للطِّفلِ ويُنمّي قنواته التَّواصليَّة.

و/ حثّ الأطفالِ على القراءةِ والتعلُّم: تُساعد القراءة في مرحلةِ الطفولة على تنمية إدراك الطَّفلِ وتوسيع مداركه واستثارة فضوله على التعلُّم، ما يترتَّبُ عليهِ إنضاجُ مواهبهِ، وتفجير مَكامنِ قدراتِه والكشف عن خصائصِهِ ومميّزاته.

ي/ اختبارات العقل والموهبة: يُمكن اعتبار اختبارات الذّكاءِ والتفوُّق والموهبة كأحد أهمِّ طرق الكشفِ عن الأطفال الموهوبين، حيث تَخضع هذه الاختبارات عادةً لمعايير علميَّةٍ تَجعل من نتائجها مُحدِّدات موثوقة يُمكن من خلالها التأكّد من دقَّة النتائج ومصداقيتها، ومن الاختبارات المستخدمة في الكشف عن المواهب: اختبارات الذَّكاء الجمعيَّة، اختبارات الذَّكاء الفرديَّة، الاختبارات التحصيليَّة، تقييم المعلم ومُلاحظته داخل الغرفة الصفيَّة[13].

4-مشكلات الطفل الموهوب في الأسرة

باستقراء التراث السيكولوجي حول مشكلات الطفل الموهوب في الأسرة يمكن استخلاص المشكلات الآتية:

1. بروز دور الطفل الموهوب كوالد ثالث في الأسرة من خلال استطلاع أراء أباء الأطفال الموهوبين في دراسة أجراها (هاكني) عبر هؤلاء الآباء، عن غموض دورهم كآباء عند التعامل مع الطفل الموهوب، وصعوبة تحديد الفرق بين دور الوالدين والأبناء الموهوبين في الأسرة، كما أبدوا حيرتهم في كيفية التعامل مع الطفل الموهوب كطفل أم راشد، مما أدى إلى إحساسهم بالقلق والحيرة لصعوبة الفصل بين دورهم كآباء ودور الطفل الموهوب كطفل، حاله حال سائر الأبناء لأن الطفل الموهوب يتمتع بقدرة لفظية عالية، ويتحدث إلى والديه وكأنه فيلسوف صغير، كثير الجدل، قوي الحجة والبرهان، مما يجعل والديه يشعران بالحيرة أمام هذا الطفل الراشد، وكثيرا ما يخسر الآباء الرهان في معركتهم الجدلية مع طفلهم، ونظرا لحدة ذكاء الطفل الموهوب، وشدة

حساسيته، وتأثير شخصيته المسيطرة، وقوة إقناعه، يعلن الآباء استسلامهم أمام الطفل الموهوب الذي يفرض نفسه كوالد ثالث في الأسرة بلا منازع.

2. دوران الأسرة في فلك الطفل الموهوب

يبدو أن وجود طفل موهوب في الأسرة يؤدي إلى اضطرار أفراد الأسرة إلى إجراء تعديلات خاصة في حياتهم، والتضحية بالكثير من الجهد والمال والوقت في سبيل تلبية احتياجات الطفل الموهوب وتبدو الأسرة وكأنها تدور في فلك الطفل الموهوب، خوفا على موهبته من الضياع، هذا إذا كانت الأسرة واعية ومتعلمة، أما إذا كان الطفل الموهوب يعيش في كنف أسرة جاهلة، أو تعيش في ظروف صعبة غير عابئة بموهبته، كان مصير الموهبة الضياع، ويساء فهمه، فيتحول إلى عداد الكسالى أو المشاغبين أو المتخلفين.

3.عزل الطفل الموهوب في شرنقة الحماية الأسرية

على الرغم من فوز الطفل الموهوب في معركة إثبات وجوده في الأسرة مستغلا تفوق قدراته العقلية وبراعته اللفظية، إلا أنه يخسر معركة على صعيد آخر وهي علاقاته الاجتماعية مع أقرانه، فهو يميل إلى عقد صداقات مع أشخاص أكبر منه سنا، وقد يعزف عنه الأطفال العاديين لاختلافه عنهم أو لإحساسهم بالغيرة منه، مما يؤثر على تقديره لذاته، وفي بعض المقابلات مع الأطفال الموهوبين أفادوا بأنهم يتظاهرون بالغباء حتى يفوزوا بحب الأصدقاء.

4.إحساس الآباء بالتنافر المعرفي

تواجه أسرة الطفل الموهوب مشكلة الإحساس بالتنافر المعرفي بسبب التباين بين صورة طفلها الموهوب النمطية، التي تجعل الطفل وكأنه خارق الصفات، متفوق في كل المجالات، منعزل اجتماعيا وبين صورته الواقعية رغم اختلافه عن العاديين في مجال موهبته فهو عادي في العديد من الأمور، وطفل بالدرجة الأولى، له احتياجاته حاله حال سائر الأطفال في مثل عمره، وهذا التباين بين الصورتين يخلق نوعا من التشويش، والقلق لدى الآباء، ويواجهون صعوبات في أساليب التعامل مع طفلهم.

5.إعلان الآباء الحرب على المدرسة

تشير بعض الدراسات إلى أن أسرة الطفل الموهوب أقل رضاء وأكثر تذمرا من المدرسة من أسرة الطفل العادي وخصوصا إذا كان الطفل شديد الموهبة وأنه بعد أن يتم اكتشاف الطفل الموهوب تبدأ الأسرة

بشن حملة شعواء على المدرسة والمدرسين، وتصب اللوم على المدرسة في العديد من الأمور فإذا قصر الطفل في إحدى المواد اتهمت المعلمين بعدم تشجيع الطفل، وإذا أساء الطفل السلوك اتهمت المنهج بأنه لا يتحدى عقل الطفل، وإذا كره الطفل الواجبات المدرسية اتهمت المدرسة بالضغط على الطفل، ويقع الطفل ضحية بين هذين الطرفين المتنازعين، مما يستوجب إرشاد الأسرة بأسلوب صحيح، ومد جسور التعاون والتواصل السليم بين الأسرة والمدرسة، وتحقيق الشراكة الكاملة بين البيت والمدرسة والطفل.

6.علاقة الطفل الموهوب بإخوته:

من الأمور التي تقلق أسرة الطفل الموهوب علاقة الطفل الموهوب بإخوته، إذ تشير الدراسات في هذا المجال إلى أن الإخوة غير الموهوبين يعانون من مشكلات التوافق النفسي، والقلق وتدني مستوى تقدير الذات بسبب وجود طفل آخر موهوب في الأسرة، فعلى سبيل المثال الإخوة الأصغر سنا منه يشعرون بأنه من المستحيل أن يصلوا إلى موهبة أخيهم أو أختهم الأكبر سنا.

أما الإخوة الأكبر سنا فإنهم يشعرون بالضغط النفسي الشديد والنفور منه لأنهم لا يتقبلون فكرة تفوق الأخ أو الأخت الأصغر سنا.[14]

5–دور الأسرة في رعاية الموهوبين

أولا /على الأسرة أن تعمل على ملاحظة الطفل بشكل منتظم، وأن تقوم بطريقة موضوعية وغير متحيزة حتى يمكن اكتشاف مواهبه الحقيقية، والتعرف عليها في سن مبكرة لأن الفشل في ذلك يؤدي بالأسرة إلى الوقوع في خطأين هما:

أ/ المبالغة من الآباء في تقدير مواهب أبنائهم بدافع من حاجاتهم النفسية والشخصية أو الرغبة منهم في التباهي والتفاخر بأبنائهم، مما يوقع الأبناء في مشاكل متعددة بسبب إلحاح الآباء على ضرورة تحقيق مستويات للتحصيل، والتفكير العقلي أعلى بكثير مما يقدر عليه أبناءهم، وهذا ما يتسبب في الوقوع في الأمراض النفسية مثل الكآبة، والانطواء وفقدان الثقة بالنفس أو نفيها تماما في محاولة منهم لتلبية رغبات الأهل.

ب/ يشعر الموهوبون في قرارة أنفسهم بعدم تفهم آباءهم لهم وتجاهل مواهبهم، وقدراتهم بسبب سوء التقدير وانعدام الفهم، أو بسبب الانشغال بالمصالح الخاصة، أو بسبب الجهل في تطوير القدرات مما يدفع إلى الشعور بفشل الموهوب، وبالتالي تقل فرص الإبداع لديهم وتتدنى طريقة تفكيرهم إلى درجة القبول بما يفرض عليهم فقط من طرف أهله.

ثانيا /على الأسـرة أن تتعرف على الموهوب في سـن مبكرة، وما يسـاعدها في ذلك إتاحة الفرصـة لملاحظة أبناءها عن قرب لفترات طويلة خلال مراحل نموهم المتعددة، فللموهوبين سمات عقلية وصـفات ذات طابع معروف تميزهم عن غيرهم من الأطفال العاديين في أعمارهم منها:

1/ أن الأطفال الموهوبين أكثر اعتمادا على الابتكار والإنشـاء في أعمالهم العقلية وأكثر دقة وإنجاز للعمل وأكثر ميلا للتعامل مع الأمور المعنوية عنه من الأمور المادية، زيادة على اعتمادهم بالدرجة الأولى على الجانب العلمي والعقلي الذي من شـأنه جعل هذا الطفل يقوم بتطبيق فكرة ما بوسـائل مبتكرة وفي أقل فترة زمنية ممكنة.

2/ إن ميول الطفل الموهوب تكون أكثر تنوعاً وأوسع مجالا مع تمتعه بنفاذ البصيرة في النظر إلى الأمور، فنظرة الطفل المتميز للأمور والظواهر تختلف عنها مقارنة بالطفل العادي، فهو يراها منبعا لتطوير مهاراته وسبلا يمكن من خلالها إبراز قدراته التي يتميز بها، وبالتالي يصنع لنفسه مكانا بين الجميع.

3/ يلاحظ على الطفل الموهوب سـهولة التعلم مع ارتفاع مسـتوى الأداء لديه، وتميز تفكيره بالمنطق وحسـن فهم المعاني، فهذا الأخير يعتمد على التجربة العلمية بمعنى تساؤل، وإعطاء فرضيات ومن ثم محاولة التأكد من هذه الفرضـيات بطريقة عفوية منه دون معرفته بالمنهج العلمي وما يعنيه بحيث يكون تركيزه فقط على النتيجة التي يريد الوصول إليها، وباستعمال طرق مختلفة وأساليب متنوعة.

4/ يتميز الطفل الموهوب بالقدرة على الكلام مع حسـن استخدام ما لديه من حصيلة لغوية منذ سـن مبكر وكثرة أسـئلته التي تحمل أكثر من معنى، وإلحاحه في معرفة الإجابة على جميع أسـئلته ورغبته في الحوار والنقاش، وهذا الأمر له جانبين جاب إيجابي يجعل الآباء يدركون ما يميز ابنهم من حب للمعرفة واكتشـاف ما يحيط بهم من ظواهر رغم صـغر سـنهم، وجانب سـلبي يجعل الآباء غير المطلعين على مجال الأطفال الموهوبين وطريقة اكتشافهم والتعامل معهم وفق موهبتهم.

5/ يظهر الطفل الموهوب شـغفا بالاطلاع على الكتب والمراجع، كما يفضـل قضـاء أوقات طويلة في متابعة قراءتها، فهذا الأخير تجذبه المعلومة الموجودة في الكتب، فنجده يتجه لشراء الكتب والقصص المختلفة، ومحاولة فهم ما بين سطورها، بدلا من الألعاب التي يطالب بها الطفل العادي في مثل سنه، مثل: السيارات للذكور، والدمى والعرائس للفتيات.

6/ يميل الطفل الموهوب إلى ألعاب الحل والتركيب والى اختراع وسائل طريقة اللعب بها، ففي كثير من الأحيان نلاحظ فئة من الأطفال يقومون بتفكيك ألعابهم ثم يحاولون تركيبها من جديد أو يقومون بضـربها على الجدار

مرارا وتكرارا لمعرفة إن كانت ستنكسر أم لا، ومع هذه السلوكات نكتشف دقة ملاحظة هذا الطفل لنتيجة هذا السلوك أو ما يسمى برد الفعل المعاكس.

7. يتميز الطفل الموهوب بالقدرة على التركيز الشديد على الموضوعات التي بين يديه لفترات أطول بكثير مما يستطيع أقرانه ممن هم في فئته العمرية، فنجده يستغرق وقتا كبيرا في إعادة تركيب لعبة ما قام بتفكيكها، كما نجده صبورا معها عكس الأطفال الآخرين في مثل سنه، والذين يمكنهم تركها في الربع الأول من الوقت الذي يقضيه الطفل الموهوب معها، أو في بعض الأوقات ينفذ صبرهم مما يدفعهم لكسرها.

8. يتميز الطفل الموهوب بصفات وجدانية من الصفات المرغوبة اجتماعيا فهو أكثر تعاونا وطاعة وتقبلا للتوجيهات، فنجده يقوم بكل ما يطلبه والداه منه بصدر رحب، كما يقوم بالأعمال التطوعية والحث عليها بين زملائه مثل: تنظيف الحي، ومساعدة كبار السن في قضاء حاجاتهم...الخ.

ثالثا /يحتاج الطفل الموهوب من أسرته إلى توفير الإمكانيات المناسبة والى تهيئة الظروف الملائمة له كما يجب إتاحة الفرصة للطفل الموهوب للتعرف على الأشياء الجديدة وتشجيعه على القراءة والاطلاع، من خلال ابتياع الكتب المناسبة لسنه والمتوافقة مع اهتماماته العلمية والمعرفية.

رابعا/ إلى الأسرة أن تعامل الطفل الموهوب باتزان، فلا يصبح موضوع سخرية لهم كما يجب ألا تنقص الأسرة من شأن موهبته أو تسيء استغلالها أو تهملها هذا من جهة، ومن جهة أخرى يجب على الأسرة ألا تبالغ في توجيه عبارات الإطراء والاستحسان الزائد عن الحد مما قد يؤدي إلى الغرور والشعور بالاستعلاء والتكبر.

خامسا/على الأسرة أن تنظر إلى الطفل الموهوب نظرة شاملة فلا يتم التركيز على القدرات العقلية أو المواهب الابتكارية والإبداعية المتميزة فقط، وكما على الأسرة أن تعرف بأن على الطفل الموهوب أن يمارس أساليب الحياة العادية الطبيعية مثل غيره ممن هم في فئته العمرية.

وقد يحدث في الأسرة بعض الأساليب الخاطئة اتجاه الموهوب منها على سبيل المثال عندما ينبغ الطفل في فن من الفنون كالرسم أو الألعاب الرياضية تبدأ الأسرة تحيطه بسياج يمنعه من ممارسة النشاطات الطفولة العادية المناسبة لسنه ويبدأ في قضاء معظم وقته مع أناس أكبر منه سنا بكثير ليتولوا على تدريبه ومن هنا تضيع أحلى أيام الطفولة في ممارسة نشاطات الكبار والتشبه بهم في أزيائهم وسلوكهم وطرق معيشتهم وغيرها، وهذا خطأ كبير تقع فيه كثيراً من الأسر التي لديها أبناء موهوبين.(15)

ومن خلال ما سبق نقول أن الأسرة هي أساس بناء شخصية الطفل والكشف عن مكنوناته ومواهبه من خلال متابعته الدائمة وملاحظة هواياته وميولاته، بالإضافة إلى السعي لتنميتها وتوجيهها إلى المسار الصحيح

والطرق المناسب الذي يضمن التكفل الدقيق بهذه الموهبة التي يتميز بها وهذا يكون بداية بالتحلي بالصبر في التعامل مع الطفل الموهوب، لأن هذا النزع من الأطفال يقوم بتصرفات معينة يرى أنها بسيطة ومن خلالها يكتشف ما يريد، ولكن من جانب آخر قد تسبب للأهل إزعاجا وينظرون لها نظرة سلبية كما يعتبرونها شقاوة أطفال، تصل في بعض الأحيان إلى العقاب، وهذا نتيجة جهل بعض الآباء لكيفية التعامل مع الطفل الموهوب وعدم تفهمهم لكثرة أسئلته التي يريد من خلالها اكتشاف بعض الأمور، وتنمية قدراته الفكرية والعلمية، فلهذا نقول أن الاهل يجب أن يكونوا أكثر تفهما لتصرفات أولادهم، وأن يوفروا لهم جوا مناسبا وبيئة هادئة ومناسبة لهذا الأخير.

زيادة على ما سبق نجد أن هناك بعض المراكز المتخصصة في تكوين وصقل موهبة الأطفال وهذا من خلال برامج ووسائل خاصة يحتاجها هذا الأخير لتنمية قدراته، وما يجب على الأسرة في حال اكتشاف ميزة خاصة في طفلها تستوفي الشروط الأساسية للموهبة، بالإضافة إلى إنتاجه لأفكار جديدة وغير متوقعة، ودرجة ذكائه وسرعته في تحليل المواقف والتعامل معها، سوى أخذهم إلى هذه المراكز والتواصل المستمر مع الخبراء والأساتذة الموجودين بالمركز والأخذ بنصاحهم.

قائمة الهوامش:

1.الشريف محمد بن فيصل الهاشمي. **الأساليب العلمية لرعاية الموهوبين في الوطن العربي**، دار النصر، بيروت، 1993، ص15.

2.جيهان العمران. **في بيتنا موهوب (كيف نكتشفه وكيف نعامله؟)**، مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية، العدد السادس، 421، ص30.

3.محمد خالد الطحان. **تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية**، تونس، وحدة البحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، 1982، ص135.

4.علاء الدين كفافي. **التنشئة الوالدية والأمراض النفسية (دراسة إمبريقية–إكلينيكية)**، ط1، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة، 1989، ص56-57.

5.عبد الرحمان العيسوي. **تنمية الذكاء الإنساني**، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 1997، ص256.

6.ريمي شوفان. **الموهوبون**، (ترجمة وجيه أسعد)، ط2، دار البشائر، دمشق، 1991، ص62.

7.يوسف ميخائيل أسعد. **العبقرية والجنون**، مكتبة غريب، القاهرة، 1985، ص24.

8.شاكر عبد الحميد. **علم نفس الإبداع**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1995، ص13.

9.إبراهيم أنيس وآخرون. **المعجم الوجيز**، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، مجمع اللغة العربية، 2000، ص59.

10.جوليان روتر. **علم النفس الاكلينيكي**، (ترجمة عطية محمود مغا، مراجعة محمد عثمان نجاتي)، ط2، دار الشروق، القاهرة، 1989، ص55.

11.موسى نجيب موسى. **أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين، دراسة مطبقة على مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم**، رسالة ماجستير كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، 2003، ص21.

12.عبد الرحمان بن نور الدين حسني كلنتن. **رحلة مع الموهبة (الدليل الشامل)**، ط1، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض، 2002، ص217.

13.هبة الطباع. **اكتشاف مواهب الطفل المبكرة**، https://mawdoo3.com ، اطلع عليه يوم 2018/07/19 على الساعة 14.00.

14.جيهان العمران، **مشكلات الطفل الموهوب في الأسرة**، 25 سبتمبر 2018 موقع خبراء الموهبة، http://ksatalent.org/p=6199 ، اطلع عليه بتاريخ:2018/09/24 ، على الساعة: 20.52.

15.**دور الأسرة في رعاية الموهوبين**، الأحد 2009/12/06، الموقع الإلكتروني: http://socialworker2009.ahlamontada.net/t184-topic، اطلع عليه بتاريخ: 2018/06/18 على الساعة: 09:55.

قائمة المراجع:

1-إبراهيم أنيس وآخرون. **المعجم الوجيز**، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، مجمع اللغة العربية، 2000.

2-جوليان روتر. **علم النفس الاكلينيكي**، (ترجمة عطية محمود مغا، مراجعة محمد عثمان نجاتي)، ط2، دار الشروق، القاهرة، 1989.

3-جيهان العمران. **في بيتنا موهوب (كيف نكتشفه وكيف نعامله؟)**، مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية العدد السادس، 1421هـ.

4-ريمي شوفان. **الموهوبون**، (ترجمة وجيه أسعد)، ط2، دار البشائر، دمشق، 1991.

5-شاكر عبد الحميد. **علم نفس الإبداع**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1995.

6-الشريف محمد بن فيصل الهاشمي. **الأساليب العلمية لرعاية الموهوبين في الوطن العربي**، دار النصر، بيروت 1993.

7-عبد الرحمان العيسوي. **تنمية الذكاء الإنساني**، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 1997.

8-علاء الدين كفافي. **التنشئة الوالدية والأمراض النفسية (دراسة إمبريقية-إكلينيكية)**، ط1، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة، 1989.

9-فاطمة المنتصر الكتاني. **الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال**، دار الشروق، القاهرة، 2000.

10-محمد خالد الطحان. **تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية**، تونس، وحدة البحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، 1982.

11-موسى نجيب موسى. **أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين، دراسة مطبقة على مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم**، رسالة ماجستير -كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، 2003.

12-يوسف ميخائيل أسعد. **العبقرية والجنون**، مكتبة غريب، القاهرة، 1985.

الأمر من خلال الفكر اللغوي العربي القديم

It is through the ancient arabic linguistic thought

د. الخامس مفيد (جامعة ابن طفيل القنيطرة، المغرب)

ملخص:

نحاول في هذه الورقة البحث في الخصائص الدلالية للأمر، انطلاقا من الفكر اللغوي العربي القديم، حيث سنتناول الأمر من وجهة نظر النحويين، ونمثل لهذا بالعالم النحوي سيبويه الذي يبدو لنا أن رؤيته للأمر ارتكزت على الصيغة بشكل أكثر، عكس المقاربة البلاغية مع الجرجاني والسكاكي اللذان ركزا على المعنى وكيفية إنتاجه والعناصر المتحكمة في بنائه. وفي هذا السياق بلور الجرجاني نظرية النظم التي تطرق فيها إلى علاقة الشكل بالمعنى، أما السكاكي فركز على القيود الموضوعة عن بناء الأمر، كقيد الاستعلاء والعلو والتراتبية. في حين وجدنا المقاربة الأصولية للأمر التي قدمنا فيها وجهة نظر الشاطبي والآمدي والبصري، وترتكز هذه المقاربة على الكيفية والقوانين التي ينزاح فيها الأمر من معنى الإلزام إلى معاني أخرى تستفاد من سياق الكلام كالدعاء والنصح والإرشاد والالتماس، مع الإشارة في الأخير إلى حكم الأمر لدى الأصوليين السالف ذكرهم.

المصطلحات المفتاحية: الحذف، الصيغة، المعنى، الإرادة، القصد، الحقيقة، المجاز، المحامل، الاستعلاء.

Research summary:

in this paper, we try to examine the semantic characteristics of 'the cammand', according to the old Arabic linguistic of thought. In this respect , we will present the command from grammarians point of view and we are going to represent for this the grammarians savant sibawayh, which seems to us his vision was more based on the formula, contrary to the rhetorical approach with jorjani and the sakaki which focused on the meaning and how to the produce it targeting also its construction in this context , the rhetorician eljorjani build up a theory of construction in which he tackle the relation which combine the meaning and from together , while sakaki concentrated on building on command. we have found the fundamentalist approach of command in which we presented in it the view of chatiby all Amidi and Al Basri.

Keywords: intent, truth, trope and metaphor, bearings, the heighten.

تقديم

شغل البحث في الأمر بال العديد من العلماء، ينتمون إلى حقول معرفية وعلمية مختلفة، فقد درسه النحاة والبلاغيون والأصوليون والمفسرون والمناطقة ورواد الفلسفة التحليلية والدلالة، ولكل حقل من هذه الحقول سماته ومفاهيمه الخاصة. وسنعرض هنا بعض هذه المقاربات على سبيل التمثيل لا الحصر، حيث سنتطرق إلى وجهة

نظر النحويين ونوضح ذلك من خلال ما ورد في الكتاب لدى سيبويه، أما المقاربة البلاغية، فسنشتغل فيها على رؤية الجرجاني انطلاقا مما ورد في نظرية النظم، إضافة إلى السكاكي من خلال مفتاحه، وبخصوص المقاربة الأصولية سنتمثل لها بالآمدي والبصري والشاطبي. ونهدف من هذه المقاربات الإجابة عن الأسئلة التالية:

- طبيعة الأمر أهو مجرد صيغة صرفية أم تأويل مقامي، أم هما معا؟
- ما الذي يجعل الأمر يخرج من معنى إلى آخر؟
- ما علاقة هذه الإشكالات بنتائج البحث اللساني الحديث؟

1. الأمر من خلال الفكر اللغوي العربي القديم

1.1-المقاربة النحوية للأمر

تنزع المقاربة النحوية إلى الاهتمام بالصيغ الصورية المرتبطة بالأمر، وبالعبارات اللغوية التي تتضمنه، والعملية التركيبية التي تخضع لها هذه العبارات من تقديم، وحذف، وتأخير وغيرها. ويبدو لنا أن مقاربة الأمر من وجهة نظر نحوية، تمت من قبل عدد كثير من النحاة[1]، نقتصر هنا فقط على مقاربة سيبويه.

1.1.1 سيبويه نموذجا

أقر سيبويه في مواطن عدة من كتابه أن الأمر لا يكون إلا "بفعل"، غير أنه من الممكن أن تقوم صيغ أخرى مقام الفعل فتحسن نيابتها عنه، ومن بين الصيغ التي اقترحها سيبويه، صيغة اسم الفعل، مثل: حيهل، صه، مه...الخ، أو مشتقة، مثل: تراك، مناع، حذار... أو منقولة عن ظرف أو جار ومجرور، من قبيل: عندك، أمامك، وراءك، إليك...الخ، وتختص بكونها لا زمن لها[2].

وفي إطار تتبعنا للصيغ المعبرة عن الأمر من خلال" الكتاب" ألفينا سيبويه في الباب الذي يحمل عنوان: "هذا باب الأفعال في القسم"، يسوق هذين الصيغتين:

(1) أ. أقسمت عليك إلا فعلت

ب. أقسمت عليك لما فعلت

ويذهب الخليل إلى أن أصل التركيب، هو:

(2) أقسمت عليك لتفعلن

فمعنى (2) أنها تفيد القسم، غير أن المقسم لا يقسم على نفسه، وإنما يقسم على مخاطبه، ويلزمه بفعل شيء ما، ويحمله على تنفيذ ما طلب منه، وقد تم إقحام لفظ "عليك" ونون التوكيد لتقوية المعنى[3].

وفي إطار حديثه عن الأمر، أورد الأمثلة التالية:

(3) أ. أريد أن تأتيني تم تحدثني

ب. أريد أن تفعل ذلك وتحسن

ج. أريد أن تأتيني وتبايعني

د. أريد أن تنطق بجميل أو تسكت

تعبر البنيات أعلاه عن رغبة المتكلم في تحقيق الفعل المرغوب فيه من قبل المخاطب، أي أن يمتثل هذا الأخير لرغبة المتكلم وإرادته، وهذا يدل على أن الجمل أعلاه، لها حمولة طلبية خالية من الفرض والإلزام.

وقد أورد سيبويه هذا وأخواتها، واعتبر أنها تستعمل حين يريد المتكلم أن ينبه المخاطب إلى شخص ثالث لا يجهله، مثل:

(4) أ. هذا عبد الله منطلقا

ب. هؤلاء قومك منطلقين

ج. ذاك عبد الله ذاهبا

وتعد البنيات أسفله بنيات أصلية اشتقت منها البنيات أعلاه:

(5) أ. انظر إلى عبد الله منطلقا

ب. انظر إلى قومك منطلقين

ج. انظر إلى عبد الله ذاهبا[4]

وذكر سيبويه في باب الأمر صيغتين يتوسل بهما لتأدية الأمر، لكن في مقام الدعاء والترحم، وهما صيغتا الماضي والمصدر، مثل:

(6) أ. زيد قطع الله يده

ب. زيد أمر الله عليه العيش

والتقدير، هو:

(7) أ. زيد ليقطع الله يده

ب. زيد ليمرر الله عليه العيش[5]

وناقش سيبويه كذلك مسألة جواز حذف الأمر، مثل:

(8) أ. زيد

ب. عمرا

ج. رأسه

والتقدير، هو:

(9) أ. أوقع عملك بزيد

ب. اضرب زيدا

ج. اقطع رأسه

ولا يجوز حذف الأمر في الحالات التالية:

(10) أ. # زيد

ب. # زيدا

والإضمار، هو:

(11) أ. ليضرب زيد

ب. ليضرب عمرو زيدا

نستخلص من خلال ما سبق أن مقاربة سيبويه للأمر ركزت بشكل أساسي على الجانب الصوري المرتبط بالبنيات التركيبية، من قبيل: جواز حذف الأمر في بعض الحالات وعدم حذفه في حالات أخرى، فالذي يحدد الأمر عند سيبويه هو الصيغة وليس المعنى.

وإذا كانت الصيغة هي السمة الكفيلة ببناء الأمر حسب سيبويه، فإن المقاربة البلاغية نحت منحى آخر، جمعت فيه بين الخصائص الدلالية والخصائص الصورية، ونجد هذا بارزا في مقاربتي الجرجاني في دلائل الإعجاز والسكاكي في مفتاحه.

2.1 المقاربة البلاغية للأمر

1.2.1 الجرجاني نموذجا

يبدو لنا من خلال قراءتنا لدلائل الإعجاز، أن الجرجاني، جمع بين الخصائص الدلالية، والخصائص الصورية، أي بين الصيغة والمعنى. ويتجلى هذا من خلال نظرية النظم والمبادئ التي تقوم عليها، والمتمثلة في:

أ. هناك تعالق بين مكونات الجملة- نحوي- بلاغي.

ب. اللفظ تابع للمعنى، ويعكس ترتيبه في المنطق ترتيب المعاني في النفس.

ج. النظم تعالق الكلام بعضه ببعض، كتعالق اسم باسم، أو اسم بفعل، أو تعلق حرف بهما.

د. يقوم النحو بدور مركزي، فقواعده تعد بمثابة الأداة الرابطة بين البنية المتضـــمنة للغرض من الكلام وبين البنية اللفظية. ويقول الجرجاني في سياق حديثه عن الأمر "وجملة الأمر إن من كلام كان فيه أمر زائد على مجرد إثبات المعنى للشيء بمثابة الغرض الخاص من الكلام والذي يقصد إليه ويزجى القول فيه[6]".

وعموما، فالجرجاني تجاوز الصيغة واحتفى بالمعنى، فهي بالنسبة إليه مجرد مدخل للاستفاضة في المعنى، فالذي يحدد الأمر عنده هو المعنى وليس الصيغة، أي أن الجانب النحوي/ الصوري، ليس مهم إلى حد ما لبناء الأمر، فالمشكل المطروح هنا هو ماهية المعنى عند الجرجاني، فهو عنده يرتبط بالمقام الذي لم يفصل فيه بشكل واضح.

وإذا كانت هذه هي مقاربة الجرجاني بخصـــوص الأمر، فكيف قاربه الســـكاكي في مفتاحه؟ وهل جمع بين الصيغة والمعنى؟ أم ركز على المعنى وأهمل الصيغة؟ سنجيب عن هذه الأسئلة وغيرها من خلال مقاربة السكاكي للأمر.

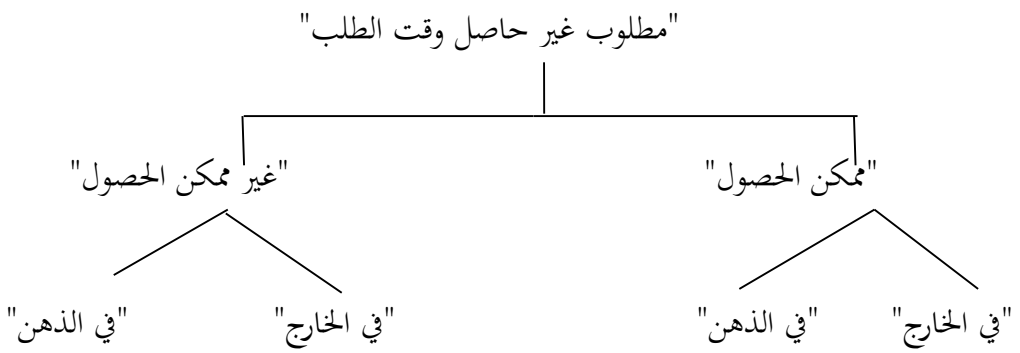
2.2.1. السكاكي نموذجا

تطرق الســـكاكي أثناء حديثه عن علم المعاني إلى مســـألة الخبر والطلب، وميز بينهما تبعا للغاية واتجاه المطابقة مع الواقع والحالة النفسية للمتكلم وطبيعة العلاقة بين المتكلم والمخاطب ومضـمون العبارة اللغوية، ويضـم فعل الأمر هذه الخصائص باعتباره من الأفعال الطلبية.

لقد اعتبر السكاكي أن الطلب بمثابة القانون الثاني من علم المعاني، وركز فيه على التصورات التالية:

(12) + تصور
+ مطلوب
+ مطلوب غير حاصل

ووضـع السـكاكي قيودا خاصـة تعد بمثابة الآلية الأسـاسـية التي عن طريقها يتم تمييز الغرض الأصـلي من الغرض الفرعي، ونوضح هذه الآلية من خلال الترسيمة الشجرية التالية:



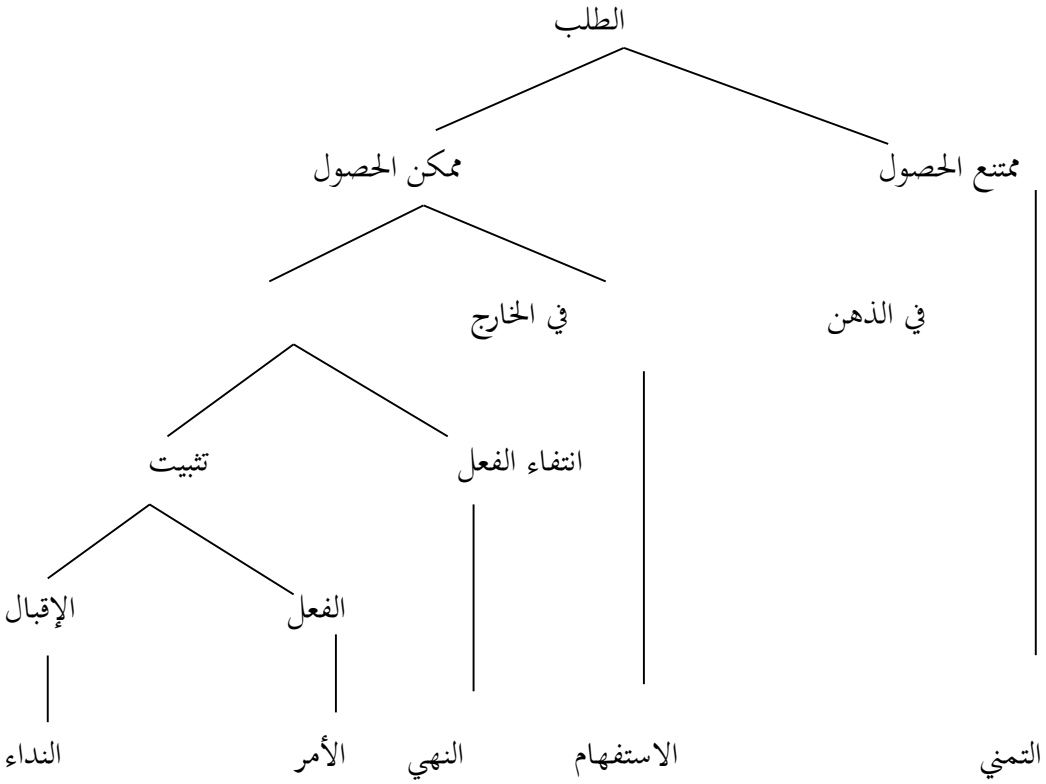
ولتوضيح هذه الترسيمة، نورد الجملة التالية:

(13) أ. ادخل إلى القسم

فالدخول إلى القسم، يمكن أن يتم بناءه على المستوى التصوري، وتحققه في العالم الخارجي، يمكن ألا يتحقق فعل الدخول لا على المستوى التصوري ولا في العالم الخارجي في حالة عدم احترام القيود الضابطة لإنجاز الأمر.

ويبدو لنا من خلال الترسيمة الشجرية أعلاه، أن السكاكي لا يجزم بشكل قطعي في قضية تحقق الأمر سواء على مستوى الذهن/ الدماغ أو على مستوى العالم الخارجي، ويعتبر أن إنجازه يندرج ضمن الممكنات. وذلك، لارتباطه بعناصر نفسية من جهة، وحالة المخاطب من جهة ثانية، وعناصر أخرى خارجية كالسلطة والقرابة والتراتبية المهنية والعمرية.

ويمكن توضيح أقسام الطلب ومباحثه عند السكاكي، استنادا على الشكل التالي:



وناقش السكاكي المعنى الطلبي الأصلي، عن طريق ربط بنياته الغرضية العميقة الثانوية في ذهن المتكلم بالبنيات التركيبية الدلالية المقدرة، ثم بالبنيات التركيبية السطحية مع وجود شرط التعالي[7].

وقد يخرج الطلب عن معناه الأصلي إلى معاني أخرى تستفاد من الطبقات المقامية، بمعنى آخر، كيف ننتقل من معنى أصلي إلى معنى فرعي؟ أي ما هي القيود الموضوعة على النقل الدلالي؟

للإجابة عن هذين السؤالين، ننطلق من البنيات التالية:

(14) أ. اللهم اغفر وارحم

ب. جالس الحسن أو ابن سيرين

ج. اصمت أيها الجبان

د. قول شخص لمن يساويه" افعل"

يبدو لنا أن البنية (14.أ) لا تفيد الأمر، لكون ذلك لا يتناسب مع طبيعة المقام، حيث المتكلم أقل مكانة من المخاطب، وفي هذا إخلال بقيد الاستعلاء. فالذي ولد لنا الدعاء هنا غياب شرط الاستعلاء لدى المتكلم[8].

لكن البنية (14.ب)، نرى أنها استعملت في مقام الإذن، لذلك ولدت لنا معنى فرعي يتجلى في الإباحة. أما (14.ج)، نحس أن هناك تدفقا كبيرا للاستعلاء، لذلك يمكن أن يتولد لنا معنى التهديد والسخط. في حين تفيد (14.د) الالتماس، نظرا لوجود طرفي الخطاب في موقع متساو.

ويذهب السكاكي إلى أن الأمر، يفترض فيه أن يتحقق على الفور، لأن حمولته الدلالية الطلبية تستوجب تنفيذ المطلوب على عجل، وأما تحقيقه بأسلوب يتسم بالتراخي فإنه يعزى إلى مقتضى الحال، ونوضح هذه الفكرة من خلال الأمثلة التالية:

(15) أ. المولى يأمر عبده بالقيام أو الصعود

ب. توقف عن العمل الآن

يبدو لنا أن المخاطب في البنية (15.أ) يتحتم عليه الامتثال لولي نعمته وإلا نال الزجر والتوبيخ والعقاب، بمعنى أن تنفيذ الفعل سيتم على الفور،عكس البنية(15.ب)، فهناك قرينة لفظية "الآن"، هي من تجعلنا نقول بأن إنجاز الفعل يمكن أن يتم على سبيل التراخي.

ويواصل السكاكي قوله بأن تخصيص الأمر بصفة الاستمرارية، مذهب لا يمكن تزكيته، لأن مثل هذه التحديدات تعود إلى حال المأمور به، وزيادة على ذلك، فالطلب يقتضي ألا يكون منصبا على فعل قد شرع في إنجازه، بمعنى أن حيزه الزماني ينحصر في المستقبل، ويحدد هذا الأخير بالنظر إلى الآونة التي حصل فيها الطلب.

نستنتج من خلال ما سبق أن السكاكي، وضع زمرة من القيود لبناء الأمر نجملها على الشكل التالي[9]:

(16) أ. قيد الاستعلاء، كقول الضابط للشرطي= تدخل في المحتجين

ب. قيد الإجبار (الإلزام)= الشرطي مجبر على التدخل

ج. قيد الفور(بالنظر إلى مقتضى الحال)= ينبغي على الشرطي أن يتدخل بمجرد التلفظ بالفعل.

د. قيد الاستمرارية(بالنظر إلى مقتضى الحال)= على الشرطي أن يشرع في إنجاز الفعل منذ زمن التلفظ بالفعل.

3.1. المقاربة الأصولية للأمر

يزخر المجال الأصولي بطروح جد هامة تخص الأمر، وتميط اللثام على جوانب لم يلتفت إليها المبحثان النحوي والبلاغي، ومن أشهر المؤلفات التي ناقشت القضايا المرتبطة بالأمر كتاب "المستصفى للغزالي" و" الموافقات للشاطبي" و" المعتمد للبصري" و" الإحكام للآمدي"، وسنتطرق إلى مقاربة الآمدي والشاطبي والبصري على سبيل المثال لا الحصر.

1.3.1. الآمدي الشاطبي والبصري نموذجا

لقد انطلق الدرس اللغوي الأصولي "من مقدمات الأصول لا من مسائلها[10]"، فقد عمدوا إلى تخصيص مقدمات أطلقوا عليها" المبادئ اللغوية" وشكلت المعاني النحوية أحد أبرز اهتماماتهم[11].

وحظيت دراسة الأمر عندهم في سياق بحثهم عن الأحكام الشرعية، بهدف استخراج أحكام الوجوب والإباحة والتخيير، لذلك نجد الكثير من المعاني اللغوية عندهم اصطبغت بمدلولات شرعية عرفية، فالوجوب في عرف الأصوليين له مدلول شرعي، يتمثل في كونه "عبارة عن خطاب الشارع بما ينتهض تركه سببا للذم شرعا في حالة ما، فهو ما يستحق تاركه العقاب على تركه[12].

عرف الآمدي الأمر بأنه "طلب الفعل على جهة الاستعلاء"، فقوله "طلب الفعل" احترازا عن النهي وغيره من أقسام الكلام، وأما قوله "على جهة الاستعلاء" فتخصيص للأمر واحترازا عن الطلب على سبيل الدعاء والالتماس، ونرى أن الجمل أسفله عبارة عن إخبار لا أمر، وبالتالي، فهي إنشاءات.

(17) أ. أمرتك

ب. أنت مأمور

ج. آمرك بالخروج

وقد تستعمل الجمل أدناه لإفادة الإنشاء، رغم أن أفعالها لا تنتمي إلى صنف الطبقة المدروسة، مثل[13]:

(18) أ. طلقت زوجتي

ب. بعت خالد منزلا

ج. اشتريت لترا من الحليب

وبخصوص حديثه عن مسألة التعجيل والتراخي في الأمر، نزع نحو الوسطية، فذهب إلى أن المأمور مجبر على الامتثال، مقدما كان أو مؤخرا ولا يلحقه أي إثم من جراء التأخير.

وقد توقف الأصوليون طويلا عند الصيغ الموضوعة للأمر، وما يتصل بها من قرائن نصية للدلالة على الإلزام أو الإباحة أو التخيير. كما توقفوا عند الصيغ التي لم توضع لإفادة الأمر، بل للإثبات والتقرير، كما في قوله تعالى:

(19) أ. يقول تعالى ﴿ يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام كما كتب على الذين من قبلكم لعلكم تتقون﴾ سورة البقرة:الآية:183.

ب. يقول تعالى﴿ يوصيكم الله في أولادكم للذكر مثل حظ الأنثيين﴾ سورة النساء: الآية:11.

ج. يقول تعالى﴿ إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل إن الله نعما يعظكم به إن الله كان سميعا بصيرا﴾ سورة النساء: الآية:58.

وفي سياق نقاشهم للأمر، تطرقوا إلى تصورات مهمة، تتعلق بالإرادة والقصد، باعتبارهما أحد الخصائص المميزة للأمر.

2.3.1. الإرادة والقصد

يرى الشاطبي أن للإرادة في الشريعة معنيين:

- إرادة خلقية قدرية متعلقة بإرادة ما يكون وما لا يكون، وسموها إرادة التكوين.
- وإرادة أمرية متعلقة بطلب إيقاع المأمور به وهي إرادة التشريع أو التكليف[14].

فالإرادة بهذا المعنى، ترتبط بتصور وما يترتب عنه من أفعال الإنسان وأعماله، وفي جميع هذه المجالات إنما تكون الإرادة إرادة الخلق. أما الإرادة في عموم الأوامر فهي مبنية على ما هو شرعي. فهي من المفاهيم الأساسية التي يصح بها عمل كل أمر، يقول الشاطبي في هذا السياق "الأمر يستلزم طلبا وإرادة من الآمر[15]. فهو استلزام يفضي إلى اعتبار الإرادة مضمنة في معنى كل أمر، فالأمر يتضمن طلب المأمور به وإرادة إيقاعه.

أما البصـري في معتمده، يرى أن الإرادة هي الخصـيصـة المميزة للطلب عن الخبر، لأن الأمر ينبني عن إرادة الآمر. ويقول البصـري: "والقول من بعد أن الطلب لا يكون إلا مع الإرادة وطريقة العقل، لأنه كلام في المعقول من معنى الطلب[16]. ومن ناحية أخرى فصيغة الأمر الطلبية في حد ذاتها موضوعة للإرادة، فهي تدل بنفسها وتقتضي بذاتها معنى الإرادة.

أما القصـد والغرض فهما مختلطان بالإرادة، لذلك نجد البصـري لم يميز بشـكل دقيق بين هذه المفاهيم، حيث فسر الإرادة بأن المتكلم "لا بد من أن يكون غرضه إيقاع المأمور به. وفي ذلك الرجوع إلى أنه لا بد من غرض وإرادة[17]. أما الشـاطبي فذهب إلى أن القصـد أحد العناصـر المهمة لإيقاع المطلوب واعتبر ذلك معنى الطلب[18].

نسـتنتج من خلال ما سـبق، أن الأصـوليين قاربوا الأمر، وتوصـلوا إلى نتائج مهمة لها ارتباط بالفعل كالاستعلاء والإرادة والقصد وغيرها من التصورات. ورغم ذلك فإن مقاربتهم ركزت بشكل كثير على دراسة الأمر لغاية اسـتخلاص الأحكام القرآنية، بمعنى أن الرؤيا لدى الأصـوليين اهتمت بالنص الديني ولم تركز على الأمر في علاقته بما هو كلي، أي أن معناه لا يتحدد مما هو عقدي، بل مما هو اجتماعي/ ثقافي الذي يختلف من جماعة إلى أخرى.

3.3.1- الأمر بين الحقيقة والمجاز

ذهب عدد من الباحثين في علم الأصـول إلى أن الأمر له معنى أصـلي يتجلى في اللزوم والوجوب، غير أن هذا المعنى يمكن أن يخرج إلى معاني أخرى تسـتفاد من سـياق وقرائن الكلام. ويطرح خروج معنى الأمر إلى معاني أخرى الإشكال التالي:

- كيف ننتقل من الوجوب والإلزام إلى الإباحة والتخيير والدعاء والوعيد والتعجيز والإهانة؟

للإجابة عن هذا الإشكال، ننطلق من المعطيات أسفله:

(20) أ. جالس الحسن والحسين

ننطلق من افتراض قاعـدي مفـاده أن عمليـة انتقـال الأمر من معنى إلى آخر، تتحكم فيهـا قواعـد عرفيـة/ اجتماعية/ ثقافية، وقواعد سياقية، وقواعد مقامية. فإذا نظرنا إلى الجملة أعلاه، ندرك أنها لا تفيد وجوب تنفيذ الفعل، بل تحمل معنى آخر يسـتفاد من سـياق الكلام، فالسـياق الذي جاء فيه الأمر، يوحي بمعنى إباحة الجلوس مع الحسن والحسين، وكأنك قلت جالس أحد هؤلاء، ولم تحدد إنسانا بعينه[19].

ب. جالس خالدا أو سعيد

إن غرض المتكلم هنا ليس إلزام المخاطب بمجالسة خالد أو سعيد، بل في ذلك معنى التخيير بين خالد وسعيد، وكأنك قلت جالس أحد هؤلاء.

ج. يقول تعالى﴿اللهم اغفر لنا﴾ سورة الروم:الآية:34.

ويرى سيبويه أن الدعاء بمنزلة الأمر، وقيل دعاء لأنه استعظم أن يقال أمر، ففي العرف الاجتماعي، طلب الفعل من الأدنى إلى الأعلى ليس أمر وإنما دعاء[20].

د. يقول تعالى﴿ إن الذين يلحدون في آياتنا لا يخفون علينا أفمن يلقى في النار خير أم ن يأتي آمنا يوم القيامة اعملوا ما شئتم إنه بما تعملون بصير﴾ سورة فصلت: الآية:40.

فمن الناحية المنطقية، لا يمكن لله أن يأمر الكفار بفعل أي شيء، بل هناك معنى آخر، يتجلى في الوعيد، ويتضح هذا من سياق الكلام، لأنه لا يمكن أن يأمر الله بفعل المحرمات.

هـ. **التعجيز**: يأتي أمرا، لكن بمعنى التعجيز، كقوله تعالى﴿ يا معشر الجن والإنس إن استطعتم أن تنفذوا من أقطار السماوات والأرض فانفذوا لا تنفذون إلا بسلطان﴾ سورة الرحمان: الآية:33.

و. **الإهانة**: كقوله تعالى﴿ قل كونوا حجارة أو حديدا﴾ سورة الإسراء: الآية:50.

نستخلص من خلال ما سبق أن خروج الأمر من معنى إلى آخر، تتحكم فيه قواعد، سياقية ومقامية وعرفية/ اجتماعية/ ثقافية. ويبدو لنا أن الخروج من تأويل إلى آخر، لا تتحكم فيه البنية الصرفية للأمر، لكن هذا لا يعني إقصاء دور الصيغة، غير أن للقواعد الأخرى فاعلية أكثر في عملية الانتقال. ومن وجهة نظري فإن مسألة المجاز في الأمر غير واردة، بل هناك قواعد وقيود هي المتحكمة في الانتقال من معنى لآخر.

4.1 حكم الأمر عند الأصوليين

اختلف الأصوليون في حقيقة المعنى الذي وضعت له صيغة الأمر اختلافا واضحا، فقد قيل بأنها وضعت للوجوب، وقيل بأنها وضعت للندب، وقيل أيضا بأنها مشتركة بين الوجوب والندب، وقيل للقدر المشترك بينهما. كما قيل إنها تدل على الإباحة فقط، وأنها مشتركة بين الوجوب والندب والإباحة. أو أنها مشتركة بين الثلاثة، وهو مجرد الإذن في الفعل. وقال عدد من الأصوليين: "لا ندري هي لأي من هذه المعاني مخصوصة فلم يعينوها لشيء مما ذكر، لأنه لا مفهوم لها إلا بقرينة مخصصة لها بإحدى جهات الاحتمال[21]".

وذهب الشافعي بأنها للوجوب فقط، وروى عنه بأنها للندب فقط، أو أنها مشتركة بينهما اشتراكا لفظيا. وأما الغزالي فقد سار في منحى الشافعي وقال بأنها للوجوب، غير أنه ربط دلالة وجوب الأمر بوجود

قرائن قاطعة تؤكد ذلك. ومن بين الأدلة التي استدل بها وجوب الصلاة والزكاة والصيام، التي ارتبط وجوبها بقرائن قاطعة لا بمجرد الأمر، مستبعدا بذلك مسألة الاحتمال.

وحمل الشافعي أوامر الشرع على الوجوب قائلا: " ظاهر الأمر الوجوب، وما عداه فالصيغة مستعارة فيه". ونجد الأصوليون في معرض حديثهم عن صيغة" افعل" المطلقة العارية من القرائن عندهم موضوعة للوجوب، ودليلهم في ذلك الآيات التالية[22]:

(21) أ. يقول تعالى﴿ قل أطيعوا الله وأطيعوا الرسول فإن تولوا فإن ما عليه ما حمل وعليكم ما حملتم وإن تطيعوه تهتدوا وما على الرسول إلا البلاغ المبين﴾ سورة النور: الآية:54.

ب. يقول تعالى﴿ وإذا قيل لهم اركعوا لا يركعون﴾ سورة الأحزاب:48.

ج. يقول تعالى﴿ ألا تتبعن أفعصيت أمري﴾ سورة طه:الآية:93.

د. يقول تعالى﴿ يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا وقودوها الناس والحجارة عليها ملائكة غلاظ شداد لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون﴾ سورة التحريم:الآية:6.

يوجد وصف مخالف للأمر في (21.ج) و(21.د) بالعصيان، وهو اسم ذم، وذلك لا يكون إلى في الوجوب[23].

فالقزويني " لم يجزم، بشيء في المعنى الذي وضعت له صيغة الأمر حقيقة[24]". أما جمهور المفسرين فقد أكدوا أن الأمر في أصله للوجوب، إلى أن يدل دليلا على خلاف الوجوب. ويقول الزمخشري: " الأمر للوجوب في أصله، إلا أن يدل دليل على خلاف الوجوب"، كما في المثالين أسفله[25]:

(22) أ. يقول تعالى﴿ ربي اغفر لي ولوالدي ولمن دخل بيتي مؤمنا وللمؤمنين والمؤمنات ولا تزد الظالمين إلا تبارا﴾ سورة نوح: الآية:28.

ب. يقول تعالى ﴿فإذا قضيت الصلاة فانتشروا في الأرض وابتغوا من فضل الله واذكروا الله لعلكم تفلحون﴾ سورة الجمعة: الآية:10.

إن ما يمكن استخلاصه من الآيتين أعلاه، هو أن الأمر في الآية الأولى لا يفيد الوجوب والإلزام، نظرا لغياب شرط الاستعلاء بين المتخاطبين، فالأمر الموجه من الأدنى إلى الأعلى يفيد الدعاء، أي طلب المغفرة. وحكم الآية الثانية الإباحة وليس الوجوب.

وذهب أغلب المعتزلة إلى أن حقيقة الأمر تدل على الندب، ودليلهم في ذلك قول أبي هريرة سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (ما نهيتكم عنه فاجتنبوه وما أمرتكم به فأتوا منه ما استطعتم فإنما أهلك

الذين من قبلكم كثرة مسـائلهم واختلافهم على أنبيائهم)[26]. فإن قوله فأتوا به ما اسـتطعتم يدل على أن الأمر للندب فقط. لكن هذا الدليل لا يفيد أن الأمر للندب لأننا نؤمر بما نسـتطيع، ولا يجب علينا إلا ما نقدر عليه، أما ما لا نقدر عليه، لا نكلف به.

خاتمة:

خلاصـة القول، لقد اختلفت وجهات النظر بين النحاة والبلاغيين والأصـوليين، فنجد سـيبويه يحدد الأمر انطلاقا من المعنى النحوي، أما المعنى المقامي فكان يؤتى به لتفسـير اللفظ. وتبعا لذلك كان احتفاء سـيبويه بالصـيغة أكثر من احتفاءه بالمعنى. أما الجرجاني والسـكاكي، فقد ركزوا على المعنى أكثر من تركيزهم على الصيغة، بل تمكنوا من بناء جهاز مفاهيمي مستعار من أصول الفقه والمنطق، وفي مقدمتهم السكاكي. ويبدو أن تحليلهم للأمر تجاوز ما هو بلاغي. لكن الأصوليين كان اهتمامهم بالصيغة ضئيلا، لأن دافعهم إلى البحث في الأمر كان هو النص الديني وما يحمله من أحكام شـرعية. مع اهتمامهم بالقواعد التي بواسـطته يخرج الأمر من تأويل إلى آخر.

قائمة الهوامش:

1. نجد كل من الزمخشري وابن عقيل والأنباري والأشموني وغيرهم.
2. سيبويه، الكتاب، الجزء2، ص.249-252.
3. سيبويه، الكتاب، الجزء3، ص.104-105.
4. م. ن، الجزء2. ص.77-81.
5. م.ن، الجزء2. ص.142.
6. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز عبد القاهر للجرجاني، ص.123.
7. السكاكي، مفتاح العلوم، ص.57.
8. قد تتولد معاني فرعية أخرى، مثل: السخرية والنصح والإرشاد والتعجيز والتحقير والتمني والتوبيخ .....الخ.
9. السكاكي، مفتاح العلوم، ص.320.
10. الشاطبي، الموافقات، الجزء2، ص.43.
11. م. ن، ص.9.
12. الآمدي، الإحكام، الجزء2، ص.91-92.
13. م.ن، الجزء2، ص.10-12.
14. الشاطبي، الموافقات، الجزء3، ص.119-121.
15. م.ن، ص.119.
16. البصري، المعتمد، الجزء1، ص.54.
17. م. ن، الجزء1، ص.52.
18. يقول الشاطبي: " الطلب يستلزم مطلوبا والقصد لإيقاع ذلك المطلوب، ولا معنى للطلب إلا هذا، ووجه ثاني، أنه لو تصور طلب لا يستلزم القصد لإيقاع المطلوب، لا يمكن أن يرد أمر مع القصد لعدم إيقاع المأمور به. والثالث أن الأمر من غير قصد إلى إيقاع المأمور به كلام الساهي والنائم والمجنون". الموافقات، الجزء3، ص،122-123.
19. لمزيد من التفاصيل، انظر سيبويه، الكتاب، الجزء2، ص.184. ومفتاح العلوم، والإحكام.
20. البصري، المعتمد، الجزء2، ص.184.
21. الآمدي، الإحكام، الجزء2، ص.208-209.
22. الغزالي، المنخول من تعليقات الأصول، ص.134. والغزالي، المستصفي من علم الأصول، ص.115.
23. الآمدي، الإحكام، الجزء2، ص.213-224.
24. السكاكي، مفتاح العلوم، ص.152.
25. الزمخشري، الكشاف، الجزء1، صص.343-344.
26. حديث متفق عليه، رواه أبا هريرة.

قائمة المصادر والمراجع:

- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (505 هـ)، **المنخول من تعليقات الأصول** ، تحقيق : محمد حسن هيتو ، ط2 ، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1980.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (505 هـ)، **المستصفى من علم الأصول**، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان،1993.
- الشاطبي، أبو إسحاق(ق.14هـ) **الموافقات في أصول الشريعة**، تحقيق: عبد الله دراز، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، مصر، د.ت.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان(140هـ/180هـ) **الكتاب**، تحقيق وشرح، عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان.
- السكاكي، يوسف بن أبي بكرب ن محمد بن علي(1407هـ) **مفتاح العلوم**، ضبطه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1987.
- الزمخشري، محمود(467هـ/538هـ) **الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، ط3، دار المعرفة، بيروت، لبنان،2009.
- الجرجاني، عبد القاهر(740هـ/816هـ) **دلائل الإعجاز في علم المعاني**، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مطبعة الفجالة الجديدة، القاهرة، ط1، 1968.
- الجصاص، أحمد بن علي الرازي (370هـ)، **أحكام القرآن** ، تحقيق : محمد الصادق قمحاوي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت، لبنان، 1985.
- البصري ، أبو الحسين محمد بن علي ، (1403هـ)، **المعتمد في أصول الفقه** ، تحقيق : خليل الميس ، ط1 ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- الآمدي ، علي بن محمد أبو الحسن (631هـ)، **الإحكام في أصول الأحكام** ، تحقيق : سيد الجميلي ، ط1 ، دار الكتاب العربي ، بيروت، لبنان.

التأويل العقدي بين المجيزين والمانعين

Deconstruction of the contract between the pros and cons

د. عبد الكريم القلالي (أكاديمية طنجة تطوان الحسيمة/المغرب)

ملخص:

يتناول هذا البحث قضية من أهم القضايا التي كثر الجدال فيها قديما وحديثا، وهي قضية التأويل، وقد بينت المقصود به، وموقف العلماء منه بين قائل بالجواز وقائل بالمنع، ووضحت أدلة كل فريق فيما ذهب إليه، وهل القول بالتأويل حاجة أم ترف فكري؟ وهل الأحوط القول بالجواز أو المنع؟ وقصدت التمييز بين التأويل المقبول والمردود. ولتحقيق كل ذلك اتبعت المنهج الوصفي التحليلي النقدي في البحث.

الكلمات المفتاحية: التأويل، حكم التأويل، تأويل النصوص، التأويل الصحيح، التأويل الفاسد.

Summary:

This research deals with one of the most important issues in which there is a lot of controversy in ancient and modern times. This is the issue of interpretation. I have explained what is meant by it, and the position of the scholars is between the permissible and the forbidden. Is it permissible to say that it is permissible or prohibited? It was intended to distinguish between acceptable interpretation and return. To achieve all this, the critical analytic descriptive approach was followed in the research.

Keywords: interpretation, judgment of interpretation, interpretation of texts, correct interpretation, corrupt interpretation.

مقدمة:

من المقرر لدى أهل العلم: أن الأصل هو إبقاء النصوص على ظواهرها، لتدل على معانيها التي وضعت لها في اللغة، ولكن تأويلها، بصرفها عن معناها الحقيقي إلى معناها المجازي، أو الكنائي، لا يخالف فيه عالم له دراية بالكتاب والسنة، عارف بأساليب العرب في الخطاب، بشرط أن لا يحدث ذلك إلا بدليل، أو بقرينة توجب صرفه عن معناه الأصلي، وإلا بطلت الثقة باللغة، ودلالاتها –وإن كان عدم التأويل أولى من التأويل– فإذا وجد الدليل أو القرينة، جاز صرف اللفظ عن ظاهره الصريح إلى معنى يحتمله اللفظ، وتدل عليه دلالات اللغة، ومن الحقيقة إلى المجاز، وإلا فلا؛ فالتأويل إذن مقبول إذا دل عليه دليل صحيح من اللغة، أو من الشرع، وإلا كان مردودا على قائله، ولا اعتبار له.

مشكلة الدراسة:

وقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن جملة من الإشكالات المتعلقة بالتأويل، منها: هل التأويل ضرورة لغوية وشرعية، أم هوى وترف فكري؟ وهل التأويل نشأ بنشوء الفرق الكلامية أم كان موجودا في صدر الإسلام؟ وهل الأحوط القول بالجواز أو المنع؟

أهداف الدراسة:

من مقاصد الموضوع وأهدافه:

_ تحقيق مفهوم التأويل وبيان المقصود منه.

_ بيان سبب الخلاف في التأويل بين المجيزين والمانعين.

_ التمييز بين التأويل الصحيح والفاسد.

المنهج العلمي المتبع في الدراسة:

سلك الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي النقدي.

ويمكن تقسيم مذهب العلماء في التأويل إلى فريقين: مجيز، ومانع.

واقتضى ذلك أن ينبني البحث على مطلبين:

المطلب الأول: المجيزون

المطلب الثاني: المانعون

وقبل بيان مذهب كل فريق نحرر مفهوم مصطلح التأويل.

تعريف التأويل

أ_ التأويل في اللغة

التأويل من أول، ومعانيه في اللغة تدور على ما يلي:

1-الرجوع، والعود، والمآل، والعاقبة، والمصير.

قال ابن منظور «ألت عن الشيء: ارتددت عنه، والأول: الرجوع. وآل الشيء يؤول أولا ومآلا: رجع. وقال أبو عبيدة: التأويل: المرجع والمصير، وأول الكلام: دبره، وقدره»[1].

2-التفسير، والتدبر، والبيان: قال الطبري: «وأما معنى التأويل في كلام العرب فإنه: التفسير، والمرجع، والمصير»[2].

وعلى هذا فالتأويل في اللغة له معنيان: المرجع والعاقبة، والتفسير والبيان.

وبعض معاجم اللغة تذكر أن معنى التأويل هو: «صـــرف اللفظ عن معناه الراجح إلى المعنى المرجوح لدليل يقترن به»[3].

ب_ التأويل في الاصطلاح

يختلف تعريف التأويل حسب مراحله التاريخية، وأهمها:

أ- التأويل عند السلف:

للتأويل عند السلف معنيان هما:

1- إيضاح المعنى وبيانه، وهذا الاصطلاح يرادف معنى التفسير، وهو المقصود بعبارات السلف من المفســـرين كمجاهد وغيره، وهو ما عناه ابن جرير بقوله في تفســـيره: «القول في تأويل قوله تعالى كذا وكذا»[4].

2- الحقيقة التي يؤول إليها الشيء، وهذا هو المعروف من معنى التأويل في الكتاب والسنة، فإذا كان الكلام طلبا كان تأويله نفس الفعل المطلوب، وإن كان خبرا كان تأويله وقوع نفس الشيء المخبر عنه، وهذا المعنى الاصطلاحي للتأويل ترشد إليه آيات كثيرة منها قوله تعالى _في قصة يوسف عندما سجد له أبواه وإخوته_ ﴿وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُـجَّداً وَقَالَ يَا أَبَتِ هَذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقّاً﴾ (يوسف: 100) وقوله تعالى: ﴿هَلْ يَنظُرُونَ إِلاَّ تَأْوِيلَهُ﴾ (الأعراف: 53)، وقوله: ﴿ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً﴾ (الإسراء: 35).

وقد ذكر ابن كثير هذين المعنيين للتأويل، وقال: يطلق ويراد به معنيان:

أحدهما: التأويل بمعنى معرفة حقيقة الشيء، وما يؤول أمره إليه.

والمعنى الآخر: هو التفسير والبيان، والتعبير عن الشيء[5].

ب- التأويل عند المتأخرين:

تقاربت تعاريف العلماء المتأخرين للتأويل، مع اختلافهم في بعض الألفاظ، والتقييد والإطلاق:

- قال ابن الحاجب: «التأويل: هو حمل الظاهر على المحتمل المرجوح، بدليل يصيره راجحا»[6].

وعرفه ابن رشد بقوله: «إخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقة إلى الدلالة المجازية، من غير أن يخل في ذلك بعادة اللسان العربي في التجوز من تسمية الشيء بشبيهه، أو بسببه أو لاحقه أو مقارنه أو غير ذلك من الأشياء، التي عددت في تعريف أصناف الكلام المجازي» [7].

وعرفه ابن فورك بأنه: «صرف الكلام عن ظاهره إلى وجه يحتمله»[8].

وعرفه الباجي بقوله: «التأويل: صرف الكلام عن ظاهره إلى وجه يحتمله»[9].

استعمال التأويل في القرآن:

إن الناظر في استخدامات القرآن الكريم لكلمة التأويل واشتقاقاتها يجدها تدور حول معنيين، وهما:

الأول: تفسير الكلام وبيان معناه سواء وافق ظاهر الكلام أو خالفه، ويكون التأويل والتفسير عندها بمعنى متقارب أو مترادف.

والثاني: هو نفس المراد بالكلام أي إن كان الكلام طلبا لفعل فتأويله وقوع الفعل.

ووردت كلمة (تأويل) في عدة سور قرآنية كريمة، وسألتزم في ذكرها حسب ترتيب السور في القرآن الكريم كما يلي:

أ – قال تعالى في سورة آل عمران: ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (آل عمران: 7). ففي هذه الآية نجد أنه سبحانه قد ذكر المتشابه في مقابلة المحكم، وجعل ابتغاءهم الفتنة والتأويل، خاصا بالمتشابه دون المحكم، فيكون التأويل في هذه الآية بمعنى: إرجاع المتشابه إلى معنى يحتمله ظاهره.

ب– قال تعالى في سورة النساء: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾ (النساء: 59) قال الإمام القرطبي: أي مرجعا، من آل يؤول إلى كذا أي صار. وقيل: من ألت الشيء إذا جمعته وأصلحته. فالتأويل جمع معاني ألفاظ أشكلت بلفظ لا إشكال فيه، يقال: أول الله عليك أمرك أي جمعه[10].

ج– قال تعالى في سورة الأعراف: ﴿هَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا تَأْوِيلَهُ يَوْمَ يَأْتِي تَأْوِيلُهُ يَقُولُ الَّذِينَ نَسُوهُ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَاءَتْ رُسُلُ رَبِّنَا بِالْحَقِّ﴾ (الأعراف: 53) وبالنظر إلى معنى التأويل هنا، نجد أن المراد به هو الحوادث التي تقع مطابقة لما أخبر به الكتاب، أي: هل ينتظرون إلا تحقق ما أخبر به القرآن من بعث، وحساب، وثواب، وعقاب في الآخرة.

د– قال تعالى في سورة يونس: ﴿بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ كَذَلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الظَّالِمِينَ﴾ (يونس: 39) قال الإمام القرطبي: (وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ) أي ولم يأتهم حقيقة عاقبة التكذيب من نزول العذاب بهم[11].

هـ- ووردت كلمة التأويل في ثمانية مواضع من سورة يوسف -عليه السلام- وهي الآيات: (6، 21، 36، 37 44، 45، 100، 101). والتأويل في الآيات السابقة كلها يقصد به تعبير الرؤيا، أي: ما تؤول إليه[12].

و- قال تعالى في سورة الإسراء:﴿وَأَوْفُوا الْكَيْلَ إِذَا كِلْتُمْ وَزِنُوا بِالْقِسْطَاسِ الْمُسْتَقِيمِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾ (59) وفسرت كلمة التأويل هنا: بالمآل، والمرجع، والعاقبة، والثواب).

ز- ووردت كلمة التأويل في آيتين من سورة الكهف، وهما: قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا﴾ (الكهف: 82) وقوله: ﴿سَأُنَبِّئُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا﴾. (الكهف: 78) قال العلامة ابن عاشور: والتأويل: تفسير لشيء غير واضح، وهو مشتق من الأول وهو الرجوع[13].

هذا. والتأويل قد يكون للرؤيا، وقد يكون للفعل، وقد يكون للفظ.

فأما تأويل الرؤيا: فالأصل فيه أنه مصدر "أول" العابر الرؤيا تأويلا، أي: ذكر أنها تؤول إلى كذا، ويذكر ما يزعم أنه رمز بها إليه، وكثيرا ما يطلق على المعنى الذي تؤول به: ومنه قول الله عز وجل حكاية عن جلساء مَلك مصر: ﴿وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَالِمِينَ﴾ (يوسف: 44).

ويطلق على نفس الواقعة التي كانت الرؤيا رمزا إليها، ومنه قول الله عز وجل حكاية عن يوسف عليه السلام: ﴿هَذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا﴾ (يوسف: 100). فجعل نفس سجود أبويه وإخوته له هو تأويل رؤياه التي ذكرها بقوله: ﴿إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ﴾ (يوسف: 4).

وأما تأويل الفعل: فهو توجيهه بذكر الباعث عليه والمقصود منه؛ فيتبين بذلك أنه على وفق الحكمة بعد أن كان متوهما فيه أنه مخالف لها. ومنه ما حكاه الله عز وجل عن الخضر: ﴿سَأُنَبِّئُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا﴾. (الكهف: 78).

وأما تأويل اللفظ: فالأصل فيه أن يحمل على معنى لم يكن ظاهرا منه، فالكلام الذي لا يظهر معناه غير ذلك الظاهر تأويلا. ويطلق على نفس المعنى الذي حمل عليه، ويطلق على نفس الحقيقة التي عبر عنها باللفظ[14].

التأويل في السنة:

وردت كلمة التأويل في السنة النبوية بمعنى: تعبير الرؤيا والمآل الذي تؤول إليه، وبمعنى التفسير، وبمعنى العاقبة والمصير.

أ – فمن الأحاديث التي وردت فيها كلمة التأويل بمعنى الرؤيا: حديث أنس بن مالك –رضي الله عنه –قال رسول الله–صلى الله عليه وسلم –: «رأيت ذات ليلة فيما يرى النائم كأنا في دار عقبة بن رافع فأتينا برطب من رطب ابن طاب؛ فأولت الرفعة لنا في الدنيا والعاقبة في الآخرة وأن ديننا قد طاب»[15].

ب– ومن الأحاديث التي وردت فيها كلمة التأويل بمعنى التفسير والبيان: دعاء الرسول –صلى الله عليه وسلم– لابن عباس بتعلم التأويل، عن ابن عباس – رضي الله عنهما– قال: إن رسول الله – صلى الله عليه وسلم– وضع يده على كتفي، أو منكبي، ثم قال: «اللهم فقهه في الدين، وعلمه التأويل»[16].

والمراد بالتأويل هنا: التفسير والبيان.

ج – ومن الأحاديث التي وردت فيها كلمة التأويل بمعنى: المرجع، والعاقبة، والمصير: ما رواه سعد بن أبي وقاص –رضي الله عنه– عن النبي –صلى الله عليه وسلم– أنه سئل عن معنى قوله تعالى: ﴿قُلْ هُوَ الْقَادِرُ عَلَى أَنْ يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَابًا مِنْ فَوْقِكُمْ أَوْ مِنْ تَحْتِ أَرْجُلِكُمْ أَوْ يَلْبِسَكُمْ شِيَعًا وَيُذِيقَ بَعْضَكُمْ بَأْسَ بَعْضٍ انْظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لَعَلَّهُمْ يَفْقَهُونَ﴾ (الأنعام: 65).

فقال: «إنها كائنة ولم يأت تأويلها بعد»[17] أي: لم يحدث مدلولها العملي والواقعي، الذي هو عين تأويلها، والذي هو مصير المخاطبين، وعاقبة أمرهم.

د_ التأويل عند الصحابة والتابعين

لم يكن التأويل وقفا على عصر دون عصر، فقد وجد منذ عصر الصحابة –رضوان الله عليهم–، وكان ذائعا شائعا بينهم، ولم يزل علماء الأمصار في كل عصر من عهد الصحابة إلى زماننا، عاملين به من غير نكير شرط توفر ضوابطه وقيوده.

والتأويل عند الصحابة والتابعين، كان على معنيين:

الأول: المآل والعاقبة، وهو ما نجده مكررا في آيات القرآن الكريم.

والثاني: بمعنى التفسير، والبيان، وهو ما دعا به الرسول – صلى الله عليه وسلم – لابن عباس رضي الله عنهما.

وظل هذان المعنيان معروفين للسلف إلى أن ظهرت الفرق الإسلامية المختلفة، فكان للتأويل اصطلاح آخر، انتشر ببطء في الفكر الإسلامي، وتلون بلون كل فريق ومذهب، وأخذ يشكل معارضة هادئة للإسلام، معتمدا على الآيات بتحريف دلالاتها، أمام استحالة التغيير للنص المحفوظ. وكانت محاولات هؤلاء على قلتها، تعتبر البدايات الأولى للتأويل السيء الباطني الفاسد.

وليس معنى التأويل عند السلف هو ما اشتهر عند أغلب الناس من صرف المعنى الراجح إلى آخر مرجوح بدليل أو بغير دليل، كتأويل استواء الله على العرش بالاستيلاء والغلبة والقهر، وتأويل اليدين بالقوة والقدرة، أو النعمة والرحمة، أو ما شابه ذلك، فإن السلف لا يعرفون ذلك، ولا قال أحد منهم بمثل هذا التأويل، بل التأويل عندهم هو ما ورد في القرآن والسنة، وهو بمعنى الحقيقة التي يؤول إليها الكلام.

ويصح القول بأن التأويل ليس خاصا بمذهب الخلف، وأن فريقا من سلف الأمة قد أول مجموعة من النصوص، لكن وجب التمييز بين تأويل دعت إليه ضرورة شرعية، وتأويل دعى إليه الهوى والشهوة وحب الانتصار على الخصم.

والتأويل ضرورة لا بد منها، فإن من النصوص ما لا يمكن حمله على المعنى الذي وضع اللفظ له إما لمخالفتها لصرائح العقول، أو لمخالفتها للنصوص المحكمات، وقد اقترن به قرينة تعين المعنى المستعمل فيه المناسب للمعنى الموضوع له، فمثل هذه النصوص لا وجه للتوقف فيها، ويتعين حملها على المعاني التي تعيِّنها القرائن.

فالتأويل قد يكون متعينا، كما قد يكون جائزا، وقد يكون ممتنعا.

ولما كان التأويل أمرا ضروريا لابد منه أول فريق من سلف الأمة بما فيهم بعض الصحابة والتابعين مجموعة من نصوص الكتاب والسنة؛ منها: تأويل حبر الأمة عبد الله بن عباس رضي الله تعالى عنهما؛ فقد أول ابن عباس قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ سَاقٍ﴾ (القلم: 42)، قال ابن عباس: وخلق من الصحابة رضي الله عنهم والتابعين وغيرهم إن المراد بالساق هنا الشدة أي شدة أهوال يوم القيامة وما يلقاه أهل الموقف[18].

وأول النسيان الوارد في قوله تعالى ﴿فَالْيَوْمَ نَنْسَاهُمْ كَمَا نَسُوا لِقَاءَ يَوْمِهِمْ هَذَا﴾ (الأعراف: 51) بالترك في العذاب[19].

المطلب الأول: المجيزون

تستند أدلة القائلين بجواز التأويل إلى قوله تعالى: {هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ} [آل عمران:7].

حيث يشير أصحاب هذا الرأي إلى أن آيات الله قسمان:

القسم الأول: الآيات المحكمات والإحكام هنا هو تمييز الحقيقة المقصودة من اللفظ عن غيرها حتى لا تشتبه بها، أي: أن اللفظ المحكم هو الذي يدل على حقيقة واحدة لا تلتبس مع غيرها، ولا تحتمل أي تأويل.

القسم الثاني: الآيات المتشابهات، وأرجح ما قيل في بيان المقصود بالمتشابه أنه اللفظ الذي خفي معناه المراد منه من ذات اللفظ خفاء لا يسع العقل البشري إدراكه في الدنيا لعدم وجود قرينة تدل عليه، ولم يصدر من الشارع بيان له. قال القرطبي: «اختلف العلماء في المحكمات والمتشابهات على أقوال عديدة؛ فقال جابر بن عبد الله: وهو مقتضي قول الشعبي وسفيان الثوري وغيرهما: «المحكمات من آيات القرآن ما عرف تأويله وفهم معناه وتفسيره، والمتشابه: ما لم يكن لأحد إلى علمه سبيل مما استأثر الله تعالى بعلمه دون خلقه، قال بعضهم: وذلك مثل وقت قيام الساعة وخروج يأجوج ومأجوج والدجال وعيسى ونحو الحروف المقطعة في أوائل السور» ثم قال القرطبي معقبا على تلك الأقوال: «وهذا أحسن ما قيل في المتشابه»[20].

وقد صرحت الآية أن أهل الزيغ القلبي يتتبعون المتشابهات بغرض تأويلها لإثارة الفتنة والفرقة بين المسلمين.

واختلاف العلماء في الآية السابقة بسبب الواو في قوله تعالى: ﴿وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ﴾ هل هي واو العطف؛ فيدخل الراسخون في العلم ضمن من يعلم تأويل المتشابهات، أم هي واو استئنافية فيكون تأويل المتشابه مما استأثر بعلمه الله وحده، لذا وجب الوقوف على قوله تعالى: ﴿وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ﴾ أما ما بعده فهو استئناف لكلام جديد.

ويرى بعض العلماء: أن الواو عاطفة، بمعنى أن الراسخين في العلم معطوفون على لفظ الجلالة، والعطف هنا يقتضي التشريك في الحكم وهو أنه لا يعلم المتشابه إلا الله والراسخون في العلم؛ لذا هذا الفريق لا يرى لزوم الوقف على لفظ الجلالة في الآية[21].

وترتب على هذا القول جواز خوض العلماء في المتشابهات لتبيين المراد بها، وقد استمسك بهذا القول جل علماء الكلام والفكر على اعتبار أنه لا معنى لذكر الرسوخ في العلم في الآية إلا لبيان اختصاصهم في معرفة تأويل المتشابه، يقول ابن رشد: «والسبب في ورود الظواهر المتعارضة فيه هو تنبيه الراسخين في العلم على التأويل الجامع بينهم»[22].

ويؤكد هذا المعنى بقوله: «وإذا لم يكن أهل العلم يعلمون التأويل لم تكن عندهم مزية تصديق توجب لهم الإيمان به ما لا يوجد عند غير أهل العلم، وقد وصفهم الله بأنهم المؤمنون به، وهذا إنما يحمل على الإيمان الذي يكون من قبل البرهان»[23].

كما استند أصحاب هذا الرأي القائلين بالجواز إلى أن التأويل ينقسم إلى قسمين:

أ- تأويل إجمالي (التفويض)

والت بعض النقول التي ورد فيها أن السلف من الصحابة والتابعين ومن تبعهم قد قاموا بتأويل عدد من النصوص المتشابهة تأويلا تفصيليا، إلا أن أشاعرة الغرب الإسلامي يرون أن السمة الغالبة في طريقة التعامل مع النصوص المتشابهة في فترة السلف كانت بطريق التفويض مع التنزيه، وهذا ما يسمونه تأويلا إجماليا، حيث إنه وبحسب ما يعتقد الأشاعرة، فإن السلف أثناء التفويض يصرفون معنى النص الموهم للتشبيه عن ظاهره، وهذا يتفق مع التأويل التفصيلي الذي كان السمة الغالبة عند علماء الخلف دون أن ينفي ذلك وجود من اتبع من علماء الخلف طريقة التفويض مع التنزيه، ويبرز الاختلاف بين التأويلين في أن التفويض "التأويل الإجمالي" لا يحدد معنى معينا، بل يكتفي بعدم الإقرار بظاهر النص المتشابه الذي يستحيل على الله، ويفوضون المعنى المراد من النص إلى الله، أما التأويل التفصيلي فيزيد على التفويض بأنه حدد معنى للنص المتشابه بعد أن نفى ظاهره المستحيل على الله، وهذا المعنى المأول إليه يكون جائزا في حق الله وينفي عنه التشبيه الذي توهمه بعض الناس من ظاهر النص، ويكون هذا التأويل التفصيلي متماشيا مع لسان العرب وما تحمله اللغة العربية من معان.

والسلف والخلف متفقان على التأويل، وأن الخلاف بينهما لفظي لإجماعهم على صرف اللفظ عن ظاهره ولكن تأويل السلف إجمالي لتفويضهم إلى الله في المعنى المراد من اللفظ الذي هو غير ظاهره المنزه عنه تعالى، وتأويل الخلف تفصيلي لاضطرارهم إليه لكثرة المبتدعين. ولو كنا على ما كان عليه السلف الصالح من صفاء العقائد وعدم المبطلين في زمانهم لم نخض في تأويل شيء من ذلك، وقد جاء التأويل التفصيلي عن السلف في بعض المواضع، وجاء عن كثير من محققي المتأخرين عدم تعيين التأويل في شيء معين، وهذا مما يبين تقاربهما وعدم اختلافهما حقيقة.

وكافة الأشاعرة سلفا وخلفا يرجحون طريقة التفويض ويرونها أصوب قال اللقاني: «لما فيها من مزيد الإيضاح والرد على الخصوم وهي الأرجح»[24] حتى الذين يستخدمون آلية التأويل التفصيلي، ويرون أنه لولا لزوم إبراز الحجة في وجه المخالف لكان الأسلم تفويض المعنى المراد إلى الله، إلا أنه وسعيا لعدم ترك المجال للمشككين في عقيدة الإسلام بشكل عام وعقيدة أهل السنة بشكل خاص، فإنه قد اختار العلماء حين توجيه خطابهم للمخالفين استخدام التأويل التفصيلي للنصوص المتشابهة، وكذلك عندما يكون المعنى المأول إليه متماشيا مع لسان العرب، خاصة وأن هناك حالات عدة قام فيها السلف بالتأويل التفصيلي دفعا لأي معنى لا يليق بالخالق سبحانه عز وجل.

ب- تأويل تفصيلي

يتمسك الأشاعرة بظاهر ما يدل عليه اللفظ ويجيزون صرف اللفظ عن ظاهره الراجح إلى احتمال مرجوح لدليل يقترن باللفظ فيصرفه عن ظاهره إذا أوهم التشبيه[25]، وهذا الدليل يسمى عندهم "قرينة"ومن أمثلة ذلك عندهم الآية القرآنية: ﴿نَسُوا اللَّهَ فَنَسِيَهُمْ﴾ (التوبة: 67) قال الإمام القرطبي: «أي تركوا عبادته فتركهم في العذاب»[26]. فتأتي كلمة النسيان في كلام العرب بمعنى الآفة وذهاب العلم، وتأتي بمعنى الترك واستعمالها بالمعنى الأول أكثر، ولذا كان هو الظاهر الراجح من كلمة النسيان بصفة عامة، وكان الثاني وهو الترك هو الاحتمال المرجوح، لذا فإنه يتعين العدول عن تفسير النسيان في الآية عن الظاهر الراجح وهو الآفة وذهاب العلم إلى الاحتمال المرجوح وهو الترك، والقرينة الصارفة عن المعنى الأول هو استحالة الآفة وذهاب العلم على الله.

وأما صرف اللفظ عن ظاهره لغير دليل فلا يجوز، فالخروج عن ظاهر اللفظ إنما يصح عند قيام الدليل القاطع على أن ظاهره محال ممتنع، وهو ما يطلقون عليه: "التأويل الصحيح" أما الخروج عن ظاهر اللفظ لما يظنه المرء دليلا دون أن يكون في حقيقة الأمر دليل فهو "التأويل الفاسد" وأما الخروج عن ظاهر اللفظ لا لدليل ولا لشبهة دليل؛ فإن الأشاعرة يعتبرونه لعبا وليس من التأويل في شيء وهو ما يطلق عليه تحريف الكلام عن مواضعه .

وقد عد ابن العربي من ضمن الذين تحبط أعمالهم أصحاب التأويل الفاسد؛ فقال:

«... الصنف الثاني: أهل التأويل الفاسد الدليل الذين أخبر الله عنهم بقوله: ﴿فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ﴾ (آل عمران: 7) كأهل حروراء والنهروان، ومن عمل بعملهم اليوم، وشغب الآن على المسلمين تشغيب أولئك حينئذ، فهم مثلهم وشر منهم»[27].

وقد ذهب بعض العلماء في التعامل مع الآيات المتشابهة إلى "التأويل الصحيح" للفظ المتشابه، أي بصرفه عن المعنى الظاهر المباشر إلى معان أخرى، ويستعان على هذا بالقرائن المتعددة، وبعرف الاستعمال والعادة، لأنهم يرون أن التعويل في الحكم والاستنباط على قصد المتكلم، ومراده يظهر أحيانا من اللفظ نفسه، وأحيانا من العلامات والقرائن المصاحبة.

وبالتالي فإنهم يرون أنه من عرف مراد المتكلم بدليل من الأدلة وجب عليه اتباع مراده، فالألفاظ عندهم لم تقصد لذواتها، وإنما هي أدلة يستدل بها على مراد المتكلم، فإذا ظهر مراده ووضح بأي طريق، فإنه يجب العمل بمقتضاه سواء كان بإشارة، أو كتابة، أو بإيماءة، أو دلالة عقلية، أو قرينة حالية، أو عادة مطردة.

وذكر ابن عاشور: عند تفسير قوله تعالى: ﴿مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ﴾ (آل عمران: 6) ما يتحصل منه: أن ما يجري على اسمه تعالى من الصفات والأحكام وما يسند إليه من الأفعال في الكتاب والسنة أربعة أقسام:

قسم: اتصف الله به على الحقيقة كالوجود والحياة لكن بما يخالف المتعارف فينا.

وقسم: اتصف الله بلازم مدلوله وشاع ذلك حتى صار المتبادر من المعنى المناسب دون الملزومات مثل الرحمة والغضب والرضا والمحبة.

وقسم: هو متشابه وتأويله ظاهر.

وقسم: متشابه شديد التشابه[28].

ومن العلماء الذين عرفوا بالتأويل، ابن رشد الذي يذهب إلى أن نصوص الشرع لها معنى جلي قريب وواضح، وأيضا لها معنى خفي، أو بعبارة أخرى لها معنى ظاهر ومعنى باطن. ويصرح ابن رشد بأن الله تعالى راعى اختلاف نظر الناس وتباين قرائحهم فجعل للشرع ظاهرا وباطنا، فعلى العامة أن يقبلوا ظاهر النصوص دون جدل أو تأويل؛ لأنهم ليسوا أهلا لذلك، وإنما التأويل هو من شأن البرهانيين وحدهم لأنهم أهل لذلك، ولا ينبغي أن تذاع التأويلات على العامة، بل يجب أن تكون في وسط الخاصة فقط لمناسبتها عقولهم[29].

ضرورة التأويل عند ابن رشد:

ذهب ابن رشد إلى أن التأويل ضروري لصالح الدين والفلسفة، فإذا كان الدين يوجب النظر العقلي أو الفلسفي، فإنه من الواجب أن نلتمس تأويل ما لا يتفق معه من النصوص. ولقد صرح ابن رشد بأن كل ما أدى إليه البرهان وخالفه ظاهر الشرع فإن هذا الظاهر يقبل التأويل حتى لا يصطدم الشرع والعقل.

ولقد قسم "ابن رشد" المعاني من حيث التأويل وعدمه لأقسام أربعة هي: ما لا يجوز تأويله لموافقة ظاهره باطنه، وما لا يجوز أن يؤوله إلا الراسخون في العلم، وذلك عندما يكون المعنى الظاهر ليس مرادا من النص، وما لا بد من تأويله وإظهار هذا التأويل للجميع، وذلك إذا كان المعنى الظاهر رمزا لمعنى خفي، وما يؤوله العلماء لأنفسهم، وذلك إذا كان ظاهر المعنى رمزا ولا يعرف مدلوله إلا بعلم بعيد.

وهجوم ابن رشد على ممارسة "التأويل" لدى المتكلمين لم يكن هجوما على علماء الغرب الإسلامي عامة، بقدر ما كان هجوما على ابن تومرت الذي اصطنع التأويل تأثرا بالمعتزلة دون غيرهم. وانتقاد فقهاء

الأندلس والمغرب في البداية الأشاعرة كان بسبب اصطناعهم لمنهج التأويل العقلي، إذ هم الذين أدخلوه إلى الغرب الإسلامي وليس المعتزلة؛ بل حتى الاختلافات بين المذهبين في هذا المجال تعتبر شكلية وسطحية.

ويرى ابن رشد أن ليس كل الناس لهم أهلية التأويل بل إن لكل فئة طرق الاستدلال الخاصة بها بحسب استعدادها المعرفي بحيث تختلف طرق التعليم في حقهم، فالناس ثلاثة أصناف:

أولا: صنف ليس من أهل التأويل، وهم عامة الناس من الجمهور وهؤلاء تنفع معهم الأدلة الخطابية، لقصورهم عن إدراك الأشياء التي يتوصل إليها بالبراهين لذا "فقد تلطف الله فيها لعباده الذين لا سبيل لهم إلى البرهان ... بأن ضرب لهم أمثالها وأشباهها ودعاهم إلى التصديق بتلك الأمثال"؛ لأن هذه الأمثال مما يقع به التصديق بالأدلة المشتركة بين جميع الناس.

ثانيا: صنف من أهل التأويل الجدلي، وهؤلاء هم الجدليون بالطبع أو العادة. ويندرج في هذا الصنف المتكلمون من المعتزلة والأشاعرة وغيرهم، ذلك أن الأدلة التي يحتجون بها هي فوق الأدلة الخطابية، ودون الأدلة البرهانية لأنها لم تستوف شروط البرهان.

ثالثا: صنف من أهل التأويل اليقيني، وهؤلاء هم البرهانيون بالطبع والصناعة.

ويترتب على هذا التقسيم أن كل صنف من هذه الأصناف يختص بنوع من الأدلة التي يجب أن يصرح له بها، وبالجملة فكل ما يتطرق إليه من هذه التآويل لا يدرك إلا بالبرهان ففرض الخواص فيه هو ذلك التأويل، وفرض الجمهور هو حملها على ظاهرها في الوجهين جميعا...- أي- في التصور والتصديق إذ ليس في طباعهم أكثر من ذلك ...؛ لذلك فلا يجب أن يصرح لأهل الجدل بهذا التأويل فضلا عن الجمهور، ومتى صرح بشيء من هذه التأويلات لمن هو من غير أهلها -وبخاصة التأويلات البرهانية- لبعدها عن المعارف المشتركة، أفضى ذلك بالمصرح والمصرح له إلى الكفر[30].

وقد حمل ابن رشد على المتكلمين من المعتزلة والأشاعرة لكونهم صرحوا لعامة الناس بتأويلاتهم «فأوقعوا الناس في شنآن وتباغض وحروب، ومزقوا الشرع وفرقوا الناس كل التفريق، وزائدا إلى هذا كله أن طرقهم التي أثبتوها في تأويلاتهم ليسوا فيها لا مع الجمهور ولا مع الخواص، أما مع الجمهور فلكونها أغمض من الطرق المشتركة للأكثر، أما مع الخواص فلكونها - إذا تؤملت- وجدت ناقصة عن شرائط البرهان»[31].

التأويل عند ابن تومرت:

اعتمد ابن تومرت على قول من سبقه من المفسرين للوصول إلى النتيجة العقلية التي يفترضها في التأويل، ويعتبر التأويل وسيلة لتفسير وبيان أصل الطبائع وتركيب الأرواح والأنفس في الأجسام عن طريق بيان حقيقة

هذه الأشياء وتفسير نشأة الخلق الآدمي ونشأة الكون، ووسيلة لنشر الفكر الإسلامي الصحيح، لأن التأويل يؤدي إلى العلم، والعلم أصل الهدى واليقين، ووسيلة للتوفيق بين الآراء المتعارضة عند المفسرين لأن التأويل لا يكون إلا بالرجوع إلى الأصل، وبه تستخلص الأحكام من الشريعة وتسهل عملية التطبيق، وذلك لأن التأويل يعتمد على العقل الذي به نهتدي إلى الحكمة.

وهو السبيل للرد على المخالفين من جميع المذاهب المتطرفة.

وفي هذا يؤكد ابن تومرت على دور العقل في فعل التأويل، فالعقل، نظر حقيقي مهمته ووظيفته محددة: التمييز بين الحق والباطل. أي أن التأويل ضرورة لأنها المصدر الذي يشمل كل الأدلة البرهانية والجدلية والخطابية، وهو يرى أيضا أن الشريعة تخاطب كل فريق على قدر عقولهم وينبغي تأويلها للعامة والخاصة على السواء، وعلى هذا الأساس ألف العديد من الرسائل، كالمرشدة في التوحيد، التي تؤكد وجوب الاجتهاد والأخذ بالأدلة العقلية والسمعية والقرآنية.

والعقل في نظر ابن تومرت هو الأداة الأساسية لإعمال التأويل باعتبار التأويل الضرورة الأساس[32].

ولقد كان موقف ابن تومرت وسطيا بين دعاة النقل ودعاة العقل، فيما يظهر ولا يقتصر ابن تومرت على الدعوة إلى إعمال التأويل والأخذ به، بل رد أيضا على المعارضين الذين منعوا التأويل، وهذا ما سنبينه:

رد ابن تومرت على من يكرهون التأويل:

رد ابن تومرت في كتابه "أعز ما يطلب" على رافضي التأويل في باب كامل عنوانه: "الدليل على أن الشريعة لا تثبت بالعقل من وجود مؤكد" ويرى أن رفض التأويل لا أساس له لاعتقاد كارهيه أن العقل ليس فيه إلا الإمكان والتجويز وهما شك، والشك ضد اليقين، ومحال أخذ الشيء من ضده.

وكان ابن تومرت جريئا من سابقيه حيث قرر أن التأويل ضرورة يفرضها الشرع ويأمر بها وهو السبيل لنشر الدين وحقيقة التوحيد وإفهام العام ونشر اللغة الصحيحة بينهم؛ بل يعتبره السبيل لتحقيق الوحدة والائتلاف.

ومما لا شك فيه أن ابن رشد القرطبي استفاد مما تركه المهدي الموحدي، فالنص القرآني عند ابن تومرت لا يتعارض مع العقل وإن حصل ذلك ينبغي تأويله وتفسيره بحيث يتفق مع العقل. وهو بذلك يتفق مع الموقف المعتزلي الذي يعتبر أن العقل أصل والشرع فرع يحمل عليه[33].

وقدم ابن تومرت بيان المعنى للإفهام والتوضيح، وبيان حقيقة التنزيه والتوحيد، لأنها عنده الدليل على رد التشبيه ودحض آراء المجسمة ونفي أي مشابهة بين الله والإنسان. وتعتبر مسألة التجسيم والتشبيه، من أهم

القضـــايا التي ظهرت في القرنين الثاني والثالث الهجريين، تفرعت عنها عدة قضـــايا، تمس: العقيدة، والإيمان، والتوحيد، والذات، والصفات، والاستواء، والرؤية...، وقد سلك ابن تومرت في مواجهة أهل التجسيم والتشبيه في شمال إفريقيا مبدأ التأويل والإقناع أولا، والمواجهة بالسلاح والقتال ثانيا.

إن التأويل عند ابن تومرت يشـــمل الآيات المتشـــابهات وآيات الوحدانية والتنزيه والآيات المحكمات على حد ســـواء؛ ففي كتابه: "كنز العلوم" يبدأ بتأويل آيات الألوهية والتنزيه، ومن خلالهما تتأكد الوحدانية بالدليل والتنزيه أيضا، وكذلك الشأن في مسألة الرؤية والإبصار والسمع ولا مجال للتشبيه مع الإنسان.

وصورة الله عنده صورة معلومة الوجود بالمعنى المفهوم بالعقل لا بالحس والخيال، ونفس الشيء ينطبق أيضـــا على آيات النزول والعرش لنفي الجســـمية والمكانية عن الذات الإلهية؛ فالأصـــل عنده هو: التنزيه التام للألوهية في الذات والصفات والأسماء والأفعال، والأصل الفصل بين ما هو إلهي وما هو بشري وما هو روحي، ولذلك نفى أن يكون الله جسما أو مادة أو حيزا أو في جهة أو مكانا لأنه منزه عن كل جسمية وشبه، هذا. ولا يســـعنا أن نحيط بكافة القضـــايا التي عالجها ابن تومرت بصـــدد التأويل، فله العديد من التأويلات التي تستحق الاهتمام[34].

إن دعوة ابن تومرت للتأويل العقلي لا مراء فيها، فهي دعوة بينة وواضـــحة في مختلف انتاجاته، على الرغم من أنها محكومة بموقفه التوفيقي بين أهل العقل والنقل، وهنا نفهم هجومه على الســـلف، وعلى أهل "التجسيم والتشبيه" ومزاوجته بين الفقه والسياسة؛ فكونه فقيها لا يلغي كونه سياسيا محنكا ومحاربا في سبيل الإصـلاح والتجديد، وكونه سـياسـيا لا يلغي كونه فقيها، بل شـجعه ذلك على إيجاد صـيغة جديدة في الفقه السـياسـي تميزه عن خصـومه من المرابطين، بغض النظر عن اتفاقنا أو اختلافنا معه حول المنهج الذي سـلكه، وهل كان يريد بذلك قضاء مآرب شخصية، والتمكين لنفسه، أم كان يريد شيئا آخر؟.

وللقاضـي عياض رأي يرى فيه أنه لا خلاف بين المسـلمين قاطبة فقيههم ومحدثهم أن الظواهر الواردة بذكر الله تعالى في السماء ليست على ظاهرها، بل متأولة عند جميعهم[35].

وبقي أمـامنـا رأيـان همـا محـل أنظـار العلمـاء في العقـائـد وهمـا: رأي الســـلف، والخلف.

مذهب الســـلف: القاضـــي بالإيمان بهذه الآيات والأحاديث كما وردت وترك بيان المقصـــود منها لله تبارك وتعالى، فهم يثبتون اليد والعين والاســـتواء والضـــحك والعجب... الخ، وكل ذلك بمعان لا ندركها، ونترك لله تبارك وتعالى الإحاطة بعلمها.

أما الخلف: فقد قالوا إننا نقطع بأن معاني ألفاظ هذه الآيات والأحاديث لا يراد بها ظواهرها، وعلى ذلك فهي مجازات لا مانع من تأويلها.

ومذهب السلف في الآيات والأحاديث التي تتعلق بصفات الله تبارك وتعالى أن يمروها على ما جاءت عليه ويسكتوا عن تفسيرها أو تأويلها، ومذهب الخلف أن يؤولوها بما يتفق مع تنزيه الله تبارك وتعالى عن مشابهة خلقه.

وكلا المذهبين حق ولا يستلزم اختلافهما تكفيرا ولا تفسيقا، ولا خلاف بين السلف والخلف في هذا الباب، وإنما هو اختلاف جائز مباح، فرضه اختلاف الظروف التي كان يعيشها كل من السلف والخلف، فزمن السلف كان خاليا من بدعة القول بالظاهر والتجسيم؛ فاقتضى ذلك أن يتوقفوا ولا يقدموا على تفسير هذه النصوص، بخلاف أزمنة الخلف التي شاعت فيها مقالات المبطلين مما دعاهم إلى التصريح بالتأويل.

والسلف الصالح والخلف متفقون جميعا على صرف هذه النصوص عن ظاهرها المحال في حق الله تعالى، كيف لا وهذه الظواهر منفية عن الله تعالى بالقطعي من الأدلة النقلية والعقلية، وهؤلاء الذين يصرون على إثبات هذه الظواهر المستلزمة لمعان باطلة ولوازم مستحيلة، لا يختلفون في كون هذه اللوازم الباطلة من الجسمية ونحوها منفية عن الله تعالى، إلا أنهم يجهلون أن إثبات الحقائق اللغوية المعهودة والظواهر المتبادرة من المتشابه يستلزم إثبات ما قد نفوه وأجمعت الأمة على نفيه وعلى تنزيه الله تعالى عنه وهو الحد والتحيز والجسمية ونحوها، وكونهم لا يقرون بهذه اللوازم أمر لا يقضي منه العجب، لأن إثبات الملزوم وهو المعنى الظاهر هنا، ثم نفي اللازم وهو الجسمية ونحوها لا يعقل لأنه لازم لا ينفك[36].

ابن حزم بين المجيزين والمانعين!

التأويل عند ابن حزم:

العلامة ابن حزم وإن ظهر أنه أشد الناس تمسكا بالظواهر، وأبعدهم عن التأويل، كما هو معلوم منهج مدرسته، التي عاش حياته مدافعا عنها، وهي المدرسة الظاهرية، ومع هذا وجدناه يلجأ إلى التأويل حين لا يجد منه بدا.

وهو يذهب إلى أن التأويل الذي لم يدل عليه دليل هو انحراف عن النص، وعن صورته الحقيقية المعبرة عن الحقيقة ذاتها، يقول: «...وأما ترك الأخذ بالتأويل، فلا يخلو من أحد وجهين لا ثالث لهما: إما تأويل يشهد بصحته القرآن، أو سنة صحيحة أو إجماع، فبه نقول إذا وجدناه، وإما تأويل دعوى لا يشهد بصحته نص قرآن، ولا إجماع، فهذا الذي ننكره وندفعه ونبرأ إلى الله تعالى منه... »[37].

والواقع في فكر ابن حزم، أن الأخذ بالظاهر في اللغة لا يتسق مع مبدأ التأويل بالمعنى الثاني، وهذا ما قرره من أن: «ظاهر القول مما يحكمه البيان، وينطق به اللسان، وتصوبه اللغة، وتقيمه الحجة، وتصرفه الألحان، من الكلام والأفانين من النحو وتحبير المعاني باللفظ، وإشعارها بالحس، وتنبيهها بالجرس»(38)

يقول ابن حزم: ثم قالوا: «ونجد العلماء أيضا يختلفون في التأويل ولا يتفقون، فكيف يوافقك على أن التأويل في آية كذا هو أمر كذا على ظاهر الآية وأن الآية لا تحتمل تأويلا غير ظاهرها وهو يجد غيرك يحدثه في تلك الآية بغير ما حدثته، بزائد فيه أو بناقص منه؟

فالجواب – وبالله تعالى التوفيق – أن هذا كلام مختلط في قوله، فكيف يوافقنا على أن التأويل في آية كذا هو أمر كذا على ظاهر الآية وأن الآية لا تحتمل تأويلا وهذا برسام هائج لأن القول بالتأويل خلاف الأخذ بالظاهر بلا شك، وهم قد ساووا هنا بين الأمرين، ونحن لا نقول بالتأويل أصلا إلا أن يوجب القول به نص آخر أو إجماع أو ضرورة حس، ولا مزيد، وإلا فمن ادعى تأويلا بلا برهان، فقد ادعى ما لا يصح، فدعواه باطل، ولا يحل أن يقال إن الله تعالى لم يرد بهذه الآية إلا معنى كذا، وأن الرسول صلى الله عليه وسلم لم يرد بهذا القول إلا معنى كذا، من غير أن يأتي نص وإجماع بذلك، لأن من قال هذا من عند نفسه، فقد تقول على الله تعالى وعلى رسوله عليه السلام إذ لم يأت له حجة خبر عنه تعالى ولا عن نبيه صلى الله عليه وسلم.

وأما قولهم: إن العلماء اختلفوا في التأويل، فنعم، وليس قول أحد منهم حجة على الآخرين منهم، والواجب رد ما تنازعوا فيه إلى ما أمر الله تعالى بالرد إليه، إذ يقول عز وجل: ﴿فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾ (النساء: 59) ونحن نعلم أن الله تعالى إذا نص على شيء فهو الذي أراد منا، ولو أراد غير ما خاطبنا به لبينه لنا بلا شك؛ فإذا لم يفعل، فما أراده قط؛ فمن ادعى أنه أراده قط، فقد قال الباطل، والأمر في هذا أبين من الشمس لمن أراد الله به خيرا ولم يرد أن يضله(39).

ورأي ابن حزم أنه إذا كان النبي صلى الله عليه وسلم لا يتأول شيئا من القرآن إلا بوحي فيخرجه عن ظاهرة التأويل، فمن فعل خلاف ذلك فقد خالف الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم وقد نهى تعالى وحرم أن يقال عليه ما لم يعلمه القائل، وإذا كنا لا نعلم إلا ما علمنا، فترك الظاهر الذي علمناه وتعديه –إلى تأويل لم يأت به ظاهر آخر–حرام وفسق ومعصية لله تعالى، وقد أنذر الله تعالى وأعذر فمن أبصر فلنفسه ومن عمي فعليها(40).

فصنيع ابن حزم في هذا الحال هو التأويل ولا مفر له من التأويل، وهو وإن دخل حبال التأويل، فقد دخله في حدود النص وهذا كله ليحافظ على الحقيقة لأن التأويل بالنص ليس كالتأويل بالرأي، ومن هنا فإن المناقل النصية لا تعتبر خروجا عن الحقيقة بل هي الحقيقة نفسها، أما ما عداها فهو باطل.

أما الاتجاه الذي نفى التأويل عند ابن حزم، فقد وقع في نوع من الإطلاق وباعد الصواب، وقوله عكس ما قال؛ إذ كيف يمكن ذلك وابن حزم يرى أن الأحكام المختلف فيها فرض علينا تتبعها وابتغاء تأويلها وطلب حكمها.

إن ابن حزم وإن أخذ بالظاهر، فهذا لا يعني أنه ينفي بالمرة وبالإطلاق التأويل، فهو يبتدئ بالظاهر كنقطة تمثل الحقيقة، ولكن عندما لا يجد سبيلا إلى ذلك فإنه يعدل عن الظاهر إلى معنى آخر. إن المنهج التأويلي مفروض على ابن حزم وعلى غيره؛ فالتأويل لم يكن بدعة انتزعه الدارسون، ولكنه اتجاه فرضته اللغة العربية، وتتمثل في أنه ليس لكل معنى لفظ بل المعاني كثيرة وغير متناهية وعليه لا يجب أن يكون لكل معنى لفظ؛ لأن المعاني التي يمكن أن تعقل لا تتناهى والألفاظ متناهية. وابن حزم نفسه يزكي هذا الوضع لو كانت اللغة أوسع حتى يكون لكل معنى في العالم اسم مختص به لكان أبلغ للفهم وأحل للشك وأقرب للبيان.

و ابن حزم وإن نهى عن صرف النص عن معناه الظاهر، فإنه يبيح أحيانا لنفسه ذلك، وهو وإن استعمل التأويل فقد استعمله بطريقته الخاصة التي تختلف عن باقي الفقهاء[41].

أمثلة لتأويل ابن حزم:

ذكر في المحلى حديث: «سيحان وجيحان، والنيل والفرات، كل من أنهار الجنة»[42]، وحديث: «ما بين بيتي ومنبري روضة من رياض الجنة»[43]، وهما صحيحان ثابتان.

ثم قال ابن حزم: «هذان الحديثان ليس على ما يظنه أهل الجهل من أن الروضة مقتطعة من الجنة! وأن هذه الأنهار مهبطة من الجنة ! هذا باطل وكذب»، ثم ذكر أن معنى كون الروضة من الجنة إنما هو لفضلها، وأن الصلاة فيها تؤدي إلى الجنة، وأن تلك الأنهار لبركتها أضيفت إلى الجنة.

وكما قال عليه السلام: «الجنة تحت ظلال السيوف»[44]. ومثل ذلك حديث: «الحجر الأسود من الجنة»[45].

ثم حمل ابن حزم بشدة على من حملوا هذه الأخبار على ظاهرها، قائلا: قد صح البرهان من القرآن، ومن ضرورة الحس، على أنها ليست على ظاهرها[46].

وهكذا وصل التأويل إلى المدرسة الظاهرية، التي تتمسك بظواهر النصوص إلى حد الجمود في بعض الأحيان، ولكنها أولت حين لم تجد من التأويل بدا.

قال ابن كثير أثناء ترجمته لابن حزم رحمهما الله: «ابن حزم الظاهري هو الإمام الحافظ العلامة... والعجب كل العجب منه أنه كان ظاهريا حائرا في الفروع، لا يقول: بشيء من القياس لا الجلي ولا غيره، وهذا الذي وضعه عند العلماء، وأدخل عليه خطأ كبيرا في نظره وتصرفه، وكان مع هذا من أشد الناس تأويلا في باب الأصول، وآيات الصفات وأحاديث الصفات، لأنه كان أولا قد تضلع من علم المنطق، أخذه عن محمد بن الحسن المذحجي الكناني القرطبي، ذكره ابن ماكولا، وابن خلكان، ففسد بذلك حاله في باب الصفات»(47).

المطلب الثاني: المانعون

يرد أصحاب هذا الرأي على القائلين بجواز التأويل استنادا إلى الآية نفسها التي استدلوا بها على الجواز ويرون أنها دالة على المنع، معتبرين أن الوقف تام على كلمة الله في الآية، والواو بعدها للاستئناف أي ما بعدها كلام جديد مستأنف، وهو قوله تعالى: ﴿وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ﴾ (آل عمران: 7) وهي مبتدأ خبره قوله تعالى ﴿يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ﴾ (آل عمران: 7) ويترتب على هذا القول أن المتشابه استأثر بعلمه الله وحده، وأن الراسخين في العلم لا يعلمون أو لا يملكون القدرة على معرفة حقيقته أو تأويله.

وقد قام البرهان على وجوب حمل النصوص على ظواهرها، إذ لو كان المراد بها غير ظاهرها لكانت كذبا! وذلك محال.

ويدل على إبطال التأويل أن الصحابة ومن بعدهم، حملوها على ظاهرها ولم يتعرضوا لتأويلها، ولا صرفها عن ظاهرها، فلو كان التأويل سائغا لكانوا إليه أسبق، لما فيه من إزالة التشبيه.

وأجاب المانعون على المجيزين بأجوبة؛ منها:

أولا: أن اللفظ إنما يبقى على ظاهره ما لم تكن هناك قرينة تصرفه إلى معنى آخر.

ولما سئل المؤولون عن القرينة ذكروا أمورا، منها العقل، فقيل: إن العقل لا يصح أن يكون قرينة إلا إذا كان بديهيا حاصلا للمخاطبين!

ثانيا: هناك قرينة أخرى، وهي قول الله عز وجل: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ﴾ (الشورى: 11) وقوله عز وجل: ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ (الإخلاص: 4).

قيل لهم: هاتان الآيتان غير ظاهرتين في المعنى الذي تريدون.

أما الأول: فلو قلت لرجل: عندي شيء ليس كمثله شيء، لما فهم أنه ليس في الكون ما يشبهه من بعض الوجوه شيء، وقريب من هذا يقال في الآية الثانية؛ فكيف يجوز أن يكتفى في هذا المبحث العظيم بقرينة ظاهرها أنها ليست قرينة؟

وفوق هذا: فقد تقرر في الأصول أنه لا يجوز تأخير البيان عن وقت الحاجة، والحاجة في النصوص الاعتقادية هي وقت الخطاب، فلو كان المراد جعل هاتين الآيتين قرينة لوجب قرنهما، أو إحداهما، أو ما يقوم مقامهما بكل آية أو حديث يتعلق بالصفات، وإلا لزم الكذب.

فإن قالوا: إذا سمع الإنسان القرينة الواضحة أولا أغنى ذلك عن إعادتها مع كل آية من آيات الصفات.

قيل لهم: بعد فرض تسليم الوضوح لم يكن العمل على هذا، أي أن لا يتلو النبي –صلى الله عليه وسلم– شيئا من آيات الصفات على أحد حتى يتلو عليه الآيتين المذكورتين أو إحداهما، بل قد نزل قبلهما كثير من القرآن، وقد كان الرجل يسلم ثم يصلي مع النبي – صلى الله عليه وسلم – فيتلو في صلاته من القرآن ما شاء الله، ولا يبدأ بإحدى الآيتين، ولعل كثيرا من الأعراب الذين أسلموا لم يسمعوا الآيتين ولا إحداهما؛ ولم يقل أحد من العلماء إنه يجب على قارئ القرآن أن لا يقرأه بمحضر من العامة إلا بعد أن يذكر لهم الآيتين أو إحداهما، أو ما يقوم مقام ذلك.

وعند هؤلاء أن عامة الصحابة والتابعين، وغالب الأمة مخطئون في اعتقادهم، يلزمهم القول بحدوث الحق عز وجل ونقصه تبارك وتعالى، ولكن الشريعة أقرتهم على ذلك؛ فليسوا بكفار، ولا فساق في حكم الشرع.

ويقولون: لا ريب أن آيات الصفات وأحاديثها ظاهرة في الباطل، ولم تكن هناك قرينة كافية لصرفها عن ذلك، وعامة الصحابة والتابعين وغالب من بعدهم فهموا منها المعنى الباطل، وهي نفسها سيقت سياقا يُفهم منه المعنى الباطل، وذلك كذب لا محالة، ولكن الكذب لإصلاح الناس حسن!

فجوز هؤلاء –بل نسبوا–الكذب إلى الله وكتابه ورسوله ﴿كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ إِنْ يَقُولُونَ إِلَّا كَذِبًا﴾(الكهف: 5).

ثم يقال لهم: لو كان الأمر كما زعمتم فلا حاجة إلى تلك الآيات والأحاديث، فكان يكفي أن يثبت لله عز وجل ما لا بد منه، ويعرض عما عدا ذلك مما يخطئ الناس فيه من الاعتقاد، فلا يرده عليهم. فأما أن

يصـــرح بما يوافق اعتقادهم الخاطئ، ويؤكده، ويكرره في مواضـــع لا تحصـــى، فهذا ما لا يتوهم جوازه؛ لأن الإصلاح المقصود لا يتوقف عليه.

ووجه آخر، وهو: أنه كان في أصـحاب رسـول الله –صـلى الله عليه وسـلم– جماعة من أهل الذكاء والفطنة وسلامة العقل يلازمون النبي –صلى الله عليه وسلم– حضرا وسفرا، ويصدقونه في كل ما يقول؛ أفما كان ينبغي أن يبوح لهم بالحقيقة، ويأمرهم أن يبوحوا بها لمن وثقوا بذكائه وفطنته، وهكذا يتسـلسـل هذا الأمر في كبار العلماء في كل قرن؛ فما بالنا نجد كبار العلماء –من الصحابة والتابعين فمن بعدهم– هم أشد الناس بعدا عن هذا الاعتقاد، وعامة من خاض في ذلك هم ممن لم ينشـــأ على العلم، ولا لازم العلماء، ولا تبحر في الكتاب والسنة، وإنما اعتمد الجعد بن درهم وجهم بن صفوان وأشباههم ممن لا تعرف له عناية بالعلوم الدينية ولا ملازمة لأئمتها[48].

رد ابن عبد البر على المعتزلة في تأويل الاستواء:

يرى الإمام ابن عبد البر أن حق الكلام أن يحمل على حقيقته؛ إلا إذا تيقن أنه أريد به المجاز؛ إذ لا ســـبيل إلى اتباع ما أنزل إلينا من ربنا إلا على ذلك، وإنما يوجه كلام الله عز وجل إلى الأشـــهر والأظهر من وجوهه، ما لم يمنع من ذلك ما يجب له التسـليم، ويرى أنه لو سـاغ ادعاء المجاز لكل مدع ما ثبت شـيء من العبارات، يعني: لو ســـاغ ادعاء المجاز لكل مدع لأمكن صـــرف مدلول أية عبارة تحكما؛ فإذا فتح باب المجاز بدون أي ضـــابط، فإنه من الممكن أن يقال في أي كلام: إنه لا حقيقة له ولا ظاهر له، فلا يثبت عند الناس أي كلام؛ فإذا قلنا بالمجاز؛ تبعا لأي دعوى؛ فلن يبقى شـــيء من حقائق العبارات ثابتا، ولو أن الله ســبحانه وتعالى أنزل كتابه على أفهام هؤلاء المتحكمين بالمجاز والمتوسـعين فيه بلا ضـابط، لكان ذلك من أشـد الحرج على الناس، لكنه –ولله الحمد– أنزله بلسان عربي مبين للأصحاء أسوياء العقول ولم ينزله للمجانين، ولذلك لا يعقله إلا العالمون، ولا يفقهه إلا من كان أهلا لذلك أو من اتبع من هو أهل لذلك. وفي ذلك يقول: «... ولو ساغ ادعاء المجاز لكل مدع ما ثبت شيء من العبارات. وجل الله عز وجل أن يخاطب إلا بما تفهمه العرب في معهود مخاطباتها مما يصح معناه عند السامعين»[49].

وعن منهج أهل السـنة في التعامل مع الصـفات الواردة في القرآن، يقول: «أهل السـنة مجمعون على الإقرار بالصـــفات الواردة كلها في القرآن والســـنة والإيمان بها، وحملها على الحقيقة لا على المجاز، إلا أنهم لا يكيفون شـيئا من ذلك، ولا يحدون فيه صـفة محصـورة. وأما أهل البدع والجهمية والمعتزلة كلها والخوارج فكلهم ينكرها ولا يحمل شيئا منها على الحقيقة»[50].

وهذا المنهج الذي قرره ابن عبد البر هو منهج أهل السنة والجماعة، إلا أنه –رحمه الله– قد تجاوز هذا المنهج بتأويل بعض الصفات الثابتة لله سبحانه وتعالى فأولها تأويلا مخالفا للظاهر، وفسرها بغير ما فسرها به السلف الصالح.

وقال: «الذي أقول: إنه من نظر إلى إسلام أبي بكر وعمر وعثمان وعلي وطلحة وسعد وعبدالرحمن وسائر المهاجرين والأنصار وجميع الوفود الذين دخلوا في دين الله أفواجا علم أن الله عز و جل لم يعرفه واحد منهم إلا بتصديق النبيين بأعلام النبوة ودلائل الرسالة، لا من قبل حركة ولا من باب الكل والبعض ولا من باب كان ويكون ولو كان النظر في الحركة والسكون عليهم واجبا وفي الجسم ونفيه والتشبيه ونفيه لازما ما أضاعوه، ولو أضاعوا الواجب ما نطق القرآن بتزكيتهم وتقديمهم ولا أطنب في مدحهم وتعظيمهم ولو كان ذلك من عملهم مشهورا أو من أخلاقهم معروفا لاستفاض عنهم ولشهروا به كما شهروا بالقرآن والروايات. وقول رسول الله صلى الله عليه و سلم: «ينزل ربنا إلى السماء الدنيا»[51] عندهم مثل قول الله عز وجل: ﴿فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ﴾ (الأعراف: 143) ومثل قوله: ﴿وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا ﴾ (الفجر: 22)كلهم يقول ينزل ويتجلى ويجيء بلا كيف لا يقولون كيف يجيء وكيف يتجلى وكيف ينزل ولا من أين جاء ولا من أين تجلى ولا من أين ينزل؛ لأنه ليس كشيء من خلقه، وتعالى عن الأشياء، ولا شريك له، وفي قول الله عز وجل ﴿فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ﴾ (الأعراف: 143) دلالة واضحة أنه لم يكن قبل ذلك متجليا للجبل، وفي ذلك ما يفسر معنى حديث التنزيل»[52].

أما الحافظ الإمام أبو عبد الله القرطبي المالكي صاحب التفسير (ت: 671هـ). فقد قال عند تفسير قوله تعالى: ﴿ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ﴾ (الأعراف: 54)، وقد كان السلف الأول رضي الله عنهم لا يقولون بنفي الجهة ولا ينطقون بذلك، بل نطقوا هم والكافة بإثباتها لله تعالى كما نطق كتابه وأخبرت رسله، ولم ينكر أحد من السلف الصالح أنه استوى على عرشه حقيقة. وخص العرش بذلك لأنه أعظم مخلوقاته، وإنما جهلوا كيفية الاستواء فإنه لا تعلم حقيقته[53].

وقال ابن رشد في معرض رده على الذين يؤولون آمور المعاد: «وأما إذا أولت–أي نصوص المعاد–فإنما يؤول الأمر فيها إلى أحد أمرين: إما أن يسلط التأويل على هذه وأشباه هذه في الشريعة فتتمزق الشريعة كلها، وتبطل الحكمة المقصودة منها، وإما أن يقال في هذه كلها: إنها من المتشابهات، وهذا كله إبطال للشريعة ومحوٌ لها من النفوس من غير أن يشعر الفاعل لذلك بعظيم ما جناه على الشريعة»[54].

الفرع الثالث: الترجيح

من خلال النظر في موقف المجيزين والمانعين، واستقراء أدلتهم، يتبين أنه لا توجد مدرسة من المدارس الإسلامية -في العقيدة أو الفكر-إلا لجأت إلى التأويل، وإن تفاوتت في ذلك تفاوتا كثيرا، منها من وسع، ومنها من ضيق، ومنها من قرب في تأويله، ومنها من بعد، حتى خرج عن العقل والشرع، والمانعون وإن سردوا عددا من الأدلة لتأييد موقفهم إلا أنهم يمارسونه وإن أنكروه لفظا، كما أن المانعين ليسوا فرقة واحدة في المنع، بل منهم من منع مطلقا، ومنهم من أجاز التأويل الذي كان عند المتقدمين، وتحرز من تأويل المتأخرين.

فالسلف والخلف مؤولون لإجماعهم على صرف اللفظ عن ظاهره ولكن تأويل السلف إجمالي لتفويضهم إلى الله تعالى وتأويل الخلف تفصيلي لإضطرارهم إليه لكثرة المبتدعين.

والذي يظهر _والله أعلم_ أن التأويل لا بد منه بضوابطه وشروطه؛ فقد يوجبه العقل، وقد يوجبه الشرع، وقد توجبه اللغة، ومن رفض ذلك شرد عن الصواب، وسقط في هوة الخطأ. وجل من لجأ إلى التأويل من العلماء، لجؤوا إليه لتنسجم النصوص بعضها مع بعض، ولئلا يناقض بعضها بعضا، ومن هنا أولوا قوله عليه الصلاة والسلام: «لا ترجعوا بعدي كفارا يضرب بعضكم رقاب بعض»[55]، وقوله: «سباب المسلم فسوق وقتاله كفر»[56] بأن المراد بالكفر هنا: الكفر الأصغر، كفر النعمة، أو كفر المعصية، لا الكفر الأكبر المخرج من الملة.

ومثل هذا التأويل له سبب فالقرآن أثبت الإيمان للمقتتلين من المسلمين، وأبقى عليهم وصف الأخوة الإيمانية وأوجب الصلح بينهم فقال: ﴿وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِنْ بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَى فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (الحجرات: 10).

فإذا كان التأويل بمعنى بيان المرجع والعاقبة، ورد النص إلى صورته المادية الخارجية، وتحديد ما تؤول إليه حقائق الآيات من الكيفيات، والزمان، والتفاصيل العملية، فهذا خاص بالله تعالى، ولا يعلمه الراسخون في العلم، ولا يدركون حقيقته، ومآله، وعاقبته، ويسلمون بعجزهم عن ذلك، ويعلنون إيمانهم به، ويقولون: ﴿آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا﴾ (آل عمران: 07) فتكون الواو: استئنافية، ويكون الوقوف على لفظ الجلالة (الله) واجبا. أما الذين في قلوبهم زيغ فإنهم يتبعون هذا المتشابه بهدف تأويله، وإثارة الفتنة، والشبهات، فضلوا وأضلوا. وعندما نحمل التأويل على هذا المعنى، فإننا نجده يتفق مع معنى التأويل المذكور في السور الأخرى وهو: رد الأشياء إلى حقائقها المادية، وإرجاع الأمور إلى صورتها العملية، وتحديد العاقبة، والنهاية الواقعية

للأخبار والوعود، وبيان ما تؤول إليه فعلا، وتستقر عليه واقعا. وإذا كان التأويل بمعنى التفسير والبيان: فالراسخون في العلم يعلمون المتشابه، فرسوخهم في العلم وتمكنهم منه، أوجد عندهم ملكة في تفسير القرآن وتأويله، ففهموا آياته المحكمات، وأحسنوا تأويل آياته المتشابهات، بإرجاعها إلى أمها من الآيات المحكمات، وبذلك أحسنوا استخراج دلالاتها، ومعرفة معانيها وحقائقها.

وعلى هذا المعنى للتأويل: تكون الواو في قوله (والراسخون) حرف عطف، ويكون الوقف على (العلم). وتكون جملة ﴿يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا﴾ جملة حالية. وممن ذهب إلى هذا المعنى للتأويل واعتبر نفسه ممن يعلم تأويل المتشابه: ابن عباس –رضي الله عنهما–فقال: «أنا ممن يعلم تأويله». وقال مجاهد: والراسخون في العلم يعلمون تأويله، ويقولون آمنا به. وهذه الأقوال لا تتعارض مع المعنى اللغوي للتأويل، بل تتفق معه، فالتأويل هو: رد الشيء إلى غايته، ورجعه إلى حقيقته، وتحديد عاقبته ومآله. والراسخون في العلم عندما قاموا برد المتشابه إلى المحكم، أزالوا الاشتباه فيه، فهذا الفعل منهم رد للشيء إلى غايته، وإعادة الكلام إلى أصله، وحمله على مرجعه وأساسه[57].

والإشكال الحاصل في كون بعض أهل التحريف وفق أهوائهم يسمون التحريف تأويلا، ويسمون أنفسهم بأهل التأويل، لأجل أن يصبغوا هذا الكلام صبغة القبول، لأن التأويل لا تنفر منه النفوس ولا تكرهه، لكن ما ذهبوا إليه في الحقيقة تحريف، لأنه ليس عليه دليل صحيح، إلا أنهم لا يستطيعون أن يقولوا: تحريفا!، ولو قالوا: هذا تحريف، لأعلنوا على أنفسهم برفض كلامهم، لذا وجب التمييز بين أهل التأويل والتحريف، وبون شاسع بينهما، والتأويل بغير دليل باطل، يجب البعد عنه والتنفير منه، واستعمال التحريف فيه أبلغ تنفيرا من التأويل، لأن التحريف لا يقبله أحد، لكن التأويل لين، تقبله النفس، وتستفصل عن معناه، أما التحريف، بمجرد ما نقول: هذا تحريف. ينفر الإنسان منه، وإذا كان ذلك كذلك، فإن استعمال التحريف فيمن خالفوا طريق السلف أليق من استعمال التأويل.

والمجيزون للتأويل والمانعون له لا يخرجون عن أحد الفرق الخمسة التالية _كما ذكر ذلك الغزالي[58]_:

1- المانعون بظاهر المنقول.

2- المغالون في المعقول.

3- المتوسطون بجعل المعقول أصلا والمنقول تابعا.

4- المتوسطون بجعل المنقول أصلا والمعقول تابعا.

5- المتوسطون الذين يجمعون بين المعقول والمنقول كأصلين مهمين.

الفرقة الأولى: تعتمد الفهم الحرفي للنصـــوص وتقف بمداركها في مســـتوى الظاهر، تنظر إلى كل ما جاء في النص على أنه محل ايمان وتسليم واعتقاد، تمتنع عن التأويل حتى أمام تناقضات واضحة للعيان وهي لهذا فرقة مقصرة طلبا للسلامة من خطر التأويل والبحث فنزلت بساحة الجهل واطمأنت بها.

الفرقة الثانية: لم تكترث بالمنقول وغالت في التفسـير العقلي حتى أدى بها الأمر إلى الاسـتخفاف بما ورد في سماع الشرع واحتاجت لذكر الشيء على خلاف ما هو عليه ولذلك فهي مقصرة.

الفرقة الثالثة: جحدت الظواهر المخالفة للمعقول بل أنكرتها وكذبت راويها فاعتمدت على التأويل القريب والتواتر فطال بحثهم في المعقول وضعفت عنايتهم بالمنقول ولذلك فهي فرقة مقصرة.

الفرقة الرابعة: لم تغص في المعقول بل طالت ممارســتها للمنقول بحيث لم يكثر عندها الحديث عن المحالات العقلية فلم تنتبه للحاجة إلى التأويل.

الفرقة الخامسة: في رأيه هي الفرقة الناجية صاحبة التأويل الصحيح للنص والتي احترمت قانون التأويل؛ لأنها جمعت بين البحث عن المعقول والمنقول وجعلت كلا من العقل والشرع أصلا وأنكرت التعارض بينهما لكونهما حقا وقد ابتعدت عن الجمع والتلفيق واقتربت من التوفيق والتأليف.

وقد ترك الغزالي للذين لم يرضـــهم هذا القانون ويطمئن قلوبهم حول الأمور الغيبية وصـــايا ثلاث يدعوهم إلى الأخذ بها حتى لا يتيهوا في بيداء الوهم:

الوصية الأولى: أن لا يطمع المرء في الاطلاع على جميع الأمور الغيبية.

الوصية الثانية: أن لا يكذب برهان العقل أصلا فإن العقل لا يكذب إذ به عرفنا الشرع.

الوصـــية الثالثة: أن يكف عن تعيين التأويل عند تعارض الاحتمالات لأن وجوه الاحتمالات في كلام العرب وطرق التوســـع فيها كثير فمتى ينحصـــر ذلك فالتوقف في التأويل أســـلم، فإن الحكم على الغيبيات بالظن والتخمين خطر لأن أكثر ما قيل في التأويلات ظنون وتأويلات، والتخمين والظن جهل.

أما الفرقة المحقة فإن الغزالي يحدد ملامحها كما يلي:

«هي الفرقة المتوسطة الجامعة بين البحث عن المعقول والمنقول، الجاعلة كل واحد منهما أصلا مهما، المنكرة لتعارض العقل والشرع وكونه حقا، ومن كذب العقل فقد كذب الشرع، إذ بالعقل عرف صدق الشرع ولولا صدق دليل العقل لما عرفنا الفرق بين النبي والمتنبي والصادق والكاذب، وكيف يكذب العقل بالشرع وما ثبت الشـــرع إلا بالعقل. وهؤلاء هم الفرقة الحقة، وقد نهجوا منهجا قويما إلا أنهم ارتقوا مرتقى صـــعبا وطلبوا مطلبا عظيما، وسلكوا سبيلا شاقا، وانتهجوا مسلكا ما أوعره. ولعمري إن ذلك سهل يسير في بعض الأمور

ولكن شاق عسير في الأكثر، نعم، من طالت ممارسته للعلوم، وكثر خوضه فيها يقدر على التلفيق بين المعقول والمنقول في الأكثر بتأويلات قريبة، ويبقى لا محالة عليه موضعان: موضع يضطر فيه إلى تأويلات بعيدة تكاد تنبو الأفهام عنها، وموضع آخر لا يتبين له فيه وجه التأويل أصلا، فيكون ذلك مشكلا عليه من جنس الحروف المذكورة في أول السور إذا لم يصح فيها معنى بالنقل. ومن ظن أنه سلم عن هذين الأمرين فهو إما لقصوره في المعقول وتباعده عن معرفة المحالات النظرية فيرى ما لا يعرف استحالته ممكنا، وإما لقصوره عن مطالعة الأخبار ليجتمع له من مفرداتها ما يكثر مباينتها للمعقول...»[59].

ومن خلال تتبع كلام العلماء يظهر أن الحنابلة المتقدمين منهم والمتأخرين من أشد المدارس -أو لعل أشدها-رفضا للتأويل، سيما في العقيدة، ويرون فتح ذلك الباب ذريعة إلى الضلال والفساد، ودخول الزنادقة والباطنية وكل عدو للإسلام من خلاله.

إلا أنه عند النظر في بعض النصوص يتبين أنهم يلجؤون إلى التأويل أحيانا، ولعل شدة نكيرهم عليه وممارستهم له، تدل على أنهم أرادو من التحذير منه، سد باب التأويل بالهوى الذي اتبعه كثير من المبتدعة.

وبالنسبة للفرق بين التفسير والتأويل دقق علماء الكلام والمفسرون بشكل خاص في التمييز بينهما، فغدا التفسير ممثلا لظاهر العبارة، بينما مال التأويل إلى الجوانب المستورة والباطنة، التي تحتاج إلى تدبر وتقدير، وإذا كان التفسير لا يقدم للنص الواحد إلا قراءة واحدة، فإن التأويل يعطي أكثر من قراءة بحسب نظرة المؤول وميولاته وأهدافه.

ففي العملية التأويلية، يدخل المؤول في حوار مع النص، فيبرز بناءه، ونظمه، وخصائصه الفنية ودلالاته التي لا يمكن الاطلاع عليها، إلا لمن أوتي صبرا وحظا عظيما، وعلى هذا الأساس، فرق ابن رشد مثلا، بين المفسر والمؤول، أو بين فعل الفقه الذي يمثله التفسير، وفعل البرهان أو العارف الذي يمثله التأويل، غير أن التأويل عنده لا يسير إلا وفق أصول تحكمه؛ أهمها على الإطلاق عدم الإخلال بعادة لسان العرب في التجوز من تسمية الشيء بشبيهه، أو بسببه، ولاحقه، أو مقارنه، أو غير ذلك من الأشياء التي عدت في تعريف أصناف الكلام المجازي[60].

إن التأويل بهذه الشروط الموضوعية، إذا أضفنا إليها العلم الفقهي بكل حواشيه، لا يصبح عملية هدم لقدرات النص، بل يصبح اجتهادا فعالا في دائرته، يجلي غموضه، فلا يقف عند حدود الدلالات المعجمية، كما لا يتخطى مبادئ العقل، ولا أساليب البيان في اللغة، بغية الوصول إلى الغرض أو المقصد الذي عليه مدار التكليف؛ فإذا كان التفسير اللغوي لا يمثل خطرا على العقيدة، كما حدد شروطه أهل السنة، فإن

التفسير التأويلي الصوفي لا تؤمن معه المزالق، وإذا أضفنا إلى هذا ادعاء الباطنية من أن النص في الحقيقة نصان؛ الأول متداول بين الناس، والثاني محفوظ لدى الخاصة من الأئمة، تبين مدى الجهد الذي يجب على المفسر أن يبذله، حفاظا على قداسة النص القرآني من جهة، وخدمة لأصول العقيدة وفروع الشريعة من جهة ثانية[61].

والذي أميل إليه هو ترك الخوض في لجج التأويل الذي لا مسوغ له، مع تأكيد التنزيه فيما يتعلق بشؤون الألوهية وعوالم الغيب والآخرة، فهو المنهج الأسلم، إلا ما أوجبته ضرورة الشرع أو العقل أو الحس، في إطار ما تحتمله الألفاظ؛ فلا مانع من التأويل بشروطه وضوابطه، إذا كان هناك موجب للتأويل. وبهذا يكون قول الإمام الأشعري: «إن الزائغين عن الحق من المعتزلة وأهل القدر مالت بهم أهواؤهم إلى تقليد رؤسائهم ومن مضى من أسلافهم، فتأولوا القرآن على آرائهم تأويلا لم ينزل الله به سلطانا، ولا أوضح به برهانا، ولا نقلوه عن رسول رب العالمين، ولا عن السلف المتقدمين»[61]. محمولا على التأويل الفاسد النابع من الهوى والذي لم يدل عليه دليل ولا برهان.

خاتمة:

تبين مما سبق أن الموقف المختار من التأويل هو أنه إذا وافق الكتاب والسنة قبلوه، وأما إذا خالف الكتاب والسنة رفضوه. والتأويل الصحيح المقبول عندهم هو ما دلت عليه النصوص وجاءت به السنة، والفاسد هو ما لم يدل عليه نص، ولا جاءت به سنة، وما ورد عن السلف من ذم التأويل فالمراد به التأويل الذي هو التحريف والتعطيل، وليس المراد ترك كل ما يسمى تأويلا، بل المراد ترك التأويلات الفاسدة المبتدعة المخالفة لمذهب السلف التي يدل الكتاب والسنة على فسادها.

وما نجده من ذم للتأويل لدى الكثير من المتأخرين فمرده إلى الاصطلاح الحادث للتأويل الذي هو صرف اللفظ عن ظاهره بلا داع أو مقتض، وبهذا تسلط المحرفون على النصوص، وقالوا نحن نتأول ما يخالف قولنا، فسموا التحريف تأويلا تزيينا له ليقبل.

توصيات:

ـ ينبغي تحرير مفهوم التأويل قبل الخوض في جوازه أو منعه.

ـ ينبغي توجيه عناية الباحثين نحو مشكلات معاصرة مرتبطة بالتأويل بدلا من الإغراق في مناقشة مسائل وجزئيات قديمة لها ظروفها وأسبابها التاريخية.

ـ إعداد بحوث ودراسات تعالج مشكلات التطرف الناجمة عن سوء تأويل النصوص وتوظيفها وفق الهوى وما تشتهيه النفس.

قائمة الهوامش:

1.ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط: الأولى، مادة: أول، ج: 11، ص: 32.

2.الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مرسسة الرسالة، ط: الأولى، 1420 هـــ - 2000م، ج: 6، ص: 204.

3.مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج: 4، ص: 7.

4.محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة، ط: الأولى، 1420 هـ-2000م، ج: 1، ص: 114.

5.ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمود حسن، بيروت، دار الفكر، تاريخ النشر، 1414هـ/1994م، ج: 1، ص: 427.

6.تاج الدين السبكي، رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب، بيروت، عالم الكتب، ط: الأولى، تاريخ النشر، 1999م/1419هـ، ج:3، ص: 450.

7.ابن رشد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، القاهرة، دار المعارف، ط: 2، ص: 3.

8.ابن فورك، الحدود في الأصول، تحقيق: محمد السليماني، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط: الأولى، تاريخ النشر: 1999م، ص: 146.

9.الباجي، الحدود في الأصول، دار الآفاق العربية، ص: 48.

10.القرطبي، تفسير القرطبي، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، بيروت، مؤسسة الرسالة، سنة النشر: 1427 – 2006، ط:الأولى، ج: 5، ص: 258.

11.القرطبي، تفسير القرطبي، مصدر سابق، ج: 8، ص: 344.

12.فلتراجع في كتب التفسير.

13.ابن عاشور، التحرير والتنوير، بيروت مؤسسة التاريخ العربي، ط: الأولى، تاريخ النشر: 1420هـــ/2000م، ج: 15، ص: 116.

14.عبد الرحمن المعلمي، رسالة في حقيقة التأويل، تحقيق: جرير بن العربي أبي مالك الجزائري، الرياض، دار أطلس الخضراء للنشر والتوزيع،: ط: الأولى، 1426 هـ - 2005م، ص: 47.

15.مسلم، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت، حديث: 2270، ج: 4، ص: 1779. أبو داود، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: دار الفكر، حديث: 5025، ج: 2، ص: 725.

16. (صحيح) أحمد بن حنبل، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثانية 1420هـ /1999م، حديث: 2397، ج: 4، ص: 225.

17.الترمذي، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، بيروت، دار إحياء التراث العربي، حديث: 3066، ج: 5، ص: 262. أحمد بن حنبل، المسند، مصدر سابق، حديث: 1466، ج: 3، ص: 68.

18.بدر الدين بن جماعة، إيضاح الدليل في قطع حجج أهل التعطيل، تحقيق: وهبي سليمان غاوجي الألباني، الناشر: دار السلام، الطبعة الأولى، 1990م، ج: 1، ص: 134.

19.البغوي، معالم التنزيل، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، ط: الرابعة، 1417 هـ/1997م، ج: 3، ص: 234.

20.القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مصدر سابق، ج: 4، ص: 1029.

21.انظر: القرطبي، تفسير القرطبي، مصدر سابق، ج: 4، ص: 9.

22.ابن رشد، فصل المقال، مصدر سابق، ج: 1، ص: 3.

23.ابن رشد، فصل المقال، مصدر سابق، ج: 1، ص: 4.

24.اللقاني، تحفة المريد شرح جوهرة التوحيد، الناشر: دار الرشاد الحديثة، ط: الأولى، تاريخ النشر: 141430هـ/2009م، ص: 115.

25.المصدر نفسه.

26.القرطبي، تفسير القرطبي، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مصدر سابق، ج: 2، ص: 68.

27.ابن العربي، أحكام القرآن، مصدر سابق، ج: 5، ص: 358.

28.ابن عاشور، التحرير والتنوير، مصدر سابق، ج: 2، ص: 306.

29.ابن رشد، فصل المقال، مصدر سابق، ص: 33.

30.ابن رشد، فصل المقال، مصدر سابق، ص: 21.

31.ابن رشد، فصل المقال، مصدر سابق، ص: 10.

32.ابن تومرت، أعز ما يطلب، الرباط ، مؤسسة الغني للنشر تاريخ النشر: 1997م، ص: 25.

33.نقلا عن:-http://www.anfasse.org/index.php/2012-07-03-21-58-09/2010-12-51-22-12-13-07-2010-3294/50-59-15-30 بتاريخ: 02-05-2013م.

34.ابن تومرت، أعز ما يطلب، مصدر سابق، ص: 254.

35.السيوطي، شرح السيوطي لسنن النسائي، تحقيق: عبدالفتاح أبو غدة، حلب، مكتب المطبوعات الإسلامية، ط: الثانية، تاريخ النشر: 1986/1406م، ج:3، ص: 18.

36.مجموعة رسائل حسن البنا، الناشر: دار الدعوة، تاريخ النشر: 1984م، ص: 411.

37.رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس، الناشر: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط: 1، 1981، ج: 3، ص: 80.

38.ابن حزم، رسائل ابن حزم، تحقيق: إحسان عباس، مصدر سابق، ج: 3، ص: 84.

39.ابن حزم، رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس، ج: 3، ص: 101.

40.ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، الناشر: دار الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، تاريخ النشر: 1404، ج: 3، ص: 306.

41.المصطفى الوظيفي، المناظرة في أصول التشريع الإسلامي، دراسة في التناظر بين ابن حزم والباجي، المغرب، مطبعة فضالة، تاريخ النشر: 1419هـ/ 1998م، ص: 44.

42.مسلم، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مصدر سابق، حديث: 2839، ج: 4، ص: 2183. أحمد بن حنبل، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مصدر سابق، حديث: 7886، ج: 13، ص: 268.

43.البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة، ط: الأولى، تاريخ النشر: 1422هـ، حديث: 6588، ج: 16، ص: 434. مسلم، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مصدر سابق، حديث: 1390، ج: 2، ص: 1010.

44.البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، مصدر سابق، حديث: 6925، ج: 7، ص: 479. مسلم، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مصدر سابق، حديث: 1742، ج: 3، ص: 1362.

45.الترمذي، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، مصدر سابق، حديث: 877، ج: 3، ص: 226. أحمد بن حنبل، المسند؛ تحقيق:: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مصدر سابق،حديث: 3046، ج: 5، ص: 167.

46.ابن حزم، المحلى، بيروت، دار الفكر، ط: الثانية، تاريخ النشر: 1998م، ج: 4، ص: 283.

47.ابن كثير، البداية والنهاية، بيروت، مكتبة المعارف، ج: 12، ص: 92.

48.ابن عبد البر، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي/محمد عبد الكبير البكري، الناشر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، تاريخ النشر: 1387، ج: 7، ص: 131.

49.ابن عبدالبر، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، مصدر سابق، ج: 7، ص: 145.

50.سبق تخريجه.

51.ابن عبد البر، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، مصدر سابق، ج: 7، ص: 64.

52.القرطبي، تفسير القرطبي، مصدر سابق، ج: 7، ص: 219.

53.ابن تيمية، بيان تلبيس الجهمية في تأسيس بدعهم الكلامية، تحقيق: محمد بن عبد الرحمن بن قاسم، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، ط: الأولى، 1392هـ، ج:1، ص: 27.

54.البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، مصدر سابق، حديث: 7080، ج: 17، ص: 571. مسلم، صحيح مسلم، تحقيق: تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، حديث: 65، ج:1، ص: 86.

55.البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، مصدر سابق، حديث: 48، ج: 1، ص: 52.

مسلم، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، حديث: 28، ج: 1، ص: 80.

56.القرطبي، تفسير القرطبي، مصدر سابق، ج: 4، ص: 18.

57.الغزالي: مجموعة رسائل، تنقيح: مكتب البحوث والدراسات، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، تاريخ النشر: 2000م، ص: 580.

58.الغزالي: مجموعة رسائل، تنقيح: مكتب البحوث والدراسات، مصدر سابق، ص: 581.

59.ابن رشد، فصل المقال في ما بين الحكمة والشريعة من اتصال، مصدر سابق، ص: 32.

60.موسى الزهراني، المحبة بين الجنيد والتستري، ص: 40.

61.الأشعري، الإبانة عن أصول الديانة، تحقيق: فوقية حسين محمود، ص: 14.

مصادر ومراجع البحث

_ القرآن الكريم

1. ابن العربي (أحكام القرآن، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، تاريخ النشر: 1424هـ/2003م.
2. ابن تومرت، أعز ما يطلب، الرباط، مؤسسة الغنى للنشر تاريخ النشر: 1997م.
3. ابن تيمية، بيان تلبيس الجهمية في تأسيس بدعهم الكلامية، تحقيق: محمد بن عبد الرحمن بن قاسم، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، ط: الأولى، 1392هـ.
4. ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، الناشر: دار الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، تاريخ النشر: 1404.
5. ابن حزم، المحلى، بيروت، دار الفكر، ط: الثانية، تاريخ النشر: 1998م.

ابن حزم، رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس، الناشر: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط: 1، 1981م..

6. ابن رشد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، القاهرة، دار المعارف، ط: 2.
7. ابن عاشور، التحرير والتنوير، بيروت مؤسسة التاريخ العربي، ط: الأولى، تاريخ النشر: 1420هـ/2000م.
8. ابن عبدالبر، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي/محمد عبد الكبير البكري، الناشر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، تاريخ النشر: 1387هـ.
9. ابن فورك، الحدود في الأصول، تحقيق: محمد السليماني، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط: الأولى، تاريخ النشر: 1999م.
10. ابن كثير، البداية والنهاية، بيروت، مكتبة المعارف.
11. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمود حسن، بيروت، دار الفكر، تاريخ النشر، 1414هـ/1994م.

12. ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط: الأولى.
13. أبو داود، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: دار الفكر.
14. أحمد بن حنبل، المسند؛ تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، الطبعة: الثانية 1420هـ /1999م
15. الأشعري، الإبانة عن أصول الديانة، تحقيق: فوقية حسين محمود، القاهرة، دار الأنصار، ط: الأولى، تاريخ النشر: الطبعة الأولى، 1397هـ.
16. الباجي، الحدود في الأصول، دار الآفاق العربية.
17. البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة، ط: الأولى، تاريخ النشر: 1422هـ،
18. بدر الدين بن جماعة، إيضاح الدليل في قطع حجج أهل التعطيل، تحقيق: وهبي سليمان غاوجي الألباني، الناشر: دار السلام، الطبعة الأولى، 1990م.
19. البغوي، معالم التنزيل، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، ط: الرابعة، 1417 هـ/1997م.
20. تاج الدين السبكي، رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب، بيروت، عالم الكتب، ط: الأولى، تاريخ النشر،1419هـ/1999م.
21. الترمذي، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
22. رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس، الناشر: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط: 1، 1981م.
23. السيوطي، شرح السيوطي لسنن النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، حلب، مكتب المطبوعات الإسلامية، ط: الثانية، تاريخ النشر: 1986/1406م.
24. عبد الرحمن المعلمي، رسالة في حقيقة التأويل، تحقيق: جرير بن العربي أبي مالك الجزائري، الرياض، دار أطلس الخضراء للنشر والتوزيع: ط: الأولى، 1426 هـ - 2005م.
25. الغزالي: مجموعة رسائل، تنقيح: مكتب البحوث والدراسات، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، تاريخ النشر: 2000م.
26. القرطبي، تفسير القرطبي، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، بيروت، مؤسسة الرسالة، سنة النشر: 1427 – 2006، ط: الأولى.
27. اللقاني، تحفة المريد شرح جوهرة التوحيد، الناشر: دار الرشاد الحديثة، المغرب، ط: الأولى، 1430هـ/2009م.
28. محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة، ط: الأولى، 1420 هـ-2000م.
29. الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي شيري، بيروت، دار الفكر، ط: الأولى، 1414هـ - 1994م.

30.مسلم، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت.

31.المصطفى الوظيفي، المناظرة في أصول التشريع الإسلامي، دراسة في التناظر بين ابن حزم والباجي، المغرب، مطبعة فضالة، تاريخ النشر: 1419هـ/ 1998م.

32.نقلا عن:-http://www.anfasse.org/index.php/2012-07-03-21-58-09/2010-51-22-12-13-07-2010-3294/50-59-15-30-12 بتاريخ: 02-05-2013م.

الآثار النفسية للطلاق على الأبناء في مختلف المراحل العمرية

(قبل التمدرس – بعد التمدرس – سن المراهقة)

Psychological Effects of Divorce on Children at Different Age Levels

(Before school - after school –adolescence)

د. أمال مقدم (جامعة خميس مليانة، الجزائر)

ملخص:

يحتل الجو العائلي والأسري السليم المكانة الأولى في حياة أي طفل، ففي حالة وجود أي خلل أو إشكال من أي نوع في العلاقة الأسرية، فإن المتضرر الأول في هذه الحالة هم الأبناء، ذلك بسبب ارتباطهم الوثيق بالأسرة التي هي المنبع الأول للطفل لنموه النفسي والعقلي والوجداني، وتنشئته اجتماعيا وتكوين شخصيته. فالطفل الذي ينفصل عنه أبواه أو إحداهما يكون معرضا للاهتزاز العاطفي، والاضطراب النفسي والاختلال الاجتماعي... وغيرها من الآثار النفسية والاجتماعية، التي تختلف تبعا للمرحلة العمرية للطفل أثناء الطلاق. لذا نرتئي في هذا المقال إلى التعريف بالآثار النفسية للطلاق على الأبناء في مختلف المراحل العمرية (قبل التمدرس – بعد التمدرس – سن المراهقة)، وما ينجر عنها.

الكلمات المفتاحية: الطلاق – الآثار النفسية – سن قبل التمدرس – سن بعد التمدرس – سن المراهقة.

Summary of the intervention:

The family's environment plays a pivotal role any child's life. In the event of any defect or problem of any kind in the family's relationship, the first victim in this case are the children because of their close association with the family which is the first source of the child's psychological, social development and personality formation.

A child whose parents are separated from one or another is vulnerable to emotional vibration, psychological disorder, social disruption ... and other psychological and social effects, which vary according to the age of the child throughout the divorce.

In this article, we propose to introduce the psychological effects of divorce on children at various levels of age (before school, after school, adolescence) and all its consequences on them.

Keywords: divorce - psychological effects - age before school - age after school - adolescence.

مقدمة:

يعتبر التفكك الأسري أداة هدم في بناء الأسرة، حيث يؤثر ذلك سلبا على العلاقات داخل الأسرة سواء كانت بين الزوجين أو بين الزوجين والأولاد، وهو المسبب الثاني للضغط عند الأطفال بعد موت الوالدان،

وسبباً للضغوط النفسية على الطفل أكثر من موت صديقه حيث تشير الإحصائيات العالمية بأن حالات الطلاق تزداد بشكل سنوي في العالم، وهذا ما يتسبب في العديد من المشاكل الاجتماعية والنفسية، التي تنعكس على حياة الأسرة وتسبب في تشتتها وضياعها، فبدون جو أسري هادئ ومستقر ينعم فيه الطفل برعاية الأبوين، لن يكون بالوسع تنشئة جيل سليم، قادرٍ على خوض غمار المستقبل، شاعرٍ بالمسؤولية تجاه مجتمعه وأمته.

ففي الواقع إن أثر انفصال والديهم صعب وقاس جداً عليهم مهما بلغ عمر الطفل، خصوصاً إذا كان هناك كثير من الشد والجذب خلال الفترة التي تسبق الطلاق في العلاقة بين الوالدين. فالطلاق يؤثر في الأطفال بكل مرحلة من مراحل حياتهم بدءاً من فترة الرضاعة، لذلك نحاول في هذا المقال التعريف بمخاطر الطلاق على نفسية الطفل في مختلف أعماره، خشية من الآثار السلبية على الأطفال الذين يدفعون ثمنًا كبيرًا لذنب لم يقترفوه، وحرصًا على تأسيس عيشة رغيدة لهم، وتنشئة جيل سليم، وكثيراً ما نعتقد أن الأطفال سيقبلون بالأمر الواقع دون التفكير في مشاعرهم أو ما يترتب على نفسياتهم.

أولا / مفهوم الطلاق

1-لغة

الطلاق لغويا مشتق من فعل أطلق بمعنى ترك وبعد، ويستعمل اللفظ طلق في رفع القيد المعنوي وأطلق في رفع القيد الحسي، فيقال طلق الرجل زوجته ولا يقال أطلقها، ويقال أطلق الرجل بغيره، ولا يقال طلق البعير[1]. وفي اللاتينية اشتق الطلاق من كلمة Diyartum الذي اشتقت بدورها من فعل Divertere والذي يعني الدوران في ناحية أخرى والانقسام والافتراق الذي يتم بين شخصين، كانت لهما نفس الطريقة[2].

2-اصطلاحا

هو رفع قيد النكاح الصحيح بلفظ مخصوص يفيد ذلك صراحة أو كتابة، وهو أيضا الانقطاع التام للزواج والنساء هن الذين يطلبونه عندما يتقاضون أجرا ويمتلكون الحرية الخاصة في المال، ولهذا يبادرون في طلب الطلاق[3].

وهناك تعريف آخر للطلاق قد عرفه الدكتور " بولاند " في موسوعيته le Divorce Français : " هو انفصال الزوجين عن بعضهما بطريقة منبثقة من الدين الذي يدينان به، ويتبع ذلك إجراءات رسمية وقانونية وقد يتم باتفاق الطرفين أو بإرادة أحدهما"[4].

فالطلاق هو انهيار الوحدة الأسرية وتصدعها وتذبذبها وانحلال بناءا أدوارها الاجتماعية بإنهاء العلاقة الزوجية.

ثانيا/ عوامل الطلاق

يعود الطلاق إلى مجموعة من العوامل بحيث يكون عامل من هذه العوامل نصـــيب خاص الذي قد يكبر أو يصغر نشوء الطلاق، وهي كالتالي:

1-العوامل النفسية

إن معظم حالات الطلاق ترجع إلى عوامل لاشعورية وتدخل في علم النفس المرضي أي أن شخص الذي لا يرى حلا للازمات الزوجية إلا عن طريق الطلاق ليس بالشخص السوي، وأن السبب الجوهري الذي يجعله يفكر في الطلاق ثم يهدد به وينفذه هو سبب مرضي في نفسه يستخدم في حياته الزوجية نفس الأساليب الخاطئة التي اعتاد عليها من قبل، كعدم الثقة والخوف من المسؤولية ومن التملك والعزة التي تدفعه إلى الطلاق.

ففي هذه حالة يكون أغلب الأزواج غير ناضـــجين جنســـيا أو انفعاليا، مما يؤدي إلى عدم الإحســـاس بالمســـؤولية، وبالتالي عدم التوافق الجنســـي مما يزيد في حالات التوتر وحدة الخلافات حتى الوصـــول إلى نقطة يصعب معها التوفيق، ويصبح لا مفر من حل الرابطة الزوجية[5].

2-العوامل الاجتماعية

وتتضمن تباين عام في الخلفية الاجتماعية للشريكين يعكس هذا الاختلاف تربية الشريكين الأسرية ونوع الأصدقاء الذين كانوا يصادقونهم قبل الزواج ومن الطبيعي أن يحصل تباين في خلفية الشريكين الاجتماعية لكن تكمن الخطورة إذا كانت الخلفية مختلفة تمام الاختلاف، مما تعمل على إعاقة تقريرهما، وتكييفهما مع بعضـــهما البعض[6].

3-العوامل الاقتصادية

فالعامل الاقتصادي له أثره الواضح على الأسرة خصوصا في هذه المرحلة التاريخية من حياة المجتمعات التي تشاهد فيها سيطرة الماديات على كل جانب منها. كما أن أزمة السكن في المراكز الحضرية الكبرى التي تعيشها بعض المجتمعات تعتبر أحد العوامل المشـجعة على الطلاق، وهذا يطرح مشـاكل عديدة للزوجين نظرا للصـراع الذي يقوم بين الزوجة والحماة، وبالتالي بين الزوج والزوجة بسبب ذلك من جهة أخرى، ويدعمه تنصل الحرية التي يشعر بها الزوجان أو بالأحرى عدم الشعور بالحياة الزوجية ككل نتيجة لسكنهما من أهل الزوج، لاسيما إذا كانت أسرته تتكون من عدة أفراد، مما يدفع غالبا إلى الطلاق[7].

ومما سبق نستنتج أن سرعة التغير الاجتماعي في المجتمعات المعاصرة، والتحولات العالمية المتلاحقة، وانتشار العولمة ومفاهيم الثقافة الغربية عبر وسائل الإعلام والانترنت، أسهمت إلى حد ما في تصدع العلاقات الأسرية، وانعكس هذا على تدهور وانهيار وتفكك الأسرة في شتى أنحاء العالم، والمجتمع الجزائري أحد المجتمعات التي بدأت تستفحل فيها عدة ظواهر، ومشاكل اجتماعية يعود سببها إلى الطلاق.

ثالثا / الآثار النفسية للطلاق

يشكل الطلاق بالنسبة للأطفال مصدر قلق وحيره وضغط نفسي هائل، حتى في أكثر حالات الانسجام والتوافق بين الوالدين، فكلما زاد التأزم في موضوع الطلاق وصاحبته نزاعات وخلافات أو خصومات، كلما زادت الآثار السلبية واحتمالات الإصابة بالمرض النفسي عند الأطفال، وتتضمن المشكلات التي قد يواجهها الطفل نتيجة الطلاق مشكلات سلوكية، أكاديمية، انفعالية، واجتماعية تؤثر على سماته الشخصية.

ويمكن أن نلخصها فيما يلي حسب المراحل العمرية التالية:

1-ما قبل سن التمدرس

عادة ما يتراوح سن الأطفال ما بين 3 و 5 سنوات، ويعتبرون " أطفال الحضانة " إذ يعاني أغلبهم من مخاوف مكثفة بعد رحيل أحد الوالدين من المنزل، فالعائلة والوالدان هم مركز الكون بالنسبة لهم، وإذا رحل أحد الوالدين، ففي أغلبهم قد يرحل الآخر أيضاً. لذلك قد يعانون من صعوبة في فهم مرور الزمن، وبعض الأيام قد تبدوا لهم مثل الدهر كله. هذه المخاوف كلها تنبع من الفروق الروتينية عن الأب الحاضن والافتراق طويل المدى عن الوالد غير الحاضن، فالأطفال ما قبل المدرسة الذين تطلق ذووهم يزيد عندهم معدل القلق أثناء النوم، فقد لا يرغب الطفل بالنوم، وقد يعاني من الأرق، وزيادة في الكوابيس والتبول اللاإرادي[8].

قد تتأثر التنشئة الاجتماعية أيضاً بطلاق والدي أطفال ما قبل المدرسة، حيث يُظهر الآخرون زيادة في العنف تجاه الوالدين، الأشقاء ومن في سنهم، قد لا يلعبون أيضاً مع الأصدقاء من سنهم (نظرائهم)، والأشقاء، وقد يفضلون قضاء الوقت وحدهم. وقد وجد أن الأطفال من العائلات ذات الوالد الواحد يعانون من مستوى منخفض من الشخصية الاجتماعية عن نظرائهم من العائلات ذات الوالدين في أعمار دخول المدرسة. وقد يوقف بعض الأطفال الأنشطة الجماعية وألعاب الآخرين، ويعاقبوا أطفال آخرين لعدم الطاعة أو يصبحوا نمامين.

وبالتالي هذه السلوكيات تجعل هؤلاء الأطفال غير مرغوب فيهم باللعب من الأطفال الآخرين وأطفال الطلاق في هذا العمر يعبرون أيضاً عن اهتمام أقل بالعلاقات الاجتماعية عن غيرهم من الأطفال.

3-2 أثناء فترة التمدرس

تتراوح أعمار أطفال هذه المرحلة ما بين 6 و 12 سنة، ويمكن تقسيمها هي الأخرى إلى قسمين:

أ-المرحلة الأولى

وتقع ما بين 6 - 9 سنوات، ويظهر رد الفعل الأولي على الطلاق لأطفال هذه المرحلة العمرية هو الحزن، يستطيع أطفال هذه المرحلة أن يعبروا عن مشاعرهم بالكلمات أكثر، وقد يتكلمون عن حزن عميق لفقدانهم أحد والديهم. ثم قد يبكون بلا سبب واضح، فالعديد من المعتقدات اللاعقلانية هي شائعة مع تلك المرحلة العمرية، والاعتقاد الشائع لأطفال تلك المرحلة هو أن الطلاق لا يحتمل، وأن أوهام الرجوع ولم الشمل تكون شائعة.

بالإضافة إلى جانب آخر يحتاج أطفال تلك المرحلة إلى شخص ما ليلقوا عليه باللوم، قد يظهرون غضباً عارماً على أحد الوالدين لرحيله، أو على الآخر بسبب «إلقائه» للطرف الآخر خارج المنزل، وقد يهابون إمكانية عدم وجود طعام وبضائع كافية لإعانة الأسرة، ولهذا قد يأكلون بشراهة، ويعاني أطفال تلك المرحلة أيضاً من خوف[9].

ب-المرحلة الثانية

وتقع ما بين 9 و 12 سنة، فالأطفال الذين تطلق ذووهم يظهرون صعوبات نفسية، ويشكون أيضاً من المرض والألم أكثر من أطفال العائلات المتصلة، إنهم يقضون وقتاً أطول في غرفة الطبيب عن غيرهم من الأطفال، ومشاعر الخسارة يتم التعبير عنها عادة عن طريق الرجفة، عدم الراحة، فقدان الشهية، زيادة نسبة العاطفة، غثيان، إسهال، مغص، صداع، تبول متكرر، وتشنجات لا إرادية، خرس اختياري، رهاب ليلي أو سلس البول... هذه الأعراض النفسية قد تحدث لعدة أسباب متضمنة كنتيجة عدم قدرة الطفل على التعبير عن الذنب، الخوف أو مشاعر الغضب، والبكاء لجذب الانتباه كآخر سبيل لجمع الوالدين معاً ثانية.

عادة عندما يكون الطفل مريضاً، قد يتصل الوالدان ويتفاهمان بدون عراك لاهتمامهم بالطفل، وهذا هو الدافع عادة للطفل لشعوره بالمرض. قد تنبع هذه الشكاوى من زيادة القلق، لأن الأطفال في هذا العمر يميلون إلى تحمل المسؤولية «الاهتمام» بأحد الوالدين أو كليهما، وقد يشعر الأولاد بالضغط لكونهم الآن «رجل المنزل»، وقت تحاول البنات أن تكن أفضل صديقة أو محل ثقة أمها، أو زوجة بديلة لأبيها. بالإضافة إلى رهاب المدرسة والذي بدوره يمثل مشكلة أخرى قد تلاحظ كتأثير على أطفال الطلاق عندما يصبحون في السنوات الأخيرة للمرحلة الابتدائية أحياناً، قد لا يرغب الأطفال بالحضور إلى المدرسة لاهتمامهم وانشغالهم

بكونهم مهجورين من قبل الطرف الحاضن عندما يكونون في المدرسة، وقد ينشغلون أيضاً بمعاناة الوالد في المنزل وحده، ويشعر الأطفال برغبة عارمة في الاعتناء بهذا الوالد[10].

وإجمالاً، أطفال هذه المرحلة قد يعانون من مشاعر غضب عارم، اكتئاب، وحدة وعزلة بعد طلاق الوالدين، ويظهرون أيضاً زيادة في العاطفة والاندفاع متمثلة في الكذب، الغش والسرقة ويحصل هؤلاء الأطفال أيضاً على درجات أقل في تحصيلهم الدراسي، وقد يظهرون المشاعر السلبية عن طريق زيادة الشكوى النفسية ورهاب المدرسة.

3-3-أثناء سن المراهقة

3-3-1-تعريف المراهقة

أ -التعريف البيولوجي

يتضمن هذا التعريف التغيرات البيولوجية والجسدية للبلوغ التي تحول الأطفال إلى راشدين ناضجين جسديا وجنسيا، وهذه التغيرات تحدث لدى كافة المراهقين بغض النظر عن الثقافة التي ينتمون إليها، وفي الواقع فهي التغيرات الوحيدة التي تعتبر عامة في مرحلة المراهقة وتحدث هذه التغيرات نتيجة لإفرازات مجموعة متنوعة من الهرمونية القوية والتي تحدث وفقا لسرعات زمنية مختلفة، وتؤدي إلى إحداث الفروق الجسدية بين الذكور والإناث في الطول والوزن والجسد، وكذلك الفروق في جهازي الإنجاب لدى الجنسين[11].

ب-التعريف السيكولوجي

يركز هذا التعريف على أهمية تشكيل هوية مستقرة لدى المراهق لتحقيق الإحساس بالذات على نحو يفوق حدود التغيرات العديدة في الخبرات والأدوار، مما يمكن المراهقين من تجسيد الطفولة التي سيغادرها بالرشد الذي عليهم بالدخول فيه ويظهر التوتر على نحو طبيعي بسبب الضغوط التي توجد في المراهقة المبكرة، البلوغ والنمو المعرفي والتغير في التغيرات الاجتماعية، ويعتبر البلوغ أول هذه الضغوط التي يشعر بها المراهق، بالإضافة إلى التغيرات الواضحة في الوزن و الطول، ويصاحب هذه التغيرات الجسدية لدى المراهقين وعي جديد بأجسادهم وردود الفعل فعل الآخرين نحوهم، ويستدعي البلوغ كذلك عالما داخليا من الاستشارات الجنسية، كما تتسم هذه المرحلة بتغيرات معرفية سريعة كذلك تتغير التوقعات الاجتماعية تغيرا واضحا[12].

ج-التعريف الاجتماعي

يعرف علماء الاجتماع المراهقين بمصطلحات تتضمن مواقفهم في المجتمع، بما يعكس إلى حد بعيد مدى فعاليتهم الذاتية، ومن وجهة نظرهم يظهر المراهقون كأفراد لا يتمتعون بالاكتفاء الذاتي Self-

Sufficient. وبالتالي فهم غير راشـــدين وينظر إلى مرحلة المراهقة على أنها فترة انتقالية تتحدد نهايتها بتشـريعات، تضـع الحدود العمرية المتعلقة بالحماية الشـرعية لأولئك الذين لم يصـبحوا بعد راشـدين، فقوانين التعليم الإلزامي شرعت من أجل الأطفال بين السادسة والثامنة عشر من العمر، وهذه القوانين تضمن للأطفال تعلم المهارات الأساسية الضرورية للعمل المستقبلي[13].

ومما سبق نستخلص أن المراهقة هي فترة يمر بها الإنسان في حياته، تجعل منه فردا راشدا يعمل على إثبات نفسه داخل المجتمع، ولذلك يشعر بعض المراهقين بالخيانة بسبب الطلاق، لأنه يجلب التفكير فيما إذا أمكن أن يتزوجوا ويظلوا متزوجين وعن قيمة والديهم وبالتالي قيمتهم هم أنفسهم.

قد يكون هناك قلق أيضاً عن كيفية توفير نفقات الجامعة، وعما إذا كانوا يستطيعون الذهاب إلى الجامعة، ويكبر معظم المراهقين باستقلالية ونضج، وأحياناً بمشاعر استقلال دائم قد يؤدي إلى خسارة التحكم، مما يؤدي إلى معاقرة الخمر وتناول المخدرات وزيادة العلاقات الجنسية أو السلوكيات العنيفة.

ويميل أطفال الطلاق عادة لأن يصبحوا أنشط جنسياً في مراحل عمرية مبكرة وأكثر ميلاً لتناول المخدرات، ويميلون بالمقارنة مع أطفال العائلات المتصلة إلى التورط بأعمال إجرامية في سن المراهقة. وقد يشعر المراهقون بالخيانة من الطلاق، ويقلقون في أي مكان يقضون عطلهم فيه، ويشعرون بالذنب مما يسبب زيادة في الضغط و الاتجاه نحو المواقف المحرجة، فالمراهقون يحظون بمشاعر اكتئاب، والتي تتمثل في العزلة عن الأصدقاء والأنشطة والغضـب الذي يتمثل في العنف. فقد يعانون أيضـاً من فقدان التحكم نتيجة للاسـتقلال غير الناضـج أو خسارة الإشراف المتمثل في ممارسة سلوكيات أكثر خطورة كتناول الخمر والمخدرات والعلاقات الجنسية المتعددة (الزنا) وسلوكيات غير قانونية[14].

ومما سبق نستخلص أن للطلاق تأثير على الأبناء يمكن إيجازه في النقاط التالية:

1- تنشـأ لدى الطفل صـراعات داخلية نتيجة لانهيار الحياة الأسـرية فيحمل هذا الطفل دوافع عدوانية تجاه الأبوين وباقي أفراد المجتمع.

2-في كثير من الحالات ينتقل الطفل من مقر الأســـرة المتفككة ليعيش غريباً مع أبيه أو أمه فيواجه بذلك صـعوبات كبيرة في التكيف مع زوجة الأب أو زوج الأم، وقد يقوم الطفل بعقد عدة مقارنات بين والديه وبين الوالدين الجدد مما يجعله في حالة اضطراب نفسي مستمر.

3-يتحتم على الطفل وفقاً لهذا الوضـــع الجديد أن يتكيف مع بيئات منزلية مختلفة في النواحي الاقتصـــادية والاجتماعية والمستوى الثقافي، مما يؤثر على شـخصـية الطفل بدرجة كبيرة فيخلق منها شـخصـية مهزوزة غير مستقرة ومتأرجحة.

4 -يتحمل الطفل كالآباء تماماً عبء التفكير الدائم في مشكلة الانفصال.

5-يعقد الطفل مقارنات مستمرة بين أسرته المتفككة والحياة الأسرية التي يعيشها باقي الأطفال، مما يولد لديه الشعور بالإحباط، أو قد يكسبه اتجاهاً عدوانياً تجاه الجميع وبالأخص أطفال الأسر السليمة.

6-يتعرض الطفل للاضطراب والقلق نتيجة عدم إدراكه للأهداف الكامنة وراء الصراع بين الوالدين أو أسباب محاولة استخدامه من قبل والديه في شن الهجوم على بعضـهما البعض، واستخدامه كأداة لتحقيق النصر على الطرف الآخر.

7- يؤدي هذا الاضطراب في مرحلة الطفولة إلى اضطراب النمو الانفعالي والعقلي للطفل، فيبرز للمجتمع فرد بشخصية مهزوزة أو معتلة يعود بالضرر على المجتمع بأكمله.

8- يؤدي الطلاق إلى التأخر الدراسي، والفشل الدراسي وحتى إلى التسرب المدرسي.

خاتمة:

على العموم الطلاق ليس كلمة هادمة تطلق في لحظة غضـــب أو انفعال فحســـب نتيجة ســـبب مقنع أو لأسـباب تافهة بسـيطة، وإنما قد يكون هو الأنسـب للزوجين وللأطفال أيضًـا فإن يعيش الطفل بين أبوين مطلقين لكنهم متفاهمين يحترم كلٌ منهما الآخر، خير له من أن يعيش بين زوجين يتشـــاجران أو لا يتفاهمان، ولا يرى بينهما علامات الحب، التي يجب أن تكون في أي بيت وأسرة وزواج.

ولكن هذا لا يعني أن ليس للطلاق آثار سلبية على الزوج والزوجة، وعلى الأبناء، الذين يعدون الضحية الأولى التي تقع عليهم الآثار النفسية، والاجتماعية، والمادية، ويعيشـون الضـياع بعد فقد دفء الأسـرة، وحنان الأب والأم، والجو العائلي.

وعليه، نوصي ببعض النصائح لفائدة الوالدين من أجل مساعدة أطفالهما للتغلب على هذا المشكل:

- على الأبوين أن يوضحوا أنه لا علاقة لطفلهما بهذا الانفصال، فبعض الأطفال يعتقدون أنهم مسئولون عن طلاق والديهم لأنهم لم يطيعوا الأوامر التي طلبت منهم، أو لأنهم قاموا بعمل تصـرفات سـيئة، فمن المهم جدا أن يفهم الأطفال أن المشكلة ليست بسببهم.

- حتى ولو كان الوالدين محبطين، فيجب ألا يشيران إلى مسألة الانفصال عندما تؤنبيهما لأبنائهما على أمر ما. لأن ذلك سيؤثر على نموه العاطفي.
- إتاحة الفرصة للطفل لتعبير عن مشاعره، وعدم تجاهل مشاعره ومخاوفه وأحزانه.
- أن يدرك الطفل أن انفصال والديه لن يغير من مشاعرهما تجاهه أو علاقتهما به.
- إيجاد أرضية مشتركة بين الزوج والزوجة لرعاية طفلهما.
- عدم انتقاده بتشبيهه بالطرف الآخر.
- مراقبة تصرفات الطفل وسلوكياته جيدا.
- استشارة الطبيب النفسي أو المستشار التربوي في تقويم سلوكيات الطفل وإرشاده.
- إقامة علاقة وطيدة تعتمد على الصداقة وممارسة اللعب أو الهواية أو القراءة أو الخروج للتمتع بنزهة ما معًا كالسينما أو تناول الطعام خارج المنزل.

قائمة الهوامش:

(1) مبروك المصري، **الطلاق وأثاره من قانون الأسرة الجزائرية**، دراسته فقهية مقارنة، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د. ط، ص، ص 111، 112.

(2) نفس المرجع، ص 112.

(3) Gilles FERREOL et les autre, **Dictionnaire de Sociologie** Armand Colin, Paris, 3emme édition, P 23.

(4) Boland lé Gisl, **La définition de divorce**, Paris, 1998, P 129.

(5) سناء الخولي: **الأسرة و الحياة العادلة**، دار النهضة العربية، د ط، ص ص 223 - 224.

(6) نفس المرجع السابق، ص 224.

(7) نفس المرجع السابق، ص 225.

(8) العمري سلمان بن محمد: **ظاهره الطلاق في المجتمع السعودي، دراسة تشخيصيه لطبيعة الظاهرة حجمها اتجاهاتها عواملها أثارها وعلاجها**، الرياض، د ط ، 2002، ص 40.

(9) نفس المرجع السابق، ص 41.

(10) العمري سلمان بن محمد: مرجع سابق، ص 42.

(11) رغدة رشيم: **سيكولوجية المراهقة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2009، ص ص 23 – 24.

(12) رغدة رشيم: نفس المرجع السابق، ص 24.

(13) نفس المرجع، ص 24

(14) جامع محمد نبيل: **علم الاجتماع الأسري وتحليل التوافق الزواجي والعنف الأسري**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ط1، 2010، ص 90.

أحاديث إصلاح ذات البين في سنن الترمذي دراسةً وتحليلاً

conversations reform of self evident in paths Al-Tarmathi is studious and analysis

م. م. حامد صبار سعيد ضاحي الفهداوي (معاون مدير الوقف السني في الأنبار/ العراق)

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

لما كانت الشريعة الإسلامية خالدة الى اخر الزمان كان من تقدير الله سبحانه وتعالى لها أن يقبض لها حفظاً وصوناً لأحوالها حتى لا يدخلها تحريف ولا تبديل ، فان السنة النبوية هي المصدر الثاني بعد القران الكريم فهي تمثل التطبيق العملي لما انزله الله سبحانه وتعالى في القران وذلك لان مهمة الرسول صلى الله عليه وسلم التبليغ والبيان, وتبليغ القرآن يكون بتلاوته على الناس, ويكون البيان بالقول ان لزم الأمر ويكون بالتطبيق العملي للأوامر, وللسنة النبوية اهمية كبيرة في حياة المسلم فلا يستغني بالقران عن السنة النبوية لان القران اشتمل على مبهمات لا بد من بيانها , واشتمل على مجملات لا بد من تفصيلها وتضمن عمومات جاء تخصيصها في السنة النبوية وجاءت قضايا على اطلاقها, وجاءت السنة النبوية بتقييدها. فاختار الله عز وجل لها رجالاً صادقين صحبوا رسول الله صلى الله عليه وسلم، فتلقوا عنه كلامه وسنته بقلوب واعية وأذان صاغية، ثم حدثوا بها من بعدهم جيلاً بعد جيل يتناقلون هذا العلم حفظاً وضبطاً، رواية ودراية، والصحابة رضوان الله تعالى عليهم أجمعين، متفاوتون في رواية الحديث فمنهم المكثر ومنهم المقل ومنهم من لم يُعرف بالتحديث وليس له مرويات كثيرة مع منزلته العظيمة، وقد أتفق اهل العلم على قبول شهاداتهم وثبوت تزكيتهم فكلهم عدول.

ولذلك كله رجوت الله سبحانه وتعالى أن يكون لي شرف السير في مسلك العلم والعلماء. فأردت أن أكتب عن (مرويات الإمام الترمذي في اصلاح ذات البين).

فقد قمت بجمع الأحاديث الدالة على اصلاح ذات البين ومن ثم تخريجها ودراسة أسانيدها، ومن ثم الحكم عليها وقد إكتفيت بحكم الامام الترمذي عليها، ومن ثم شرحها وبيان اهم ما يرشد إليه كل حديث. وقد قسمت بحثي بعد هذه المقدمة إلى مبحثين. المبحث الأول حياة الإمام الترمذي والتعريف بالعنوان: وفيه ثلاثة مطالب: المطلب الأول، اسمه، ونسبه، ونشأته، وثناء العلماء عليه، والمطلب الثاني: مؤلفاته، ووفاته، والمطلب

الثالث: تعريف ذات البين في اللغة والاصـــطلاح. والمبحث الثاني: مرويات الإمام الترمذي في اصـــلاح ذات البين، وفيه ثلاثة مطالب.

المطلب الاول: باب ما جاء في إصلاح ذات البين وفيه حديثان.

المطلب الثاني: باب ما جاء في الحسد، وكراهية الهجر للمسلم وفيه حديثان.

المطلب الثالث: باب ما جاء في الذب عن عرض المسلم، والتباغض، والخيانة، وفيه ثلاثة أحاديث.

وكان منهجي في كتابة المصادر في الهامش، اذكر للمصدر ترجمة كاملة عندما اكتبه اول مرة، وعندما يعرض مرة اخرى أكتفي بذكر اسم الكتاب والجزء والصفحة.

والخاتمة: تناولت فيها أهم النتائج التي توصلت اليها في بحثي المتواضع هذا.

وقد واجهتني صـــعوبات كبيرة في هذا البحث بســـبب ضـــعف خبرتي في كتابة البحوث العلمية كوني طالب دراسات اولية، وسوء الأوضاع التي أدت الى اغلاق المكتبات وانهيارها.

وفي الختام... هذا مبلغي من العلم وهو جهدي المتواضـــع فإن أصـــبت فمن الله وله الحمد وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان ورحم الله من أهدى لي عيوبي ودلني عليها فإن الكمال البشري ليس لأحد من خلقه سوى الأنبياء والمرسلين ...واسأل الله التوفيق والسداد لي إنه ولي ذلك والقادر.

Introduction

Praise be to Allah, Lord of the Worlds, and prayers and peace be upon our master Muhammad and his family and companions.

Since Islamic law was immortal until the end of time it was the appreciation of God Almighty to seize her conservation and maintenance of her conditions so as not to enter into distortion and no substitution, God chose to have honest men accompanied the Messenger of Allah peace be upon him, and received his words and his heart conscious hearts and ears Sagia Then they spoke to her from behind them generation after generation, and they passed on this knowledge and memorization, knowledge and knowledge, and the Companions, may Allah be pleased with them all, differed in the hadeeth of the hadeeth. To accept their certificates And you will give them praise.

Therefore, I ask God Almighty to have the honor to follow the course of science and scholars. I wanted to write about (Merawiat Imam Tirmidhi in the repair of the inter-related(

I have collected all the conversations on the reform of the same and then the graduation and study of the rules, and then judged by I was satisfied by the rule of Imam Tirmidhi, and then explain and explain the most important to each interview. The first topic is the life of Imam al-Tirmidhi and the definition of the title: There are three demands: the first requirement, its

name, its proportions, its origin, the praise of the scholars on it, the second demand: its writings, its death, and the third requirement: . And the second topic: Merawiat al-Imam al-Tirmidhi in the reform of the same, and there are three demands.

The first requirement: the door of repair in the repair of the bin and there are two.

The second requirement: a door full of envy, and hatred of abandonment of the Muslim and two modern.

The third requirement: the door of Maja in the expiation of the offer of the Muslim, agitation, treason, and three conversations.

It was methodical in writing the sources in the margin, remind the source of the full translation when I write it first, and when it displays again I just mention the name of the book and the part and page.

And the conclusion: I dealt with the most important findings in my humble research this.

I have had great difficulty in this research because of my poor experience in writing scientific research as a student of preliminary studies, and the poor conditions that led to the closure of libraries and collapse.

And in conclusion ... This is my message of science, which is my humble effort, I was injured, it is Allah and praise be to Him, and I have sinned from myself and the devil and the mercy of God who has given me my sins and revealed to me the human perfection is not for anyone but the prophets and messengers. And that is capable.

المبحث الأول: حياة الإمام الترمذي والتعريف بالعنوان وفيه ثلاثة مطالب

الإمام الترمذي من العلماء الأجلاء الذين اشـــتهروا في العلم وعرفوا به ولذلك من الواجب على أن اذكر في بداية بحثي التعريف به من حيث اسمه، ونسبه، ونشأته، وثناء العلماء عليه، وطلبه للعلم وشيوخه وتلامذته ووفاته، وهذا ما سأبينه في المطالب الآتية.

المطلب الأول: اسمه، ونسبه، ونشأته، وثناء العلماء عليه

أولاً: اسمه، ونسبه، ونشأته

هو محمَّد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحَّاك أبو عيسى السُّلمِي الضَّرير البوغي الترمذي، الحافظ الإمام المجمع عليه [1].

ولد في سنة تسع ومائتين، ويقال: ولد أعمى، والصحيح أنه أضرّ في كِبره، بعد رحلته وكتابتِهِ العلم [2]. ويؤكد ذلك ما روى الحافظ عمر ابن علّك أنه قال: "مات البخاري فلم يخلف بخراســـان مثل أبي عيســـى في العلم والحفظ والورع والزهد، بكى حتى عمي وبقي ضريراً سنين"[3].

طاف البلاد وسمع خلقًا من الخراسانيين والعراقيين والحجازيين[4].

أوتي الترمذي من الموهبة، والصفات، والأخلاق والفضائل ما جعله من أفذاذ العلماء وأئمة علم الحديث، وقد رزق حافظة قلَّ نظيرها، أعانته على حفظ عشرات ألوف الطرق حتى كان يضرب به المثل في الحفظ[5].

ثانياً: ثناء العلماء عليه

قال السمعاني: " إمام عصره بلا مدافعة، صاحب تصانيف "[6].

وقال ابن خلكان: " هو تلميذ أبي عبد الله محمَّد بن إسماعيل البخاري، وشاركه في بعض شيوخه[7].

وقال الصلاح الصفدي: " وأخذ علم الحديث عن أبي عبد الله البخاري، وشاركه في بعض شيوخه[8].

قال الحافظ أبو سعد عبد الرحمن بن محمد الحافظ الإدريسي (ت: 405 هـ): " أحد الأئمة الذين يقتدى بهم في علم الحديث، صنَّف الجامع والتواريخ والعلل تصنيف رجل عالم متقن، يضرب به المثل في الحفظ "[9]. وقال عنه الإمام الحافظ العلم الإمام البارع ابن الأثير الجزري: "كان إمامًا حافظًا، له تصانيف حسنة، منها الجامع الكبير في الحديث "، وقال أيضًا: "وهو أحد العلماء الحفاظ الأعلام وله في الفقه يد صالحة"[10]. و قال الذَّهبي: " محمَّد بن عيسى بن سورة الحافظ العلم، أبو عيسى الترمذي صاحب الجامع، ثقة، مجمع عليه[11].

المطلب الثاني: مؤلفاته ووفاته

أولاً: مؤلفاته

1ـ الجامع المختصر من السنن عن رسول الله – صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.[12]. 2.ومعرفة الصحيح والمعلول وما عليه العمل[13].

3. الشمائل النبوية " المعروف بشمائل الترمذي[14].

4. العلل الكبير[15].

5. العلل الذي في آخر الجامع[16].

6. الزهد" المفرد قال الحافظ ابن حجر: "ولم يقع لنا" [17].

7. التاريخ[18].

8. أسماء الصحابة[19].

ثانياً: وفاته

مما لا شك فيه أن الموت مصير كل حي فقد توفي الإمام أبي عيسى في ثالث عشر رجب، سنة تسع وسبعين ومائتين بترمذ[20].

المطلب الثالث: تعريف ذات البين في اللغة والاصطلاح

ذات البين في اللغة: البَيْنُ: [بَين] الْبَين: مصدر بَان يبين بَينا.

والبين الفُرْقة، والاسم: البَينُ أيضاً. والبين: الوصل، قال عزّ من قائل: لَقَدْ تَقَطَّعَ بَيْنَكُمْ[21].

اما في الاصطلاح:

فالبين يُطْلَقُ عَلَى الْوَصْـــلِ وَعَلَى الْفُرْقَةِ وَمِنْهُ ذَاتُ الْبَيْنِ لِلْعَدَاوَةِ وَالْبَغْضَـــاءِ وَقَوْلُهُمْ لِإِصْـــلَاحِ ذَاتِ الْبَيْنِ أَيْ لِإِصْـــلَاحِ الْفَسَـــادِ بَيْنَ الْقَوْمِ وَالْمُرَادُ إِسْـــكَانُ الثَّائِرَةِ وَبَيْنَ ظَرْفٌ مُبْهَمٌ لَا يَتَبَيَّنُ مَعْنَاه إِلَّا بِإِضَـــافَتِهِ إِلَى اثْنَيْنِ فَصَاعِدًا[22].

والاصلاح: أصلحه فصلح، قال الله تعالى (وأصلح ولا تتبع سبيل المفسدين) [23]

ذات البين: ما بين القوم من القرابة، والصلة والمودة، أو العداوة، والبغضاء[24].

فضل العمل في اصلاح ذات البين:

قال الله تعالى: {لَا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِنْ نَجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَـــدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْـــلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا} [النساء/114].

وعن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم –: «أَلا أُخْبِرُكُمْ بِأَفْضَلَ مِنْ دَرَجَةِ الصِّيَامِ وَالصَّلاةِ وَالصَّدَقَةِ؟» قَالُوا بَلَى، قَالَ: «اصلاح ذات البين، وَفَسَادُ ذَاتِ الْبَيْنِ الحَالِقَةُ [25]

المبحث الثاني: مرويات الامام الترمذي في اصلاح ذات البين، وفيه ثلاثة مطالب

المطلب الأول: باب ما جاء في إصلاح ذات البين وفيه حديثين

1–اخرجه الامام الترمذي في ســـننه قال: حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ مَنِيعٍ قَالَ: حَدَّثَنَا إِسْمَاعِيلُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ، عَنْ مَعْمَرٍ، عَنْ الزُّهْرِيِّ، عَنْ حُمَيْدِ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، عَنْ أُمِّهِ أُمِّ كُلْثُومٍ بِنْتِ عُقْبَةَ قَالَتْ: سَمِعْتُ رَسُـــولَ اللَّهِ صَـــلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «لَيْسَ بِالكَاذِبِ مَنْ أَصْلَحَ بَيْنَ النَّاسِ فَقَالَ خَيْرًا أَوْ نَمَى خَيْرًا»[26].

أولاً: تخريج الحديث

رواه الإمام اسحاق بن راهويه في المسند[27]. والإمام ابو داود في سننه[28]. والإمام الطبراني[29].

ثانياً: دراسة السند

1ــ أحمد" بن منيع بن عبد الرحمن البغوي أبو جعفر الأصم الحافظ، نزيل بغداد. روى عن بن عيينة وابن علية وهشيم وأبي بكر بن عيينة. قال عنه ابن حجر، ثقة، توفي سنة 244[30].

2-اسماعيل بن ابراهيم بن علية الامام ابو بشـــير، روى عن ايوب وابن جدعان وغيرهم، وقال عنه ابن حجر، ثقة، من الطبقة الثامنة، توفي سنة: 193[31].

3-معمر بن عبد الله بن سنجرة، ابو معمر الأزدي الكوفي، قال عنه ابن حجر، ثقة، لم تذكر سنة الوفاة[32].

4-الزهري: ابراهيم بن حميد بن عبد الرحمن بن عوف الزهري، من التاســـعة، قال عنه ابن حجر، مقبول، لم تذكر سنة الوفاة[33].

5-حميد بن عبد الرحمن بن حميد بن عبد الرحمن بن عوف الكوفي، قال عنه ابن حجر، ثقة، توفي سنة:89[34].

6-أمه ام كلثوم بنت عقبة بن أبي معيط الأموي أخت عثمان بن عفان لأمه أسلمت قديماً، وماتت في خلافة علي (رض) لم تذكر سنة الوفاة[35].

ثالثاً: الحكم على الحديث

قال الترمذي رحمه الله حسن صحيح»[36].

المعنى العام:

الكذب مذموم في الدين الإسلامي الا إذا كان لمصلحة ضرورية من أجل الاصلاح بين المسلمين أو الحفاظ على أســـرار المســـلمين في الحرب فيجوز الكذب في الحرب ولذلك رخص رســـول الله ذلك حيث قال (ليس بالكاذب من أصلح بين الناس) سواء ما يقوله الخير أو فعل الخير[37].

أهم ما يرشد اليه الحديث[38]:

1- في الحديث الشريف رخص رسول الله صلى الله عليه وسلم. في أن يكون كذب الانسان من أجل أن يصلح بين الناس.

2- قد ابيح الكذب في الاصلاح بين الناس ولكن إذا كان بالتعريض او التلميح فهو أفضل.

3- إذا كانت المفسدة التي تترتب على الكذب لمصلحة تكون مغمورة في جانب الفوائد الكبيرة التي تترتب على ذات البين وزوال الفرقة.

2- اخرجه الامام الترمذي في سـننه قال: حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ بَشَّـارٍ قَالَ: حَدَّثَنَا أَبُو أَحْمَدَ الزُّبَيْرِيُّ قَالَ: حَدَّثَنَا سُفْيَانُ، ح وَحَدَّثَنَا مَحْمُودُ بْنُ غَيْلَانَ قَالَ: حَدَّثَنَا بِشْرُ بْنُ السَّرِيِّ، وَأَبُو أَحْمَدَ قَالَا: حَدَّثَنَا سُفْيَانُ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُثْمَانَ بْنِ خُثَيْمٍ، عَنْ شَهْرِ بْنِ حَوْشَبٍ، عَنْ أَسْمَاءَ بِنْتِ يَزِيدَ قَالَتْ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (لَا يَحِلُّ الكَذِبُ إِلَّا فِي ثَلَاثٍ: يُحَدِّثُ الرَّجُلُ امْرَأَتَهُ لِيُرْضِـيَهَا، وَالكَذِبُ فِي الحَرْبِ، وَالكَذِبُ لِيُصْـلِحَ بَيْنَ النَّاسِ)[39].

أولاً: تخريج الحديث: رواه الإمام اسحاق بن راهويه في مسنده[40].

ثانياً: دراسة السند

1ـ محمد" بن بشار بن عثمان بن داود بن كيسان العبدي أبو بكر الحافظ البصري، قال عنع ابن حجر، ثقة، توفي سنة: 252[41].

2ـ محمد" بن عبد الله بن الزبير بن عمر بن درهم الأسدي مولاهم أبو أحمد الزبيري الكوفي، قال عنه ابن حجر ثقة، من التاسعة، توفي سنة: 203[42].

3ـ سفيان بن سعيد الأمام ابو عبد الله الثوري قال عنه ابن حجر، ثقة، من السابعة، توفي سنة: 161هـ[43].

4ـ محمود بن غبلان العدوي مولاهم أبو احمد المروزي الحافظ نزيل بغداد، قال عنه ابن حجر، ثقة، توفي سنة: 239هـ[44].

5ـ بشير بن السري أبو عمرو الأموي بصري سكن مكة وكان واعظاً قال عنه ابن حجر، ثقة، من التاسعة، توفي سنة: 196هـ[45].

6ـ ابو احمد ترجمته سابقاً.

7ـ سفيان ترجمته سابقاً.

8ـــــ عبد الله بن عثمان بن خشيم القارئ المكي أبو عثمان حليف بني زهرة–قال عنه ابن حجر، ثقة–توفي سنة: 132هـ[46].

9ـــــ شهر بن خوشب الأشعري الشامي مولى اسماء بنت يزيد قال عنه ابن حجر– صدوق –كثير الأرسال والإيهام من الثالثة، توفي سنة: 10هـ[47].

10ـ أسماء بنت يزيد ابن السكن الأنصاري تكنى ام سلمى ويقال أم عامر صحابية، لم تذكر سنة الوفاة[48].

ثالثاً: الحكم على الحديث

قال الترمذي رحمه الله حسن غريب)[49].

المعنى العام:

الكذب مذموم في الدين الإسلامي الا إذا كان لمصلحة ضرورية من أجل الاصلاح بين المسلمين أو الحفاظ على أسرار المسلمين في الحرب فيجوز الكذب في الحرب بإن يظهر قوته ويتحدث بما يقوي به اصحابه، وكذلك الكذب على الزوجة ليرضيها لكي تستمر بينهما المودة ويظهر لها أكثر مما يخفي في نفسه. ولذلك رخص رسول الله ذلك حيث قال (ليس بالكاذب من أصلح بين الناس) سواء ما يقوله الخير أو فعل الخير، ومن نقل كلام بين اثنين بقصد الاصلاح التقارب بينهم[50].

أهم ما يرشد اليه الحديث:

1- في الحديث جواز الكذب في ثلاث مواطن: في الحرب، والاصلاح بين الناس، وعلى الزوجة[51].

2- الحالات التي رخص فيها رسول الله الكذب هي حالات خاصة ولا يجوز التعدي على غيرها[52].

المطلب الثاني: باب ما جاء في الحسد وكراهية الهجر للمسلم وفيه حديثين

3-اخرجه الترمذي في سننه قال: حَدَّثَنَا عَبْدُ الجَبَّارِ بْنُ العَلَاءِ العَطَّارُ، وَسَعِيدُ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، قَالَا: حَدَّثَنَا سُفْيَانُ، عَنْ الزُّهْرِيِّ، عَنْ أَنَسٍ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «لَا تَقَاطَعُوا وَلَا تَدَابَرُوا وَلَا تَبَاغَضُوا وَلَا تَحَاسَدُوا وَكُونُوا عِبَادَ اللَّهِ إِخْوَانًا، وَلَا يَحِلُّ لِمُسْلِمٍ أَنْ يَهْجُرَ أَخَاهُ فَوْقَ ثَلَاثٍ»[53].

أولاً: تخريج الحديث

رواه الإمام البخاري[54]. والامام مسلم[55]. والامام مالك»[56].

ثانياً: دراسة السند

1ــ عبد الجبار بن العلاء ابن عبد الجبار العطار، ابو بكر نزيل مكة قال عنه ابن حجر، لا بأس به من صغار العاشرة، توفي سنة :48هـ[57].

2ــ سعيد بن عبد الرحمن بن حسان، ويقال ابن عبد الرحمن من ابي سعيد، ابو عبد الله المخزومي قال عنه ابن حجر، ثقة، توفي سنة:249هـ[58].

3ـ سفيان الثوري: ترجمته سابقاً

4ـ الزهري: ترجمته سابقاً

5ـ أنس بن مالك بن النضر بن ضمضم بن زيد خادم رسول الله صلى الله عليه وسلم، توفي سنة:93هـ[59].

ثالثاً: الحكم على الحديث

قال الترمذي رحمه الله حسن صحيح»[60].

المعنى العام:

الدين الإسلامي دين التسامح والمحبة والمؤمن لأخيه المؤمن ودود متودد لا يعرف الهجر والعداء والخصام والنفور لأن ذلك يولد الخصام ويمزق الوحدة من أجل ذلك نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم الهجر فوق ثلاثة ايام ولا يتبادلان الكلام والسلام»[61].

أهم ما يرشد اليه الحديث:

1- في الحديث الشريف حرم رسول الله صلى الله عليه وسلم التحاسد والتباغض والتنافر في المسلمين لأن ذلك يؤدي الى تمزيق الوحدة في المجتمع الاسلامي»»[62].

2- في الحديث الشريف حرم رسول الله صلى الله عليه وسلم الهجر فوق ثلاث ايام لأن ذلك يؤدي تفكك المجتمع ونشر التباغض بين المسلمين»[63].

3- دل الحديث الشريف بمفهومه على حل الهجر ثلاثة ايام رحمةً بالناس ورفقاً بهم»[64].

4-اخرجه الترمذي في سننه قال حَدَّثَنَا ابْنُ أَبِي عُمَرَ قَالَ: حَدَّثَنَا سُفْيَانُ قَالَ: حَدَّثَنَا الزُّهْرِيُّ، ح وَحَدَّثَنَا سَعِيدُ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ قَالَ: حَدَّثَنَا سُفْيَانُ، عَنْ الزُّهْرِيِّ، عَنْ عَطَاءِ بْنِ يَزِيدَ اللَّيْثِيِّ، عَنْ أَبِي أَيُّوبَ الأَنْصَارِيِّ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «لَا يَحِلُّ لِمُسْلِمٍ أَنْ يَهْجُرَ أَخَاهُ فَوْقَ ثَلَاثٍ، يَلْتَقِيَانِ فَيَصُدُّ هَذَا وَيَصُدُّ هَذَا، وَخَيْرُهُمَا الَّذِي يَبْدَأُ بِالسَّلَامِ»[65].

أولاً: تخريج الحديث

رواه البخاري[66] ومسلم[67] ومالك والطبراني[68].

ثانياً: دراسة السند

1ـــــــ محمد بن ابي عمر المدني نزيل مكة قال عنه ابن حجر، صدوق، لازم بن عيينة، من العاشرة توفي سنة:43هـ[69].

2ـ سفيان بن عيينة بن أبي عمران ميمون الهلالي، أبو محمد الكوفي سكن مكة توفي سنة:198هـ[70].

3ـــــ سعيد بن عبد الرحمن بن حسان ويقال ابن عبد الرحمن بن ابي سعيد، أبو عبد الله المخزومي، ثقة، توفي سنة:249هـ[71].

4ـ سفيان: ترجمته سابقاً

5ـ الزهري: ترجمته سابقاً

6ـ عطاء بن يزيد النجدي، ابو وقيل ابو يزيد المدني ثم الشامي قال عنه ابن حجر ثقة-توفي سنة: 105هـ[72].

7ـــــ أبي ايوب الانصاري: أيوب بن خالد بن صفوان أبن أوس أبن جابر الأنصاري المدني نزيل برقة، ويعرف بابي أيوب الأنصاري، لم تذكر سنة الوفاة [73].

ثالثاً: الحكم على الحديث

قال الترمذي رحمه الله حسن صحيح»[74].

المعنى العام:

من الأدب والتواضع ابتداء السلام من المسلم لأخاه المسلم لأن في السلام لغير المعرفة استفتاح للخلطة وباب الأنس ليكون المؤمنون كلهم أخوة ولا يستوحش أحد من أحد وترك السلام لغير المعرفة يشبه صدود المتعارضين المنهي عنه فينبغي على المؤمن اجتناب مثل ذلك[75].

أهم ما يرشد إليه الحديث:

1- في الحديث الشريف حرمة هجر المسلم لإخيه فوق ثلاثة أيام[76].

2- في الحديث الشريف دليل أن الهجر يزول بالسلام.

3- الابتدار بالسلام فضيلة وسنه وفيها أجر عظيم، بين المهاجرين، ولذلك ذكره رسول الله صلى الله عليه وسلم في أحاديث كثيرة، ومنها قوله (وخيرهما الذي يبدأ بالسلام) [77].

المطلب الثالث: باب ما جاء في الذب عن عرض المسلم، والتباغض، والخيانة

وفيه ثلاثة أحاديث

5-اخرجه الترمذي في سننه قال: حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدٍ قَالَ: أَخْبَرَنَا ابْنُ المُبَارَكِ، عَنْ أَبِي بَكْرٍ النَّهْشَلِيِّ، عَنْ مَرْزُوقٍ أَبِي بَكْرٍ التَّيْمِيِّ، عَنْ أُمِّ الدَّرْدَاءِ، عَنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «مَنْ رَدَّ عَنْ عِرْضِ أَخِيهِ رَدَّ اللَّهُ عَنْ وَجْهِهِ النَّارَ يَوْمَ القِيَامَةِ»[78].

أولاً: تخريج الحديث

رواه الأمام أحمد في مسنده[79].

ثانياً: ترجمة رجال السند

1ـــ أحمد بن محمد بن موسى السمار المروزي مردويه ربما نُسب الى جده فقيل احمد بن موسى، روى عن ابن المبارك وغيره، لم تكر سنة الوفاة[80].

2ـ عبد الله بن المبارك المروزي مولى بني حنظلة قال عنه الذهبي ثقة، من الثامنة، توفي سنة: 181هـ[81].

3ـ أبو بكر النهشلي الكوفي قيل هو ابن عبد الله بن ابي القطاف، صدوق، توفي سنة: 266هـ [82].

4ـ مرزوق ابي بكر التيمي مقبول من السادسة روى عن أم الدرداء، لم تذكر سنة الوفاة[83].

5ـــــ أم الدرداء السيدة الفقيهة، هُجيمة وقيل جهيمه الأوصابية الحميرية الدمشقية وهي أم الدرداء الصغرى زوجة الصحابي الجليل ابي الدرداء، قال عنه الذهبي ثقة من التاسعة توفي سنة: 815هـ [84].

6ـــابي الدرداء: الأمام القدوة قاضي دمشق صاحب رسول الله صلى الله عليه وسلم، واسمه عويمربن زيد، توفي سنة 32هـ[85].

ثالثاً: الحكم على الحديث

قال الترمذي رحمه الله حسن»[86].

المعنى العام:

الذب عن عرض المسلم واجب على كل من نطق بالشهادتين وآمن بما جاء به رسول الله صلى الله تعالى عليه وسلم، فالمجتمع الإسلامي مجتمعٌ متماسك، والذي لا يحافظ على متماسكة ويُحب ان تشيع الفاحشة فيه فله عذابٌ عظيم يوم القيامة، أما الذي يدافع ويحافظ عن عرض المسلمين يصرف الله تعالى عن وجهه النار يوم القيامة، وهذا جزاءً لما فعل لأن عرض المؤمن محترم كحرمته[87].

أهم ما يرشد اليه الحديث:

1- الحديث فيه دلالة على وجوب الرد عن عرض المسلم لأن في ذلك أمر بالمعروف والنهي عن المنكر[88].

2- في الحديث الشريف دلالة واضحة على أن الذي أن الله تعالى مجازي الذي يذب عن عرض اخيه الغيبة والكلام الفاحش بأن يصرف عن وجهه النار يوم القيامة جزاءً بما فعل، لأن عرض المؤمن محترم كحرمته فمن رد عن عرضه كمن رد عن سفك دمه، ومن عمل على صون عرض اخيه كمن عمل على صون دمه[89].

6-اخرجه الترمذي في سننه قال: حَدَّثَنَا هَنَّادٌ قَالَ: حَدَّثَنَا أَبُو مُعَاوِيَةَ، عَنْ الأَعْمَشِ، عَنْ أَبِي سُفْيَانَ، عَنْ جَابِرٍ قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «إِنَّ الشَّيْطَانَ قَدْ يَئِسَ أَنْ يَعْبُدَهُ المُصَلُّونَ، وَلَكِنْ فِي التَّحْرِيشِ بَيْنَهُمْ»[90].

أولاً: تخريج الحديث

رواه الإمام مسلم»[91]، والإمام احمد»[92]

ثانياً: دراسة رجال السند

1ـ هناد ابن السري ابن مصعب التيمي الكوفي، قال عنه ابن حجر ثقة، من العاشرة توفي سنة:243هـ[93].

2ـ ابو معاوية؛ صدقة بن عبد الله الإمام العالم المحدث ابو معاوية الدمشقي السمين روى عن الاعمش وغيرة، وقيل منكر الحديث، وقيل محله الصدق غير أنه كان يشوبه القدر، لم تذكر سنة الوفاة [94].

3ـــــ الأعمش: سليمان بن مهران الأمام شيخ الإسلام شيخ المقرئين والمحدثين أبو محمد الأسدي الكاهلي مولاهم الكوفي الحافظ قال عنه الذهبي ثقة، توفي سنة: 147هـ[95].

4ـــــ ابي سفيان القاسم بن محمد ابن حميد ابو محمد ابن ابي سفيان المعمري قال عنه الذهبي، صدوق، من العاشرة، توفي سنة 228هـ[96].

5ـــــ جابر بن عبد الله بن عمرو بن حرام بن ثعلبة الخزرجي السلمي ابو عبد الله الصحابي الجليل توفي سنة: 73هـ[97].

ثالثاً: الحكم على الحديث

قال الترمذي رحمه الله حديث حسن»[98].

7-اخرجه الترمذي في سننه قال: حَدَّثَنَا قُتَيْبَةُ قَالَ: حَدَّثَنَا اللَّيْثُ، عَنْ يَحْيَى بْنِ سَعِيدٍ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ، عَنْ لُؤْلُؤَةَ، عَنْ أَبِي صِرْمَةَ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «مَنْ ضَارَّ ضَارَّ اللَّهُ بِهِ، وَمَنْ شَاقَّ شَقَّ اللَّهُ عَلَيْهِ»[99].

اولاً: تخريج الحديث

رواه الامام احمد[100] وابن ماجه [101] والطبراني[102].

ثانياً: دراسة رجال السند

1ـ قتيبة بن سعيد بن جميل بن طريف الثقفي مولاهم البلخي، قال عنه الذهبي، ثقة، توفي سنة: 40هـ[103].

2ـــ الليث بن سعد بن عبد الرحمن الأمام الحافظ شيخ الاسلام وعالم الديار المصرية ابو الحارث العجمي توفي سنة: 175هـ[104].

3ـــ يحيي بن سعيد بن قيس بن عمرو وقيل يحيي بن سعيد قيس بن فهد الامام العلامة المجوُد عالم المدينة في زمانة، قال عنه الذهبي ثقة، توفي سنة: 143هـ [105].

4ـــ محمد بن يحيي بن حبان بن عمرو بن مالك بن حسان بن مبذول بن عمرو بن غنم بن مازن بن النجار الانصاري المازني، قال عنه الذهبي ثقة، توفي سنة: 121هـ[106].

5ـ لؤلؤة مولاة الانصار، من الرابعة، مقبولة روة عن ابي حرمة الانصاري المازني، لم تذكر سنة الوفاة [107].

6ـ ابي حرمه الانصاري اسمه مالك بن قيس وقيل بن ابي قيس وقيل بن سعيد وقيل بن قيس بن مالك بن ابي انس من بني مازن بن النجار صحابي جليل، لم تذكر سنة الوفاة[108].

ثالثاً: الحكم على الحديث

قال الترمذي رحمه الله حسن غريب»[109].

المعنى العام:

إن الشيطان هدفه هو زرع الفتنة والخصومة والغضاء بين المسلمين وقد يأس أن يُعبد من دون الله ويعيد الناس للكفر لأن الإسلام قد ثبت في قلوبهم، ولكن في التحريش بينهم مما يؤدي للعداوة والبغضاء بين المسلمين، ويخدعهم ليغري بعضهم بعضا[110].

أهم ما يرشد إليه الحديث:

1- هذا الحديث من معجزات النبوة لأنه وقع كما أخبر عنه رسول الله صلى الله عليه وسلم[111].

2- دل الحديث الشريف بمفهومه على أن الشيطان يسعى في اغراء المسلمين بعضهم على بعض وحملهم على الفتن والحروب والشحناء[112].

3- أخبر رسول الله صلى الله عليه وسلم، عن اليأس الذي استشعره الشيطان من المؤمنين.

4- أن يعودون لعبادته والكفر، لما رأى كثرتهم وعزتهم وقوتهم [113].

خاتمة واهم النتائج:

بعد أن منَّ الله سبحانه وتعالى ووفقني لإكمال هذا البحث المتواضع، في رحلة لا منتهى لحلاوتها وأنا أقلب الصفحات وأنظر في مدرسة الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم، وهو يوجه وينصح الناس وكم هو بأبي

وأمي حريص على سعادة الناس واخراجهم من الظلمات الى النور، فهو الرؤوف الرحيم صلوات ربي وسلامه عليه، فقد وضع لنا الأسس التربوية والإرشادات الإنسانية لنكون مجتمعاً متحاباً متماسكاً، فأضع بين يدي القارئ الكريم أهم النتائج التي توصلت إليها في بحثي هذا وهي:

1- جواز الكذب في ثلاثة مواطن لما فيه من اصلاح وتماسك بين أفراد المجتمع الإسلامي.

2- نهى رسول الله صلى الله عليه والسلم عن التباغض والتدابر والغش والخديعة والتحاسد والهجر بين المسلمين لأن تلك الصفات تزرع الحقد والكراهية وتؤدي إلى انحلال المجتمع الإسلامي وهذا مما لا يليق بأمة الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم.

3- أعطى رسول الله صلى الله عليه وسلم الرخصة في هجر المسلم لأخيه ثلاثة أيام فقط وهذه تربية نفسية يمكن من خلالها يراجع الأنسان نفسه ويتمكن من السيطرة على نفسه وتخفيف غضبه اتجاه اخيه المسلم فهي كافية لتهدئة النفس.

4- حث رسول الله صلى الله عليه وسلم على الحفاظ على اعراض المسلمين وعدم القذف للمحصنات وعدها من الكبائر، ووجوب الرد على من يتكلم في اعراض الناس لكي يكون المجتمع الإسلامي مجتمع تسوده المحبة ويكون جميع المسلمين كالجسد الواحد، وكالبنيان يشد بعضه بعضا.

5-من خلال شرح الأحاديث وبيان معانيها تبين لنا استخدام عدة وسائل وأساليب في اصلاح ذات البين منها، حث وترغيب في اصلاح ذات البين، واجتناب عن الافساد فيها لأن الاصلاح سبب للإعتصام بحبل الله وعدم التفرق بين المسلمين، وفساد ذات البين ثلمة في الدين، الابتعاد عن الامور الشخصية وان يتحلى الموضوع بالعدل بين الاطراف المتخاصمة، واعتماد الادب والأسلوب الهادئ بين الأطراف وعدم افشاء سر طرفٍ لطرفٍ آخر، وكذلك يجب اعتماد النصح والإرشاد للطرفين.

6-بلغ عدد الأحاديث في اصلاح ذات البين سبعة (7) أحاديث وقد اخرجها غير الأمام الترمذي.

وفي الختام هذا أهم ما استطعت التوصل اليه من نتائج فإن وفقت فمن الله عز وجل وإن اخطأت فمن نفسي والشيطان، واستغفر الله العظيم. والحمد لله رب العالمين.

قائمة الهوامش:

1. ينظر: سير أعلام النبلاء، تأليف شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـــ)، نشر: دار الحديث-القاهرة، الطبعة: 1427هـ-2006م

270/270/13، وتهذيب التهذيب، تأليف: أبي الفضـــل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العســـقلاني (المتوفى: 852هـ)، نشر: مطبعة دائرة المعارف النظامية، الهند: الطبعة الأولى، 1326هـ، 344/9.

2.ينظر سير أعلام النبلاء 270/13. والانساب: تأليف، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي، أبو سعد (المتوفى: 562هـــ)، تحقيق: عبد الرحمن بن يحي المعلمي اليماني وغيره، نشر: مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الطبعة: الأولى، 1382 هـ - 1962- 42/3.

3.ينظر: سير أعلام النبلاء 273/13، وتذكرة الحفاظ، تأليف: شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ) نشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى، 1419هـ- 1998م- 634/2.

4.ينظر: تهذيب التهذيب 344/9.

5.ينظر: سير أعلام النبلاء 273/13.

6.المصدر نفسه

7.المصدر نفسه

8.ينظر: تهذيب التهذيب 344/9، وسير أعلام النبلاء 273/13.

9.ينظر: سير أعلام النبلاء 275/13.

10.المصدر نفسه

11.المصدر نفسه

12.المصدر نفسه

13.المصدر نفسه

14.ينظر: البداية والنهاية: تأليف، أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـــ)، تحقيق: علي شيري، نشر: دار إحياء التراث العربي، الطبعة: الأولى 1408، هـ - 1988 م- 66/1.

15.المصدر نفسه

16. المصدر نفسه

17. ينظر: تهذيب التهذيب 345/9.

18.ينظر: الأنساب للسمعاني 42/3.

19. ينظر: سير اعلام النبلاء 274/13.

20. ينظر: البداية والنهاية 66/1.

21. ينظر: كتاب العين، تأليف: أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ)، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، نشر: دار ومكتبة الهلال، -380/8.و الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تأليف: أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، نشر: دار العلم للملايين – بيروت- 2082/5.

22 ينظر: القاموس الفقهي لغة واصطلاحا، تأليف: الدكتور سعدي أبي حبيب، نشر: دار الفكر. دمشق – سورية، الطبعة: الثانية 1408 هـ = 1988 م – 47/1.

23. شمس العلوم ودواء العرب من الكلوم، المؤلف: نشوان بن سعيد الحميرى اليمني (المتوفى: 573هـ)، المحقق: د حسين بن عبد الله العمري - مطهر بن علي الإرياني - د يوسف محمد عبد الله ,الناشر: دار الفكر المعاصر (بيروت - لبنان)، دار الفكر (دمشق - سورية)، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 1999 م, 3811/6.

24.ينظر: كتاب العين، تأليف: أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ)، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، نشر: دار ومكتبة الهلال، -380/8.و الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تأليف: أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، نشر: دار العلم للملايين – بيروت- 2082/5.

25.الحديث رواه الامام الترمذي، ابواب صفة القيامة والرقائق والورع، رقم الحديث(2509)، 244/4. قال الترمذي: هذا حديث حسن صحيح, ورواه ابو داود, كتاب الادب, باب اصلاح ذات البين, رقم الحديث(4919), 280/4.

26.سنن الترمذي: تأليف: محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (جـ 1، 2) ومحمد فؤاد عبد الباقي (جـ 3) وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (جـ 4، 5)، نشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، الطبعة: الثانية، 1395 هـ - 1975 م، باب ما جاء في اصلاح ذات البين، 331/4.

27.مسند إسحاق بن راهويه: تأليف: أبي يعقوب إسحاق بن إبراهيم بن مخلد بن إبراهيم الحنظلي المروزي المعروف بـ ابن راهويه (المتوفى: 238هـ) تحقيق: د. عبد الغفور بن عبد الحق البلوشي، نشر: مكتبة الإيمان -المدينة المنورة، الطبعة: الأولى، 1412 – 1991 - 5/ 202، رقم(2330).

28.سنن أبي داود، تأليف: أبي داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني (المتوفى: 275هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، نشر: المكتبة العصرية، صيدا – بيروت ـــ كتاب الأدب، باب ما جاء في اصلاح ذات البين – 280/4، رقم 4920.

29.المعجم الأوسط، تأليف: سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبي القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، نشر: دار الحرمين – القاهرة- 300/5، رقم 5373.

30. ينظر: تهذيب التهذيب 540/1.

31.المصدر نفسه

32.ينظر: تقريب التهذيب 1305/2.

33. المصدر نفسه

34. المصدر نفسه

35. المصدر نفسه

36.سنن الترمذي: باب ما جاء في اصلاح ذات البين، 331/4.

37. ينظر: عمدة القاري شرح صحيح البخاري /تأليف: أبي محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفى بدر الدين العينى (المتوفى: 855هـ)، نشر: دار إحياء، التراث العربي – بيروت، 268/13.

38.ينظر: شرح سنن أبي داود تأليف: أبي محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفى بدر الدين العينى (المتوفى: 855هـ)، تحقيق: أبو المنذر خالد بن إبراهيم المصري، نشر: مكتبة الرشد – الرياض،34/ 559.

39. سنن الترمذي: باب ما جاء في اصلاح ذات البين، 331/4.

40. مسند اسحاق بن راهويه، 169/8، رقم 2293.

41. ينظر: تقريب التهذيب 1305/2.

42. المصدر نفسه

43. المصدر نفسه

44. ينظر: تهذيب التهذيب 65/10

45. المصدر نفسه

46. المصدر نفسه

47. المصدر نفسه

48. ينظر: تقريب التهذيب 1/ 743.

49. سنن الترمذي: باب ما جاء في اصلاح ذات البين، 331/4.

50. ينظر: عمدة القاري 268/13، وفيض القدير شرح الجامع الصغير، تأليف: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، نشر: المكتبة التجارية الكبرى – مصر، 458/5.

51. ينظر: التيسير بشرح الجامع الصغير، تأليف: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، نشر: مكتبة الإمام الشافعي – الرياض،230/9.

52. ينظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري، تأليف: أحمد بن علي بن حجر أبي الفضل العسقلاني الشافعي، نشر: دار المعرفة -بيروت، 1379، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب،302/7.

53.سنن الترمذي، باب ما جاء في الحسد -329/4.

54. صحيح البخاري: تأليف: محمد بن إسماعيل أبي عبد الله البخاري الجعفي، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، نشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، 1422هـ، كتاب الأدب، باب النهي عن التحاسد والتباغض،19/8، رقم 6065.

55.صحيح مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، نشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت-كتاب البر والصلة، باب النهي عن التحاسد والتباغض والتدابر،1683/4، رقم 2558.

56. الموطأ: تأليف: مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (المتوفى: 179هـ)

المحقق: محمد مصطفى الأعظمي، نشر: مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية - أبو ظبي – الإمارات، الطبعة: الأولى، 1425 هـ - 2004 م، باب ما جاء في المهاجرة، 1333/5، رقم 692.

57. ينظر: تقريب التهذيب 4/ 55.

58. المصدر نفسه

59. المصدر نفسه

60.سنن الترمذي، باب ما جاء في الحسد -329/4.

61.ينظر: تحفة الأحوذي بشـــرح جامع الترمذي، تأليف: أبي العلا محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري (المتوفى: 1353هـ)، نشر: دار الكتب العلمية – بيروت، 55/6.

62.ينظر: الأدب النبوي، تأليف: محمد عبد العزيز بن علي الشاذلي الخَوْلي (المتوفى: 1349هـ)، نشر: دار المعرفة – بيروت، الطبعة: الرابع، 1423 هـ،144/1.

63.ينظر: تحفة الأحوذي 55/6.

64.ينظر: الأدب النبوي 144/1.

65.سنن الترمذي – باب ما جاء في كراهية الهجر للمسلم 327/4.

66. صحيح البخاري: كتاب الأدب، باب الهجر، 21/8 رقم 6077.

67.صحيح مسلم: كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الهجر فوق ثلاثة ايام بلا عذر شرعي ،1980/4، رقم 2560.

68.الموطأ: كتاب حسن الخلق، باب ما جاء في المهاجرة،1332/5، رقم 691.

69.ينظر: تقريب التهذيب 513/1.

70. المصدر نفسه

71.ينظر: تهذيب التهذيب 55/4.

72. المصدر نفسه

73.ينظر: تهذيب التهذيب 55/4

74.سنن الترمذي – باب ما جاء في كراهية الهجر للمسلم 327/4.

75.ينظر: فيض القدير شرح الجامع الصغير 458/5.

76. ينظر: التيسير شرح الجامع الصغير 230/5.

77.ينظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري 302/9.

78.سنن الترمذي، باب ما جاء في الذب عن عرض المسلم، 327/4.

79.مسند الإمام أحمد بن حنبل: تأليف: أبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون ،إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، نشر: مؤسسة الرسالة، 528/45، رقم 27543.

80. ينظر: سير اعلام النبلاء 82/9.

81.ينظر: الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، تأليف: شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، تحقيق: محمد عوامة أحمد محمد نمر الخطيب، نشر: دار القبلة للثقافة الإسلاميةِ – مؤسسة علوم القرآن، جدة الطبعة: الأولى، 1413 هـ - 1/ 591.

82.ينظر: تهذيب التهذيب 44/12. وسير اعلام النبلاء 32/7.

83. المصدر نفسه

84. المصدر نفسه

85. ينظر: سير اعلام النبلاء 14/4.

86. سنن الترمذي، باب ما جاء في الذب عن عرض المسلم، 327/4.

87.ينظر: التيسير شرح الجامع الصغير 233/10. والبدر التمام شرح بلوغ المرام 10/ 363.

88. ينظر: البدر التمام شرح بلوغ المرام 10/ 363.

89. ينظر: دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين، تأليف: محمد علي بن محمد بن علان بن إبراهيم البكري الصديقي الشافعي (المتوفى: 1057هـ)، اعتنى بها: خليل مأمون شيحا نشر: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان- 355/8.

90. سنن الترمذي، باب ما جاء في التباغض 330/4.

91. صحيح مسلم: كتاب صفة القيام والجنة والنار، باب تحريش الشيطان، 2166/4، رقم 2812.

92. مسند الامام احمد: 200/23/رقم 14940.

93. ينظر: تقريب التهذيب 574/10.

94. ينظر: سير اعلام النبلاء 19/7.

95. المصدر نفسه

96. ينظر: تقريب التهذيب 452/1.

97. المصدر نفسه

98. سنن الترمذي، باب ما جاء في التباغض 330/4.

99. سنن الترمذي، باب ما جاء في الخيانة والغش 396/3.

100. مسند الامام احمد: 34/25/رقم 15755.

101. سنن ابن ماجه: تأليف: أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد (المتوفى: 273هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، نشر: دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي-كتاب الاذكار ،785/2،رقم 2343.

102. المعجم الكبير: تأليف: سليمان بن أحمد بن أيوب مطير اللخمي الشامي، أبي القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، دار النشر: مكتبة ابن تيمية – القاهرة، الطبعة: الثانية، 22/ 330، رقم 829.

103. ينظر: سير اعلام النبلاء 86/9.

104. ينظر: سير اعلام النبلاء 219/7.

105. المصدر نفسه

106. ينظر: تقريب التهذيب 9/ 366.

107. المصدر نفسه

108. المصدر نفسه

109. سنن الترمذي، باب ما جاء في الخيانة والغش 396/3.

110. ينظر: تحفة الأبرار شرح مصابيح السنة 84/1.

111. ينظر: تطريز رياض الصالحين 893/1.

112. ينظر: فيض القدير شرح الجامع الصغير 451/2.

113. ينظر: مرعاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح 151/1.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1ـ البداية والنهاية: تأليف، أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـ)، تحقيق: علي شيري، نشر: دار إحياء التراث العربي، الطبعة: الأولى 1408، هـ - 1988 م.

2ـ الأدب النبوي، تأليف: محمد عبد العزيز بن علي الشاذلي الخَوْلي (المتوفى: 1349هـ)، نشر: دار المعرفة – بيروت، الطبعة: الرابع، 1423 هـ.

3ـــ المعجم الكبير: تأليف: سليمان بن أحمد بن أيوب مطير اللخمي الشامي، أبي القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، دار النشر: مكتبة ابن تيمية – القاهرة، الطبعة: الثانية.

4ـــ المعجم الأوسط، تأليف: سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبي القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، نشر: دار الحرمين – القاهرة.

5ـــ الموطأ: تأليف: مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (المتوفى: 179هـ) المحقق: محمد مصطفى الأعظمي، نشر: مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية –أبو ظبي – الإمارات، الطبعة: الأولى، 1425 هـــ - 2004 م.

6ـــ الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تأليف: أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، نشر: دار العلم للملايين – بيروت.

7ـــ العين، تأليف: أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ)، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، نشر: دار ومكتبة الهلال، -380/8. والصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تأليف: أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، نشر: دار العلم للملايين – بيروت.

8ـــ القاموس الفقهي لغة واصطلاحا، تأليف: الدكتور سعدي أبي حبيب، نشر: دار الفكر. دمشق – سورية، الطبعة: الثانية 1408 هـ = 1988 م.

9ـــــ الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، تأليف: شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـــ)، تحقيق: محمد عوامة أحمد محمد نمر الخطيب، نشر: دار القبلة للثقافة الإسلاميةِ – مؤسسة علوم القرآن، جدة ،الطبعة: الأولى، 1413 هـ.

10ـــــ التيسير بشرح الجامع الصغير، تأليف: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، نشر: مكتبة الإمام الشافعي – الرياض.

11ـ الانساب: تأليف، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي، أبو سعد (المتوفى: 562هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني وغيره، نشر: مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الطبعة: الأولى، 1382 هـ.

12ـ تذكرة الحفاظ، تأليف: شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ) نشر: دار الكتب العلمية بيروت–لبنان، الطبعة: الأولى.

13ـــــ تهذيب التهذيب، تأليف: أبي الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، نشر: مطبعة دائرة المعارف النظامية، الهند: الطبعة الأولى، 1326هـ.

14ـ تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي، تأليف: أبي العلا محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري (المتوفى: 1353هـ)، نشر: دار الكتب العلمية – بيروت.

15ـــــ دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين، تأليف: محمد علي بن محمد بن علان بن إبراهيم البكري الصديقي الشافعي (المتوفى: 1057هـ)، اعتنى بها: خليل مأمون شيحا نشر: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان.

16ـــ سير أعلام النبلاء، تأليف شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، نشر: دار الحديث–القاهرة الطبعة: 1427هـ–2006.

17ـــ سنن أبي داود، تأليف: أبي داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني (المتوفى: 275هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، نشر: المكتبة العصرية، صيدا – بيروت.

18ـ سنن الترمذي: تأليف: محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (جـ 1، 2) ومحمد فؤاد عبد الباقي (جـ 3) وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (جـ 4، 5)، نشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، الطبعة: الثانية، 1395 هـ.

19ـ سنن ابن ماجه: تأليف: أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد (المتوفى: 273هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، نشر: دار إحياء الكتب العربية – فيصل عيسى البابي الحلبي.

20ـــ شرح سنن أبي داود تأليف: أبي محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفى بدر الدين العينى (المتوفى: 855هـ).

21ـــ شرح صحيح البخاري/ بفتح الباري، تأليف: أحمد بن علي بن حجر أبي الفضل العسقلاني الشافعي، نشر: دار المعرفة – بيروت، 1379،رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب .

22ـــ صحيح البخاري: تأليف: محمد بن إسماعيل أبي عبد الله البخاري الجعفي، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، نشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، 1422هـ.

23ـــ صحيح مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، نشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت–كتاب البر والصلة، باب النهي عن التحاسد والتباغض والتدابر،1683/4.

24ـــ عمدة القاري شرح صحيح البخاري /تأليف: أبي محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفى بدر الدين العينى (المتوفى: 855هـ)، نشر: دار إحياء، التراث العربي – بيروت.

25ـ فيض القدير شرح الجامع الصغير، تأليف: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، نشر: المكتبة التجارية الكبرى – مصر.

26ـــ مسند إسحاق بن راهويه: تأليف: أبي يعقوب إسحاق بن إبراهيم بن مخلد بن إبراهيم الحنظلي المروزي المعروف بـ ابن راهويه (المتوفى: 238هـــ) تحقيق: د. عبد الغفور بن عبد الحق البلوشي، نشر: مكتبة الإيمان – المدينة المنورة، الطبعة: الأولى، 1412هـ.

27ـ مسند الإمام أحمد بن حنبل: تأليف: أبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، نشر: مؤسسة الرسالة.

تحليل الخطاب؛ في التأسيس المفهومي والابستيمولجي

Discourse analysis; conceptual and epistemological establishment

الدكتور اليامين بن تومي

ملخص:

تشتغل هذه الدراسة على وضع تصور متكامل للتأسيس النظري الكبير لمجال تحليل الخطاب، والوقوف على المرجعيات المختلفة التي تبين عن هذا النوع البحثي، الذي يسلط الضوء على دراسة اللغة أثناء وضعية الاستعمال، ولقد بيَّنت في هذا البحث المنابت الأساسية التي دعت إلى ظهور مثل هذا المبحث مفهوما ومجالا، ومن ثمة بينت جملة من المنعطفات التي كان لها أثرا بالغا في إثراء هذا الحقل المعرفي، وقفت بشكل معين عند منعطف الفلسفة التحليلية، و كيف استفاد هذا المشرب العلمي من مختلف المصادر المعرفية لتطور الدرس اللغوي بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: تحليل، تحليلي، الخطاب، تحليل الخطاب. الفلسفة التحليلية.

ملخص بالفرنسية:

Cette étude tente d'établir une conception complète sur les grandes constitutions théoriques dans le champ de l'analyse du discours. Mettant la matière-échantillon de recherche dans le cadre d'une stratégie linéaire nous permet d'appréhender le phénomène que nous sommes en train d'étudier puisque le discours comme sujet de recherche est ici précédé par le mot « analyse ».
Que veut dire analytique ? Ou la science d'analyse qui nous renvoie à de grandes interférences de l'analyse à l'analytique, qui vise à diagnostiquer la maladie… Tandis que analyse vient du verbe analyser voulant dire décortiquer.

1-مقدمة أساسية

علينا وضع تصور متكامل عن التأسيسات النظرية الكبرى لمجال تحليل الخطاب، ذلك أن وضع المادة/ العينة البحثية ضمن إستراتيجية خطيَّة، تمكِّننا من فهم الظاهرة التي نحن بصدد بحثها أو دراستها، ذلك أن الخطاب هنا والمراد تشريحه، والبحث في ممكناته مسبوق بلفظة analyse تحليل.

ما معنى تحليلي؟ analytique، أو علم التحليل الذي يحلينا على تداخلات قوية: من التحليل إلى التحليلي، الذي يُعنى بالتعرف على الدَّاء، وتبحث في أغراض الدَّاء من المحاليل، بينما تحليل من مادة "حلل" بمعنى فكَّكَ.

لذلك تمتحُ هذه المادة من مجال عام هو مادة الفلسفة التحليلية، وإن كان مادة "تحليلي" التقطت عناصرها من مجالات معرفية مختلفة قبل ورود الفلسفة التحليلية، لكن هذه الأخيرة تعدُّ هي المسار التأسيسي الفعلي لمجال تحليل الخطاب، لأن الرأي السَّائد ضمن هذا المجال، هو أن العديد من الباحثين ينزعون إلى تصور معيَّن لفهم آليات التحليل دون أن يُعمِّقُوا البحث في كلمة "تحليلي" التي تؤول إلى النزعة الإمبريقية التي يهدف إليها البحث بشكل عام.

ولقد ميز المعجم الفلسفي بين لفظتي تحليل analyse وتحليلي analytique يفهم من تحليل ما يلي[1]:

1-عند الإغريق؛ منهج أو طريقة، يمكن بها تقديم أو إظهار اقتراح بدفع التصور على التصور إلى أن نصل إلى اقتراح أمثل.

2-دراسة العلاقات المستقلة بين العناصر الكبرى.

3-في الكيمياء؛ تحليل الكل إلى عناصر صغيرة.

4-في فلسفة المعرفة؛ طريقة المعرفة التي ترتكز على نموذج رياضي –الجبر-للحل مع النموذج الفيزيائي مثلا.

5-المصطلح المجاور؛ فكَّ، فَتحَ.

6-المصطلح المرادف؛ القضية، منطق، منهج.

أما مصطلح "تحليلي" فيُفيد التَّوجه الفلسفي الذي تطور في بداية القرن العشرين في انجلترا على يد كل من برتراند راسل Bertrand Russel وألفريد. ن. ويتهايد Alfred.N.whitehead حيث عملا على تجاوز المشكلات انطلاقا من تأسيس فلسفة معرفية بداية من منطلق منطق الكلام logique du langage.

فكلمة تحليلي نمت كما هو معروف في دائرة الأبحاث المنطقية في نهاية القرن العشـــرين، خاصـــة من خلال الفكرة التي طورها غوتلوب فريجيه Gottlob Frege حول اللغة الشكلية التي يمكن أن تكون نموذج للفكر المحض، بمعنى لغة رمزية لترتيب الأفكار، وهنا تقول الباحثة مليكة موباني: "هكذا إذن تلقى لفظ تحليلي في البداية معنى المبني، وقد أعيد تحديده و بحصـــره خاصـــة على قواعد منطقية هذا الحصـــر مس في مرحلة أولى الرياضيات مع فريجيه وراسل الذي سار على هديه"[2] هذا التأثير كان بداع الفلسفة الوضعية، التي تهدف إلى تحويل الدراسة الفلسفية إلى مبحث منطقي ذي منزع رياضي، حيث يُشكِّلُ المنعطف اللغوي عند الفيلسوفين: برتراند راسل وفيتغنشتاين مركز التفلسف لأن "كل فلسفة هي نقد للغة "[3]، وهنا فقط نلج إلى مجال المواصفة لموضوع المادة "تحليل الخطاب " ضمن مفصل أساسي:

-المنعطف التحليلي، فلسفة اللغة، قراءة في التَّحولات الكبرى.

2-تحليل الخطاب؛ المفهوم والمجال

هذا التأســيس ينفذ إلى عمق الدراســة الأدبية، التي تنفصــل على التراكم العام للنقاش الدائر حول أصــل اللغة، والفروق الجوهرية بين اللغة العادية والصـــناعية من جهة، واللغة الأدبية وغيرها من جهة أخرى، فهذا التحديد سيجعلنا نفهم الحراك الفلسفي وعلاقته بالأدبي.

هذا التدقيق يدفعنا إلى تحديد اشتغال تحليل الخطاب الذي يراه ج. براون. و ج يول في قولهما: "إن تحليل الخطاب بالضرورة تحليل اللغة في الاستعمال "[4] وهذا ما يقره كذلك فرانسين مازيير maziére francine حين يقول: "خصـــائص تحليل الخطاب أن يقيم بجانب علوم اللغة "[5]، يجب الرجوع أولا للمفاهيم المجال، المطوَّرةِ في اللسانيات، فتحليل الخطاب لا يشتغل حول اللغة باعتبارها نسقا، بل يشتغل حول استعمال اللغة.

إن مُحلِّل الخطاب ملزم بالبحث فيما تُســتعمل تلك اللغة لأجله، إذا مبحث تحليل الخطاب يهتم بالجانب الاســتعمالي للغة، لكن قبل التفصــيل في موضــوع "الخطاب" علينا أن نُحدِّد متى بدأ مبحث تحليل الخطاب Analyse du Discours؟ يتصـــور كلا من باتريك شـــاردو Patric charaudeau ودومينيك مانغنو Deminique Maingueneau ؛ أنه من الصعب وضع تصور دقيق لتاريخ تحليل الخطاب، أو تعيين حدث ما يمكن الانطلاق منه في وضع تصور تحديدي لمعني هذا التركيب "تحليل الخطاب"، مع ما يجب أن نشـير إليه من الممارسـات التطبيقية على النصـوص من خلال التخصـصـات القديمة؛ البلاغة والفيلولوجيا

والهرمنيوطيقا، لكن مصطلح تحليل الخطاب ظهر لأول مرة ضمن مقال لـــ: ز.س. هاريس 1950 الذي عني في بحوثه لفهم الإجراءات و تبادلات الوحدات الجملية، لكن التأســـيس الفعلي لهذا الحقل كان في ســـنوات الستينيات، لما كان يعني التيارات التي تحرك الواقع الحقلي لتحليل الخطاب، ونخص بالذِّكر: اثنوغرافيا الاتصال، تحليل المحادثة، وما قدمته مدرســة باريس من تطوير لتيارات التداولية؛ نظريات التلفظ، واللســانيات النصــية. ويجب ربطه بتأثيرات شتى ميادين من أبحاث ميشال فوكو 1969الذي دفع تاريخ الأفكار نحو دراسة مختلف التلفظات، أو التي جاء بها باختين، والتي تخص بصـــفة خاصـــة أجناس الخطابات، والبعد الحواري للعملية الخطابية[6].

وهنا يُضـيف معجم اللســانيات وعلوم اللغة يقول: " نســمي تحليل الخطاب المقطع اللســاني الذي يحدد القواعد التي تتحكم في إنتاج جمل بنيوية. تحليل الخطاب أو تحليل التلفظ يجد أصـــالته في التضـــمينات التي وضعها فرديناند دي سوسير. بين اللغة والكلام"[7]. ولقد اعتبر كلا من "باتريك شاردو" و"دومينيك مانغنو" أن دراسة تحليل الخطاب تقتصر على القضايا التالية[8]:

*تحليل الخطاب باعتباره دراسة للخطاب؛ أي دراسة الاستعمال الحقيقي للغة من قبل متكلمين حقيقيين في وضعيات حقيقية.

*تحليل الخطاب باعتباره دراسة للتحادث.

*تحليل الخطاب باعتباره وجهة نظر خصـــوصـــية إلى الخطاب، وعلينا أن نُميِّز بين الاختصـــاصـــات المختلفة لاشتغال الخطاب وهنا نتحدث عن الخطاب ب "أل" /الخطاب حيث؛

-يعني تحليل الخطاب ب أل: نظرية عامة للخطابية.

-ويعني تحليل خطاب: فكرة، الخطابات الإنسانية المختلفة، ويرتبط الخطاب عادة بالمقام، لذلك هناك وجهات نظر خاصة للخطاب من جهة كونه أدبي أو غير أدبي، والأدبي من كونه محكي أو مكتوب.

ظهر مصطلح الخطاب في حقل الدراسات اللغوية في الغرب، ونما وتطور في ظل التفاعلات التي عرفتها هذه الدراسات ولاسيما بعد ظهور كتاب دي سوسير "محاضرات في اللسانيات العامة"؛ الذي تضمن المبادئ العامة الأســاســية التي جاء بها الأخير، وأهمها تفريقه بين الدال و المدلول واللغة كظاهرة اجتماعية، و الكلام كظاهرة فردية و بلورته لمفهوم "نسق"système أو "نظام" ordre الذي تطور فيما بعد إلى بنية structure.

ولقد اتخذ الخطاب مفاهيم متعددة أهمها؛

أ-خطاب مرادف للمفهوم السوسيري "كلام" وهو معناه المعروف به في اللسانيات البنيوية.

ب-الخطاب منسوب إلى فاعل، وحدة لغوية تتجاوز أبعادها الجملة أو منقول.

ج-يتحدد مفهوم الخطاب في المدرسة الفرنسية لدى مقابلته بمفهوم "المقول"؛ هو تتابع جمل مرسلة بين فراغين معنويين، بين توقفين للعملية الإبلاغية، أما الخطاب فهو المقول منظورا إليه من زاوية الميكانزمات الخطابية المتحكمة فيه أو المكيفة له، وهكذا فإن نظرة النص من حيث كونه بناء لغويا تجعل منه مقولا، أما البحث في ظروف وشروط إنتاجه فتجعل منه خطابا. والخطاب حسب "إميل بنفنيست Emile Benveniste" هو كل مقول يفترض متكلما ومستمعا، تكون لدى الأول نية التأثير في الثاني بصورة ما[9].

وعلى الرغم من هذه التحديدات الدقيقة فإننا نجد عبد الهادي بن ظافر الشهري يُحدِّد إطارا آخر للخطاب حينما يقول: "أما في الأدبيات الحديثة، فقد ورد مصطلح الخطاب، غالبا، ولأول مرة، عند هايمز (..) ولهذا، فهو يطلق، إجمالا، على أحد مفهومين؛ يتفق في أحدهما مع ما ورد قديما، عند العرب، أما في المفهوم الآخر فيتسم بجدته في الدرس اللغوي الحديث.

وهذا المفهومان هما -الأول: أنه ذلك الملفوظ الموجه إلى الغير، بإفهامه قصدا معينا.

-الآخر: الشكل اللغوي الذي يتجاوز الجملة "[10]، وعليه تتوزع النظرية الخطابية جملة من الاختصاصات التي تساهم بشكل ما في دراسته وفق التحديد الذي نُباشره؛

-الخطاب من جهة ما هو كلام مباشر، أي الاستعمال اليومي للغة الذي تدرسه التداوليات.

-الخطاب من جهة ما هو "نص" تدرسه البنيويات والسيميائيات. أي أننا ننتقل من الخطاب إلى الخطاب الأدبي الذي يُعنى بشكل خاص بدراسة الخصائص الأدبية التي تميِّزُ ما هو أدبي عن غير ما هو أدبي، فالأدبية هي بحث في خصائص النص، بمعنى الاحتفاء بالتفسير ضد التأويل، لأن الأدبية هي الإقامة داخل النص بمعنى تمزيق العلاقة بين النص والعالم، والإقامة في نسيج العلاقات الداخلية بعيدا عن أي تأويل خارجي، لذلك فالنص بالمفهوم الأدبي يفسر العلاقة بين البنيات المختلفة أي فيما يتركب منه النص كنص، أي أن نعود على ماهية النص لا ماهية العالم حيث يحدد سؤال الماهية ما هو النص الأدبي؟

وهو؛ ما يتشكل به النَّص الأدبي أدبا، أي أن السؤال ليس ما هو الأدب وإنما الأدبية؟ حيث إنه سؤال فلسفي في الأصل، فالشكلاني ضد أسئلة العالم الكبير، إنه مع الأسئلة الداخلية العميقة والجزئية التي يتركب منه موضوع الأدب وهو الأدبية، أي أن الموضوع ليس الشكل الأدبي بل هو ما يجعل شكلا ما أدبيا، ما هي العناصر الداخلية في الأدبية التي تجعله أدبا، وعليه هل قيم الأدبية حاضرة ماديا في النص، أم أنها قيم متعالية، أي أن الأدب هو الوعاء الذي يسم النص، أما الأدبية فهي القوانين القبلية التي تحلل قاسما مشتركا بين الأعمال الأدبية " بمعنى يمكننا أن نقول أن الأدب هو المجرى العام، بينما الأدبية هي الخطاطة الذهنية لما هو أدبي؟

إذا نحن أمام سؤالين:

-ما الأدب؟ وهو سؤال فلسفي يتعلق بالوظيفة الكلية.

-ماهي الأدبية؟ سؤال بنيوي يتعلق بالنموذج أو الخطاطة الذهنية.

يقودنا المنظور الأول ما الأدب؟ إلى مرجعية كبيرة في الثقافة الغربية، وذلك السؤال الذي طرح "جون بول سارتر Jean Paul Sartre" في كتابه المرجعي "ما الأدب؟" حيث يطرح الفيلسوف مسألة عميقة في هذا الكتاب تتعلق أساسا بقضية الالتزام والموقف الوجودي، ويطرح هذه المسائل ضمن مقالات أكثر ما يقال عنها إنها تحاول أن تبرر لموقف الفيلسوف من ما يسميه بالأدب الملتزم، ضمن نقاط أساسية ومهمة، لماذا نكتب ولمن نكتب؟ وموقع الكاتب عام 1947؟ والملاحظ أن هذه العناصر خارج الأدبية، هي جزء من سؤال الوجود ككل، أو ما يطرحه الموجود على العالم الذي ينتمي إليه، حيث يطرح "جون بول سارتر" في مقدمة كتابه تشابكا مرعبا عن الأسئلة المحرجة التي طرحها عدد من قراءه يقول: "كاتب شاب أحمق يقول عني، إذا كنت تريد أن تلتزم فماذا تنتظر كي تنضم إلى الحزب الشيوعي؟ ويقول كاتب كبير التزم في أدبه أحيانا كثيرة، ولم يلتزم كذلك في أكثر الأحيان. ولكنه نسي طابع إنتاجه: شر الفنانين أكثرهم التزاما، مثلا الرسامين السوفيتين، ويشكو مني ناقد شيخ هامسا: إنما تريد إغتيال الأدب، ففي مجلتكم يتبدى في وقاحة احتقار فنون القول والكتابة (..) وما دام النقاد يدينوني باسم الأدب، دون أن يقولوا أبدأ ما يفهمونه من مدلوله، فخير ما نجيبهم به أن نبحث فن الكتابة بدون مزاعم، متسائلين: ما الكتابة؟ ولماذا نكتب؟ ولمن؟ "[11].

يبدو أن هذا السؤال يجعلنا نبحث خارج الأدبية وهذا ما أشار له "جوناثان كلر" حين قال: "ما الأدب ربما يظن القارئ أن هذا السؤال سؤال رئيسي للنظرية الأدبية، ولكنه في الحقيقة قد لا يبدو موضوعا بالغ الأهمية بالنسبة إليها "[12]. ذلك أن هذا السؤال يفتح المجال واسعا خارج الأدب إلى باقي الحقول المعرفية، وما يجعل الأدب أدبا هي هويته، أو لنقل بتعبير فينمينولوجي أن ندرس الأدب معناه إلى نعود على ما ماهية ما يجعل النص أدبا، ونكون هنا في أسِّ الدراسات التي قدمتها الشكلانية الروسية[13] لذلك تعتمد رؤيتهم على أطروحتين هما:

"-تشديدهم على الأثر الأدبي وأجزاءه المكونة.

-إلحاحهم على استقلال علم الأدب"[14]. فالأدبية تتشكل من داخل ما يميِّز النص، تتراكب في عمق النص الأدبي باعتباره وحدة لغوية مستقلة، فالأدبية هي ما يُشكِّل قوة النص الدَّاخلية في طابع مجرد في النص الواحد، وهي كذلك ما يطلق عليه؛ السمات الأسلوبية المسيطرة La fonction dominante ويمكن تحديد المسيطر بوصفه ذلك المكون المحوري في العمل الفني، ذلك يتحكم في المكونات الباقية، ويبث فيها ويغيرها. إنه المسيطر الذي يأخذ على عاتقه كمال البنية "[15]. هذا المهين هو الذي يحدد طبيعة العمل الذي يضطلع بها الأديب والناقد فيما يقول ياكبسون "ليس الأدب في عمومه ما يمثل موضوع علم الأدب؛ إن موضوعه هو الأدبية، أي ما يجعل من أثر ما أثرا أدبيا" ويضيف ايخنباوم "إن الناقد الأدبي، بوصفه ناقد أدب، لا ينبغي له أن يهتم إلا بالبحث في السمات المميزة لمادة الأدبية "[16].

لهذا جاءت الشكلانية الروسية لترد على القراءات الخارجية/ السياقية، هذه الرِّدة التي أسست لها المدرسة في شكليها:

-حلقة براغ

-حلقة أبوياز

حيث كانت هذه الحركة رد عنيف ضد التأويل التاريخي الذي جرَّ أزمة منهجية على طبعة المعرفة البشرية، حيث كان الاشتغال دوما ما ينصرف عن النص ليهتم بنفسية المؤلف: "إن مكمن خاصية الأدب ينبغي البحث عنها في الأثر الأدبي نفسه، وليس في الأحوال النفسية للمؤلف أو القارئ "[17]. معنى أن الدراسات السياقية تحتفي بالايديولوجي والفلسفي الذي يجعل النص تابعا لا مركزا.

مع الشـــكلانية الروســـية تم الانتقال إلى مركز مغاير وهو النص في عينيته، هنا فقط يمكننا أن نتكلم عن الطبيعة التي بات يمتلكها النص باعتباره خطابا مكتوبا، وغالبا ما تختلط الدلالة بين النص والخطاب، لذلك عملت مدرسة باريس على حَلحَةِ الخلاف باستخدامها النص بالمعنى نفسه الذي تستعمله للخطاب، أو تجعل الخطاب مرادفا لمعني النص: "كلمة "نص" لا تحيل، رغم تعريف جار يجعل منه "كل خطاب مقيد بالكتابة، بالدرجة الأولى على المكتوب، والمقابلة بين نص مكتوب وخطاب شفوي هو حصر للفرق في الحامل وحجب لكون النص في أغلب الوقت متعدد الســمات ... ومن المســتحســن أن نميز بين النص و الخطاب باعتبارهما الوجهين المتكاملين لشيء مشترك تتكفل به اللسانيات النصية –التي تفضل تنظيم السياق الداخلي والاتساق باعتبارهما انسـجاما لغويا، وتحليل الخطاب الذي يولى سـياق التفاعل اللغوي والانسـجام عناية أكثر باعتبارهما نفسه "[18]

مع الشـكلانية الروسـية تم الانتقال إلى مركز مغاير، وهو الخطاب الأدبي، أي داخل النص، هنا فقط يمكننا أن نتكلم عن الطبيعة التي بات يمتلكها النص باعتباره خطاب مكتوبا له سمات وخصـائص محدد تميزه عن غير ما هو أدبي. مع أن هذه الأدبية مختلف في حقيقتها هل هي سمة نصية خالصة أم أنها رؤية منظورية من الجماعة القارئة التي تسـتعمل نصـا ما بوصـفه أدبا، وبالتالي لا يمكننا الجزم بالصـفة الأدبية لأنها متعددة، يقول تيري ايغلتون: "صـحيح أن كثيرا من الأعمال الأدبية التي تدرس في المؤسـسـات الأكاديمية بوصـفها أدبا كانت قد بُنِيت لتقرأ على هذا النحو، لكن من الصحيح أيضا أن كثيرا منها ليست كذلك، ويمكن لقطعة من الكتابة أن تبدأ حياتها باعتبارها تاريخا أو فلسفة ومن ثم يمكن تصنيفها كأدب؛ أو يمكن لها أن تبدأ حياتها كأدب ومن ثم يتم اعتبارها قيمة بسبب من دلالتها الأركيولوجية. وبعض النصوص تولد أدبية، وبعضها يحقق الأدبية، وبعضها تضفي عليه الأدبية إضفاء. وقد يبلغ الاستيلاد في هذا الصدد قدرا أكبر بكثير من الولادة، وقد لا يكون مهما من أين أتيت وإنما كيف يعاملك الناس؟ فإذا ما قرروا أنك أدب فسيبدو عندها أنك كذلك بصرف النظر عما تحسب أنك عليه "[19].

وعليه نكون أمام شكلين من الأدبية؛

–أدبية نصية؛ تعمل على استجلاء السمات الأدبية في النص.

-أدبية القراءة؛ تكون انطلاقا من اســـتعمال النص من طرف مجموعة من القراءة على اعتبار أنه كذلك. وهنا نكون قد انتقلنا إلى محور آخر وهو نظرية القراءة. وهنا نجد أن الأبحاث التي جرَّها تحديد الخطاب الأدبي تفرعت عبر مدارس مهمة أثرت النِّقاس والبحوث فيما بعد؛

-مدرسة باريس اهتمت بالبنيويات والسيميائيات.

-المدرسة الانكلوسكسونية اهتمت بتطوير التداوليات.

-المدرسة الألمانية اهتمت بتطوير نظريات القراءة والتلقي.

3-الفلسفة التحليلة ومسارها الابستيمي

تعد الفلسفة التحليلية الأساس النظري الذي انبجست منه الممارسات التأسيسية لتحليل الخطاب، لذلك لا بد لنا من التركيز على فكرة التطور التاريخي للبدايات التقعيدية لفكرة تحليل الخطاب.

إنّ التفكير باللغة ولها يجعلنا نتجاوز التأثيل التاريخي للتساؤل المستخلص من النزعة التاريخية الجندرية حول أصل اللغة[20]، وبأي جنس تعلقت. هذه الأطروحة العنصرية للغة أغرقت البحث اللغوي عموما الذي انتهى الى شجرية عامة للغات عكست البعد الاستعماري للتأويل الإناسي للغات عموما[21].

ولهذا فلا شك أن التشقيق المعرفي لهذا الموضوع؛ "فلسفة اللغة" سنتجاوز به حلقة الجدل التاريخي حول اللغة ذاتها إلى إعادة مفهمتها ووضعها وضعا فلسفيا، لتصبح اللغة هي بؤرة التفلسف أي يصبح التفلسف لعبة لغوية لكونها المنعرج الخطير الذي خلص الإنســـان من الالتباســـات الثيولوجية والتقنية؛ لكونها المنقذ الوحيد للإنسان من تعسف الآلة، لذلك وصفها هايدغر بأنها "أخطر النعم"[22].

وتجاوزا لهوس البدايات، نجد أن الباحثين يجعلون بندتو كروتشة[23]. أول من بعج مصطلح فلسفة اللغة، غير أن تراكم النقاشات حول مسألة اللغة جعل المعنى العام لها قلقا ومتوترا، نحتاج فيه إلى مساءلة جادة لتصبح بذاتها ولذاتها منعطفا شـــديدَ الأهمية في الصـــيرورة الفلســـفية انطلاقا من التأثير الذي ضَـــخَّته **الفلســـفة التحليلية**[24].

وهذا لا يعني التحول عن الموضـــوعات التقليدية للغة التي إهتمت بعلاقة اللغة بالفكر وعلاقتها بالواقع من خلال الأبحاث التي باشـرها عديد الفلاسـفة على المسـتوى المعجمي للمعاني الحافة، أو المسـتوى المنطقي أو المستوى الدلالي العام.

وعليه فبحث فلسـفة اللغة يتعلق أسـاسـا بالتَّخَارُجات الفلسـفية للأدوار الغرضـية العامة لِلُّغة فلسـفيا أي؛ يتعلق باللغة منظورا إليها فلســفيا. ولعل هذه الدقيقة عبر عنها أزوالد ديكرو و جان ماري شــايفر حين قالا: "ثمة معنيان على الأقل يضـمهما التعبير فلسـفة اللغة فقد يكون المقصـود خاصـة باللغة، أي دراسـة تنظر إلى اللغة من الخارج بوصـفها موضـوعا معروفا مسـبقا وتبحث عن علاقات مع موضـوعات أخرى مفترضـة وذلك على الأقل في بداية الاسـتقصـاء المتميزة. وسـنتسـاءل عن العلاقات بين الفكر واللغة – هل لأحدهما أفضـلية على الآخر وما هي تفاعلاتها-... وثمة موقف آخر ممكن مع ذلك بالنسبة إلى الفيلسوف الذي يهتم باللسان وإن هذا ليكون بإخضاع اللسان إلى دراسة داخلية وبأخذه هو نفسه بوصفه موضوعا للاستقصاء، فلقد كانت الفلسفة منذ أصولها منقادة إلى هذا الضرب من الأبحاث، وذلك بما أنها كانت تقدم نفسها بوصفها فكرا"[25].

وانطلاقا من التيارات التي شكلت تدافعا للمجال الفلسفي للغة مثل الإضافات التي ضختها النظريات المنطقية والألسنية والتأويلية. وهنا نكون أمام ثلاثة منعطفات تحدد الانحرافات المنظورية فلسفيا للغة؛

- الفلسفة التحليلية.
- المنعطف التأويلي.
- المنعطف اللساني.

وسـنقف عند واحد فقط من هذه المنعطفات وأخص بالذِّكر **الفلسـفة التحليلية** وضـخها لمسـار فلسـفة اللغة؛

3-1: منعطف الاتجاه التحليلي: هذا المنعطف تمثله مجموعة من التيارات الفرعية: "تيار اللغة العادية عند جورج مور وراســل وفيتغنشــتاين الثاني، وتيار اللغة الاصــطناعية الذي يدرس اللغة الشــكلية أو الصــورية، وهو الاتجاه الذي تمثله الوضــعية المنطقية كارنابو آيرالتي تقوم على التحليل المنطقي للجمل والقضــايا اللغوية. والتحولات التي عرفها هذا التوجه عند ســتروســن وكريبك وكواين. تيار أفعال اللغة بزعامة سيرل وأوستين ضمن مدرسة أكسفورد"[26].

بل إن الفاحص لهذا الاتجاه التحليلي يجده ينبني على مجموعة من النظريات الأساسية سنشير لبعضها:

- **النظرية الوضعية لراسل.**
- **النظرية التصويرية لفيتغنشتاين الأول.**
- **نظرية الاستعمال أو الألعاب اللغوية لفيتغنشتاين الثاني.**
- **النظرية العنقودية لسيرل.**
- **النظرية السيكولوجية لغرايس.**
- **نظرية شروط الصدق لدافيدسون.**
- **ونظرية الكلام لِ أوستينوسيرل**[27].

مع فيتغنشـــتاين تمت النقلة من النموذج اللغوي القائم على معيار التحقق ليحل معه نموذج جديد قائم على التواصل والاستعمال، وذلك راجع أساسا إلى انصباب اهتمام فلسفة اللغة على الجانب العادي للغة، وهو جانب التداول اليومي أو الاستعمال اللغوي في العالم المعيشي، ولقد استفاد فغينشتاين من البحوث التي قدمها كلا من فريج وراسل :"فقد استخدم فتغشتاين تفرقة فريج بين المعنى و الدلالة و لكنه طبقها في التفرقة بين الإسم والقضية كما انتقد اللغة العادية لأنها تخفي الصورة المنطقية الحقيقية وأشاد في ذات الوقت بتفرقة راسل في المجال، كما أقام القضية الأولية على أنها سلسلة أسماء تدل على أشياء. والأكثر من هذا هو أن فتغشـــتاين ذكر فريج وراســـل معا وهو بصـــدد الحديث عن الجهاز الرمزي الذي يعالج به أخطاء اللغة العادية"[28]

ولعل هذا التخريج هو الذي أدى بالمسار الفلسفي عموما ليشهد ذلك التطور نتيجة التركيز على أس المواضعة الفلسفية للغة، وهي التواصل المقوِّضُ لفلسفة الذات لتنصهر الجماعة في عالم معيش يسوده الحوار، لذلك لم يعد الاهتمام محصورا باللغة الخالصة، وإنما باللغة العادية والتداول اليومي الفعلي لها؛ ذلك أن جوهر اللغة لا يتحقق إلا من خلال الاستعمال.

ولعل هذا الطرح هو الذي أبانت عنه فيما بعد نظرية الأفعال الكلامية، ولو تأملنا أطروحة فيتغنشتاين سنجد أن تأثير فلسفة برتراند راسل[29] فيما يخص المعطيات الأولية للغة؛ تلك الآراء التي ضمنها كتابه "الرسالة"، ذلك أن الكون مركب مما لا نهاية من الأشياء والموضوعات، لا يعني البتة وجود موضوعات أولية[30].

هذا التداخل المعرفي في مدونة فتغنشتاين يكشف ذلك التناص خصوصا في مسألة تصوير الفكر، هل هو انعكاس للعالم، وتوصل إلى المطابقة بين عالم اللغة وحدود اللغة، ولعل هذه القضية أثارت لدى فريجه جوتلوب[31] حول مسألة "المرجع والمعنى" ومدى التطابق بين حدود اللغة وحدود العالم يقول: " عندما نتأمل مفهوم التساوي لأنه يطرح علينا بعض المسائل التي لا تحتمل التأجيل وإن كان ليس من السهل الإجابة عنها.

فأولا ما نقصد بعلاقة التساوي هذه؟ ثم إن العلاقة، هل تكون بين الأشياء أم بين الحدود أم بين علامات ورموز دالة على الأشياء العينية"[32] على الرغم أن ما يبحث عنه فيتغنشتاين هو العلاقة بين ما هو حد اللغة، وحدود العالم أو هو: " رسم حد الفكر أو بالأحرى رسم حد لا للفكر وإنما لتعبير الأفكار، وذلك لأنه كي يتسنى لنا رسم حد للفكر ينبغي أن يكون في مقدورنا التفكير من جهتي هذا الحد معا (إذ ينبغي أن نكون قادرين على التفكير فيما يمكن التفكير فيه وهكذا فإن الحد لن يرسم إلا في اللغة وما يقيم من الجهة الأخرى عن الحد هو فقط لا معنى"[33]. لذلك فإن اللغة معنويا تحتمل ما يمكن:

- أن نتكلم عنه.
- وما يمكن الإشارة إليه.

وهو ما نرجع فيه إلى دلالة تستوعب المعنى الخارجي، وما لا يمكن تحديده إلا بفعل الإشارة لأن ملخص القضية هاهنا هي رسم للعالم الخارجي: "عن القضية رسم للوجود الخارجي، وهي نموذج للوجود الخارجي على النحو الذي تعتمدان عليه"[34].

ولعل هذه الدقيقة أشار إليها الغزالي في قوله؛ أن الموجودات ثلاثة: فهناك موجودات بالأعيان لها صور بالأذهان، وهي منطوقات على اللسان، وعلى هذا التأسيس نجده يتناول القضايا الميتافيزيقية باعتبارها قواعد مخلة بقواعد التركيب المنطقي للغة.

3-2: نظرية أفعال الكلام

تعتبر هذه النظرية ذات تأثير مهم في كل المسار الفلسفي اللاحق حيث أسست لتلاحق مهم سمي بالتداولية[35].

وهي العلم الذي يُعنى في رأي موريس: "بالعلاقات بين العلامات ومستخدميها"[36] لذلك لم يكن جون أوستين[37] يفكر في هذا التشقيق: "عندما ألقى الفيلسوف جون أوستين محاضرات وليام جيمس 1955 لم يكن يفكر في تأسيس اختصاص فرعي للسانيات فلقد كان هدفه تأسيس اختصاص فلسفي جديد هو فلسفة اللغة"[38].

انطلق أوستين من فرضية دقيقة مفادها: "أن الكثير من الجمل التي ليست استفهامية أو تعجبية أو أمرية لا تصف مع ذلك أي شيء، ولا يمكن الحكم عليها بمعيار الصدق أو الكذب"[39] ومن ثمة عاين الحساسية المنهجية لهذه المسألة حين يقول: "إن ما يجب أن أقوله هنا ليس صعب الفهم ولا محل نزاع. والاستحقاق الوحيد الذي أدعيه هو أن تكون هذه الاعتبارات صادقة على الأقل في جزء منها"[40]. تلك التي تنجر عن المميزة بين الجمل الإنشائية والجمل الوصفية: وقد قادته هذه الملاحظة إلى تمييز جديد لا يزال مقبولا إلى يومنا هذا فهو يقر بأن كل جملة تامة مستعملة تقابل إنجاز عمل لغوي واحد على الأقل ويميز بين ثلاثة أنواع من الأعمال اللغوية:

«-العمل الأول هو العمل القولي وهو العمل الذي يتحقق ما إن نتلفظ بشيء ما. - أما العمل المتضمن في القول وهو العمل الذي يتحقق بقولنا شيئا ما. — أما الثالث فهو عمل التأثير بالقول وهو العمل الذي يتحقق نتيجة قولنا شيئا ما"[41] ومحور النقاش الذي قدمه أوستين جاء ليخلّص اللغة من: " التراكيب الجوفاء من قبيل قولنا البحر شاسع والثلج أبيض"[42] وينطلق أوستين في تجسيده لفكرته الأساسية في مشروعه أن: " القول يعني الفعل quand dire c'est faire بالاهتمام بالأفعال الإنجازية أو الإنشائية مثل أقسم. عمد baptiser أفعال تمثل الصيغة الإفرادية لتحقيق ما يقوله المخاطب لإقامة حقيقة جديدة انطلاقا من تلفظها"[43].

هذا يدلل على شيء مهم؛ أن تراث فيتغنشتاين استفادت منه مدرسة أكسفورد ممثلة في أوستين وكذلك أفكار تلميذه سورل. ويستخلص الزواوي بغورة أن نظرية أفعال الكلام: "تجسد موقفا مضادا للاتجاه الوضعي المنطقي الذي ركز على التحليل المنطقي للعبارات مجردة من سياقها اللغوي والتاريخي في حين أن الأقوال اللغوية تعكس نمطا ونشاطا اجتماعيا أكثر منها أقوالا تتصف بالصدق والكذب التي ألفها الفلاسفة"[44] والملاحظ هنا أن الوريث الشرعي لأفكار أوستين هو تلميذه الأمريكي الفيلسوف جون سورل؛ حيث طور نظرية أستاذه في بعدين أساسيين هما: المقاصد والمواضعات[45].

فنظرية الأعمال اللغوية: " ترسخ اللغة والدلالة في التناول الذي يعنى بقول المتكلم والذي يعتبر بمثابة عمل حقيقي يضاهي الحدث المادي المنجز بواسطة اليد على سبيل المثال، وهذه النظرية تتقاطع من جهة أولى مع الرؤية القديمة التي تعتبرها أداة لوصف الواقع، كما تتقاطع من جهة أخرى مع اللسانيات الأولى السوسيرية والبنيوية حيث لا تؤخذ بعين الاعتبار سوى قواعد اللغة الداخلية منفصلة عن الكلام الذي لا يعتبر سوى تمفصل"[46] وعليه فإن سيرل لا يهتم إلا بالأعمال المتضمنة في القول، ولم يهتم أصلا بالأفعال حيث يتمثل إسهامه الرئيسي في: "التمييز داخل الجملة بين ما يتصل بالعمل المتضمن في القول في حد ذاته؛ وهو ما يسميه باسم القوة المتضمنة في القول وما يتصل بمضمون العمل ما يسميه باسم المحتوى القضوي"[47].

وتتكون نظرية سيرل من "أ-الفعل التعبيري وهو جملة الأفعال الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وفي هذا يقول سيرل: " إنني أسمي فعل (قول شيئا ما) بالمعنى العادي التام، أداء للفعل التعبيري، وأسمي دراسة المنطوقات حتى هذه النقطة، ومن هذه الجوانب، باسم دراسة التعبيرات أو الوحدات التامة للكلام. ب-الفعل الغرضي. جـ-الفعل التأثيري"[48] ويعتبر دراسة اللغة جزء من نظرية الحدث وترتبط فكرته في المحصلة عن ما يسميه بالأحداث الإنجازية، ومن ضمن الشروط الواجب توافرها هنا أربعة أنواع من القواعد:

- قاعدة المحتوى الإخباري مضمون القضية.
- قاعدة التحضير؛ التقديم.
- قاعدة الأمانة؛ الإخلاص.
- قاعدة الأساسية؛ الجوهرية.

ولقد استثمر بول غرايس هذه المعطيات ووظفها في مجال التخاطب، حيث هيمن على أطروحته البحث في كيفية اختلاف المعنى في التخاطب في كلام الإنسان العادي، حيث ميّز بين أمرين: ما يُعنى، وما يقال.

وهنا اقترح بول غرايس مبدأ سماه مبدأ التعاون، يقول: "يفترض غرايس أن المتخاطبين المساهمين في محادثة مشتركة يحترمون مبدأ التعاون. فالمشاركون يتوقعون أن يساهم كل واحد منهم في المحادثة بكيفية عقلانية لتسيير تأويل أقواله"[49]. ويقوم هذا المبدأ عنده على أربعة قواعد هي: قاعدة الكم، قاعدة العلاقة المناسبة، قاعدة الكيف، مفهوم الاستلزام الخطابي[50]. لذلك حاول البعض تجميع أهم المفاهيم التي قامت عليها التداولية نتيجة تقاطعها مع كل هذا الإرث التقليدي المذكور آنفا من أهمها ذكرا:

- المتضمنات في القول.
- الاستلزام الحواري أو المحادثي.
- نظرية الملاءمة.
- الفعل الكلامي[51].

ومن خلال تحريك باب التخاطب، نشـــأ مبحث جديد هو مبحث الحجاج حيث يرى جاك موشـــلر أن واجب الحرص على اختلاط هذا المبحث مع الأنماط الاســـتدلالية الأخرى؛ الحجة والاســـتنتاج يقول: "ولكي نحصر مفهوم الحجاج نوعا ما، فإنه لا مناص من مقابلته مع الحجة والاستنتاج. فخطاب الحجاج ليس خطابا مرماه التطرق للكلام من الأدلة، وليس خطابا يهتم بالمبادئ المنطقية كعملية الاستنتاج. أنا أحاجج لا يعني أن أبرهن على إثبات ما... أنا أحاجج يعني أن أعطي الأســـباب والحقائق لهذه النتيجة أو تلك، الحجاج علاقة بين حجج ونتائج"[52] ويرى موشـــلر أن الحجاج يرتكز على علاقات من طبيعة مغايرة تماما، لقد اســـتلهم موشلر نظريته في التحليل التداولي بناء على استثمار نظرية أفعال الكلام والمنطق الحجاجي ثم ينصرف في كتابه الآنف ليجمع بين المحادثة والحجاج.

ونكون هنا قد وقفنا ذكرا لا تفصيلا على بعض النظريات التي انسلت من معين الفلسفة التحليلية، والتي قادت التفكير الفلسفي إلى نقاش عديد القضايا المتعلقة أساسا بفلسفة اللغة.

قائمة الهوامش:

1.dictionnaire la philosophie de A a , édition hatier . p: 16/17.

2.مليكة موباني، ما ذا يعني مصطلح تحليلي، مجلة آيس، العدد 2، الجزائر 2007، ص: 07.

3.المرجع نفسه، ص: 08.

4.ج، ب، براون، ج يول، تحليل الخطاب، ترجمة؛ محمد لطفي الزليطني، منير التريكي، النشـــر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997. ص 01.

5.Francine maziére, l'analyse du discourse, 2 édition Paris, 2007. P : 07.

6.Patik charaudeau, Dominique Maingueneau. Dictionnaire D'analyse Du Discourse, édition du seuil, Paris 2002. p : 41

7.Dictionnaire de linguistique et des sciences du languages. édition larousse 1999. P : 34.

8.dictionnaire d'analyse du discours. p p: 42.43.

9.ابراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي، دار الآفاق للنشر، الطبعة الأولى 1999. ص: 9.

10.عبد الهادي بن ظافر الشهري. استراتيجية الخطاب: مقاربة لغوية تداولية دار الكتاب الجديد المتحدة. ليبيا. الطبعة الأولى 2004. ص :36.

11.جون بول سارتر، ما الأدب، ترجمة محمد غنيمي هلال. نهضة مصر للطباعة والنشر. القاهرة. ص: 7-8.

12.جوناثان كلر، مدخل النظرية الأدبية، ترجمة مصـطفي بيومي عبد السـلام. المجلس الأعلى للثقافة. الطبعة الأولى 2003. ص : 37.

13.تتجاوز الشـكلانية الروسـية سـؤال ما الأدب؟ إلى ما الأدبية؟ أي أنها تتجاوز وضـع الأدب وضـعا فلسـفيا حيث إنها لا تحفل كثيرا بتلك التخريجات التي جعلتها فيما فكتور ايرليخ: "لقد قدمت الشـــكلانية الروســـية إلى القراء باعتبارها، في غالب الأحيان، صـياغة متشـابكة لمذهب الفن للفن الذي سـاد في القرن التاسـع عشـر، وهذه الفكرة مُضـلِّلة جدا، إذ الحقيقة أن الشـكلانيين الروس لم يشـغلهم جوهر الفن ولا أغراضـه أو أهدافه. وقد حاولوا نظرا لميلهم الوضـعي الجديد التنصـل من كل المســبقات الفلســفية فيما يتعلق بطبيعة الخلق الفني كما لم يهتموا بالتأمل في الجمال والمطلق " فيكتور ايرليخ ، الشـــكلانية الروسية، ترجمة الولي محمد. المركز الثقافي العربي الدار البيضاء/ بيروت الطبعة الأولى 2000. ص: 13.

14.المرجع نفسه. ص: 14.

15.ك. م. نيوتن، نظرية الأدب في القرن العشـــرين، ترجمة عيســـى علي العاكوب، عين للدراســـات والبحوث الإنســـانية والاجتماعية الطبعة الأولى 1996. ص: 24.

16.فكيتور ايرليخ، الشكلانية الروسية. ص: 14.

17.المرجع السابق. ص: 15.

18.باتريك شارودو، دومينيك مانغنو. معجم تحليل الخطاب، ترجمة عبد القادر لمهيري، حمادي صمود. المركز الوطني للترجمة، تونس 2008. ص: 553.554

19.تيري ايغلتون، نظرية الأدب، ترجمة ثائر ديب. دار المدى. ص: 20.

20.أخذ الباحثون في علاج هذه المسألة طويلا للبحث عن اللغة الأولى وإشكالياتها المختلفة حول هل اللغة توقيفية أم إصلاحية أو غيرها من الإشكاليات التي ارتبط بهذا المبحث التاريخي للغة.

21.حيث صنفت اللغات بحسب الأجناس البشرية المعروفة.

22.محمد سبيلا، عبد السلام بن عبد العالي، اللغة، دفاتر فلسفية، دار توبقال للنشر، المغرب، الطبعة الثانية، 1994، ص15.

23.كروتشة (1866- 1952) فيلسوف إيطالي، هيغلي جديد معروف بأعماله في علم الجمال والحضارة والتاريخ، أسس عام 1903 مجلة La critica ونشر فيها معظم أعماله بما في ذلك مراجعات أعمال فلسفية وأدبية معاصرة، أهم أعماله: فلسفة الروح 1902- 1917، علم الجمال باعتباره تعبيرا وعلما عاما للغة 1902، المنطق 1905، فلسفة العمل 1909، النظرية وتاريخ كتابات التاريخ 1917، وغيرها من الكتب؛ حسن حنفي، مقدمة في علم الاستغراب، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 200، ص268.

يقول جمال أردلان: " ولعلنا لا نجانب الصواب إن نحن قلنا إن الانغلاق على الفكر الفرنسي قد ساهم كثيرا في تكوين صور خاطئة لا عن الفلسفة التحليلية فقط بل أيضا عن الفلسفات الأنجلوسكسونية ونعتها بالنزعة الاختيارية الفجة، أما الأمر الآخر الذي يتم غالبا إغفاله فهو أن المحاور التي دارت حولها نقاشات الفلاسفة التحليلية تعود في أصولها إلى الفكر الجرماني، أعني إلى الفلسفة الألمانية النمساوية. فقد لاحظ الفاحص عناء كبيرا في التدليل على أن معظم القضايا الرئيسة التي ما تزال تطرحها فلسفة اللغة التحليلية تعود في الغالب إلى فريغه وفتغنشتاين الثاني".

24.جمال أردلان، فتغنشتاين ومسألة اللغة- في أصول الفلسفة التحليلية- http://takhatub.ahlamontada.com/t1661-topic. يقول جمال أردلان: " ولعلنا لا نجانب الصواب إن نحن قلنا إن الانغلاق على الفكر الفرنسي قد ساهم كثيرا في تكوين صور خاطئة لا عن الفلسفة التحليلية فقط بل أيضا عن الفلسفات الأنجلوسكسونية ونعتها بالنزعة الاختيارية الفجة، أما الأمر الآخر الذي يتم غالبا إغفاله فهو أن المحاور التي دارت حولها نقاشات الفلاسفة التحليلية تعود في أصولها إلى الفكر الجرماني، أعني إلى الفلسفة الألمانية النمساوية. فقد لاحظ الفاحص عناء كبيرا في التدليل على أن معظم القضايا الرئيسة التي ما تزال تطرحها فلسفة اللغة التحليلية تعود في الغالب إلى فريغه وفتغنشتاين الثاني".

ويلاحظ الباحث مسعود صحراوي أن الفلسفة التحليلية انقسمت إلى ثلاثة فروع أو اتجاهات كبرى: " الوضعانية المنطقية positivismelogique بزعامة رودولف كارناب، والظاهراتية اللغوية phénoménologique du langage بزعامة إدموند هوسرل، وفلسفة اللغة العادية philosophie du langageordinaire بزعامة فيتغنشتاين".

مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب؛ دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني، دار الطليعة، الطبعة الأولى، 2005، ص22.

25.إزوالد ديكور، جان ماري شايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، الطبعة الثانية 2007، ص 222.

26.الزواوي بغورة، الفلسفة واللغة؛ نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى 2005، ص202.

27.المرجع نفسه، ص202-203.

28.جمال حمود، فلسفة اللغة عند لودفيغ فيغنشتاين، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، الجزائر/ بيروت الطبعة الأولى 2009. ص 51.

29.برتراند آرثر وليام راسل هو فيلسوف ورياضي درس في كمبردج، وقد أرسى فلسفة منطقية مضادة للكانطية والهيغلية الجديدة، فواصل بذلك أعمال فريغه والفيلسوف الإيطاليج. بيانو(1858- 1932) وهكذا طور لغة رمزية صارمة تخلو من التباسات اللغة العادية، واشتغل أيضا على النظرية النسبية لأنشتاين، ونتيجة مواقفه الأخلاقية والسياسية خسر منصبه في جامعة كمبردج 1916 وسجن سنة 1918 مدة ستة أشهر لمناهضته للخدمة العسكرية وهو ديمقراطي ليبرالي قريب من أوساط الاشتراكيين، وقف ضد المحرمات الجنسية، وساند المعاشرة دون عقد رسمي بين الرجل والمرأة، ناضل من أجل السلام في العالم وعارض وجود الأسلحة النووية فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار، ط1، 2007، ص 31-32.

30.جمال أردلان، فتغنشتاين ومسألة اللغة-في أصول الفلسفة التحليلية- http://takhatub.ahlamontada.com/t1661-topic

31.فريغه (1848- 1925) أستاذ الرياضيات في فينا، ويعتبر مؤسس المنطق الرياضي الحديث والفلسفة الرياضية وفلسفة اللغة، أهم أعماله "كتاب في تصور لغة صورية مبنية رياضيا للفكر الخالص 1879 "، أسس الحساب 1884، القوانين الأساسية للحساب جزءان1893-1903، حسن حنفي، مقدمة في علم الاستغراب، ص 227.

32.عبد القادر قنيني، المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث، إفريقيا الشرق المغرب، 2000، ص107.

33.جمال أردلان، فتغنشتاين ومسألة اللغة-في أصول الفلسفة التحليلية- http://takhatub.ahlamontada.com/t1661-topic

34.الزواوي بغورة، الفلسفة واللغة، ص104.

35.ويرجع أول استخدام لها مع العالم الأمريكي بيرس المولود عام 1901 ويقصد بالتداولية كل ما يتعلق بمظاهر الاستعمال وفي العالم العربي يعد طه عبد الرحمان أول من استخدم مصطلح التداولية وقد تبناه أحمد المتوكل فيما بعد وتعني في خلاصتها الجريان والدوران والاستعمال. action يعني العمل pragma التي اشتقت من الأصل اليوناني – التداولية: pragmatique.

36.آن روبل، جاك موشلار، التداولية اليوم؛ علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، دار الطلية للطباعة والنشر بيروت، ص29.

37.أوستين (1911-1960) فيلسوف بريطاني قضى حياته العلمية كلها، باستثناء عمله بالمخابرات أثناء الحرب في أكسفورد، أهم أعماله "أوراق فلسفية" 1961، "كيف تصنع الأشياء بالكلمات" 1962.

38.آن روبل، جاك موشلار، التداولية اليوم؛ علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، دار الطلية للطباعة والنشر بيروت، ص29.

39.المرجع نفسه، ص30.

40.جون أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق 2008، ص12.

41.آن روبول، جاك موشلر، التداولية اليوم، ص33.

42.ذهبية حمود الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري تيزي وزو2005، ص125.

43.المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

44.الزواوي بغورة، الفلسفة واللغة، ص107.

45.آن روبول وجاك موشلر، التداولية اليوم، ص33.

46.فيليب بلانشيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار سوريا، الطبعة الأولى 2007، ص55.

47.آن روبول وجاك موشلر، المرجع السابق، ص33.

48.الزواوي بغورة، المرجع السابق، ص108.

49.آن روبول، جاك موشلار، المرجع السابق، ص55.

50.المرجع نفسه، ص56.

51.مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب؛ دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005، ص30-40.

52.J.-moschler: argumentation et conversation; éléments pour une analyse pragmatique du discours. Edition hatiercredif, Paris, 1985, p46.

تداعيات تأخر سن الزواج على سلوك الشباب في ضل أزمة السكن في المجتمع الجزائري

The repercussions of delayed marriage age on the behavior of young people in the midst of the housing crisis in Algerian society

د. مصبايح فوزية (جامعة خميس مليانة، الجزائر)

ملخص:

لقد برز السكن كمشكلة اجتماعية ملحة في السنوات الاخيرة و يمكن اعتبارها من ضمن الاسباب التي أدت الى ظواهر عديدة في مجال الشباب كالتطرف، العنف، الانحراف، الاجرام وانتشار الفساد والرشوة وعدم الانتماء، فمع تغير نمط الاسرة في العصر الحديث وتحولها من أسرة ممتدة الى نواة أصبح المسكن المستقل هو الشكل المفضل للسكن والعبء كله يقع على كاهل الشاب فهو المسئول عن توفير مسكن لزوجته ولكن مع ارتفاع مستوى تكاليف المعيشة اضحى من الصعب الحصول عليه وبالتالي تكبت الحياة الجنسية الطبيعية ولا يستطيع الشاب تحقيقها عن طريق الزواج مما يدفعه الى البغاء، العادة السرية أو اللجوء الى التطرف الديني والسياسي وما يترتب عليه من تعصب وعنصرية أو اللجوء الى تعاطي المخدرات التي قد تؤدي الى الادمان وما يترتب عليه من انحرافات.

الكلمات المفتاحية: الشباب، المجتمع الجزائري، الزواج، السكن، الانحراف.

Abstract:

Housing has emerged as an urgent social problem, in recent years along with other problems, and can be considered among the reasons that led to the emergence of many problems in the areas of youth manifestations of extremism, violence, deviation, criminality and the spread of corruption and bribery and non-affiliation, The family style has changed in the modern era and it has been transformed from a family extended to a nucleus family. Independent housing has become the preferred form of housing, and the burden is on the shoulders of the young man. He is responsible for providing housing for his wife, but with the high cost of living, Thus, natural life is suppressed and no one can Achieved through marriage, which paid to prostitution, masturbation or resorting to religious extremism, political and consequent intolerance and racism, or resorting to drugs that may lead to addiction and consequent deviations.

1-مفهوم الشباب

تعددت وجهات النظر العلمية والاجتماعية من مختلف ابعادها في تحديد وتعريف السن والشخصية الشبابية من حيث مدى النضج وتحمل المسئوليات الاجتماعية والقانونية والنفسية، إلا ان الشعوب القديمة لم تعرف مفهوم الشباب كحقيقة اجتماعية فكان الافراد يمرون من سن الطفولة الى سن الرشد دون ان يجتازوا مرحلة انتقالية، فكان هؤلاء الافراد ينظمون ويندمجون بشكل طبيعي وعفوي في الحياة العملية، مثلما كانوا يتعلمون مهنهم مباشرة عن طريق الممارسة اليومية وعن طريق النصائح التي تسدى لهم من قبل من تقدموا في السن عنهم، ولكن الامر يختلف عن ذلك اليوم وخاصة في المجتمعات الصناعية حيث اصبح كل شيء تقريبا معقلنا ومنظما فقد أصبح العمل معقدا اكثر فاكثر على المستوى التقني، حيث أصبح من المستحيل على المرء أن يتعلم مهنة ويمارسها دون اعداد مسبق، فشباب الحاضر عليهم أن يذهبوا الى المدارس والجامعات المتخصصة ليكتسبوا خبرات خاصة، وهكذا فسن الطفولة وسن الرشد يفصل بينهما اليوم مرحلة انتقالية طويلة وهي الشباب[1]

ففترة الشباب فترة زمنية تبدأ من سن السادسة عشر حتى سن الخامسة والعشرين من العمر، وهي الفترة التي يكتمل فيها النمو الجسمي والعقلي على نحو يجعل المرء قادرا على أداء وظائفه المختلفة.

وعليه يمكننا اعتبار ان مرحلة الشباب هي فترة انتقالية بين نهاية الطفولة تتميز ببداية البلوغ الجنسي وبداية سن الرشد ومع ما يمكن ان يعزى لهذه المرحلة من حقوق وواجبات.

2-قضايا الشباب المعاصر ومشكلاته

ان الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية الحالية تشير الى عديد من المشكلات تتمثل في العجز الواضح في توفير الاحتياجات الاساسية والضرورية للناس، أي تحقيق الامن المعيشي والحياتي والاقتصادي، ويقصد بالأمن المعيشي ضرورة توفير الغذاء والكساء والسكن أي الحاجات الضرورية اللازمة للوجود الانساني، بينما الأمن الحياتي يفترض فيه توفير ظروف طبيعية يحيا في كنفها الفرد وهو متمتع بكل ما يكفل له وضع صحي جيد وسط بيئة نظيفة خالية من التلوث. اما الامن الاقتصادي فهو لا يتحقق فقط بتوفير حق العمل وسد الحاجات الضرورية للإنسان، ولكن يتحقق على أحسن وجه عندما تتاح للفرد امكانية استفادته من قدراته ومهاراته[2] ويظهر الى جانب عدم القدرة على الوفاء بهذه الاحتياجات مشاكل اخرى تؤثر في الشباب بصورة

غير مباشرة مثل تصدع البنية الاساسية وتهالك المرافق العامة، فضلا عن ارتفاع الاسعار بصورة تفوق كثيرا الزيادة في الدخل والاضطرابات الواضحة في سوق العمل وفوضى الهجرة بنوعيها الداخلية والخارجية.

ان مشاكل الشباب في المجتمع العالم الثالث ليست مشاكل يفرضها الشباب على الراشدين، انما هي مشاكل نابعة من مصاعب التنسيق بين عمل المؤسسات المختلفة في هذه المجتمعات، فالشباب لهم مشاكل خاصة بهم باعتبارهم فئة عمرية محددة من السكان بحاجة الى اهتمامات تربوية وتعليمية وبحاجة الى نشاطات رياضية وترويحية تختلف دون شك عن حاجات الراشدين والكبار.

وهكذا فمن الطبيعي أن يعاني الشباب من مشكلة البطالة أو البطالة المقنعة أكثر من الراشدين الذين نالوا فرصهم في التعليم والعمل والسكن والزواج في أوقات سابقة مختلفة كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسكانية مواتية، كما أن مشكلة البطالة تترتب عليها مشاكل اخرى عديدة فإلى جانب الاحباط واليأس والشعور بالاغتراب والدونية فان الشباب المتعطل لن يتمكن من الحصول على مسكن مستقل ومناسب وبالتالي يفقد امله في امكانية الزواج(3)

وهكذا يتبين لنا ان مشكلة الحصول على مسكن من أهم المشاكل التي يواجهها الشباب الى جانب المشاكل الاخرى التي يعانون منها، وقد ظهرت هذه الازمة بوضوح في السنوات الاخيرة وخاصة في بعض المجتمعات العربية التي تتميز بارتفاع معدلات المواليد وارتفاع عدد السكان فيمها بصورة تفوق امكاناتها المادية، وخير مثال على ذلك ما يعانيه الشباب الجزائري في الوقت الحالي من أجل الحصول على مسكن لإتمام زواجهم لدرجة أن الكثيرين منهم يسعون الى السفر الى اوروبا والعمل في أي مهنة حتى ولو كانت بعيدة عن تخصصاتهم.

3-الزواج والشباب

يتزوج الناس لأسباب عديدة منها تبادل الحب مع شخص آخر والبحث عن الامن الاقتصادي والمنزل المستقل وانجاب الاطفال وتحقيق الامن العاطفي والاستجابة لرغبات الوالدين والاقارب والهروب من الوحدة أو من منزل الوالدين أو من موقف غير مرغوب فيه أو الحصول على المال والرفقة أو الجاذبية الجنسية، وعموما فإن الناس يتزوجون لأن الزواج هو النمط الاجتماعي الذي يجد قبولا واسعا و مشروعية لإقامة علاقة بين الجنسين، فاقتصار العلاقة الجنسية مع شخص واحد كنوع من العفة والنقاء والتعاون من أجل الابقاء على الحياة

والوالدية، والحياة المنزلية المستقرة والقيم المتشابهة كل هذا يجذب الافراد الى الزواج، ويكون بالتالي حلم كل شاب وشابة أن يتزوج وأن يصل في زواجه الى الصورة التي رسمها في خياله، كما يفشل الكثيرون في الحصول على الزواج الذين يستطيعون الاستمرار في احتماله[4]

الزواج اذن امر شائع ومقرر في جميع انحاء العالم فعلى الرغم من مظاهر الصراع الذي ينطوي عليه وتغير أهدافه ووظائفه ومعانيه وكثرة وقوع الطلاق فإن الناس مع ذلك يتزوجون ويرجع ذلك الى أن التوقعات المعيارية تنظر الى الزواج كموقف أو حالة مناسبة أو مفضلة ومطلوبة.

4-محددات الزواج المعاصر

لعله من اهم التغيرات ما طرأ على السن عند الزواج من تغير، اذا كان الزواج المبكر هو النمط السائد في المجتمعات العربية، وذلك امتثالا لتعاليم الدين الاسلامي، ولما للزواج المبكر من مزايا تتمثل في المحافظة على النواحي الاخلاقية والابتعاد بالمجتمع عن أسباب الفساد والانحلال لدرجة أن زواج الفتى أو الفتاة كان مرتبط بسن البلوغ و لكن مع متطلبات العصر و الحياة تعقدت ازدادت و اصبح توفير ضروريات الحياة الزوجية من مسكن وأثاث وأجهزة يحتاج من الشباب الكثير من الجهد والوقت والعمل لسنوات عديدة. ومن محددات الزواج المعاصر أيضا زيادة الفجوة بين الطبقات الاجتماعية – الاقتصادية من حيث القوة الاجتماعية والثروة حيث نجد أن علو الطبقة للشاب من العوامل التي تسهل ارتباطه بالفتاة التي يرغب في زواجها بغض النظر عن مستواها الاجتماعي – الاقتصادي الا أن ما يحدث للفتيات يكون عكس ذلك تماما[5]

وبدون شك أن تأخير سن الزواج للشباب الراغب فيه يكون له انعكاس على مستقبله وطموحاته فكثيرا ما رأينا في مجتمعنا الجزائري وصادفناهم شباب ذكور في سن الاربعين ولم يتمكنوا من انشاء أسرة نظرا لقلة امكانياتهم والعجز عن توفير مسكن لائق لهم كونهم يعيشون في مساكن ضيقة تأوي أسر يزيد عددها عن 6 أفراد وبالتالي تقل فرص الزواج مما يدفع الفرد الى الانتقام من وضعه عن طريق ولوج عالم الانحراف بمختلف ألوانه.

5-الشباب والانحراف

ان الحالة الاقتصادية المتدنية وازدياد مشاعر الاحباط واليأس والتفاوت الطبقي الصارخ والنظرة التشاؤمية للمستقبل إضافة الى خصوصية مرحلة الشباب واحتياجاتها يمكن أن تمثل أدوات تفسيرية لبعض أنواع السلوك

الانحرافي بين الشباب سواء كان هذا انحراف يمثل تهديدا لذات الفرد أو لبناء نفسه. وليس هناك شك في وجود علاقة بين أنماط السلوك الانحرافي للشباب والواقع الاجتماعي لهم من حيث عجز هذا الواقع – في معظم الاحيان – عن الوفاء باحتياجاتهم وتلبية رغباتهم ومن حيث إمكانية ان يمثل هذا الواقع البيئة الملائمة تماما لنمو الاتجاهات نحو الانحراف(6)

ان الأوضاع الاجتماعية التي يعيشها الشباب في الوقت الحاضر تثير الخوف والقلق، فاذا نظرنا الى المشكلات التي تهم الشباب الحاضر نجد انها تتعلق بالإنماء أولا وعالم العمل ثانيا وثالثا بالعائلة وأخيرا بالحضارة.

ولهذا ينظر الى الانحراف على أنه وسيلة فعالة لتحقيق الاهداف المرجوة، أو مؤشرا على أن الأشخاص قد فشلوا في تحقيق أهدافهم بواسطة الوسائل النظامية المشروعة مما يدفعهم الى استخدام وسائل غير مشروعة.

وفي الأخير يمكننا القول بان هناك مجموعة من الظروف التي من شأنها ان تدفع اعدادا متزايدة من الشباب الى الانحراف على اعتبار أنها تمثل بيئة خصبة له، وان كان لا يمكن ارجاع انحراف سلوكي معين الى أسباب وظروف بعينها اذ غالبا ما تعمل هذه الظروف والأسباب مجتمعة.

6–انعكاسات أزمة السكن على سلوك الشباب

ان معظم أفراد المجتمع يقبلون بوجود فجوة بين تطلعاتهم وأمالهم من ناحية وما يمكن انجازه على أرض الواقع من ناحية أخرى، ويعتبرون ذلك من سنن الحياة ولكن عندما تتسع هذه الفجوة وتستمر في الاتساع، فإنها تؤدي الى الاحباط والى زيادة الشحنات العدوانية، وخاصة اذا تأكد لهؤلاء الأفراد أن السبب في اتساع هذه الفجوة لا يرجع الى تقصير منهم ولكن الأسباب خارجة عن ذواتهم، وكامنة في التركيبة السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة في مجتمعهم، فيصبحون بالتالي مهيئين للبحث عن بدائل لهذه التركيبة أي نظام اجتماعي آخر يأملون أن يحل لهم مشاكلهم ويخرجهم من أزماتهم. غير ان اتساع الفجوة بين الأمل والواقع مع ما يسببه من احباط للأفراد لا يكون في حد ذاته عاملا حاسما في تهيئتهم لرفض النظام القائم ما دامت هناك عدالة في توزيع الاحباط (المساواة في الظلم عدل) ولكن الاحباط قد يتحول الى شحنات عدوانية ثم السلوك احتجاجي إذا ما ترامى لهؤلاء أن الآخرين من أقرانهم متساوون معهم أو حتى أقل منهم انجازا. ومع ذلك يحصلون على نصيب لا يستحقونه من الثروة والسلطة والمكانة في نفس المجتمع(7).

ومعنى هذا ان السلوك الانحرافي يمثل أول وأخيرا عامل هدم وتفتيت لبنية المجتمع ونظمه المختلفة، فعلى المستوى الفردي والجمعي لا نستطيع ان ننكر ان ازدياد مشاعر السخط والاحباط وارتفاع موجات العنف والتطرف والانحرافات الجنسية من شأنه ان يقوض النظام الاجتماعي ان لم يكن قريبا فعلى المستوى البعيد غير انه من الناحية الأخرى فان السلوك الانحرافي قد يحمل بداخله طاقة للتجدد والتطوير في المجتمع، اذ أنه يمثل سلوكا تستهجنه الجماعة وترفضه. ومن ثم تنشأ اتجاهات جمعية بضرورة التصدي لهذه الانحرافات ويطور المجتمع من ميكانيزماته الدفاعية التي يحاول بها الحد من خطر تطور وانتشار السلوك المنحرف(7)

فمظاهر العنف والتطور التي بدأت في الظهور في المجتمع بصور مختلفة ومتعاقبة وأن معظم المنتمين اليها والمشاركين فيها من الشباب فهو دليل واضح على غضب هؤلاء الشباب وعدم قدرتهم على تحقيق أمالهم في العمل المناسب والزواج وتكوين أسرة، مما يدفعهم للتعبير عن غضبهم من خلال الانتماء الى الاتجاهات المتطرفة أو المشاركة في عمليات العنف التي بدأت تغزو مجتمعنا مؤخرا معتقدين ان هذه الانشطة قد يكون فيها الحل لمشاكلهم(8)

وبالمثل فان ظاهرة العنف تكون نسبب الاحباط والشعور بالضياع ووجود فراغ اخلاقي لدى الشباب المتصف بالعنف والذي يفتقر الى الاحساس بأن لوجوده رسالة أخلاقية وبالتالي الاحساس بتفاهة الحياة وكذلك الاحساس بضعفهم وقلة حيلتهم، فالفراغ الروحي والأخلاقي في حياة الشباب يعوض بتبني أهداف اجتماعية أخرى.

وقد تمثل الانحرافات الجنسية جانبا آخر من أزمة السكن، اذ من الصعوبة عزل النشاط الجنسي عن نواحي النشاط البشري الآخر، ومع ذلك فان المجتمع يراقب بشدة هذا النشاط الجنسي أكثر من النواحي الأخرى، ونتيجة لذلك فان غير المتكيفين في هذا المجال أكثر عددا من غيرهم وفي ثقافتنا العربية ترتبط الناحية الجنسية بفكرة الخطيئة(9)

فالشباب كفئة عمرية يمكن أن يلجئوا الى الانحرافات الجنسية تحت ضغط حاجة ملحة أو ظروف اقتصادية واجتماعية تبدو مرتبطة في وجودها وانتشارها بين المجتمعات مرتبطة بطبيعة الخصائص الفسيولوجية للإنسان وبطبيعة المجتمع البشري من جهة أخرى، فالطالب في ظاهرة البغاء هو ارضاء حاجة بيولوجية وحين يبدو الاشباع غير ممكن في صورة أخرى لنقص ذاتي أو لقصور في الامكانيات التي تسمح بها الظروف المحيطة فانه

من الممكن أن يعتمد على البغاء كمصدر من مصادر الاشباع فالأمر لا يتطلب أكثر من القدرة على دفع المقابل.

هذا وتنطوي ظاهرة البغاء الى جانب الرغبة في الاشباع الجنسي على رغبة في ان يتحقق هذا الاشباع في صورة معينة غالبا ما تكون غير مقبولة اجتماعيا(10).

فالبغاء ظاهرة موجودة من أجل ارضاء رغبات الشاب الذي لم يستطيع الحصول على مسكن لائق فاذا ما تيسر الزواج وأتيحت له الفرصة مع توفير مسكن لائق فهنا يصبح البغاء غير ذي قيمة.

فلا يمكن تجاهل أن أزمة السكن الحالية كان لها علاقة واضحة بتأخير سن الزواج، الا أنه هناك عوامل أخرى تساعد في هذا التأخير وليس عامل السكن فقط، وان كان عامل السكن يعتبر أهمها، لان العوامل الأخرى يمكن التغلب عليها أما عامل السكن فهو مشكلة غير قابلة للحل في حدود امكانات الشباب العاديين الحالية ومن العوامل الأخرى التي تؤدي الى تأخير سن الزواج يمكن ان نشير الى ارتفاع الاستعداد للزواج وانتشار التعليم وخاصة التعليم العالي وتأخير سن الزواج تبعا لذلك، وكذلك التوسع في التصنيع واختلاف ظروف عامل الصناعة من عامل الزراعة الذي لابد أن يتزوج في سن مبكرة وكذلك زيادة الوعي بالنسبة لسن الزواج، وتفضيل البعض لتأخيره عمدا حتى يمكن للطرفين تحمل مسؤولياته الجسمية ولكن هناك فرق بين أن يؤخر الفرد سن زواجه بإرادته وبين أن تجبره الظروف على تأخيره. ومع ذلك يبقى عامل السكن كأكبر عائق يقف في طريق اتمام الزواج ويكون هو العامل الحاسم والمؤثر في تأخير سن الزواج وقد يكون هذا التأخير لسنوات طويلة.

فالمجتمع لا يمر بأزمة سكانية ولكن بانفجار سكاني، وان صفوف المنضمين الى فئة الشباب تتزايد كل يوم وهؤلاء كلهم يريدون الزواج ويأملون فيه ولكنهم لا يجدون المساكن التي تتناسب وامكاناتهم المادية لان أسعار المساكن ارتفعت بصورة لم يسبق لها مثيل.

فعلى الرغم من تغير المفاهيم الخاصة بالزواج والتزاماته فما زالت الأسر في المجتمعات الجزائرية تتمسك بالأساليب التقليدية ان لم تزد عليها، وهذا لا يتفق بأي حال من الاحوال مع الظروف الاقتصادية الحرجة التي يعاني منها المجتمع ككل والشباب على وجه الخصوص.

وهكذا أصبح تأخير سن الزواج شيئا حتميا للظروف الجديدة وذلك حتى يتمكن الشباب من توفير متطلبات الزواج ونظرا لتغير الظروف الاقتصادية يوما بعد يوم واتجاهها باستمرار الى الأسوأ، فإن أي شاب لا يستطيع اليوم تحديد فترة زمنية معينة يمكنه الزواج من خلالها.

خاتمة:

لقد كان الزواج أمراً ميسّراً بدون تعقيدات ومطالب تثقل كاهل الشباب فترهقه. وكانت الفتاة ما إن تبلغ حتى يسارع الخطّاب إلى طلبها ويعتبرون هذا الأمر طبيعياً كما إعتادوه حفاظاً على الأخلاق ودرءا للمفاسد. أما اليوم فقد اختلفت النظرة لقضية الزواج وبناء الأسرة نتيجة اختلاف المعايير والمفاهيم والنظرة للمؤسسة الزوجية واختلاف نمطية التفكير والقِيَم والعادات في مجتمعاتنا. وما ذلك إلا بسبب ضعف الوازع الديني وقلة معرفتنا بشرعنا وكذلك بسبب الغزو الفكري والإعلامي والعولمي. وقد بعُدنا عن تعاليم الإسلام التي تحفظ الأسرة والعقول والقلوب واندمجنا كلياً أو بشكل كبير في المجتمع الذي نعيش فيه دون العودة إلى الأصول ما أدّى إلى سهولة تقبّلنا للبضاعة المعروضة في المجتمع غافلين عن سرطانيات هذه البضاعة والتي تهدف أغلبها إلى إفساد المجتمع وكمثال على ذلك الحملات الموجّهة ضد الإسلام والأسرة المسلمة بشكل خاص ومن ضمنها اعتبار الأمم المتحدة للزواج المبكّر عنفاً موجّهاً ضد المرأة مما أدى الى عزوف الشباب عن الزواج و ظهور ظواهر سلبية مثل الكسب غير المشروع، وزيادة الأمراض النفسية وارتفاع نسب الطلاق والعنوسة وتفشي ظاهرة التسرب المدرسي فضلا عن تدني المستويات التعليمية، وعيش كثير من الأسر ذات الدخل المتوسط أو المحدود في حالات قلق مستمر وانعدام الطمأنينة لديهم مما يؤدي إلى تفاقم المشاكل الأسرية فيما بينهم، وذلك لعدم تملكهم مسكن لفترات طويلة قد تصل إلى 15عاما.

وعموما يمكننا القول في الأخير ان مشكلة السكن هي كبيرة ونتاج طبيعي لمشاكل اجتماعية وتربوية وثقافية مما يسبب ظاهرة اجتماعية خطيرة أخرى وهي تأخر سن الزواج الذي ينعكس سلبا على بعض الشباب والشابات بولوجهم عالم الانحرافات كالبغاء والزنا وممارسة العادة السرية، زد على ذلك هناك انعكاسات خطيرة أخرى تظهر على المستوى البعيد تتجسد في التدخين والادمان على الكحول والمخدرات والعنف والتطرف... وهذا كله هروبا من الواقع الذي اضطرهم لهذه الممارسات و المسالك الانحرافية الخطيرة، ولحل هذه المشكلة لا بد من أن يهب جميع المعنيين للالتفاف عليها والقضاء على هذه الظاهرة وآثارها السلبية على الفرد والأسرة والمجتمع ككل.

قائمة المراجع:

1-حسن الرفاعي، **الشباب وصغار السن في الوطن العربي**، د ط، المركز العربي للدراسات الأمنية، الرياض، د ت، ص 201.

2-مركز الدراسات الأمنية، **الشباب والمجتمع**، د ط، عالم المعرفة، الكويت، د ت، ص 77.

3-محمد الكردي، **التخلف ومشكلات السكن، د ط**، دار المعارف، القاهرة، 1998، ص 96.

4-سناء الخولي، **الاسرة والحياة الاجتماعية**، د ط، دار المعرفة الجامعية، د ت، 1991، ص 87.

5-ابراهيم لعبيدي، عبد الله خليفة، **محددات الأسرة**، د ط، رياض الصالحين، 1992، ص 08.

6-سامية جابر محمد، **الانحراف الاجتماعي بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي**، د ط، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ت، ص 293.

7-امينة الجندي، **التطرف بين الشباب**، د ط، المركز القومي للبحوث الجنائية والاجتماعية، القاهرة، 1989، ص 32.

8-خليل حسن محمود، **موقف الاسلام من العنف**، د ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1992، ص 14.

9-عبد اللطيف معاليقي، **اضواء على مشكلات الشباب العربي**، د ط، معهد الانماء العربي، بيروت، د ت، ص 94.

10-محمد عزت حجازي، **البغاء كظاهرة اجتماعية**، د ط، أبحاث إعادة بناء الانسان، القاهرة، د ت، ص96.

تقييم المخاطر المهنية باستعمال تقنية التحليل الوظيفي، الملاحظات، مكونات الخطر، التقييم، والوقاية

Assessment of occupational hazards using functional analysis technique, observations, risk components, assessment, and prevention

أ. أوبراهم ويزة (بجامعة الجزائر 02)

أ. د. بوظريفة حمو (جامعة الجزائر 02)

ملخص:

لقد أدى التطور الملحوظ الذي شهدته المؤسسات الصناعية من حيث تعقد الأنساق وتطور الآلات، الى ظهور مخاطر مهنية كثيرة وخطرة ببيئة العمل، مخاطر متعلقة بالآلات (خطر الصـــدم، خطر الارتطام...الخ)، مخاطر متعلقة باســـتعمال المواد الكيميائية كالتســـممات بالمعادن الثقيلة، المخاطر الفيزيائية (الضـــوضـــاء، الحرارة...الخ)، المخاطر الحيوية (الفيروســـات، الميكروبات...الخ)، المخاطر الكهربائية، بالإضـــافة الى المخاطر النفسية الاجتماعية والتي انتشرت بصفة مذهلة في الآونة الأخيرة (العنف ، التحرش الجنسي...الخ)، الشيء الذي أدى الى ظهور اصابات عمل كثيرة وامراض مهنية مختلفة.

لذا أصبح من الضروري اتباع إجراءات وقائية من طرف المسؤولين (المختصون في الأرغنوميا، مختصي السلامة والامن في العمل، أطباء العمل... الخ)، للحد من هذه المخاطر وهذا بتقييمها بصفة مستمرة ودورية، لأجل تحديدها والحد منها.

ســـيتم التطرق الى تقنية التحليل الوظيفي لتقييم المخاطر المهنية والتي تعتبر من التقنيات التي تســـمح بتحديد هذه المخاطر، تحديد مستوى خطورتها، تحديد تكرار التعرض لها لأجل تحديد أولويات التدخل.

الكلمات المفتاحية: المخاطر المهنية، تقييم المخاطر المهنية، طريقة التحليل الوظيفي لتقييم المخاطر المهنية.

Abstract :

The Great development of industrial entreprises in terms of complexity of the systems and the development of machines has led to the emergence of many serious occupational hazards in the workplace, machine risks (collision risk, impact risk, etc.) risks related to the use of chemicals such as poisoning with heavy metals, Physical risks (noise, temperature, etc,) biological risks (viruses, microbes, etc), electrical risks, and psychosocial risks, which have spread dramatically in recent times (violence, sexual harassment, etc,), resulting in many occupational injuries and occupational diseases.

It is therefore necessary to adopt preventive measures by officials (ergonomist, occupational safety and security specialists, work doctors, etc), to reduce these risks by constantly evaluating.

Will be addressed to the technique of Analyse fonctionnelle of occupational hazards assessment
which is one of the technique that allow the identification of these risks, to determine the level of seriousness, determine the level of frequency, in order to determine priorities for intervention.

Keywords: Occupational Hazards, occupational hazards assessment, technique of Analyse fonctionnelle of occupational hazards assessment.

1- مقدمة

لقد كان للتطور التكنولوجي السريع في المجال الصناعي أثرا كبيرا في تعقد الأنساق، مع تغير طرق التسيير وتداخل المسؤوليات، كما ظهرت مهن اخرى جديدة مما أدى الى اشتداد المنافسة بين المؤسسات الصناعية لمواكبة هذه التغيرات.

وقد أدى هذا التغير السريع الى ظهور مشاكل كثيرة ببيئات العمل، حيث أصبحت وضعيات العمل تحوي الكثير من المخاطر المهنية التي تشكل خطرا كبيرا على صحة العامل ورفاهيته في العمل، وتسبب له أضرار وخيمة تصل الى حد الوفاة.

ولقد تنوعت هذه المخاطر المهنية، وهذا نتيجة تنوع الأنشطة اذ نجد المخاطر المتعلقة بالآلات والذي يأخذ عدة أشكال (الارتطام، الجرح، القطع، الجذب، تحرك الآلات، والتي تتسبب فيها الأجزاء المتحركة من الآلة، والتي يمكن أن تكون مرتبطة بوسائل الحركة السلاسل، تحريك الأدوات، عربات الحمل...الخ، والمخاطر المتعلقة باستعمال المواد الكيميائية والتي تعتبر من أكثر المخاطر المنتشرة ببيئة العمل وأكثرها خطورة (التسممات بالمعادن الثقيلة، التسممات بالغازات...الخ)، بحيث تحدث تسمما بالجسم سواء كان مؤقتا أو مزمنا.

كما تتواجد مخاطر أخرى لا تختلف من حيث الخطورة كمخاطر الوضعيات الجسدية السيئة وما تسببه من آلام حادة على مستوى مختلف أجزاء الجسم، والمخاطر الحيوية والتي تنتج عن الاحتكاك بالكائنات الحية المجهرية (الفيروسات، الميكروبات، الجراثيم...الخ)، مخاطر الحرائق والانفجارات والتي تنتج عن العمل في مجالات كثيرة كالصناعات التحويلية، الصناعات التكريرية، المخاطر الكهربائية.

ناهيك عن المخاطر الفيزيائية والمتعلقة بالمحيط الفيزيقي الذي يعمل فيه العامل (الضوضاء المرتفعة، البرودة الشديدة، سوء الاضاءة، الغبار، الاشعاعات، الاهتزازات...الخ)، وما تخلفه من آثار وخيمة على صحة العامل الجسمية والنفسية (Nichan Margossian, 2006; 24)

كما ظهرت مؤخرا ببيئة العمل المخاطر النفسية الاجتماعية والتي انتشرت بصفة مذهلة في الآونة الأخيرة (العنف، اللاتحضر، التحرش الجنسي...الخ).

حسب ماري تيرز جيورجيو (2009) Marie Thérèse Giorgio ، فان الضغط المهني هو واقع كل المؤسسات الاقتصادية، فقد سجلت أوروبا لوحدها الاحصائيات التالية للضغط المهني، اليونان (55%)، سلوفينيا (38%، السويد (38%)، فرنسا (18%)، بلغاريا (18%)، التشيك (17%)، وتختلف هذه النسب تبعا لطبيعة المهام، فالعامل الذي يعمل بالمهام المتعلقة بالصحة يتعرض أكثر للسلوكات العدوانية والعنف، وبالتالي يكون عرضة أكثر للضغط مقارنة بالعامل الذي يعمل في المهام الفلاحية مثلا ; (Pauline Marien, 201239).

ويتعلق الخطر المهني بكل عمل مؤجر، أي يتقاضى العامل مقابل انجازه راتب معين، وهو ينتج نتيجة لميكانيزمات الانتاج، استعمال مواد كيميائية عديدة، تعدد الأنشطة، وهذا ما يزيد من الحوادث والأمراض المهنية بالمؤسسة (Nichan Margossian, 2003; 2)

كما يعرف على أنه ظاهرة مفاجئة مسببة لأضرار بالصحة، الجسدية، النفسية للعامل، ويمكن أن تتسبب في أضرار بالورشات، الأدوات، السلع، التابعة للمؤسسة (Slimane Lagra, 2008; 3).

تتسبب المخاطر المهنية المتواجدة ببيئة العمل في حوادث عمل كثيرة، وكذا امراض مهنية خطيرة جدا، الشيء الذي أثقل كاهل المؤسسات الصناعية، وهذا نتيجة التعويضات التي تقدمها للعمال، ناهيك عن ساعات العمل الضائعة وبالتالي تدني الانتاجية وفقدها لكفاءة العامل التي تدهورت بفعل هذا الحادث أو المرض المهني.

حيث أكدت الاحصائيات أن قرابة 2,34 مليون من الاشخاص يتوفون سنويا جراء الامراض المهنية وحوادث العمل، في حين نسبة 2,02 مليون يتوفون جراء حوادث العمل.

اذ اشار المكتب الدولي للعمل (2013) أن نسبة الامراض المهنية المسجلة في الصين لسنة 2010 جراء التعرض للغبار في مكان العمل بلغت 23812 حالة مرض مهني، 22013 مرض مهني مسجل في الارجنتين، وكانت الامراض التنفسية والاضطرابات العضلية العظمية من اكثر الامراض انتشارا (OIT, 2013; 4)

ولم تسلم الجزائر من هذه الأخيرة، فحسب وزارة الضمان الاجتماعي (2013) فقد تم تسجيل حوالي 619 حالة وفاة بسبب حوادث العمل، وحوالي 640 حالة مرض مهني كانت نسبة 27% منها كان بسبب المواد الكيميائية.

ونتيجة لكل هذه الأضرار التي تخلفها تواجد المخاطر المهنية ببيئة العمل، عملت المؤسسات الصناعية على الحد منها أو ربما التقليل من ظهورها ببيئة العمل، وهذا باتباع اجراءات وقائية صـــارمة، وتطبيق طرق وتقنيات وقائية تســـمح بتحديد هذه المخاطر قبل حدوثها والتنبؤ بها وبالتالي التدخل عليها قبل تســـببها في حدوث الحوادث والأمراض المهنيين.

تعتبر عملية تقييم المخاطر المهنية من بين هذه التقنيات، والتي تســـمح بترتيب المخاطر واعداد قائمة لها، تحديد الوضعيات الخطرة والي تشكل خطرا على العامل، ترتيبها من حيث درجة خطورتها، تحديد احتمال الاصـــابة بحادث عمل أو مرض مهني، وبالتالي تحديد اولويات التدخل وتحديد اجراءات الوقاية وتطبيقها وفق أهميتها (من الأهم الى الأقل أهمية).

نهدف من خلال هذه المداخلة الى اعطاء نظرة شـــاملة حول عملية تقييم المخاطر المهنية بالمؤســـســـة الصناعية، مراحلها، وأهداف كل مرحلة، كما سيتم التطرق الى طريقة التحليل الوظيفي لتقييم المخاطر المهنية (Analyse fonctionnelle Observation, Composantes des Risques, évaluations, Prévention) المستعملة في المؤسسات الصناعية .

2-تعريف الخطر المهني

يعرف الخطر المهني على أنه احتمال وجود وضـعية مضـرة (خطرة)، يمكن لها أن تتسـبب في حدوث اصـــابة حادث العمل أو المرض المهني، اذن في مصـــطلح الخطر يرد دائما معنى احتمال (Nichan Margossian, 2003; 1).

يتعلق الخطر دائما بمفهوم ادراك الخطر (La perception de risque) ، فاذا كان الخطر المدرك عال مقارنة بالخطر الفعلي، فسلوك الفرد في هذه الحالة يكون وقائي، أما اذا كان الخطر المدرك أقل من الخطر الفعلي فسلوك الفرد يكون خطرا (Claire Blondi Séguineau, 2007; 11).

3-أنواع المخاطر المهنية

1.3-المخاطر الميكانيكية

يعرف المعيار الفرنسي (NF EN 292-1) المخاطر الميكانيكية على أنها كل العوامل الفيزيائية المتواجدة ببيئة العمل، وهي متعددة وكثيرة (كإصابة العمال بضربة مطرقة والتي يمكن أن تتسبب في بتر اليد، كما يمكن للأجزاء المتحركة للآلة بطريقة دورانية أن تتسبب في جذب العامل نحوها، كما يعتبر انفصال هذه الأجزاء عن الآلة باتجاه العامل خطر أيضا)، أي أن المخاطر الميكانيكية تنتج عن الخصائص الميكانيكية للآلة (الحركة والطاقة).

وتشتمل هذه المخاطر الميكانيكية على مخاطر الصدم، مخاطر الرطم، مخاطر الجذب، مخاطر القطع، الوخز، و مخاطر الانفصال واندفاع الزيوت والأدوات (Nichan Margossian, 2006; 88).

2.3-المخاطر الكيميائية

تنتج معظم المخاطر الصحية من استنشاق مواد كيميائية على شكل أبخرة، غازات، أترب، أدخنة، أو من ملامسة الجلد لهذه المواد، وتعتمد درجة الخطورة للتعرض للمواد الكيميائية على درجة تركيز المادة، ومدة التعرض لها (الجمهورية اليمنية، المركز الوطني للتحليل والدراسات).

وتتواجد هذه المخاطر بمختلف الصناعات (الصناعات الحديدية والميكانيكية (الأملاح المستعملة في المعالجات الحرارية، مذيبات التنظيف...الخ)، الصناعات المطبعية على الورق (الأصبغة، الغراء...الخ)، والصناعات الغذائية (الحوافظ، الملونات الغذائية...الخ)، بالإضافة الى عدة صناعات أخرى (صناعة الورق، الخشب، المواد البلاستيكية).

وتعتبر المواد الكيميائية مسؤولة بنسبة قليلة عن حوادث العمل في مجال المخاطر المهنية، لكنها مسؤولة عن نسبة كبيرة عن ظهور الأمراض المهنية، فأكثر من نصف الأمراض المهنية هي ناتجة عن التعامل مع المواد الكيميائية مقارنة بالمخاطر الأخرى (الميكانيكية، الكهربائية، حمل الأثقال (Nichan 2006; 199 Margossian,.

وينصح بـ:

- يجب أن تخزن المواد الكيميائية في الأماكن المخصصة لها كلا حسب تصنيفها.
- وضع الارشادات الدالة على خطورة المواد الكيميائية (Les Fiches de Sécurité).

– استعمال أجهزة الوقاية الفردية عند استعمال المواد الكيميائية (العقايلة محمود، 2003: 34).

3.3–المخاطر البيولوجية

تنشـــا المخاطر البيولوجية نتيجة للتعرض المهني للكائنات الدقيقة الحية والمعدية، وافرازاتها الســـامة وبالإضافة إلى

التعرض الى الطفيليات، وتنتقل عن طريق انتقال العدوى من المرضى، الأكل في الأماكن غير المخصصة والملوثة نتيجة العمل بأيادي ملوثة، مخاطر العمل الطبي وهذا عن طريق التلوث من مصادر المياه والخزانات غير النظيفة المستعملة (الجمهورية اليمنية، المركز الوطني للمعلومات السلامة المهنية، بدون سنة: ص24).

وتتوغل الكائنات المجهرية الحية في جســـم الانســـان بطرق مختلفة، اذ تشـــبه نوعا ما توغل المواد الكيميائية، وتنتقل عن طريق عن طريق مجرى التنفس، عن طريق الجلد، وعن طريق البلع، كما تنتقل بواســـطة طرق أخرى حيث يصـــاب الفرد أحيانا بالوخز من طرف حشـــرات تحمل كائنات مجهرية خطيرة، أو التنقل في العمل والتعامل مع الحيوانات كالعمل مثلا في مزارع خاصة بالحيوانات (Animalerie).

كما تشكل التهاب الجروح أو الجروح المعمقة مصدرا لتوغل هذه الكائنات، مما يسبب الاصابة بمرض التيتانوس، ومهما كانت طريقة التوغل والتنقل فهي تتطور وتتكاثر، وخاصـــة ان كان عددها كبير جدا، حيث تؤدي الى ظهور أمراض مهنية كثيرة (Nichan Margossian, 2003; 263).

4.3–المخاطر الكهربائية

وتتعدد مصـــادر الخطورة في توليد ونقل الطاقة الكهربائية، اذ نجد مصـــادر كثيرة للكهرباء (المحولات الكهربائية، كابلات وأســـلاك نقل التيار الكهربائي، المحطات والمولدات الكهربائية، الأجهزة الكهربائية المتنقلة (التلفزيون، الراديو)، المفاتيح والقواطع الكهربائية (يوسف الطيب، 2009: ص 16).

تختلف شدة الآثار الناتجة عن المخاطر الكهربائية تبعا لشدة التيار الكهربائي كما يلي:

– بالنسبة للشدات أقل من ميلي 5 أمبير تكون الاصابة شبه منعدمة.

– بالنسبة للشدات التي تتراوح بين 5 ميلي أمبير الى 20 ميلي أمبير تظهر الاصابات على شكل تشنجات خاصة على مستوى القفص الصدري.

– بالنسبة للشدات التي تفوق 20 ميلي أمبير، تظهر المخاطر على شكل تليفات على مستوى القلب، مع تشنج العضلات القلبية، وخلل في القلب، اذ يصبح غير قادر على تسيير الأعضاء الأخرى بصفة جيدة (عدم العمل بطريقة طبيعية)، وان تم فك التليف فوريا يمكن للضحية أن ينجو.

– أما بالنسبة للشدات الأكبر فيمكن أن تؤدي الى حروق داخلية خطيرة جدا، ملحقة اضرار جسيمة بالعضوية، اذ تعتبر مميتة على العموم متبوعة بشلل وكف في الكليتين، نتيجة للتفريغ الهائل للطاقة المرتفعة، كما يمكن أن تؤدي الى انبهار في العين أو تلفها (Nichan Margossian, 2006 ;149) .

5.3–المخاطر النفسية الاجتماعية

تعرف وزارة العمل الفرنسية المخاطر النفسية الاجتماعية على أنها تفاعل الفرد مع وضعية عمله، ويندرج ضمن هذا المصطلح (الضغط، العنف الداخلي، التحرش المعنوي، التحرش الجنسي)، العنف الخارجي (وهو يمارس من طرف الأشخاص خارج المؤسسة ومواجهة مع العمال)، ومصطلح المخاطر النفسية الاجتماعية غير وارد في أي قانون دولي، أوروبي كان أو تشاركي (Tarik Chakor, 2013; 63).

1.5.3–الضغط في العمل (Stress Professionnel)

يعرف الضغط المهني على أنه كل التصرفات وردود الافعال التي يبديها الفرد العامل تجاه الارغامات والمتطلبات المتعلقة بالعمل، وكذا التوترات المهنية، ويظهر الضغط المهني في وضعيات مهنية متعددة منها:

– شعور العامل بفقدان الدعم من طرف صاحب العمل، أو من طرف زملائه.

– عدم التوافق بين متطلبات المهام وقدرات العامل.

– العمل الروتيني.

– زيادة عبء العمل.

– عدم التوزيع الجيد لساعات العمل (طول ساعات العمل وانعدام فترات الراحة.

– انعدام المشاركة في اتخاذ القرار (Tom Cox et al, 2004 ; 3).

2.5.3–اللاتحضر، العدوان الجسدي والعنف

ويتعلق بكل أنواع العنف في العمل، كالعنف الجسدي الممارس ضد العتاد أو الأشخاص (عنف من طرف زبون، مريض، مستعمل، السرقة...الخ)، عنف بين زملاء العمل، وكذا الملاحظات والانتقادات الي تمس بكرامة العمال، المنافسة بين زملاء العمل، الاستعمال السيء للقيادة، التخويف، والاذلال...الخ.

6.3-المخاطر الفيزيائية

1.6.3-الاهتزازات

يصدر الاهتزاز الميكانيكي عن كل جسم في حالة تنقل أو تغير، وهذا نتيجة للصدى الذي يعكس القوة المبذولة، وهي قوة متغيرة تبعا لمدى مرونة الجسم، أي مدى قدرته على استرجاع شكله الأصلي بعد التحول، ففي حالة ما إذا كانت قوة الصدى معتبرة يمر الجسم بحركات ذهاب واياب لاسترجاع حالته الأصلية، وهذا تبعا لحركة الاهتزازات.

وتخلف الاهتزازت آثار وخيمة على العامل، فاذا كانت منخفضة فهي تؤدي الى شعور العامل بالحاجة الى التقيؤ وحرقة المعدة، أما اذا كانت تتراوح بين 10 الى 15 هرتز فيؤدي هذا الى ظهور أمراض خطيرة (اصابة العمود الفقري (Nichan Margossian, 2006; 128) .

2.6.3-الضوضاء

يعرف كريتار (Kryter) الضوضاء على أنها عبارة عن الاشارات الصوتية التي يمكنها أن تؤثر سلبا على الجانب الفيزيولوجي والسيكولوجي للفرد، وتؤثر الضوضاء سلبا على حاسة السمع، خصوصا إذا كانت مرتفعة ومتكررة، فالضرر يصل إلى حد الصمم المهني.

وهكذا يمكن اعتبار الضوضاء انها اي صوت بغض النظر عن شدته، قد يؤدي الى اثار سيكولوجية او فيزيولوجية، غير مرغوب فيها لدى الفرد والتي قد تتداخل مع نشاطات الفرد او الجماعة، سواء تمثل ذلك في الاتصال، العمل، الراحة، الاسترخاء أو النوم (حمو بوظريفة، 2002: 17).

3.6.3-الاضاءة

تعرف الاضاءة على أنها نسبة الاشعاعات الالكترومغناطيسية التي تنتشر في منصب العمل، ويجب أن يكون مستوى الاضاءة متناسبا والمهمة المنجزة (Claire Blondin, 2007; 53).

وتعتبر إنارة محيط العمل من أهم العوامل الفيزيقية، فالعين تنقل إلى الجهاز العصبي المركزي ما يزيد عن (85%) من مجموع ما تنقله الحواس الخمس، إذ يمكن عن طريق الرؤية تمييز شكل الأشياء، لونها، حجمها بعدها وحركتها (محمد عبد الله، 2004: 268).

4.6.3-الحرارة

تعتبر الحرارة من العوامل الفيزيقية الهامة جدا في بيئة العمل، وارتفاعها يوجب بالضرورة زيادة التهوية، ولا سيما أن العلاقة وجوبية ولزومية، فضلا عن أهمية التهوية لضرورة الانتاج، فالغرفة التي تسوء تهويتها تعني ضمنا زيادة الحرارة أو ارتفاع الرطوبة والبرد، وكل هذه الظروف تؤدي الى الخمول، النعاس والتعب (حمدي ياسين وآخرون، 1999: 98).

كما يمكن أن تؤدي الى اعرض مرضية خطيرة كالصدمة الحرارية والتي تنتج عن ارتفاع الرطوبة النسبية أو ارتفاع درجة الحرارة بشكل مفاجئ مما يؤدي إلى فشل التنظيم الحراري في الجسم مما يسبب نقص التبادل الحراري عن طريق التبخر بالتعرق ويحدث اضطرابات في الدورة الدموية، الإجهاد الحراري وهذا نتيجة لزيادة توسع الأوعية الدموية ونقص فعالية الدوران وبالتالي نقص ضغط الدم ونقص فعالية القلب وزيادة نسبة الأملاح في الدم بالإضافة الى التقلصات الحرارية (الجمهورية اليمنية، المركز الوطني للمعلومات، بدون سنة: 24).

5.6.3-الاشعاعات

يطلق مصطلح الاشعاع الأيوني على مجموعة الإصدارات والانبعاثات الأيونية والتي بإمكانها أن تؤين الخلايا المتواجدة في جسم الكائن الحي، ويمكن تصنيف هذه الاشعاعات إلى:

- اشعاعات سامة جدا مثل (Américium, Plutonium, polonium, Radium)
- اشعاعات سامة مثل (Césium, Cobalt, Iode, Strontium, Thalium)
- اشعاعات متوسطة الشدة مثل (Carbon, Chrome, Fer, Potassium, Sodium, Soufre)

اشعاعات ضعيفة الشدة مثل (Thorium, Uranium, Tritium, Krypton)

وتظهر الاصابات على شكل:

- شدة الاشعاع أقل من 50 Rem: عدم ظهور آية اضطرابات.
- من 50 rem الى 100 rem: تحول طفيف في تركيبة الدم.
- من 100 الى 200 Rem: ضعف واجهاد عام (اضطرابات هضمية).
- من 200 ال 400 Rem: اضطرابات شديدة، تسمم الجلد، فقر الدم.

- ابتداء من 400 rem : الوفاة، اصابات جلدية، السرطان.
- فوق 600 Rem: الوفاة (Nichan Margossian, 2006; 161, 162).

6.6.3-التهوية

ويقصد بها تغيير وتجديد الهواء اثناء العمل، وهذا من شأنه ازالة الروائح الكريهة والمضرة، وخفض درجة الحرارة، ومن ثمة عدم الوقوع في الحوادث، فسوء التهوية يصاحبه الخمول والتعب، الذي قد يؤدي الى الاستجابات الناقصة واصدار السلوك غير الامن ومن ثمة الوقوع في الحوادث (حمدي ياسين وآخرون، 1999: 103).

كما تمنع نشوء التيارات الهوائية وكذا الاختلافات الحرارية، بالإضافة الى منع تجمع الروائح الكريهة بمحيط العمل (Clair Blondin, 2007; 45).

7.3-مخاطر الحمل اليدوي والأثقال

يقصد بالحمل اليدوي كل العمليات التي تتطلب من العامل القيام بجهد بدني، وتنتشر هذه المخاطر اليدوي بكل المؤسسات الصناعية، بحيث تتسبب في حوالي أكثر من ثلث حوادث العمل بها، كما أن الأمراض المهنية المرتبطة بالعمل المرتبط بالعمل الجسدي تمثل حوالي 7% من ضمن الأمراض المهنية المعروفة (69 ; Clair Blondin, 2007) .

4-تقييم المخاطر المهنية

1.4-تعريف عملية تقييم المخاطر المهنية

هي عملية تسمح بتحديد المخاطر المهنية لضمان صحة العاملين في أماكن العمل، وهذا لوضع اجراءات وقائية فعالة، تشمل كل الجوانب، التقنية، الانسانية، والتنظيمية، قصد الحد أو التقليل من اصابات العمل وكذا الأمراض المهنية، مع مراعاة اجرائها بصفة دورية، وهذا كون بيئات العمل متغيرة غير ثابتة، تظهر بها مخاطر مهنية جديدة وتتفاقم مخاطر اخرى وهي عملية الزامية على كل المؤسسات (INRS, 2013)، ويجب التأكيد على ضرورة مشاركة العمال في هذه العملية.

2.4-مراحل عملية تقييم المخاطر المهنية

تمر عملية تقييم المخاطر المهنية بالمراحل التالية:

1.2.4-تحديد المخاطر المهنية

وتعتبر المرحلة الأولى في عملية تقييم المخاطر المهنية، اذ يتم فيها تشـــخيص كل المخاطر المتواجدة في بيئة العمل والتي يتعرض لها العامل، وكذا تحديد عدد الأشـخاص المحتمل تعرضـهم بصـفة مباشـرة لهذا الخطر، وكذا المتعرضين من مناصب أخرى.

وخلال هذه العملية يتم وضـــع قائمة للمخاطر المهنية المتواجدة ببيئة العمل وهذا بالاســـتعانة بقائمة للمخاطر المهنية المتواجدة بها.

ولكي تكون العملية ناجحة يتوجب على القائم بالعملية الاســـتعانة والاطلاع على وثائق خاصـــة بتشـخيص المخاطر المهنية (التقارير الدورية لمفتشـي الأمن والسـلامة في العمل، سـجلات الأمن والصـحة في العمل...الخ).

2.2.4-تقييم المخاطر المهنية

في هذه المرحلة يتم القيام بتقييم كل المخاطر المهنية التي تم تحديدها، بحيث يتم تحديد قائمة لهذه المصادر في المؤسسة، وما هي الوضعيات التي يشكل فيها هذا المصدر خطرا على العامل، واحتمال الاصابة بحادث العمل أو المرض المهني، كما يتم في هذه المرحلة تحديد مســـتوى الخطورة، وكذا تكرار التعرض لهذا الخطر.

3.2.4-تحديد اجراءات الوقاية

تتمثل هذه المرحلة في تحديد اجراءات الوقاية التي من شـــأنها ازالة المخاطر التي تم الكشـــف عنها من خلال عملية التقييم، كما يجب في هذه المرحلة تحديد أولويات التدخل وترتيب الاجراءات حسب أهميتها.

فعملية ســـن اجراءات الوقاية هي عملية معقدة جدا وتتطلب الكثير من التركيز والتفكير، فمثلا لا ينبغي أن يكون هناك سن لإجراء وقائي يؤدي الى خلق خطر جديد.

4.2.4-اختيار اجراءات الوقاية وتطبيقها

بعد تحديد وسن الاجراءات الوقائية ستخضع لاختيار دقيق، وهذا تبعا لمستوى خطورة الخطر المهني، والنتائج المترتبة عنه، ودراسة مدى امكانية تطبيق هذه الاجراءات في الميدان من عدمها.

5.2.4-تقويم عملية التقييم

وهي عملية مهمة جدا، اذ تهتم بمراقبة مدى تطبيق الاجراءات الوقائية التي نصت عليها عملية التقييم، وهل تم تطبيقها بصفة صحيحة وفي الآجال المحددة.

ويجب على المؤسسة أن تقوم بعملية تقييم المخاطر المهنية في كل مرة يظهر فيها تطور ما، كالتغير في المستوى التنظيمي، تغير على مستوى الموارد البشرية، أو على المستوى التقني.

ويجب تدوين كل مراحل هذه العملية في سجل خاص (Le Document Unique)، وهو خاص بجرد كل عمليات تقييم للمخاطر المهنية التي أجريت بالمؤسسة ونتائجها، وكذا ذكر كل الأعضاء المشاركين في العملية (Association d'Assurance contre les accidents, Inspection du travail et des mines, et la Direction de la Santé, sans date; p15).

5-تقييم المخاطر المهنية باستعمال تقنية التحليل الوظيفي، الملاحظات، مكونات الخطر، التقييم، والوقاية (Analyse fonctionnelle, Observation, Composantes des Risques, évaluation, Prévention)

تعتمد هذه الطريقة على الدراسة الوظيفية للأنساق والآلات، مع الملاحظة الدقيقة لسيرورات العمل، بحيث يتم ملاحظة مختلف مراحل النشاط، وهذا باستعمال منهجية متعددة التناول (ملاحظات، الانصات الى العمال، آخذين بعين الاعتبار كل خصائص محيط العمل...الخ).

كما تسمح هذه الطريقة بإحصاء مختلف الوضعيات الخطرة التي يمكن أن تتسبب في اصابات خطيرة للعمال، وكذا اعطاء قيم رقمية لدرجة الخطورة، التكرار، مع تحديد مدى توفر وسائل الوقاية ببيئة العمل، وهذا بهدف تحديد أولويات التدخل لأجل التقليل أو الحد من هذه المخاطر.

وتمر الطريقة المقترحة بخمسة خطوات اساسية والمتمثلة في.

- اجتماع كل المسؤولين القائمين بعملية التقييم لتحديد الأهداف.
- تقييم المخاطر المهنية.
- تحديد برنامج العمل.
- تطبيق برنامج العمل.
- تقييم، تصحيح وتطوير برنامج التدخل.

وتنجز التقنية بالمراحل التالية:

أ-تحليل وظيفي للنسق وملاحظة سيرورة العمل الخاصة بالمنصب.

ب-معرفة مراحل تنفيذ المهمة وطريقة سير الآلات، وتعتبر مرحلة أساسية للمرحلة المقبلة.

ج-ملاحظة طريقة تنفيذ المهمة، وكذا وصف المحيط الفيزيقي الذي يعمل فيه العامل، وهذا بهدف احصاء الوضعيات الخطرة والاصابات المحتملة.

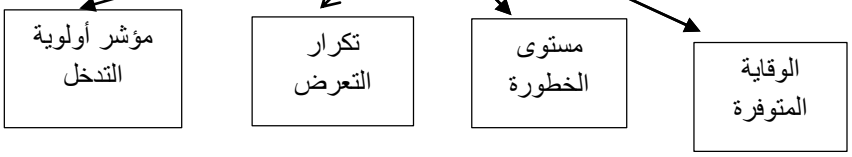
- كما تعتبر تقنية الملاحظة هامة جدا في هذه المرحلة والتي يجب أن تنفذ من طرف فوج متعدد التخصصات، وهذا بالمشاركة الفعالة للعمال أثناء تنفيذ المهام، مع سرد الوضعيات الخطرة التي يتعرضون لها أثناء تنفيذهم للمهام باستعمال طريقة عصف الأفكار (Brainstorming) وهذا بالاستعانة بخبرتهم.

د-تقييم المخاطر المهنية

بحيث يتم تحديد تكرار التعرض للخطر(F)، مستوى الخطورة (G)، ومستوى الوقاية (PE) المتوفرة بالمنصب.

ويتم تحديد أولوية التدخل حسب العملية التالية:

$$(IPE = F \times G \times PE)$$



مخطط توضيحي لكيفية حساب مؤشر أولوية التدخل.

حيث يتم ترتيب المخاطر من الأقل خطورة الى الأكثر خطورة.

هـ-الوقاية من المخاطر

حيث يتم تحديد اجراءات الوقاية مع تحديد آجال التنفيذ والهيأة المعنية به.

والجدول الموالي يبين كل هذه المراحل.

التحليل الوظيفي للتنظيمات أو الآلات (الأنساق)، ملاحظة سيرورة العمل.		
البحث عن مكونات الخطر عن طريق ملاحظة سيرورة العمل، الاستماع، الاستقصاء عن كل العوامل التي تم ملاحظتها أثناء تنفيذ العمال للمهام.		
تقييم المخاطر المهنية		
التكرار(F).	الخطورة (G)	الوقاية المتوفرة (PE)
مؤشر الخطر Indice Prioritaire de Risque (IPR) IPR=F×G×PE		
ترتيب اجراءات الوقاية التي سوف يتم تطبيقها مع تحديد آجال التطبيق والهيأة المسؤولة عن التطبيق		
التقدير الكمي للخطر.		
التكرار (Fréquence)	مستوى الخطورة (Gravité)	مستوى الوقاية (Prévention)
1- مناسبتي	1- حادث عمل بدون التوقف عن العمل	فعالة جدا (1)
2- متقطع	2- حادث عمل بدون الدخول الى المستشفى	فعالة (2)
3- متكرر	3- حادث عمل مصحوب بالدخول للمستشفى	قليلة الفعالة (3)
4- دائم	4- حادث عمل مميت	غير فعالة (4)
مؤشر الخطر = التكرار × مستوى الخطورة × مستوى الوقاية.		
الاجراءات المستخلصة من عملية التقييم ← آجال التنفيذ ← متابعة الأعمال		

جدول يوضح مراحل تقييم المخاطر المهنية تبعا لتقنية التحليل الوظيفي، الملاحظات، مكونات الخطر، التقييم، والوقاية .(Roger Vincentini, 2004; 49).

6-خاتمة

تعتبر عملية تقييم المخاطر المهنية من التقنيات الهامة جدا والتي تستعمل لتحديد نوع الخطر المتواجد ببيئة العمل وتحديد درجة خطورته، تحديد أولويات التدخل، وهذا لأجل التكفل به والحد منه، أو ربما التقليل منه في حالة المخاطر المهنية التي يصعب تفاديها، كما تسمح بالكشف عن المخاطر المهنية الجديدة والتي يمكن ان تظهر مستقبلا ان لم يتم أخذ التدابير الوقائية المسبقة منذ البداية، وهذا ما يؤدي الى الحد والتقليل من

الحوادث المهنية والامراض المهنية كذلك، فكثيرا ما تعرض العمال الى حوادث مهنية كثيرة نتيجة لعملهم في بيئة مهنية محفوفة بمخاطر كثيرة (مخاطر الآلات، مخاطر التعامل مع المواد الكيميائية الخطيرة والتي تؤدي الى تسممات كثيرة، مخاطر حمل الأثقال، المخاطر الفيزيائية، المخاطر الكهربائية، المخاطر البيولوجية...الخ)، والتي أدت بهم الى عجز جزئي، عجز كلي أو ربما حتى الى الوفاة.

كما يجب على المؤسسات أن تقوم بهذه العملية بصفة دورية (كل سنة)، كي تستطيع جرد كل المعلومات المتعلقة بالمخاطر المهنية في المؤسسة، وبالتالي الحفاظ على صحة العامل وزيادة الانتاج، والتنبؤ بالمخاطر التي يمكن أن تظهر مستقبلا لأجل الوقاية منها.

قائمة الهوامش:

1-الجمهورية اليمنية، السلامة المهنية، المركز الوطني للمعلومات، الادارة العامة للتحليل والدراسات، بدون سنة، ص 24.

2-حمدي ياسين، علي عسكر، على الموسوي، علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الكتاب الحديث، 1999، ص 98، ص 103.

3-حمو بوظريفة، الضوضاء خطر على صحتك، Technico- color للنشر، 2002، ص 17.

4- محمد عبد الله، علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2004، ص 268.

5- محمود العقايلة، الادارة الحديثة للسلامة المهنية، ط2، دار صفاء للنشر، 2003، عمان، ص 34.

6- يوسف الطيب، ادارة السلامة والصحة المهنية، سيف واي لاستشارات الأمن والسلامة المهنية، التدريب، والجودة والبيئة، الطبع والنشر، 2009، ص 16.

7- Association d'Assurance contre les accidents, Inspection du travail et des mines, et la Direction de la Santé, sans date), P 15.

8- Nichan Margossian, Les Risques, et accidents industriels majeurs, Caractéristiques, Règlementation, Prévention, Environnement et sécurité, Dunod, 2006, p 24, p88, P 128, P162, P149, P199.

9- Nichan Margossian, Risques Professionnels, Caractéristiques, Règlementation, Prévention, 2eme édition, Dunod, 2003, p 1, P 2, P 263.

10- OIT, La prévention des maladies professionnelles, Journée mondiale de la sécurité et de la santé au travail, 28 Avril 2013, Safe Work 2 millions de travailleurs tués chaque année, 2013.

11- OIT, La prévention des maladies professionnelles, Journée mondiale de la sécurité et de la santé au travail, 2013, P4.

12- Pauline Marieu, Analyse psychologique et interactionniste du stress professionnel chronique dans les métiers d'urgence, Thèse pour le Doctorat de l'université Bordeaux 2, Université Bordeaux 2, 2012, P 39.

13- Roger Vincentini, Les Risques Professionnels, Tout savoir pour mettre à jour le document Unique, Risques matériels, Accidents du travail, Maladies Professionnelles, éditions d'Organisation, 2004, p 49.

14- S. Clair Blondin, Evaluation des Risques professionnels, AFNOR, 2007, P11, P53, P45, P69.

15- Séminaire régional, Dossier de presse, Prévention des Risques psychosociaux au travail, travailleur sans stress, Prévention des Risques Psychosociaux, plan d'urgence pour la prévention du stress au travail, 2009.

16- Slimane Lagra, Sécurité industrielle, Cours générale destiné à la formation at au recyclage des professionnels en la matière, Editions El Amel, 2008, P 3.

17- Tarik Chakor, les pratiques des consultants dans la gestion des Risques psychosociaux au travail, Aix Marseille Université, Thèse en vue de l'obtention de Doctorat en Sciences de gestion, Laboratoire d'économie et de Sociologie du travail (CNRS, UMR 7317), 2013, P 63.

24- Tom Cox, Amanda Griffiths, Stavroula Leka Ba, Serie Protection de la Santé des travailleurs n' 3, Organisation de travail, Stress, Université de Notingham, 2004, P 3.

مسلك الإمام الجنيد؛ وخصوصيته الصّوفيّة

The course of Imam al-Junaid; And its mystical specificity

أ. مولى الخلوة مصطفى (جامعة وهران1/ الجزائر)

ملخّص:

إذا ذُكِر التّصوّف السّنّي المعتدل؛ ذُكِر معه سيّد الطّائفة: الجنيد البغدادي، الذي عمّت شهرته الآفاق، بمنهجه التّربوي السّلوكي؛ القائم على كتاب الله وسنّة نبيّه عليه السّلام، من خلال مقولته الشّهيرة:" علمنا مضبوط بالكتاب والسنّة".

وكان هذا التّوجّه الشّرعي، المتّسم بالسّنيّة في المنحى، المتّصف بالأخلاق في المشرب، هو الذي جعل منهج الإمام الجنيد ينال القبول والاستحسان من الفقهاء والصّوفيّة على السّواء، فلم ينكروا عليه شيئا في مسلكه، بل اعتمدوه وساروا على دربه، لما يمتاز به من رسوخ وتمكين، واعتدال وصحو، وربط بين الحقيقة والشّريعة.

الكلمات المفتاحيّة: التّصوّف الإسلاميّ–الإمام الجنيد–المعاني الصّوفيّة–الإلتزام–الوصُول–مقام الإحسان.

Summary:

Everyteme the "Sunny soufism" is dealt with,its llader- El djouneid el Baghdadi. Known word wide is mentionned, Thanks to his educational and dixpline approches based on the "Koran"and the prophet' peace pe upon him. "Sunnah"upon his well knoun words our knowledge is well teed by the koran and the Sunnah. The major components responsible for the succes of that " Chariah" tendancy were the Sunnah and the education. Both soufis and theologists adofted it without any restriction for it is a link between the "Chariah" and reality, and for it is moderation.

Key words: Islamic Soufism- El Imam El djouneid- the soufi lexis- commitment- arrival- the Charity level.

تمهيد:

ظهرت وتأسّست بالغرب الإسلامي جملة من الطّرق الصّوفيّة؛ تعدّدت مشاربها وأساليبها التّربويّة والسّلوكيّة، إلّا أنّ نوعا من الإجماع تحقّق لديها على اعتماد أبي القاسم الجنيد شخصيّة مرجعيّة في جميع أدبيّاتها، الأمر الذي يجسّده أيضا كون جملتها–إلّا ما ندر–تحرص على اتّصال أسانيدها وسلسلات مشايخها به.

وأفضى الأمر إلى جعلها من ركائز المنظومة الفكريّة التي شكّلت الثّوابت المرجعيّة الكبرى لدى أهل الغرب الإسلامي قرونا عديدة، ومحورا أساسا ضمن الاهتمامات العلميّة الشّرعيّة، ومقرّرات التّدريس التي تمّ حصرها في:

01-المذهب الأشعريّ في العقيدة

02-المذهب المالكيّ في الفقه والتّشريع

03-وطريقة الجنيد في التّربية والسّلوك

وجسّدها عبد الواحد بن عاشر في " المرشد المعين " ببيته:

في عقد الأشعري وفقه مالك... وفي طريقة الجنيد السّالك

المطلب الأوّل: الجنيد البغدادي؛ السّيرة والمنهج السّلوكي

البند الأوّل: السّيرة والمنهج السّلوكي

هو الجنيد بن محمّد بن الجنيد البغدادي القواريري الخزاز، أبو القاسم، سيّدٌ من سادات الصّوفيّة وعلمٌ من أعلامهم، يعود مسقط رأسه إلى نهاوند، أمّا مولده ومنشأه ووفاته فبغداد، صحِب جماعة من المشايخ، واشتهر بصحبة خاله السّري السّقطي، والحارث المحاسبي، درس الفقه على أبي ثور أحد تلامذة الإمام الشّافعي.

حصّل الجنيد العلم الضّروري الذي لا يحصل إلّا بالنّقل؛ وهو علم الفقه والحديث على أبي ثور، وكان يُفتي بحضرته وهو ابن عشرين سنة، ولم يكد يبلغ الثّلاثين من عمره حتّى رأى السّري السّقطي أنّه أصبح مؤهّلا للجلوس والتّدريس وإدارة حلقات العلم بالمساجد.

وجلوس الجنيد-رحمه الله تعالى-في حلقة بالمسجد يفتي ويدرّس ويناقش، مكّنه من إرساء قواعد العلم الصّوفيّ كواحد من العلوم الإسلاميّة جنبا إلى جنب مع علم الفقه والحديث والتّفسير وغيرها، وذاع صيته حتّى أصبح المرجع الدّيني الأكبر للعامّة والخاصّة، في بغداد وفي المشرق العربي على امتداده، في حقبة تاريخيّة عصيبة تمثّلت في صراع الفقهاء مع علماء الكلام[1]

قال إسماعيل بن نجيد – فيما يرويه عنه صـــاحب تاريخ بغداد:"كان يقال: إنّ في الدّنيا من هذه الطّبقة ثلاثة لا رابع لهم: الجنيد ببغداد، وأبو عثمان بنيسبور، وأبو عبد الله بن الجلاء بالشّام"(2)

ويضـــيف البغدادي:" قال جعفر بن محمّد الخلدي: لم نر في شـــيوخنا من اجتمع له علم وحال غير أبي القاسم الجنيد، وإلّا فأكثرهم كان يكون لأحدهم علم كثير ولا يكون له حال، وآخر يكون له حال كثير وعلم يسـير، وأبو القاسـم الجنيد كانت له حال خطيرة، وعلم غزير، فإذا رأيت حاله رجحته على علمه، وإذا رأيت علمه رجحته على حاله"(3)

"وقلّما حظيت شخصيّة صوفيّة باهتمام المؤرّخين بمثلما حظيت به شخصيّة الجنيد. كيف لا وهو الجامع بين الشّـريعة والحقيقة والواضـع للمريدين أصـول الطّريقة، وهو أوّل من صـاغ المعاني الصّـوفيّة تعبيرا، وشـرحها تفسيرا، وحرّرها تحريرا"(4)

البند الثّاني: طريق الجنيد الصّوفي – اتّباع لا ابتداع

نعني بطريق الجنيد: الطّابع السـنّي والأخلاقي الذي غلب على مسـلكه في التّصـوّف، البعيد عن المسـلك الإشـــراقي المتّســـم بالتّطرّف ســـواء في باب الأخلاق، أو في باب المعرفة، أو في باب المعاملات والتّكاليف الشّرعيّة.

التّصوّف الإسلاميّ بمفهوم الجنيد هو الالتزام التّامّ بالشّريعة الإسلاميّة من أجل الوصول إلى مقام الإحسان الذي هو لبّ الإيمان وروحه وكماله.

" التّصـــوّف هو تصـــفية القلب عن موافقة البرية، ومفارقة الأخلاق الطّبيعيّة، وإخماد الصّـــفات البشـــريّة، ومجانبة الدّواعي النّفســـانيّة، ومنازلة الصّـــفات الرّوحانية، والتّعلّق بالعلوم الحقيقيّة، واســـتعمال ما هو أولى على الأبديّة، والنّصح لجميع الأمّة، والوفاء لله على الحقيقة، واتّباع الرّسول في الشّريعة"(5)

فالتّصـوّف في مفهوم الجنيد مأخوذ من الصّـفاء، أي من تصـفية النّفوس والقلوب والأرواح، بمعنى أن تكون كلّها متوجّهة إلى الله، والصّوفيّ عليه أن يكون مثالا في الإخلاص والصّدق وحسن الخلق الذي هو أساس هذا الطّريق ومرتكزه.

ولما سئل الإمام الجنيد-رحمه الله تعالى-عن التّصوّف؛ ما هو؟ قال:" التّصوّف اجتناب كلّ خلق دني، واستعمال كلّ خلق سني، وأن تعمل لله ثمّ لا ترى أنّك عملت"(6)

وروى صاحب الحلية أنّ الجنيد سئل عن التّصوّف؛ فقال:" اسم جامع لعشرة معاني، التّقلّل من كلّ شيء من الدّنيا عن التّكاثر فيها، والثّاني: اعتماد القلب على الله عزّ وجلّ من السّكون إلى الأسباب، والثّالث: الرّغبة في الطّاعات من التّطوّع في وجود العوافي، والرّابع: الصّبر عن فقد الدّنيا عن الخروج إلى المسألة والشّكوى، والخامس: التّمييز في الأخذ عند وجود الشّيء، والسّادس: الشّغل بالله عزّ وجلّ عن سائر الأشغال، والسّابع: الذّكر الخفيّ عن جميع الأذكار، والثّامن: تحقيق الإخلاص في دخول الوسوسة، والتّاسع: اليقين في دخول الشكّ، والعاشر: السّكون إلى الله عزّ وجلّ من الاضطراب والوحشة، فإذا استجمع هذه الخصال استحقّ بها الاسم وإلّا فهو كاذب"(7)

هذه هي التّربية المحقّقة للكمال الأخلاقي، وهذا هو الجنيد الذي جعل أساس التّصوّف ومنبعه الالتزام بالشّريعة الإسلاميّة: كتاب الله تبارك وتعالى وسنّة رسوله عليه السّلام، فقد جمع في تعريفه هذا بين مجموعة خصال تشكّل أساس طريق التّصوّف وعمدته ومرتكزه، من توكّل، وعملٍ للطّاعات، وإخلاص العبادة له عزّ وجلّ، ويقين كامل في الله تبارك وتعالى، فالتّصوّف عند الجنيد هو ألا يخرج الصّوفي عن دائرة التّوحيد الحقّ، لأنّه متى خرج عن هذا الإطار فهو ليس بصوفي بل يصير وصفه الكذب والادّعاء.

البند الثّالث: مقوّمات المسلك الجنيدي

مسلك الإمام الجنيد في مجال التّربية الرّوحية ينبئ ويشير إلى طريق أجمع علماء المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها على سنّيته واعتداله ورسوخ أحواله مع تمكّنه الذي أشاد به اللّحق كما السّابق، ومردّ ذلك إلى وضوح مسلكه وتوجّهه منذ البداية.

فما من مسلك تربويّ روحي اتّضحت معالمه وانتظمت سبله إلّا وكان القبول حليفه، وهو ما انطبق على مسلك تاج العارفين الجنيد البغدادي، الذي اشتهر طريقه، حتّى تمسّك به أهل المشارق والمغارب، فكان العمدة والمنهج والطّريقة التي درج عليها سالكو طريق القوم.

ولعلّ السرّ الكامن وراء اشتهار طريقة الجنيد الصّوفية؛ هو الالتزام التّامّ بشرع الله تعالى في الأفعال والأقوال والأحوال؛ يظهر ذلك من خلال أقواله المعتدلة في المعرفة والفناء والتّوحيد، ومسلكه السنّي في المعاملات والتّكاليف الشّرعيّة، مع ضرورة كتمان الحقائق والمواجد الذي يدلّ على الرّسوخ والتّمكين في باب الله تعالى.

إنّه منهج متكامل، وميزان محكم/ وطريق مشروع، لم يخالف شرع الله تعالى قيد أنملة...

المطلب الثّاني: المعرفة والفناء والتّوحيد في منهج الجنيد

يُنسب للصّوفية القول بالحلول أو الاتّحاد، بمعنى حلول ذات الله عزّ وجلّ في ذات المخلوق، أو اتّحاد الذّاتين في واحدة، وهذا الادّعاء مردود وباطل، إذ من غير المعقول أن يكون تعامل أناس يجاهدون أنفسهم، ويُروِّضونها على الطّاعات التي تقرّبهم إلى الحقّ تبارك وتعالى من أجل بلوغ مرتبة الإحسان، وهم في ذلك كلّه لهم مقصد واحد يجِدُّون في الوصول إليه: مرضاة الله تبارك وتعالى، وبالمقابل يعتقدون غير ذلك.

يقول عبد الحليم محمود: "إنّ موضوع وحدة الوجود من الموضوعات التي استخدمها أعداء التّصوّف في تأليب الجماهير المؤمنة...، ونريد أن نبدأ مباشرة بملاحظة تزيل حدّة المناقشة في هذا الموضوع، وذلك أنّنا بصدد" وحدة الوجود " ولسنا بصدد" وحدة الموجود " والموجود متعدّد: سماء وأرضا، جبالا وبحارا، لونا ورائحة...، ولم يقل أحد من الصّوفيّة الحقيقيّين بوحدة الموجود، وما كان للصّوفية، وهم الذّروة من المؤمنين أن يقولوا بوحدة الموجود...، ولما قال الصّوفية بالوجود الواحد، شرح خصومهم الوجود الواحد بالفكرة الفلسفيّة عن وحدة الوجود، بمعنى وحدة الموجود، وفرق كبير بينهما..."(8)

التّوحيد عند الجنيد على أربعة أوجه:

الأوّل: توحيد العوام، ومعناه: الإقرار بالوحدانية بذهاب رؤية الأرباب والأنداد والأضداد والأشكال والأشباه، والسّكون إلى معارضات الرّغبة والرّهبة ممّن سواه. فإنّ له حقيقة التّحقيق في الأفعال ببقاء الإقرار.

الثّاني: توحيد أهل الحقائق بعلم الظّاهر، مستخرجة ذلك منهم من عيون الرّغبة والرّهبة والأمل والطّمع، فإقامة حقيقة التّحقيق في الأفعال لقيام حقيقة التّصديق بالإقرار.

أمّا الوجهان الثّالث والرّابع، فهما توحيد الخواص، يقول الجنيد عن الأوّل منهما:" وأمّا الوجه الأوّل من توحيد الخواص فالإقرار بالوحدانية بذهاب رؤية هذه الأشياء مع إقامة الأمر في الظّاهر والباطن، بإزالة معارضات

الرّغبة والرّهبة ممّن سواه، مستخرجة ذلك من عيون الموافقة بقيام شاهد الحقّ معه مع قيام شاهد الدّعوة والاستجابة".[9]

أمّا الوجه الثّاني من توحيد الخواص، فهو" شبح قائم بين يديه ليس بينهما ثالث، تجري عليه تصاريف تدبيره، في مجاري أحكام قدرته، في لجج بحار توحيده، بالفناء عن نفسه، وعن دعوة الحقّ له، وعن استجابته له، بحقائق وجود وحدانيته في حقيقة قربه، بذهاب حسّه وحركاته، لقيام الحقّ له فيما أراده منه، والعلم في ذلك أنّه رجع آخر العبد إلى أوّله، أن يكون كما كان إذ كان قبل

أن يكون، والدّليل على ذلك قول الله عزّ وجلّ:﴿ وإذ أخذ ربّك من بني آدم من ظهورهم ذرّيّاتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربّكم قالوا بلى﴾[10]...[11]

وللجنيد – رحمه الله تعالى –أقوال كثيرة في التّوحيد، فقد كان هذا الأصل هو الغالب على تصوّفه، بحيث " يرجع إليه الفضل الأوّل في نقل التّوحيد من الميدان الكلامي إلى الميدان الصّوفي، أو من ميدان النّظر العقليّ إلى ميدان التّجربة الرّوحية"[12]

وقد سئل الجنيد عن التّوحيد فقال:" إفراد الموحّد بتحقيق وحدانيته بكمال أحديته بأنّه الواحد، الذي لم يلد ولم يولد، بنفي الأضداد والأنداد والأشباه، بلا تشبيه ولا تكييف ولا تصوير ولا تمثيل،﴿ ليس كمثله شيء وهو السّميع البصير﴾."[13]

إنّ كلام الجنيد عن التّوحيد وتعريفه له تلك التّعريفات الدّقيقة، والتي تنمّ عن بلوغ الرّجل أرفع المقامات في طريق الله عزّ وجلّ، من الأسباب التي جعلت الإمام ابن القيّم الجوزية يصف عباراته في التّوحيد بالسّداد[14]

وخاصّة ما يتعلّق بمسألة إفراد الله عزّ وجلّ عن المحدّث في ذاته وصفاته وأفعاله وفي إرادته ومحبّته وتوابع ذلك.

إنّ منهج الجنيد الصّوفي القائم على الجمع بين الشّريعة والحقيقة، أو الظّاهر والباطن، هو ما أهّله ليحتلّ هذه المكانة المتميّزة بين الطّرق الصّوفية، فكانت له مزايا وخصوصيات، جعلت له قيمة كبيرة في المجال الرّوحي، فأضحى مطلبا لكلّ الصّوفية والعارفين.

وعليه،" نكاد نجزم بأنّ تجربة الجنيد تجربة روحية معتدلة، تقدّم في مسيرتها الصّوفية أسس الكتاب الكريم والسنّة النّبويّة، وتحتفظ برقابة العلم الذي ينبذ الشّطح، ويرفض أخطاء الفناء"[15]

ويقصدون بالفناء اضمحلال النّفس وتلاشيها أمام شهود ربوبية الله عزّ وجلّ، وتقديره المحكم للكون.

وقد ذهب الصّوفية مذاهب شتّى في تعريفه وتقويمه، كمنزلة يسعى السّالك لبلوغها في سيره إلى المولى جلّت قدرته، كلّ حسب مقامه ومرتبته من السّلوك:

- عرّفه الكلاباذي (ت 380 هـ) تعريفات كثيرة، نظرا لصعوبة وصفه، بسبب ما يعتري الواصل إليه، من أحوال قد تصرفه عن المقصود إن لم يحسن التّعامل معها، يقول:" فالفناء هو أن يفني عنه الحظوظ، فلا يكون له في شيء من ذلك حظّ، ويسقط عنه التّمييز، فناء عن الأشياء كلّها شغلا بما فني به...، والحقّ يتولّى تصريفه، فيصرفه في وظائفه وموافقاته، فيكون محفوظا فيما لله عليه، مأخوذا عمّا له وعن جميع المخالفات، فلا يكون له إليها سبيل، وهو العصمة وذلك معنى قوله- صلّى الله عليه وسلّم(كنت له سمعا وبصرا)...، والبقاء الذي يعقبه، هو أن يفنى عمّا له ويبقى بما لله".[16]

بيّن الإمام القشيري (ت 465 هـ) أنّ الفناء تحوّلٌ عن الأخلاق الذّميمة واتّصاف بما هو محمود منها،" أشار قوم بالفناء إلى سقوط الأوصاف الذّميمة، وأشاروا بالبقاء إلى بروز الأوصاف المحمودة، وإذا كان العبد لا يخلو من أحد هذين (النّوعين من الأوصاف)، فمن المعلوم أنّه إذا لم يوجد عند الإنسان أحد القسمين وُجد الآخر لا محالة، فمن فني عن أوصافه الذّميمة ظهرت عليه الصّفات المحمودة، ومن غلبت عليه الصّفات الذّميمة استترت عنه الصّفات المحمودة".[17]

-وذهب الهجويري (ت 465 هـ) إلى أنّ الفناء الحقيقي هو الذي لا يبقى معه للسّالك وصف ولا حال، وفي ذلك يقول:

" فناء فنائي بفقد هوائي فصار هوائي في الأمور هواك

فإذا فني العبد عن أوصاف إدراك البقاء بتمامه، أي أنّ العبد إذا فني في حالة وجود الأوصاف عن آفة الأوصاف، صار باقيا في فناء المراد ببقاء المراد، فلا يكون له قرب أو بعد، أو وحشة أو أنس، أو صحو أو سكر، أو فراق أو وصول، ولا طمس ولا اصطلام، ولا أسماء أو أعلام، ولا سمات أو أرقام، ويقول أحد الشّيوخ في هذا المعنى:

وطاح مقامي والرّسوم كلاهما فلست أرى في الوقت قربا ولا بعدا

فذبت به عنّي فبان لي الهدى فهذا ظهور الحقّ عند الفنا قصدا".[18]

يحدّثنا الشّيخ عبد القادر الجيلاني (ت 561 هـ) عن الفناء بقوله:" يا هذا: الفناء لإعدام الخلائق، وانقلاب طبعك عن طبع الملائكة، ثمّ الفناء عن طبع الملائكة، ثمّ لحوقك بالمنهاج الأوّل، وحينئذ يسقيك ربّك ما يسقيك، ويزرع فيك ما يزرع. إن أردت هذا فعليك بالإسلام ثمّ الإستسلام، ثمّ العلم بالله ثمّ المعرفة ثمّ الوجود. وإذا كان وجودك له، كان كلّه له"[19]

جعل فريد الدين العطار التّخلّص من الدّنيا والأنا والنّفس ومن العالم بأسره، الوسيلة الوحيدة للوصول إلى مرتبة الفناء، قال:" وإن تغب في الوصول إلى هناك، فإنّك تصل إلى هذه المرتبة العالية، فتخلص من نفسك أولا، ثمّ امتط بُراقا من العدم، وارتد كذلك قباء العدم، واشرب كأسا مليئة بالفناء، واطرح عنك ذات مرّة خرقة(ما كان)، وتعمم بطيلسان (لم يكن)، وسِر في طريق الفناء مُتخطّياً العدم، وسُقْ حصان العدم بعيدا عن العدم، واعقد على وسطك الغمد، وتمنطق على غير وسط بمنطقة من (لا شيء)، واطمس عينيك، ثمّ افتحهما بسرعة، وبعد ذلك كحّل عينيك بكحل العدم، وليصبك الاضمحلال تدريجيّا، ولتقلل من كلّ العلائق، ثمّ لتفن كلية بعد هذا الاضمحلال ثمّ امض هكذا في يسر وسهولة، حتّى تصل إلى عالم القلّة والعدم، وإن يتبق لك قدر شعرة من أثر من هذا العالم، فليس لك قدر شعرة من علم بذلك العالم، وإن تبق شعرة من وجودك فستمتلئ البحار السّبعة بدنسك".[20]

- يقسّم السهروردي (ت 632 هـ) الفناء إلى قسمين: ظاهر وباطن، يقول:" فأمّا الفناء الظّاهر: فهو أن يتجلّى الحقّ سبحانه وتعالى بطريق الأفعال، ويسلب عن العبد اختياره وإرادته، فلا يرى لنفسه ولا لغيره فعلا إلّا بالحقّ...، والفناء الباطن: أن يكاشف تارة بالصّفات، وتارة بمشاهدة آثار عظمة الذّات، فيستولي على باطنه أمر الحقّ، حتّى لا يبقى له هاجس ولا وسواس. وليس من ضرورة الفناء أن يغيب إحساسه..."[21]

ويشكّل الفناء عند كمال الدّين القاشاني (ت 736 هـ) أعلى المقامات:" الفناء هو الزّوال والاضمحلال، كما أنّ البقاء ضدّه، والطّائفة يجعلون الفناء أعلى المراتب".[22]

- عرّفه الشّريف الجرجاني (740-816 هـ) بقوله:" الفناء سقوط الأوصاف المذمومة، كما أنّ البقاء وجود الأوصاف المحمودة".[23]

– قال أبو المواهب الشّاذلي (ت 881هـ): "حقيقة الفناء محوٌ واضمحلال، وذهابٌ عنك وزوال. وإن شئت قلت: فناء المريد طهارة النّفس من التّدنيس، وفناء المراد تخلّقه بأوصاف التّقديس. وإن شئت قلت: فناء السّالك عن السّكون إلى الأنوار، وفناء العارف عن شهود لمحة الأغيار. وإن شئت قلت: الفناء محو النيّة، وذهاب الأنية. وإن شئت قلت: الفناء التّخلّي لنور التّجلّي".[24]

– حقيقته عند ابن عجيبة (ت 1224 هـ):" محو الرّسوم والأشكال بشهود حقيقة الفناء في الكبير المتعال، أو استهلاك الحسّ في ظهور المعنى:[25]

. وفي شرحه لحكم ابن عطاء الله السكندري الموسوم" إيقاظ الهمم "، ذكر ابن عجيبة أنّ الفناء،" هو أن تبدو لك العظمة، فتنسيك كلّ شيء، وتغيبك عن كلّ شيء، سوى الواحد الذي (ليس كمثله شيء)، وليس معه شيء، أو تقول: هو شهود حقٍّ بلا خلق".[26]

إلى غيرها من التّعريفات التي تبرز اختلاف مقامات الصّوفية وتعبيراتهم عن منزلة الفناء، كلٌّ حسب مقامه والوارد عليه فيه وأثنائه؛ غير أنّ المتّفق عليه، والذي أجمعت عليه كلمتهم، هو أنّ الفناء في التّوحيد غاية السّير في طريق الحقّ تبارك وتعالى، غير أنّه مشروط بتنزيه الله سبحانه وتعالى عن التّشبيه والمثل/ أو عن الاتّحاد بمخلوق أو الحلول فيه، فالفناء الشّرعيّ هو ما بقي فيه الخالق جلّ وعلا على حاله وصفته من عظمة وسلطان وتصرّف في الكون، والمخلوق كذلك من احتياج لولاه سبحانه وفقر وافتقار.

يوضّح أبو الوفا التّفتازاني هذه المسألة بقوله:" يختلف سلوك الصّوفية في حال الفناء، فبعضهم يعود منه إلى حال البقاء، فيثبت الإثنينية بين الله والعالم، وهذا هو الأكمل بمقياس الشّريعة، وبعضهم الآخر ينطلق منه إلى القول بالاتّحاد أو الحلول أو وحدة الوجود، التي لا تفرقة فيها بين الإنسان والله، أو بين العالم والله، ولذلك قيل إنّ الفناء مَزلّة أقدام الرّجال، فإمّا أن يثبت الصّوفي فيه، أو تزلّ قدمه فيقول بآراء مخالفة للعقيدة الإسلاميّة"[27]

وفي تعليل الإمام ابن تيمية الفائدة، يقول:" وهذا الموضع–الفناء–زلّت فيه أقوام، فظنّوا أنّه اتّحاد، وأنّ المحبّ يتّحد بالمحبوب، حتّى لا يكون بينهما فرق في نفس وجودهما! وهذا غلط، فإنّ الخالق لا يتّحد به شيء أصلا، بل لا يمكن أن يتّحد شيء بشيء، إلّا إذا استحالا وفسدت حقيقة كلّ منهما، وحصل من اتّحادهما أمر ثالث، لا هو هذا ولا هذا، كما إذا اتّحد الماء واللّبن، والماء والخمر، ونحو ذلك...، وهذا الفناء كلّه فيه نقص".[28]

وهذا يفسّـر لنا لماذا حذّر السـراج الطوسـي في اللّمع من الأخطار التي يمكن أن تترتّب على حال الفناء، يقول:" وقد غلطت جماعة من البغداديين في قولهم: إنّهم عند فنائهم عن أوصـافهم، دخلوا في أوصـاف الحقّ، وقد أضافوا أنفسهم بجهلهم إلى معنى يؤيّدهم.

ذلك إلى الحلول، أو إلى مقالة النّصارى في المسيح عليه السّلام. وأمّا الذين غلطوا في هذا المعنى، إنّما غلطوا بدقيقة خفيت عليهم، حتّى ظنّوا: أنّ أوصـــاف الحقّ هي الحقّ، وهذا كلّه كفر، لأنّ الله تعالى لا يحل في القلوب، ولكن يحل في القلوب الإيمان به، والتّوحيد له، والتّعظيم لذكره، بمعاني التّحقيق والتّصديق".[29]

لم يثبت عن أحد من صوفية المسلمين المعتدلين وزهادهم أنّه خالف شرع الله تعالى وخاصّة في منزلة الفناء، بل كان فناؤهم شـرعيا، منبعه الكتاب والسـنّة،" لأنّه فناء العبد في الطّاعة، فيفنى عن غير الله بعبادة الله، وعن محبّة سواه بمحبّته تعالى ورسوله صلّى الله عليه وسلّم، وعن خوف غيره بخوفه، بحيث يكون الله ورسوله أحبّ إليه ممّن سواهما".[30]

ولا أدلّ على ذلك من موقف الإمام الجنيد، الذي يرى أنّ الفناء،" مهما بلغ، فلا يبلغ بالصوفي إلى تعطيل الشّريعة أو خرق نصّ الكتاب والسنّة، بل هو درجة عليا لا ينالها إلّا من كمُل مجهوده، وطبّق قوانين الشّريعة، بعد أن يفهم حقيقة التّوحيد التي هي الرّكيزة الذّوقية الأولى في الإسلام على منهج الصوفية...".[31]

فالفناء الشّرعي في عُرف الجنيد وغيره من الصوفية، هو ما اتّسم بصفتي الاعتدال والبقاء، بمعنى أن تبقى لله عزّ وجلّ صفة الألوهية، وللبشر صفة البشريّة، فهو-الفناء-" عند الجنيد مشروط بصحّة التّوحيد، وصحّة التّوحيد تســتلزم البقاء بعد الفناء، وذلك-فيما يقول الجنيد-أنّ توحيد الموحّد باقٍ ببقاء الواحد، وإن فنى الموحّد، فحينئذ أنت أنت، إذ كنت بلا أنت، فبقيت من حيث فنيت".[32]

ولعلّ السّبب الكامن وراء ذيوع طريقة الجنيد الصوفية هم منهجه المعتدل، الذي صحّح به أخطاء الفناء التي وقع فيها الكثيرون: فلم يكن عنده ما يخالف فضـــيلة الاعتدال الدّالة على موافقة الظّاهر للباطن، بحيث يكون الباطن دليلا على الظّاهر، ويكون الظّاهر صـادرا عن نقاء الضّـمير وبواطن الشّـعور والأعماق...، وقد كانت للإمام الجنيد مواقف صريحة واضحة تضع الفناء في موضعه اللّائق به، وهو عبور مرحلة الفناء إلى مرحلة البقاء، تفضيلا للصّحو على السّكر، وحفاظا على مزيّة الاعتدال".[33]

فالإمام الجنيد لم يكن من هؤلاء الصّوفية الذين تكلّموا بمواجدهم، إذ صدرت عنهم شطحات وعبارات أخرجتهم عن المراد من سلوكهم طريق القوم،" وأغلب الظنّ أنّهم لم يقصدوا اتّحادا أو حلولا حقيقيّا، ولكن عباراتهم ملتبسة..."[34].

وقد قال الجنيد:" أهل الأنس يقولون في تملّقهم ومناجاتهم وفي خلواتهم أشياء هي كفرٌ عند العامّة، لو سمعها العموم كفّروهم بها، وهم يجدون المزيد بذلك في حالهم"[35].

ويظهر اتّزان الإمام الجنيد وعدم اضطراب أحواله لما سئل عن السّر في سكونه وطمأنينته حال السّماع، حيث قيل له:"كنت تسمع هذه القصائد وتحضر مع أصحابك في أوقات السّماع، وكنت تتحرّك والآن فأنت هكذا ساكن الصّفة، فقرأ عليهم الجنيد هذه الآية:﴿ وترى الجبال تحسبها جامدة وهي تمرّ مرّ السّحاب صنع الله الذي أتقن كلّ شيء﴾[36]

فكأنّه يشير بذلك، والله أعلم، يعني أنّكم تنظرون إلى سكون جوارحي وهدوء ظاهري، ولا تدرون أين أنا بقلبي..."[37].

لقد برهن الجنيد بأفعاله وأقواله وأحواله على توجّهه السنّي المعتدل، وخاصّة في مسألة الفناء في الله سبحانه وتعالى، الذي أبعده عن الحلول أو الاتّحاد أو الحلول، يظهر ذلك من خلال مواقفه من بعض الصّوفية الذين لم يتحكّموا في أحوالهم ومواجدهم، فعبروا عن أسرار وجب عليهم كتمانها، وخاصّة عند من ليست لهم أهلية تقبّلها.

المطلب الثّالث: المعاملات والتّكاليف الشّرعيّة في مسلك الجنيد

تدلّ العبادة في اللّغة على الطّاعة والخضوع والتّذلّل لله عزّ وجلّ، وهي في الشّرع اسم جامعٌ لكلّ ما يحبّه الله تعالى ويرضاه من الأقوال والأعمال الباطنة والظّاهرة، استجابة لأمر الله تعالى وتطابقا مع إرادته ومشيئته، وكيف لا وهي" حقّ من حقوق الله سبحانه، فإنّ من عرف الله عرف استحقاقه للحبّ والتّعظيم والحمد والثّناء والشّكر، لأنّه هو الذي وهب الإنسان الحياة، وأمدّه بما يحفظها﴿ يا أيّها النّاس اعبدوا ربّكم الذي خلقكم والذين من قبلكم لعلّكم تتّقون الذي جعل لكم الرض فراشا والسّماء بناء وأنزل من السّماء ماء فأخرج به من الثّمرات رزقا لكم فلا تجعلوا لله أندادا وأنتم تعلمون﴾". [38]"[39]

وعن معاذ بن جبل، قال:(كنت ردف النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم، فقال: يا معاذ، أتدري ما حقّ الله على عباده، وما حقّ العباد على الله؟ قلت: الله ورســـوله أعلم. قال: فإنّ حقّ الله على العباد أن يعبدوا الله ولا يشركوا به شيئا، وحقّ العباد على الله عزّ وجلّ أن لا يعذّب من لا يشرك به شيئا).[40]

فالله عزّ وجلّ خلق الإنســـان محتاجا إليه، وحاجته إليه في عبادته إيّاه، وطاعته وتوحيده وتعظيمه، ولا صلاح ولا فلاح في الدّنيا والآخرة إلّا بهذه العبادة، والتي لها في الإسلام معنيين اثنين: خاصّ وعامّ.

فأمّا الخاصّ فهي الشّعائر والأعمال والطّاعات التي أمر الله تعالى بها، كالصّلاة والصّيام والزّكاة والحجّ، ممّا حدّده الشّرع؛ وأمّا العامّ فهي كلّ عمل صالح ونافع يبتغي العبد به رضوان الله ولا يخالف به شرعه، كمساعدة الضّعيف وصلة الرّحم وبرّ الوالدين وإصلاح الفاسد وأداء الأمانة والعدل بين النّاس ورفض الظّلم وصدق الحديث...، فكلّ هذه الأعمال هي عبادة ما دام الدّاعي إلى فعلها أو تركها هو الاستجابة لأمر الله تعالى.

على هذا النّهج وبهذا الوعي عبد الصّوفية الله عزّ وجلّ، ف" الصّوفي يؤدّي عبادته لله ليس بشكل مختلف عن المسلم العادي، ولكن بوعي مختلف. وتقدّم لنا النّصوص الصوفية نماذج عديدة تصوّر صلاة الصوفي وصيامه وزكاته وحجه، ممّا يدعو للتّأمّل واستعادة العمل من رماد العادات إلى وهج العبادات...، فالعبادة عند الجنيد ليست حركة الجسد بل هي حركة الرّوح".[41]

من أجل ذلك الصّـوفية اختصّـت صـلاتهم بأمور ميّزتهم عن غيرهم، وتقرّبوا بها إلى الحقّ تبارك وتعالى: بحضور القلب والابتعاد عن الوسواس والغفلة، واستحضار مراقبة الله عزّ وجلّ، مع الخشوع والهيبة والتّعظيم له جلّ وعلا، فهي عندهم" عماد الدّين، وقرّة عين العارفين، وزينة الصّدّيقين، وتاج المقرّبين، ومقام الصّلاة مقام الوصلة، والدّنوّ، والهيبة، والخشوع، والخشية، والتّعظيم، والوقار، والمشاهدة، والمراقبة والأسرار، والمناجاة مع الله تعالى، والوقوف بين يدي الله تعالى، والإقبال على الله تعالى، والإعراض عمّا سوى الله تعالى".[42]

وقد عبّر الجنيد عن هذا المعنى بقوله:" لا يكونّ همّك في صلاتك إقامتها، دون الفرح والسّرور بالاتّصال بمن لا وسيلة إليه إلّا به".[43]

حكي عن الجنيد رحمه الله أنّه قال:" لكلّ شيء صفوة، وصفوة الصّلاة التّكبيرة الأولى. والمعنى في ذلك أنّ التّكبيرة الأولى هي مقرونة بالنيّة التي لا تجوز الصّلاة إلّا بها، وهو عقدك بأنّ صلاتك لله عزّ وجلّ، فإذا صحّ العقد، فما دخل بعد ذلك في صلاتك من الآفات الباطنة لم يفسد الصّلاة، بل ينقص من فضلها، ويبقى

للمصلّي عقدها ونيّتها. وقيل لبعض العارفين: كيف تكبّر التّكبيرة الأولى؟ فقال: ينبغي إذا قلت: الله أكبر، أن يكون مصـــحوب قولك: الله، التّعظيم مع الألف، والهيبة مع اللّام، والقرب مع الهاء. وقال آخر: إذا كبّرت التّكبيرة الأولى فاعلم أنّه ناظر إلى شخصك، وعالم بما في ضميرك، ومثّل في صلاتك الجنّة عن يمينك، والنّار عن شمالك".(44)

إذا فمدار الأمر عند الصوفية في صلاتهم هو المراقبة وحضور القلب والفرح والغبطة بالدّخول على باب الله الكريم، مع الخشوع والإتيان بالأركان كما شرعها الشّارع الحكيم، مع الهيبة والتّعظيم.

سئل الجنيد:" ما فريضة الصّلاة؟ قال: قطع العلائق، وجمع الهمّ، والحضور بين يدي الله تعالى".(45)

ثانيا: كتمان الحقائق: صحو ورسوخ وتمكين.

لقد اعتبر رجال التّصوّف، أنّ ما يحصل للسّالك من تنزلات ومعانٍ ربّانية تصحبه في تدرجه الإيماني، هو من الأمانات الـمُودعة عنده، الشيء الذي يجعل إخراجها من نطاقها الخاصّ، وتعديتها إلى غير صاحبها، فيه نوع من الإساءة لتلك المعاني نفسها، باعتبار ما هو مطلوب منه من التّأدّب معها، وتقدير حقّها.

وكذلك فإنّ عمل الغير بتلك المعاني الخاصّة، خصوصا إذا اعتبرنا أنّ من يأخذ بها ليس له اشتراك ممّا يتوافق مع من يتذوّق ذلك، فإنّ الأمر سيؤول إلى خطأين:

الأوّل: أنّ المعاني التي لا تناسب الطّباع يكون مآلها الإنكار والإبعاد، بخلاف ما إذا كان التّناسب بين الأقوال والأحوال، فإنّ الأمر سيكون على خلاف ذلك، فقد"كان الإمام الجنيد إذا سأله سائل عن مسألة يجيبه، ثمّ يسأله آخر عنها، فيجيبه بجواب آخر، ويقول: على قدر السّائل يكون الجواب".(46)

وهذا ليس غريبا على ما عُرف عند السّلف من حفظ المقامات ومراعات الأهليات، يقول الإمام عليّ بن أبي طالب كرّم الله وجهه:" حدّثوا النّاس بما يعرفون، أتحبّون أن يُكذّب الله ورسوله".(47)

والثّاني: أنّ تعميم ما هو خاصّ، خصوصا في المجال الصوفي، ممّا له من أضرار تربويّة تكون حائلا للسّالك في سيره نحو مطلوبه، ذلك أنّ الانزلاقات التي وقعت في مجال التصوّف التبركي، كان منشؤها أن من يأتون بعد وفاة الشّيخ يحملون أقواله على أنّها مبادئ عامّة، إلّا أنّ عدم إدراك ما هو خاصّ وتمييزه عن غيره، يجعل الكلام يتنزّل في غير محلّه.

بل إنّ الأمر يعظُم عن ذلك حينما تغتصب مهمّة التّخليق، وتكون مطية للشّهرة وتحقيق مصالح خاصّة، حينذاك تكون المعاني الصوفية واقعة لا محالة في التّحريف، الشيء الذي جعل الشّيخ زرّوق يعقد لذلك قاعدة، بأنّ" أهلية الشّيء تقضي بلزوم بذله لمن تأهّل له، إذ يقدّره حقّ قدره ويضعه في محلّه، ومن ليس بأهل فقد يضيّعه وهو الغالب، أو يكون حاملا له على طلب نوعه، وهو النّادر. ومن ثمّ اختلف الصوفية في بذل علمهم لغير أهله. فمن قائل: لا يبذل إلّا لأهله وهو مذهب الثّوري وغيره. ومن قائل: يُبذل لأهله، ولغير أهله، والعلم أحمى جانبا من أن يصل إلى غير أهله، وهو مذهب الجنيد رحمه الله، إذ قيل له:"كم تنادي على الله بين يدي العامّة؟ فقال: لكنّي أنادي على العامّة بين يدي الله تعالى". يعني أنّه يذكر لهم ما يردّهم إليه، فتتّضح الحجّة لقوم وتقوم عل آخرين، والحقّ اختلاف الحكم باختلاف النسب والأنواع، والله أعلم".(48)

إجمالا يمكن القول أنّ الإمام الجنيد وضع لطريقته الصوفية ميزانا توزن به: الالتزام التامّ بالشّريعة الإسلامية، والفناء المعتدل في الله عزّ وجلّ المؤثّر للبقاء، بحيث تبقى لله عزّ وجلّ صفات العظمة والوحدانية والانفراد، وللبشر صفتي الفقر والافتقار للمولى الجبّار جلّ شأنه، مع كتمان المواجد والأسرار اللّذين يدلّان على الرّسوخ والتّمكين في منازل السّائرين.

قائمة الهوامش:

1-ربيعة سحنون. ذ. طارف العلمي. منهج الإمام الجنيد في السّلوك وخصائص الممارسة الصّوفية بالمغرب. ط1. 2012 دار أبي رقراق. مركز الإمام الجنيد للدّراسات والبحوث الصّوفية المتخصّصة. ص: 53 وما بعدها.

2-أبو بكر أحمد بن عليّ الخطيب البغدادي تاريخ بغداد أو مدينة السّلام. دار الكتاب العربي. بيروت، لبنان: 174/8

3-نفسه: 171/8، 172

4-محمّد بن الطّيّب. وحدة الوجود في التّصوّف الإسلاميّ وتاريخيته. ط1، 2007. دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان. ص: 46

5-سعاد الحكيم: تاج العارفين الجنيد البغدادي (الأعمال الكاملة) ط3، 2007. دار الشّروق، القاهرة، مصر. ص: 150

6-نفسه: 151

7-أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصفهاني الشّافعي: حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط3. 2007. دار الكتب العلميّة. بيروت، لبنان: 54/01

8-عبد الحليم محمود. قضيّة التّصوّف. ط5. 2007. المدرسة الشّاذليّة، دار المعارف، القاهرة. ص: 248- 251

9-تاج العارفين. مرجع سابق. ص: 260

10-سورة الأعراف، الآية: 172

11-تاج العارفين. مرجع سابق. ص: 261

12-محمّد جلال شرف. دراسات في التّصوّف الإسلاميّ، شخصيات ومذاهب. ط: 1984. دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان.

13-تاج العارفين. مرجع سابق. ص: 210

14-شمس الدّين محمّد بن أبي بكر بن قيّم الجوزيّ: مدارج السّالكين بين منازل إيّك نعبد وإيّاك نستعين. تحقيق عماد عامر، ط: 2005. دار الحديث، القاهرة. 350/03

15-مجدي محمّد إبراهيم: التّصوّف السنّي: حال الفناء بين الجنيد والغزالي، تصدير: عاطف العراقي. ط2: 2006. مكتبة الثّقافة الدّينية، القاهرة. ص: 305

16-أبو بكر محمّد بن إسحاق الكلاباذي: التّعرّف لمذهب أهل التّصوّف، تحقيق وتعليق: عبد الحليم محمود، ط1: 2004. مكتبة الثّقافة الدّينية، القاهرة. ص: 123

17-عبد الكريم بن هوازن القشيري: الرّسالة القشيرية في علو التّصوّف. تحقيق: معروف مصطفى زريق، ط: 2005. المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت. ص: 67

18-عبد الله الأنصاري الهروي: منازل السّائرين. تحقيق وضبط وتعليق: أحمد عبد الرّحيم السّايح، وتوفيق علي وهبة. ط1: 2007. مكتبة الثّقافة الدّينية. القاهرة. ص: 186

19-عبد القادر الجيلاني: فتوح الغيب. ط2: 1973. مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر. ص: 170، 171

20-فريد الدّين العطّار: منطق الطّير، ترجمة وتقديم: بديع محمّد جمعة، ط4: 2006. الهيئة المصريّة العامّة للكتاب. 405، 406

21-شهاب الدّين السهروردي: عوارف المعارف. ط1: 1966. دار الكتاب العربي. ص: 521

22-كمال الدّين القاشاني: لطائف الإعلام في إشارات أهل الإلهام. تحقيق وضبط وتقديم: أحمد عبد الرّحيم السّايح، وتوفيق علي وهبة، وعامر النّجار. ط1: 2005. مكتبة الثّقافة الدّينية، القاهرة. 02/ 570

23-عليّ بن محمّد الشّريف الجرجاني: التّعريفات. ط: 1985. مكتبة لبنان، بيروت. ص: 176

24- جمال الدّين أبو المواهب محمّد بن أحمد بن محمّد التّونسي الشّاذلي الوفائي المالكي المعروف بابن زغدان: قوانين حكم الإشراق إلى كافّة الصّوفية بجميع الآفاق. تخريج وتعليق: أحمد فريد المزيدي. ط1: 2007. دار الكتب العلميّة. بيروت، لبنان. ص: 77

25-أحمد بن عجيبة: معارج التّشوّف إلى حقائق التّصوّف. تقديم وتحقيق: عبد المجيد خيالي، ط1: 2004. مركز التّراث المغربي، الدّار البيضاء. ص: 59

26-أحمد بن عجيبة: إيقاظ الهمم في شرح الحكم لابن عطاء الله السّكندري. تحقيق: محمّد عزّت. المكتبة التّوفيقية، القاهرة. ص: 299

27-أبو الوفاء الغنيمي التّفتازاني: مدخل إلى التّصوّف الإسلاميّ. ط3. دار الثّقافة النّشر والتّوزيع. القاهرة. ص: 112

28-أحمد بن تيمية: العبودية. تحقيق: علي حسن عبد الحميد. ط3: 1999. دار الأصالة، الإسماعيلية. ص: 118

29-أبو نصر السراج الطّوسي: اللّمع. تحقيق: عبد الحليم محمود وطه عبد الباقي سرور. ط: 2002. مكتبة الثّقافة الدّينية، مصر. ص: 552

30-عبد الباري محمّد داود: الفناء عند صوفية المسلمين والعقائد الأخرى، دراسة مقارنة. ط1: 1997. الدّار المصريّة اللّبنانية، القاهرة. ص: 138

31-التّصوّف السنّي. مرجع سابق، ص: 404

32-نفسه: 354

33-نفسه: 357- 364

34-مدخل إلى التّصوّف الإسلامي. مرجع سابق: 117

35-محمّد بن علي بن عطية الحارثي المشهور بأبي طالب المكي: قوت القلوب في معاملة المحبوب ووصف طريق المريد إلى مقام التّوحيد. حقّقه وقدّم له وعلّق حواشيه: محمود إبراهيم محمّد الرّضواني. ط1: 2011. مكتبة دار التّراث، القاهرة: 02/ 1112

36-سورة النّمل. الآية 88

37-اللّمع. مرجع سابق. ص: 367

38-سورة البقرة. آية 21

39-السيّد سابق: إسلامنا. دار الكتاب العربي. بيروت، لبنان. ص: 115

40-البخاري، كتاب التّوحيد، رقم: 7373

41-سعاد الحكيم: التّصوّف يحقّق التّقارب بين المذاهب. مجلّة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، العدد 579/ 2007. ص: 01

42-اللّمع. مرجع سابق. ص: 203

43-التّعرّف، للكلاباذي. مرجع سابق. ص: 142

44-اللّمع. مرجع سابق. ص: 204-206

45-عوارف المعارف. مرجع سابق. ص: 324

46-تاج العارفين. مرجع سابق. ص: 129

47-البخاري، كتاب العلم: 126

48-أبو العبّاس أحمد بن أحمد بن محمّد بن عيسى زروق الفاسي البرنسي: قواعد التّصوّف، (على وجه يجمع بين الشّريعة والحقيقة ويصل الأصول والفقه بالطّريقة) ضبطه وعلّق عليه: محمود بيروتي. ط1: 2004. دار البيروتي، سوريا، دمشق. ص: 27

ينظر: منهج الإمام الجنيد في السّلوك، وخصائص الممارسة الصّوفية بالمغرب. ص: 53 وما بعدها.

قائمة المصادر والمراجع:

01-طارق العلمي.ذة. ربيعة سحنون: منهج الإمام الجنيد في السّلوك، وخصائص الممارسة الصّوفية بالمغرب-ط1: 1433هـ/2012م. مركز الإمام الجنيد للدّراسات والبحوث الصوفية المتخصّصة. دار أبي رقراق للطّباعة والنّشر.

02-أبو عبد الله محمّد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري الجعفي(194-256هـ): صحيح البخاري. د. ط، 1425/2004م. دار الحديث، القاهرة.

03-معلمة التّصوّف الإسلامي. ط1، 2001م. دار نشر المعرفة، الرّباط.

04-أبو الوفا الغنيمي التفتازاني: مدخل إلى التّصوّف الإسلامي، ط3 دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، القاهرة.

05-أحمد بن تيمية (ت 728 هـ) مجموعة الفتاوى، جمع وترتيب: عبد الرّحمن بن محمّد بن قاسم، مكتبة المعارف، الرّباط.

06-عبد القادر الجيلاني (470-561 هـ) فتوح الغيب، ط2، 1392هـ/1973هـ مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر.

07-سعاد الحكيم: تاج العارفين الجنيد البغدادي (الأعمال الكاملة)، ط3، 2007م. دار الشّروق، القاهرة، مصر.

08-السيّد سابق: إسلامنا، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

09-أبو نصر السراج الطّوسي (ت 378 هـ): اللّمع، تحقيق: عبد الحليم محمود وطه عبد الباقي سرور. ط: 1432هـت/2002م.مكتبة الثّقافة الدّينية، مصر.

10-طه عبد الباقي سرور: من أعلام التّصوّف الإسلامي، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها، مصر.

11-أحمد بن محمّد بن المهدي بن عجيبة (ت 1224 هـــ) معراج التّشوّف إلى حقائق التّصوّف، تقديم وتحقيق: عبد المجيد خيالي، ط1، 1425 هـ/ 2004م. مركز التّراث الثّقافي المغربي، الدّار البيضاء.

12-أبو بكر محمّد بن إسحاق الكلاباذي (ت 380 هـ): التّعرّف لمذهب أهل التّصوّف، تحقيق وتعليق: عبد الحليم محمود، ط1، 1424 هـ/ 2004م. مكتبة الثّقافة الدّينية، القاهرة.

13-التّصوّف يحقّق التّقارب بين المذاهب، مجلّة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، العدد 579، 2007م.

14-العقائد الإسلامية، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها بين التجريب والتدريب

Teaching Arabic to non-Arabic speakers between experimentation and training

أ. مكي خديجة (جامعة شلف، الجزائر) إشراف: أ.د. شارف عبد القادر

ملخص:

صـــار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المجالات التي ينصـــب الإهتمام بها ليس فقط على الصـــعيد العربي، وإنّما على الصـعيد العالمي بشـكل عام وعلى الصـعيد الإسـلامي بشـكل خاص، لهذا نجد مراكز اللّغة والمدارس والمعاهد والجامعات حريصـــة على أن ينال تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها نصـــيبه من الإنتشـــار الواسـع ليصـل إلى كل مسـلم في أي بقعة كان على وجه الأرض، ونظرا لإرتباط اللغة العربية بالدين الإسـلامي فقد أقبل الكثير على تعلمها كي يتفقهوا في دينهم، لأنّها الأداة التي يسـتطيع بها المسـلم قراءة القرآن وتلاوته، والإطلاع على العلوم المرتبطة به من تفســـير وفقه، ونظرا لما يشـــهده العالم من تدفق معرفي، فتنوعت المناهج المعتمدة في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وتزايدت نسـبة تصـاميم المناهج وبنائها في هذا المجال، وتنوعت المواد الدراسية المقدمة لتعليم اللّغة لهذه الفئة التي تخرج في شكل كتاب مدرسي.

من هنا تروم هذه الورقة البحثية إلى إلقاء الضـــوء على واقع تعليم اللغة العربية والمشـــكلات التي تواجه المتعلمين أثناء بناء تعلماتهم، وما هو متعارف عليه أنّ مشـكلات تعليم العربية في البلدان غير الناطقين بالعربية ينقسم إلى قسمين:

- **القسم الأوّل**: المشاكل اللغوية والمتمثلة في الصعوبات الصوتية والنحوية والكتاب.
- **القســم الثاني**: المشــاكل الغير اللغوية متمثلة في كل من الطالب، والمدرس، الكتابة، والبيئة التعليمية وطرائق التدريس.

فتتمثل عناصر البحث كالآتي:

- مقدمة
- التدريبات: المصطلح والمفهوم
- الفرق بين مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والناطقين بها
- منهجية عرض المهارات اللّغوية

- أنواع التدريبات
- دراسة تطبيقية

ونحسب الخطة التي رسمناها ستقضي إلى الإجابة عن أسئلة فرضها الواقع.

- ✓ ماهي الآليات المثلى للتدريب الناجح لتمكين المتعلمين من التحصيل المثمر؟
- ✓ وماهي الأســـس العلمية واللغوية لبناء مناهج تعلية اللغة العربية؟ وما هي المهارات التي تركز عليها؟

كلمات مفتاحية: المناهج، التعليمية، المهارات اللغوية، التدريبات.

The teaching of the Arabiclanguage to non-Arabic speakers has become an area of interest not only in the Arab world, but also in the world at large and in the Islamic world in particular. Therefore, the centers of language, schools, institutes and universities are keen to receive the Arabiclanguage for their non-Arabic speakers. To reacheveryMuslim in any spot on the face of the earth, and because of the link of the Arabiclanguage to the Islamic religion has come a lot to learn to agree in their religion, becauseitis the tool by which the Muslimcanread the Koran and readit, and the science related to the interpretation of the jurisprudence, This isbecause the world iswitnessing a flow of knowledge. The curriculum adopted in teachingArabic to non-Arabic speakers has grown, and the proportion of curriculum designs and building in thisfield has increased.

This paperaimsatshedding light on the reality of Arabiclanguageeducation and the problemsfaced by learnersduring the construction of theireducation. It iscommonknowledgethat the problems of teachingArabic in non-Arabic countries are dividedintotwo parts:

- Section I: linguisticproblems and the difficulties of vocal and grammatical and book.
- Section II: Non-linguisticproblemsrepresented by student, teacher, writing, educationalenvironment and teachingmethods.

The researchelements are as follows:

- an introduction
- -Exercises: Term and concept
- -The differencebetweenArabiclanguage curricula for non-native speakers and speakers
- -Methodologicalpresentation of languageskills
- -Types of exercises
- An EmpiricalStudy

The plan we have drawn up willanswer the questions posed by reality.

- What are the best mechanisms for successful training to enablelearners to achievefruitful?

What are the scientific and linguistic bases for the construction of Arabiclanguage curricula? Whatskills do you focus on?

Keywords: curriculum, educational, languageskills, exercises

مقدمة:

شهد ميدان تعليم اللغة الأجنبية تطورا سريعا خلا ل القرن العشرين، ولا يزال في تطور مستمر، وكغيره من العلوم تعددت فيه النظريات اللغوية والنفسية والتربوية، وقد انبثق عن هذه النظريات مجموعة من المداخل التي توجه عملية تعليم اللغة في كل مرحلة من المراحل على مدار السنين الماضية، لذلك أصبح تعليم اللغة عملية منتظمة مبنية على أسس واضحة. ولم تسلم هذه المداخل من النّقد الذي كان بدوره يؤذي إلى البحث عن مدخل بديل جديد لتعليم اللغة يتفادى الثغرات الموجودة في مداخل التعليم التي سبقته، وبالفعل فقد خرجت إلى الميدان طرائق مختلفة في تعليم اللغات الأجنبية والسؤال الذي يتبادر في أذهاننا ما هو المدخل المتبع في عملية تعليم اللغة؟

مما لا يختلف فيه إثنان أنه لا توجد طريقة مثلى في التّدريس، ولكن الطريقة الفضلى هي التي تراعي مخرجات مُرضية في التعلّم اللغوي وتحقق الأهداف المرجوة مع مراعاة خصائص المتعلمين ومن بين المداخل والاستراتيجيات والطرائق التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي:

أوّلا: المدخل التواصلي: الاتصال عبارة عن عملية تبادل (نقل واستقبال) أية معلومة أو خبرة بين الطرفين لتحقيق التفاهم بينهما، ومن عناصر التواصل (الحديبي، دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2015، ص 13)

المرسل: الشخص القائم بإرسال الرسالة، سواء كان بصورة لفظية (حديث، كتابة) أو غير لفظية (إشارة، حركة)

المستقبل: يمثل الشق الثاني، وهو الذي يتلقى الرسالة إمّا بالإستماع أو القراءة أو تفسير الإشارة أو الرسم.

الوسيلة أو القناة: وهي القناة التي يتم بها نقل ما يريده المرسل توصيله إلى المستقبل، وتختلف هذه الأداة حسب الغرض من عملية الإتصال فما يصلح لرسالة معينة لا يصلح لأخرى.

الرسالة: هي المحتوى أو المضمون الذي يريد المرسل نقله إلى المستقبل، ويختلف مضمون الرسالة حسب الغرض العام من الموقف فقد تكون الرسالة لغوية وقد تكون علميةً الاتصالي، أو رياضيةً...إلخ.

بيئة الاتصال: يقصد ببيئة الاتصال المكان الذي تتم فيه العملية الإتصالية.

هي كل ما يقوم به المرسل ليتأكد أنّ الرسالة قدمت إلى المستقبل بالشكل الذي يبتغيه، وعلى هذا فإن للتغذية الراجعةِ أثرا كبيرا في نجاح عملية الاتصال.

وهناك عناصر أخرى مثل: الأثر، والترميز، وفك الرموز، والتشويش.

إجراءات التدريس وفقا للمدخل التواصلي:

إختيار نص حواري (سواء أكان: شفويا، أم مكتوباً) يتناسب مع الاحتياجات اللغوية للمتعلمين، أو معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

-وضع عدد من الأسئلة والإجابات حول النص الحواري.

- استخراج المهارات المضمّنة في النص الحواري وتدريسها بصورة مفصلة.

- التدريب على المهارات المضمّنة في النص الحواري (لفظية، وغير لفظية) عن طريق التكرار. (مع التركيز على: الكفاية النحوية، الكفاءة الإجتماعية، الكفاءة الإستراتيجية، كفاءة فهم المقروء).

- ربط ما في النص الحواري مع خبرات المتعلمين.

ثانيا: المدخل التكاملي: (الحديبي، طرائق اللغة العربية ، 2008، صفحة 35)

تعريف المدخل التكاملي: تدور مادة (ك م ل) في اللغة العربية على تمام أجزاء الشيء أو صفاته. ويقصد بالمدخل التكاملي: تآزر الأنشطة اللّغوية على نحو يقوّي فيه بعضها بعضا.

مصطلحات مهمة في المدخل التكاملي:

مجال التكامل: ويقصـــد به الميادين التي يمكن تحقيق التكامل فيها، وهي: المهارات اللّغوية (الإســـتماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، والعناصـــر اللّغوية (الأصـــوات، المفردات، التراكيب، الدلالة)، ومقررات اللغة (النحو، القراءة المكثفة، القراءة الموسعة، التعبير، الأدب...الخ).

مرونة التكامل: بمعنى أنه لا يشـــترط عند إســـتخدام المدخل التكاملي أن يربط المعلم بين مهارات اللغة وعناصرها وفروعها كلها في درس واحد، وإنّما يختار ما يتناسب مع كل درس.

– عمق التكامل: وهو الجزء الذي يأخذه المعلم من المهارات أو العناصـــر أو الفروع أو الدروس الأخرى، فمثلا عندما يجري تكامل بين القراءة والنحو، لا يلزم أن يشرح شرحا كاملا، وإنّما يمكنه أن يشير إليها إشارات سريعة.

– تحديد المهارة اللغوية أو الفرع أو العنصر الذي سيشرحه المعلم (مجال التكامل)

– إختيار المهارات اللغوية، أو العناصر أو الفروع، التي سيربط بها المعلم درسه (مرونة التكامل).

– تحديد متطلبات الدرس من المهارات اللغوية أو الفروع الأخرى التي سيربط بها المعلم درسه.

– تدريب المتعلمين على المهارات اللغوية المضمنة في الدرس.

– توجيه أسئلة للمتعلمين تربط الدرس بالمهارات أو الفروع الأخرى.

– تلقي الإجابات عن الأســـئلة، وتقديم التعزيز المناســـب (مع ملاحظة تلق أنّه في حالة عدم قدرة المتعلمين على الإجابة عن الأسئلة التي يربط بها المعلم درسه؛ يؤجل المعلم التفصيل فيها، ويشرحها في مكانها من خطته الدراسية حتى لا يخرج المعلم بعيدا عن درسه الأصلي).

– تقويم الدرس.

– غلق الدرس.

طريقة القواعد والترجمة: (الخوالدة، 2004، صفحة 5)

من أسماء طريقة القواعد والترجمة: النحو والترجمة، الطريقة البروسية، الطريقة الشيشرونية، الطريقة التقليدية.

تعريف طريقة القواعد والترجمة: هي مجموعة من الإجراءات يتم من خلاله التركيز على التراكيب اللغوية للغة الهدف، مع ضـــرورة نقل هذه التراكيب وما يرتبط بها من مفردات إلى لغة المتعلم وتعد طريقة القواعد والترجمة من أقدم طرائق تعليم اللّغات الأجنبية، كما أن عليها إنتقادات كثيرة كانت ســـبباً في ظهور كثير من طرائق التدريس الأخرى للتغلب على عيوبها.

إجراءات التدريس:

- إختيار قاعدة نحوية بناء على الترتيب المنطقي للنحو العربي.

-تقديم القاعدة ثمّ شرح أمثلة عليها (الطريقة القياسية في تعليم النحو، وتوجد الطريقة الإستنتاجية مقابلة لها، كما يمكن الجمع بين الطريقتين).

-تحديد المفردات الموجودة في القاعدة أو الأمثلة.

-ترجمة المفردات والتراكيب إلى لغة المتعلم (لذلك لا حاجة إلى شرح هذه المفردات والتراكيب).

-مطالبة المتعلم بحفظ القاعدة والمفردات.

-تقويم الدرس.

وهناك طرائق وإســـتراتيجيات متعددة لتعليم اللغة وتنمية المهارات اللّغوية مثل : الطريقة التحليلية والقياســـية والإستنباطية، لأنّ هناك عددًا لا حصر له من الإستراتيجيات الحديثة، كتمثيل الأدوار التي تساعد على تنمية مهارة المحادثة، لأنّها الأقرب لمحاكاة الواقع لأنّ مواقف التواصل تتطلب حديثا وتفاعلا بين شخصين أو مجموعة أشـــخاص، كما للمســـرح التعليمي دور كبير في تنمية المفردات لأنّه يجســـد أهم الأحداث ويفجر الطاقات الإبداعية وتجريب قدرتهم على الإلقاء والتأليف، كما أنّ التمثيل يســـاعد في الإعداد الثقافي والعلمي للناشـــئة ليســـتطيعوا مواجهة الواقع والتأقلم معه، فهو وســـيلة لتجميع الأحداث، حيث أنّ التمثيل المســـرحي مرتبط بالحياة.

ولتنمية المفردات بطريقة شيّقة وسهلة فطريقة الخرائط الذهنية التي تعد أسهل الطرق لإدخال المعلومات إلى العقل وإخراجها منه، وهي إضافة إلى ذلك ترفع من كفاءة التعليم والإستعاب، ومن ثمّ يَتِمُ تخزين المعلومات في الدماغ لأطول مدة ممكنة؛ لأنّها تجمع بين الصور والكلمات، وتربط المعاني المختلفة بعضها بعض عن طريق الفروع المستخدمة في رسمه.

من خلال عرضنا لطرائق تدريس اللغة نستنتج أنّها تركز على كلٍ من المعلم والمتعلم والمادة التعليمية حتى يكون التعليم شاملا ومتنوعا، فعملية تعليم اللّغة الثانية يحاطُ بها عدة أسئلة، من بينها: ماهي مميزات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ منِ المتعلم وما خصائصه الإجتماعية والثقافية؟ وماذا يتعلم؟

فمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (آخرون، 2017، صفحة 15)، هو معلم اللغة والدين، وهما يمثلان عقيدتنا وقوميتنا، ولا جدال في أنّهما أخطر ما في وجود الأفراد والأمم، ثم هو مقوم للسان، وباعث للحياة في العقول والوجدان. وهو فيما يدرسه يطوف بالأذهان في كل ميدان، ففي التعبير طلاقة تفكير وبيان، وفي القراءة بأنواعها فهم وثراء للمعارف، وفي النصوص جمال وأخلاق، وفي البلاغة تذوق تنعم به المشاعر والأحاسيس، وفي الكتابة عصمة من الخطأ المفسد للّغة ومعانيها، فهو يصل بالمتعلم لمعارف وقيم وثقافات وحضارات؛ لذلك كان معلما متميزا، ومن المعايير التي يجب توافرها في معلم اللغة العربية (صابر، 2015، صفحة 15)

1- **أن يكون متمتع بالحصانة الثقافية**: فالإنسان بطبعه باحث عن الهوية والإنتماء وأهم ما يجب توفره في ضوء هذا المعيار أن يكون المعلم مثقفا، والثقافة العربية هي إطاره المرجعي، ويكون منفتحا على العالم في إطار رؤيته العربية.
2- **الإقتدار المعرفي**: إنّ الأموال والشهادات لا توفر الخبراء بل التنمية الشاملة والمعرفة الحية والتعلم المستمر هوالذي يضمن لنا بذلك، فإنّ المعلم يجب أن يؤمن بأن التعلم عملية لا تنتهي، كما يجب أن يكون قادرا على التحول من استراتيجية التعلم التقليدية إلى استراتيجية الإبتكار ورسم الأجندات واتخاذ القرارات وحل المشكلات، وأن تكون عقليته كونية وليست محلية.
3- **أن يكون المعلم قيمة فكرية**: من منطلق كونه متخصصا في فرع من فروع المعرفة فهو يعمل على تطويره في تكامل مع العلوم و المعارف الأخرى، وهو قدوة في أنّه لا يبذل جهدا أو يطور مجالا قبل أن يتأكد من أنّه نافع لطلابه ولمجتمعه وللإنسانية، كما يجب أن يكون صاحب منهجية

فكرية تتسق مع الرؤية العربية، وأن يكون مدركا لما قد يحدث، وأن يكون صاحب موقف فكري وعملي فيما يتصل بقضايا المجتمع والكون.

4- **أن يكون إحساسه بالمسؤولية الإجتماعية كبيرا**: فهو معلم مدرك للعناصر التي يتكون منها المجتمع، ومدرك لمسؤولياته الإجتماعية في المجتمع المحلي والعالمي وأن يتسم شعوره نحو الجماعة بالإهتمام والفهم والمشاركة.

5- **أن يكون المعلم قدوة نفسية**: فالمعلم مربي وهدفه الأسمى هو إيصال المعلومة إلى درجة الكمال الإنساني.

6- **أن يكون قدوة لغوية**: أن يستخدم اللغة استخداما واعيا، وأن يكون قادرا على التعامل مع كل مصادر المعرفة باللغة العربية.

تعريف محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: هو مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى بها تزويد الطلاب، وكذلك الإتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج. (الفاخوري، 2005، صفحة 409)

فالمحتوى عبارة عن المادة التعليمية وما تشمله من معلومات ومعارف ومهارات يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم وهو ترجمة واقعية للأهداف. ويعرف أيضا بأنه: «جملة الحقائق أو المعلومات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات، ويعبر الأفكار والمهارات الأدائية والعقلية، فضلا عن الإتجاهات والقيم التي تنطوي عليها للكتاب والتي يراد من المتعلم أن يكتسبها ويستوعبها ويتمثلها في بناء المادة العقلية والوجدانية والأدائية». (الفاخوري، 2005، صفحة 493)

عملية التعلم تتطلب توفر عوامل معينة في شخص المتعلم حتى يتيسر له أن يستفيد من الموقف التعليمي، ومن أهم هذه العوامل:

1- الاستعداد والتهيؤ من حيث استكمال نضجه الجسمي والعقلي لتقبل الخبرة والمهارة المراد تعلمها.

2- توفر الدوافع المناسبة للإقبال على التعلم.

3- توفر الاستعدادات العقلية اللازمة للنجاح في عملية التعلم.

4- وضع خطة لأجل إحصاء الطلبة من حيث:

- ✓ البلاد التي ينتمون إليها.
- ✓ اللغة الأم التي يجيدونها.
- ✓ لماذا يريد تعلم العربية؟ ليتحدث بها ويقرأ؟ أم ليتخصص فيها؟

الفرق بين مناهج تعليم اللغة العربية وتعليم اللغة الثانية:

ونظرا لارتباط اللغة العربية بالدين الإسـلامي، فقد أقبل كثير من أبناء المسـلمين غير العرب–على تعلمها كي يتفقهوا في دينهم؛ لأنها الأداة التي يستطيع بها المسلم قراءة القرآن وتلاوته، والإطلاع على العلوم المرتبطة به من تفسير، وفقه، والإطلاع أيضا على المصدر الثاني للوحي والمتمثل في السنة النبوية.

بالإضافة إلى الأسباب الدينية توجد أسباب متعددة ودوافع متنوعة لدى كثيرين لتعلم اللغة العربية، منها أسباب ثقافية، وسياسية، واستخباراتية، واقتصادية، ولغوية، واستشراقية، وهذا التعدد في الأسباب والتنوع في الدوافع يشير إلى حقيقة مفادها الإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية من غير أبنائها. ونظرا لما يشهده العالم، خاصة منذ أواخر تسعينيات القرن العشرين من تدفق معرفي غير مسبوق، إذ تتضاعف فيه المعرفة والمعلومات، وتتقادم بصورة أسرع من ذي قبل، وانعكس هـذا على مناهج التعليم، فأصبح تقديم منهج واحد يتضمن المعلومات. (الماشطة، 2013، صفحة 43)

فالفرق بين مناهج تعلم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها يكمن في الدوافع والأغراض، فالناطق بالعربية يتكلمها ويتعلمه البشري ما إكتسبه وليستطيع تبرير القواعد التي يمارسها في حياته اليومية،كذلك من أجل التحصيل العلمي والمعرفي، فضلا عن رغبته في المحافظة على رصيده الديني والثقافي والتراثي والذي يكون مجسدا في لغته، بينما متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها يتعلمها لأغراض خاصة، فكل ما يرغب فيه هو إتقان المهارات اللغوية حتى يتمكن من التواصل مع غيره في المجال الذي يرغب فيه فإذا كان سياحيا يكيفه في تعلم التحية وأسماء الأماكن و المأكولات، وإن كان دينيا فيكيفه أن يتمكن من تلاوة القرآن ومعرفة أحكام القرآن، أما إذا كان الغرض علميا فيكفي تعلم اللغة العلمية المرغوب فيه أي ما يسمى بلغة الإختصاص (طعيمة ، 1998، صفحة 30)،

ويمكن تلخيص أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في أنّه يسهم في تنمية قدرة متعلميها على أداء عدد من المهمات بحيث يصبح كل متعلم قادرا على أن:

- يتواصل ويتفاعل مع أهل اللغة المستهدفة.
- يفهم ويقدر أن هناك تشابهات واختلافات بين ثقافته وثقافة اللغة المستهدفة.
- يدرك الاختلاف الثقافي.
- يتكيف مع التغير الدائم في المجتمع العالمي دائم التنافس.
- يمتلك مهارات التعلم المستمر.
- يحسن من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لديه.
- يشارك بفاعلية في المجتمع المحلي والقومي والعالمي. (طعيمة، 1998، صفحة 125)

وعليه يمكن وضع بعض الشروط الضرورية لتصميم منهاج العربية للناطقين بغيرها تتمثل فيما يأتي:

- النظر إلى اللغة العربية (بوصفها لغة أجنبية) على أنّها أداة أساسية لتواصل الناطق بلغات أخرى مع الناطقين بها.

- ضرورة ممارسة مؤشرات الأداء والتدريب عليها، من قبل متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى.

- مراعاة هذه المعايير جوانب تعلم المهارة اللغوية (معرفيا، ومهاريا، ووجدانيا).

- انعكاس المعايير إيجابيا على النمو العقلي، والبدني، والاجتماعي، والعاطفي، والأخلاقي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، وتجعلهم إيجابيين في تعلمهم، وقادرين على التنقيب عن المعرفة واستخدامها.

- التكامل بين المهارات اللغوية من ناحية، واستخدام هذه المهارات لأغراض التواصل بها من ناحية أخرى.

- تنمية التوجهات الثقافية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتي من أهمها التوجه المحلي، والإسلامي، والعربي، والعالمي.

- تنمية مهارات التفكير؛ لأنها إحدى الركائز الرئيسة لمعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إذ إن تنمية مهارات التفكير يعد مطلبا رئيسا لكافة المناهج الدراسية التي تقدم للمتعلمين، ومنها مناهج اللغة. (الحديبي، طرائق اللغة العربية ، 2008، صفحة 140)

والغرض من هذه الشروط هو تصميم مناهج ترقى لتعليم اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية هو إتقان المهارات اللغوية الأساسية، فماهي هذه المهارات وما هو دور المعلم في تنمية المهارات؟

تعريف المهارة لغة:

تدور مادة (**مَهَرَ**) في المعاجم العربية حول ثلاث معاني هي: إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه.

في لسان العرب ومختار الصحاح **المهارة**: الحاذقة أكثر ما يوصف به السائح المجيد، والجمع **مَهَر** يقال: مهر في العلم والصناعة وغيرها.

-عرفها **good** في قاموسه للتربية: بأنّها الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا، وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين.

إذًا **فالمهارة** أداء يتميز بالسرعة والكفاءة في عمل معين.

تعريف المهارة اللغوية إصطلاحا:

هي أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة (مصاروة، 2013، صفحة 308)

وعرفها آخر بأنّها (القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم. وعرفها باحث آخر بقوله: **المهارة اللغوية**: هي إستعداد خاص يتكون عند الإنسان نتيجة تدريبات متكررة بكفاءة تامة وقت الحاجة إليه. (بلحبيب، 2011، الصفحات 10-11)

ومن خلال التعريفات نستنتج أنّ **المهارة** هي القدرة والإستعداد والدقة والسرعة في التنفيذ، وللمدرس مسؤولية كبيرة في وعي المتعلمين على تعلم هذه المهارات بإتقان.

أقسام المهارة اللغوية:

يرى بعض الباحثين أن تصنيف **المهارة** يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية، المعرفية، الانفعالية، والنفس الحركية، ويراعى في تصنيفها حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان إلى الإستماع، يليه التعبير الشفوي أو الكلام، ثم القراءة بأنواعها ثم التعبير التحريري أو الكتابة. (ضيف، 1992، صفحة 13)

- فيمكن تحليل المهارات إلى مكونات عقلية معرفية وأخرى عاطفية انفعالية وثالثة نفسية حركية.

أسس تعليم المهارة واكتسابها:

إنّ تعليم المهارة يحتاج إلى تخطيط مسبق وتنّمى تدريجيا، ولابد من تكرار أدائها.

وقد لخص بعض الباحثين (طعيمة أ.، 2006، صفحة 37) أسس تعليم المهارة فيما يلي:

- أداء تدريبات متصلة، مع التدرج في هذا الأداء تحت رعاية مشرف متخصص.
- مراعاة درجة تعقد المهارة وصعوبتها، وحسن إستخدام الطريقة المناسبة التي تساعد على تعلمها.
- المتابعة الدقيقة للمعلم، لأنّ المهارة تكتسب عن طريق المحاكاة وتعزز بالتدريبات المتصلة
- مراعاة درجة النمو العقلي والجسمي، فلكل مرحلة إستعداداتها الخاصة بها بحيث لو علّم الفرد مهارة لا تتناسب مع مستوى نموه العقلي أو الجسمي لما أمكنه تعلمها.
- مراعاة دافعية المتعلم ومدى إتفاق المهارة مع ميوله وحاجاته، فرغبة المتعلم في التعلم شرط أساسي لعملية التعليم.
- وظيفة المهارة: فلكل مهارة وظيفة وتحقق عدد من الأهداف ولها إتصال إجتماعي ولغوي.

ومنه فإنّ في اللغة أربع مهارات أو فنون: الإستماع، الكلام، القراءة والكتابة ولها أهمية عظمى في حياة المتعلم، لذا وجب على المعلم تنميتها والإهتمام بها، فدونها لا يمكن للمتعلم التواصل مع غيره والإنخراط في الحياة الإنسانية. (طعيمة أ.، 2006، صفحة 42)

شروط نجاح إكتساب المهارة: (راتب قاسم عاشور، 2003، صفحة 156)

– أن يعرف المتعلم المهارة التي يسعى وذلك بدراسة خواص هذه المهارة عن طريق الشرح الشفوي.

– ممارسة المهارة في المجال الطبيعي لها تحت توجيه مشرف واعي مخلص في عمله، فالمهارات اللغوية يراعى أن يكون التدريب عليها في الحقل التعليمي عن طريق المناشط الطبيعية كالصحافة المسموعة والمرئية، والإلقاء والمحاضرات والندوات مما يساعد على الآداء الطبيعي للمهارة (عبدالرحيم، صفحة 10). ويرى الباحثون أن المهارات اكتساب يتطلب وضع المتعلم في جو مليء بالمحفزات اللغوية التي تساعده على سرعة إكتساب اللغة.

دور المعلم في تنمية مهارة الإستماع:

إنّ الإستماع هو فن من فنون اللغة، وهو فنٌ يعتمد على إستقبال الرسالة اللغوية عن طريق حاسة السمع وعملية الإستقبال هذه ليست إستقبالاً سلبياً للرسالة اللغوية ولكنها عملية إستقبال ناشط وواعي لهذه الرسالة، **فالمعلم** يسهم في تنمية مهارة الإستماع لدى المتعلمين وذلك عن طريق إلقاء نص فيه المفردات التي يتطلب معرفة معانيها بأوضاع معينة في الجمل أثناء الكلام المسموع، فالمتعلم عن طريق مهارة الإستماع يستطيع أن يدرك معنى كل كلمة في مكانها الصحيح وذلك بربطها بما قبلها وما بعدها من معاني، ويدرب المعلم عليها بوضع الكلمات في جمل توضح معناها.

دور المعلم في تنمية مهارة المحادثة:

وهي القدرة على توظيف المهارات اللفظية والصوتية ومهارات الفصاحة للتواصل مع الآخرين سواءاً على مستوى الإستيعاب أو التعبير. فدور **المعلم** يبذل جهده لإثارة رغبة الطلاب في التحدث والمناقشة وميلهم بأنواع الإتصال الشفهي المختلفة وتشجيع الطلاب على الكلام ومنحهم إهتماما كبيراً عند تحدثهم، وألا يسخر منهم إذا أخطئوا بل يصلح الخطأ برفق، فالمعلم الجيّد يشجع الطالب المتحدث على زرع الثقة بنفسه بحيث يتحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

دور المعلم في تنمية مهارتي الكتابة والقراءة:

القراءة هي الوجه المقبل لفن الكتابة، حيث إن القراءة فن استقبالي، والكتابة فن إنتاجي، وكلاهما يرتبط بالصفحة المطبوعة، وإذا كانت القراءة هي الفن السابق لفن الكتابة، فإن القراءة تستدعي كلمة مكتوبة لكي تقرأ، أي أنّ الكتابة فن سابق لاحق للقراءة في آن واحد. (الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، 2009، صفحة 65)

فدور **المعلم** في هاتين المهارتين تحفيز الطلاب على قراءة النصوص الشيّقة المثيرة لدافعية الطلاب ثم إعادة كتابتها بالطريقة السليمة الخالية من الأخطاء الصرفية واللغوية والإملائية والتركيبية.

ولتفادي هذه الأخطاء التي يقع فيها الطلاب لابد من إتباع قواعد وقوانين الكتاب في أشكال الحروف والوضع الإجرائي ولها مراحلها الخاصة بها.

ومن خلال عرضنا للمهارات اللغوية ودور المعلم في تدريسها للطلاب سنحاول أن نقف عند عنصر التدريبات الذي يعد واحدا من العناصر المهمة في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها:

مفهوم التدريبات:

التدريب بأنه عبارة عن نشاط منظم يركز على الفرد لتحقيق تغيير في معارفه ومهاراته وقدراته لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الحاضر أو المستقبل، في ضوء متطلبات العمل الذي يقوم به المرء، وفي ضوء تطلعاته المستقبلية للوظيفة أو المهنة التي يقوم بها في المجتمع. كما أن هناك تعريف شامل لعملية التدريب تمت صياغته بواسطة لجنة خدمات القوى البشرية، ويشار في إلى أن التدريب عملية مدروسة لتعديل الاتجاه أو المعرفة أو السلوك المهارى من خلال اكتساب بعض الخبرة لتحقيق أداء فعال في نشاط واحد أو مجموعة الأنشطة ويتمثل الهدف من هذه العملية في المواقف الخاصة بالعمل في تطوير قدرات الأفراد وفي تلبية احتياجات الأشخاص العاملين في المؤسسة في الوقت الحاضر وفي المستقبل.

ويمكن تعريف التدريب على أنه: "نشاط متجدد ومستمر يبدأ بالتخطيط وينتهي بالمتابعة والتقييم، ويستهدف تطوير المعلومات والمهارات الفردية والجماعية، والتأثير على السلوك تأثيرا إيجابيا وتقاس فعاليته بقدر ما يمكن تطبيقه مما تقدمه برامجه لصالح الفرد والمنظمة " ويعرف الدكتور عبد الرحيم "تزويد المتدربين بالأساليب والخبرات اللازمة لتعديل التدريب بأنه اتجاهاتهم وتنمية مهاراتهم، وزيادة معارفهم من خلال مجموعة الأدوار التي يؤديها القائمون بالعملية التدريبية بكفاءة واقتدار، مستهدفين بذلك تحقيق مخرجات التدريب، ويعرف أيضا بأنه: عملية تفاعل الشخص مع خبرات تعلمية التدريب محددة سلفاً إلى بناء وتطوير خصائص وقدرات مرغوبة تجعله قادرا على أداء مهام وواجبات محددة ضمن ظروف وتسهيلات معينة. (البشري، 2017، صفحة 35)

أنواع التدريبات

-الحوار

نوع من الحديث بين شخصين، يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة ما، فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر، كما له دور بارز في تطوير الأحداث والكشف عن تمايز الشخصيات نفسياً واجتماعيا وثقافياً، والغاية المنشودة لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها هو أداء الحوار بشكل صحيح، ما يستوجب سلامة اللغة.

وهذا مثالٌ مأخوذٌ من **سلسلة الطريق إلى العربية** يوضح الآلية التي تتسم بها تدريبات الحوار (منظور، 1997، صفحة 371):

جولة في المدينة

إبراهيم: السلام عليكم

عمر: وعليكم السلام يا إبراهيم

إبراهيم: كيف حالك؟

عمر: بخير والحمد لله

إبراهيم: هل أنت مشغول الآن؟

عمر: لا لست مشغولاً

إبراهيم: إذاً فما رأيك في جولة قصيرة في مدينة الدوحة؟

عمر: فكرة جيدة، ولكن كيف سنذهب؟ هل عندك سيارة؟

إبراهيم: نعم عندي سيارة، هذه سيارتي، تفضل معي.

عمر: ما شاء الله إنّها سيارة جميلة.

فالمتعلم في مثل هذا التدريب الحواري يمارس التراكيب والتعبيرات الجديدة شفويا أو كتابيا كما يجيب عن الأسئلة وإثارة المناقشة بين الزملاء وأيضا ينمي فيهم مهارة الإستماع من خلال تصحيح أخطاء المتعلمين.

-الاستبدال

وهو نشاط آلي، حيث يقوم المتعلم في هذا النمط من التدريبات، بإحداث بعض التغييرات في البنية، بناءً على المثيرات التي يتلقاها من المعلم، أو الشريط أو الكتاب، أو عن طريق الصورة. (براهيم، صفحة 260)

وهذا مثال مأخوذ من **سلسلة كنوز**:

أين أجد النفق...؟ (جسر)

أين أجد...؟ (السيارة) الحافلة

أين أجد .....؟ (المسبح) الحديقة

أين أجد.....؟ (المحطة) مكان حجز التذاكر

-الترديد

"يستخدم هذا النوع من التدريبات الآلية عادة في المراحل الأولى من تعليم اللغة، لسهولة أدائه، إذ أنّ الدارس لا يأتي بشيء من عنده. وتفيد تدريبات الإعادة في عرض الخصائص الصوتية للغة الأجنبية" (براهيم، صفحة 259)

وهذا مثال مأخوذ من **سلسلة كنوز** يوضح الآلية التي تتصف بها تدريبات الترديد:

هذا عمي هذه عمتي

هذا خالي هذه خالتي

هذه ابن عمي هذه بنت خالتي

-بالمرادف

وهو التدريب الذي يتم فيه شرح المفردات، بحيث يقوم المتعلم في هذا التدريب بإيجاد مرادفات الكلمات الصعبة التي ترد في بنية الجمل.

وهذا مثال مأخوذ من **سلسلة نتكلم العربية الحديثة** يوضح الآلية التي تتسم بها التدريبات بالمرادف:

نختار من الحوار مرادفات الجمل الآتية:

نطلب مشاهدة محتوى البيت - .....

إنّه بيت كبير - .....

الفرش عتيقة – .....

هذا باهظ كثيراً – .....

–المعنى

وهو التدريب الذي يستطيع فيه المتعلم التعبير عن المعنى، بأكثر من طريقة، ويؤدى فردياً، ويشترط فيه أن يكون المتعلم مُلِمًّا بالبنيتين النحوية والمعجمية.

هذا المثال مأخوذ من **دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها**.

النص: "النظافة نوعان، نظافة خاصة، ونظافة عامة. فالنظافة الخاصة نظافة جسم الإنسان وثوبه وطعامه وبيته. أمّا النظافة العامة، فنظافة الأماكن العامة، كالشوارع والحدائق، وتقع مسؤولية النّظافة الخاصة على الأفراد. أمّا مسؤولية النظافة العامة، فتقع على الأفراد والحكومات."

أسئلة:

–على من تقع مسؤولية النظافة العامة؟

–ما رأيك في الدولة التي تهتم بالنظافة؟

– يمكن أن يعرض المعلم بعض الصور أو الفيديوهات المعبرة عن أفكار النص.

فالمتعلم يستخدم التراكيب اللغوية الصحيحة حول موضوع النظافة بشكل عام.

أن يقوم المتعلم بالتعبير عن فكرة متكاملة حول نظافة النفس، أن يتحدث بشكل متواصل ومترابط في المواقف اللغوية المختلفة.

–تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها –الطلبة الأتراك نموذجا

لو حاولنا أن نستجلي المشكلات الصوتية في تعليم العربية للأتراك سنجد أنها تتوزع كما يلي:

1– اختلاف النظامين الصوتيين العربي والتركي.

2– النظام الصوتي العربي وأثره في عملية.

3- المعلم وخبرته في نطق الأصوات.

-اختلاف بنية الجملة في اللغة العربية عن بنيتها في الجملة التركية

الجملة في اللغة التركية لها نظام تسير عليه، حيث يكون الفعل في النهاية والفاعل في البداية، أما الجملة في اللغة العربية فإنّها في بدايتها تتبع لنظام، لكن هذا النظام لا يبقى على حاله، لأن الجملة العربية محكومة بقوانين البلاغة العربية من تأخير وتقديم وحذف وإضافة وغير ذلك ففي كثير من الأحيان نرى الفعل في غير مكانه، وكذلك الفاعل وبقية عناصر الجملة، ففي حين يقول التركي (Muhammedokulagitt محمد ذهب إلى المدرسة)، يستطيع العربي أن يقول(ذهبمحمد إلى المدرسة، ، إلى المدرسة ذهبمحمد ، إلى المدرسة محمد ذهب).

النكرة والمعرفة

وأبرز هذه الصعوبات تتبلور في كيفية لفظ المعلم للكلمة في بداية التعليمهل يلفظها نكرة أم معرفة؟ فإذا لفظها نكرة فهو مضطر أن يشرح للطلاب لماذا هي نكرة؟ وطبعاً هذا متعلق بمسائل كثيرة وخلافية، إذا دار اللفظ بشكله المعروف فهذا بالتأكيد سيدخل إلى عقل المتعلم إزدواجية الكلمة، ومن هنا تبدأ المشكلة والذي يزيد المشكلة تعقيداً أن النكرة والمعرفة لا توجد لها قواعد مبسطة إلّا تلك التي تخضع إلى القواعد البلاغية.

كثرة تصريف الأفعال

إنّكثرة تصاريف الأفعال من أصعب العمليات النحوية، فالصعوبة لا تأتي من التصاريف نفسها، لكن من كثرة التصاريف وتداخلها مع بعضها البعض، ومن أجل ذلك اتبع المدرسون الأقدمون في تركيا طرقاً عجيبة في حفظ هذه التصاريف، فكانت عملية الحفظ أشبه بحاسوب أو جهاز الكتروني ينطق.

المذكر والمؤنث

من أكثر الموضوعات تدخلا وصعوبة بالعملية التدريسية، فهذه المسألة لا تتجلى صعوبتها في المراحل الأولى من التعليم بل وتمتد حتى مع الذي يتكلم العربية بشكل جيد فنجده يخطئ في حديثه ولا يفرق بين المذكر والمؤنث.

ومن خلال عرضنا لهذا البحث الموجز نستنتج أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يزال يحتاج إلى التمحيص ومضاعفة الإهتمام لهذا لابد:

– من الكشف عن نقائص المناهج ومحاولة تحسينها وتعديلها.

–الإفادة من تجارب اللغات الأخرى ونظرياتها في تعليم اللغات الحديثة، مع مراعاة التنسيق بينها وبين خصائص اللغة العربية والبحوث التعليمية الحديثة في تعليمية اللغة العربية.

– توفير المختبرات التعليمية والحرص على توظيفها بشكل نافع.

– توفير الوسائل التعليمية قدر المستطاع نظرا لأهميتها في العملية التعليمة.

– تحديد الحاجات والعوامل التي تدفع المتعلم لتعليم اللغة لجعل عملية التعليم مشوقة ومثيرة للمتعلم.

– إعداد الفصول والغرف الدراسية لتعليم اللغة العربية، وتجهيزها بكل الإمكانيات الدراسية اللازمة.

–تأليف كتب تعليم اللغة العربية بناء على المشكلات التي يعاني منها الطلاب وحاجاتهم اللغوية وأن تكون متناسقة في موضوعاتها متوسطة الحجم حتى لا ينفر منها الطالب، وتحتوي على رسومات وصور جاذبة.

– الحرص الشديد على عدم إستعمال اللغة الوسطية أثناء الدرس.

قائمة المراجع والمصادر:

1.أحمد رشدي طعيمة. (2006). المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

2.أيمن عبد الغني. (2012). الكافي في الإملاء والكتابة. ط1 القاهرة: دار التوقيفية للتراث .

3.خالد أبو عمشة و عوني الفاخوري. (2005). تعليم العربية للناطقين بغيرها، ط1. العربية السعودية: دار النشر للتوزيع.

4.رشدي أحمد طعيمة. (1998). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، ط1، تقويمها (الإصدار 1). القاهرة: دار الفكر.

5.رشيد بلحبيب. (2011). مهارات اللغة العربية: أهميتها وطرق اكتسابها. ماليزيا: المؤتمر العالمي الثاني للغات.

6.شوقي ضيف. (1992). المدارس النحوية، ط1. القاهرة: دار المعارف.

7.صالح الشنطي. (2005). المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها ، ط1. دار الأندلس: الشارقة.

8.عبد الرحمان ابن براهيم. (بلا تاريخ). إضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

9.عبد الفتاح البجة. (2015). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. ط1، بغداد: دار الكتاب الجامعي.

10.عبد اللطيف الصوفي. (2005). فن الكتابة أنواعها مهاراتها أصول تعليمها للناشئة ، ط1. دمشق: دار الفكر.

11.علي عبد المحسن الحديبي وآخرون. (2017). معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ط1، العربية السعودية: دار النشر والتوزيع.

12.علي عبد المحسن الحديبي. (2008). طرائق اللغة العربية، ط1. القاهرة: دار النشر القاهرة.

13.علي عبد المحسن الحديبي. (2015). دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الإصدار ط1). العربية السعودية: دار النشر للتوزيع.

14.فخري خليل النجار. (2011). الأسس الفنية للكتابة والتعبير. ط1 ،عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

15.ماهر شعبان عبد الباري. (2009). الكتابة الوظيفية والإبداعية. ط1 ،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16.ماهر شعبان عبد الباري. (2009). الكتابة الوظيفية والإبداعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17.مجيد عبد الحليم الماشطة. (2013). اللغة العربية واللسانيات المعاصرة (الإصدار 1). الأردن: دار رضوان.

18.محمد أحمد عبدالرحيم. (بلا تاريخ). أسباب ضعف اللغة العربية في المدارس وعوامل قوتها. بحث عن تاريخ اللغة العربية وأهم لهجاتها ومدى تأثيرها على اللغات الأخرى.

19.محمد العيد. (1990). اللغة المكتوبة والمنطوقة، ط1. القاهرة: دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع.

20.محمد بن شديد البشري. (2017). تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها رؤى تطبيقية (الإصدار 1). العربية السعودية: دار النشر للتوزيع.

21.محمد رجب النجار. (بلا تاريخ). الكتابة العربية مهارتها وفنونها، ط1. القاهرة: دار العروبة للنشر والتوزيع.

22.محمد فؤاد الحوامدة راتب قاسم عاشور. (2003). أساليب تدريس اللغة العربية (بين النظرية و التطبيق) ، دط. عمان: دار المسرة.

23.محمد محمود الخوالدة. (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي (الإصدار 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

24.محمود كامل الناقة. (2002). الأساسي لتعليم اللغة العربية بلغات أخرى. ط1، أم القرى: معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها.

25.المعجم الوجيز. (1989). مجمع اللغة العربية. القاهرة: مجمع اللغة العربية.

26.نادر مصاروة. (2013). طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء العربية الحديثة.

27.نايف خرما، عبد الرؤوف مصطفى، و سامي أبو زيد. (2005). مهارات الكتابة العربية(1): الفقرة. ط1، عمان: دار عالم الثقافة.

28.هاني صابر. (2015). إعداد معلم اللغة العربية. أعمسينا. فرنسا: مكتبة فهد الوطنية.

الغايات طبيعة وفلسفة وشرعا

The ends are nature, philosophy and law

د. بن محمد يونس (جامعة المسيلة، الجزائر)

ملخص:

من المؤكد أن الأمور الهامة بمقاصدها وغاياتها خصوصا في الدين المبرهن عقلا من أجل أن يقرأ النص المقدس من منطلق إنساني مفيد روحا قبل الشكل ومحتوى قبل الصورة. من هنا كان تناول قضية الغايات القرآنية العقلية ضرورة لفهم الكتاب بطريقة سليمة بعيدا عن التطرف إفراطا وتفريطا باعتماد الحرف القرآني كأول وآخر مصدر معتمد للتقعيد والتأصيل الديني بمنهجية متكاملة تمس جميع النص من ألفه إلى يائه باحتواء كل العقائد والتشريعات (عبادات ومعاملات وأحكاما) وأخبارا. ولن يتأتى للباحث ذلك سوى بتجميع الآيات في مواضع متعددة في موضوع واحد للتدليل عليه ربطا لجوهر رسالتها كلها بلا تفتيت ولا تشتيت للفكر ولا للفحوى الآية. هذا، ومحاور البحث تدور رحاها على ثلاث بنود أولها الله بكمالاتها وجمالاته والثاني الإنسان بخلافته وروحه وعقله ورقيه للمطلق بفضل الحرية البشرية فكرا وعملا، والثالث تجل لهما وهو الكون والطبيعة بالفقه العميق فطرة وفلسفة ووحيا عنوانه العقل الرشيد في سبيل الإبداع.

الكلمات المفتاحية: العقل، الشرع، الفطرة، الحرية، الإبداع، الخلافة.

Résumé :

Il est certain que tout prend forme grâce aux buts escomptés en particulier en religion argumentée par la raison pour que le texte saint soit lu à partir de bases humanistes bénéfiques par son contenu avant de l'être par sa forme. Ainsi, le traitement de la problématique des objectifs coraniques rationnels est-elle considérée comme primordiale dans la compréhension du corpus coranique sans excès ni défaut en prenant seulement et uniquement la lettre coranique dans son esprit pour source de législation dans tous les domaines de croyance et de lois (culte & éthique). Chemin faisant, le chercheur avisé se doit de rassembler tous les versets du même sujet afin de dégager une vue d'ensemble en la matière. Enfin, sous la houlette de la sainte Liberté humaine en réflexion et en pratique, l'Homme travaille autour de trois axes fondamentaux, savoir : Dieu avec ses attributs parfaits et beaux, l'Homme en tant que vicaire dans l'Univers perfectible, et l'Univers comme matière de recherche exploratrice et de contemplation profonde pour la Découverte et la Création.

Mots-clés : Raison, Révélation, Nature humaine instinctive, Liberté, Création, Vicariat.

الغايات طبيعة وفلسفة وشرعا

1-تمهيد

لا بد في كل مشروع حقيق وعمل جدير من التأطير العام المقتضي لخط الخطوط العريضة وإرساء المبادئ الشاملة لتحديد إطار العمل ومساحة التفكير المقعد له. وموضوعنا المقاصدي لا يشذ بتاتا عن هاته السنة الجليلة حيث أنه يعضدها نظرا وواقعا بما يحتويه من خيرات إنسانية وفوائد جمة كرامية للبشر عمدة الحضارة وأس التعمير والتشييد في الخليقة. فكما أن دستور الدول حاكم شمولا وهيمنة على القوانين الأخرى التي هي تجسيده ولأنه روحها العميقة، فكذلك الاحتفاء بالمقاصد والغايات والأهداف هو لب الدين الداعي للمدنية "الدين المدني" بما يحمله من هم وقيم وعلم وحِكم إنسانية لا محلية خالدة لا مؤقتة موسعة لا مضيقة وهو التعريف الحق للدين الحنيف بمبادئه البشرية وبأخلاقه العالية وبيسره الحر وبتحريره الكبير للإنسان فقها فهميا وتطبيقا نورانيا على بصيرة ووعي بحزم العزم وعزيمة الإرادة. وبما أن الفطرة السليمة ليست إلا ترجمة لدين يسير وعقيدة واضحة أو العكس، من جهة، ولأن العقل الفسلفي العميق لا يمثل سوى توسيع للفطرة وللدين معا إما استقلالا عن الوحي أو فهما للدين والوحي (القرآن العظيم) بالعقل الشريف المهيمن في خلقة الإنسان السوي لإنتاج الفعل القوي، من جهة اخرى، فقد حبذنا تأكيدا أن نربط العقل (فطرة وفلسفة) بالدين اليسير في اتحادهما حول تحديد المبادئ المقاصدية والأسس الغائية للأحكام والعقائد وغيرها جميعا من مواضيع الكتاب، بلا استثناء فالكل منظومة واسعة موسعة ومنهاج تعميري واحد لصالح الإنسان في دولة الإنسان وطبيعة/خلق الإنسان بفضل إبداعه وتخليقه وابتكاره وهو الخليفة الطبيعي المكرم أولا وآخرا. وبالتالي، كانت حقا الغايات والمقاصد والأهداف حاكمة على الأحكام التشريعية والأخلاق والعقوبات (بنفي الحدود وتطبيقها مع شرح الحديث عنها نصا قرآنيا) والأخبار، وفوق الكل العقيدة والإيمان الفطري العقلي والارتقاءات الروحانية، فلا تترك المنظمة المقصدية شيئا بل ولا حرفا من الكتاب إلا وأتت عليه نورا ويسرا ورحمة وتوسيعا، ولكل مقام مقال. على أننا ننوه بشكل ملح على نقاط لا تعين فحسب على فهم المقاصد بل تؤسس لها كمنهجية قراءة للغايات بعد تعيينها وتحديدها بجلاء، وتلك النقاط المفصلية هي: الله بكماله وجمالياته وسعته أزلا وأبدا، والإنسان الخليفة بمحاكاته للرحمان في كله وهما أسا الفقه العميق وتحقيق الفطرة السليمة وتجسيد الفلسفة الشيقة النافذة نظرا وفعلا، ومن خلالهما (الله والإنسان الخليفة) يتولد التحكم في الكون وسننه وفكر الإنسان وروحه ونفسه ربطا للطبيعة بالإنسان في تناسق طبيعي فطري بينهما والكل في قيادة البشر الصالحين المصلحين. فهاهنا إذن ثلاث قواعد تفترش عليها الأهداف القرآنية التي وافق وصادق عليها العقل القويم

بإشراقه على الفطرة ألإنسانية القيمة: الرحمان بالكمال، والإنسان الخليفة بالبرهان، والخليقة كلها إنسانا وكونا بالاكتشاف البشري حرية وتعقلا وفكرا وخلقا مبدعا.

2-طريقة البحث

أننا نصر على مقصد عام وغاية شاملة في التعامل مع المقاصد هنا وفي غيرها من المواضع التي نرسمها للغايات الدينية والمدنية، وهي تعاضُد الأهداف وترابطها بتماسك توثيقي لا بتناقض تناحري أي أن الغاية الواحدة هي لبنة مع أخواتها في صرح المنظومة القرآنية العقلية الفطرية الفلسفية ترافقها أينما حلت وحيثما وجدت، فهذا نسيج واحد في منهاج واحد في كتاب واحد وفي عقل رشيد وحيد فريد. وأخيرا، نشير إلى أن استدلالنا القرآني كمصدر وحيد للتشريع في طريقتنا لمتانة أفكاره ورسوخ قدمه في التأصيل كما يبدو واضحا للمتمرس النقاد، وإن كان فردا لعدم اتساع المقام هنا لذكر كل الدلائل النقلية، لا ينفك عن كونه مؤصلا في بوتقة واحدة مع أمثاله من الأدلة في مواضع أخرى من الكتاب الكريم، فهو غيض من فيض يُدرس في محله بجمع البراهين النقلية من النص القرآني بالفقه العقلي وكيفية ترجيح المعاني رغم تناقضها الظاهري وطريقة توجيه الأفكار على تنافرها السطحي. إذن، سنذكر الغايات بنودا الواحد تلو الآخر مع شرح واف غير مخل ولا ممل موردين بعده في الختام تعليقا يشفي فضول المريد للاستزادة في نسج الغايات القرآنية والعقلية للنفع البشري بلا استثناء. ومن الأكيد المؤكد أن البحث الموضوعي التنسيقي بين الآيي هو حل الحلول لكل مشكلة وإشكال فكري وعملي بحيث يكتسي التفسير والفهم طابعا كليا يطبق على الخاص والعام من الابتداء إلى الانتهاء النصي للكتاب. هذا المنهج الشمولي والمسلك الشامل والطريق الجامع سبيل رمي أعوص التناقضات الفكرية بين الآيات والجمل القرآنية باعتبار النص موحدا من واحد ومتكاملا من كامل بنور التعليل العقلي الموسع للفطرة وخيراتها الطبيعية البركاتية.

وقد جعلنا عصبة الأمر في ورقاتنا هذه القيم العالمية بلا دين ولا استناد قراني كحد أدنى للتفاهم البشري وهي عمدة الفهم النصي بصفتها كمدخل للحوار الإنساني والمرور بسلاسة فطرية عقلية شرعية إلى الدين الحنيف بما يوثق من عرى التواصل ويؤكد من قوة القيم العالمية والمثل الكونية للتحقيق البشري ذاتا وجماعات. ليعتنق غير المؤمن تلك المثل الغالية والمقامات العالية للإنسان اعتناقا مدنيا لا غبار عليه، من طرف، ويضيف المؤمن بالله مدنية ودينا- مدنيا سعة الذات الإلهية التي لا تعارض المطلق الذي يبغيه غير المؤمن، من طرف آخر. فلا وجود البتة لتعارض إلا ظاهرا، وهو مجال التحكيم العقلي الفطري المنسق بين الآيات المتعارضة في

سطحها للغوص في أغوارها بالفكر السديد المؤسس على الحرية الغراء أس الإبداع الفريد، لا تعارض إذن بين الفطرة والعقل النوراني الطبيعي من جهة، وبين النص القرآني من جهة أخرى، إذا اجتمع للمرء الحرية الكاملة في النقد مع القريحة القوية المتفرسة المتمرسة في رفض تام للبلادة التفسيرية الباردة والتلفيقات البعيدة بين المتنافرات وهو تعطيل للعقل وتجميد للملكات الإنسانية، الشيء الذي ينأى عنه فكرنا وترفضه فطرتنا ويمجنا عقلنا ويكرهه القرآن المقاصدي والكتاب الغائي. وبهذا الصنيع الفكري المقاصدي نتأكد فعليا من حديث الفطرة السليمة والعقل الفلسفي السديد والقرآن الكريم عن صحة المبادئ الإنسانية بإيمان ودون إيمان بالتحقق من مقولة "توافق الفطرة الرشيقة والعقل الصريح العميق من جانب، والنقل الصحيح شكلا وفحوى وليس إلا الكتاب، من جانب آخر" : أي أن العقل بوسعه وهيمنته شساعة مجالاته وقوة فضوله يتحد مع القرآن المجيد المتين في حرفه الصحيح في تأويله وفقهه وتفسيره بالتركيز على المثل العالمية والقيم الإنسانية الكونية نقاط الاشتراك بين الأناسي والقاسم المشترك بين البشر على اختلاف أمكنتهم وأزمنتهم وظروفهم إلا ما كان خصوصيات خاصة في مجتمعاتهم من حيث التنفيذ القيمي لا المبدأ المعرفي ذاته. ونحاول الحصول على الغايات بتتبع نهايات الآيات مثلا ب"لعلكم" لا حصرا فالجمع الآيي هو طريق تكوينه الجامع في تناسق كبير يرضاه العقل الفريد. وأردنا إظهار بعض من المقاصد فرادى بالرغم من اندراجها تحت أخر لما لها من قيمة عالية على أننا أوردنا أيضا تحت عنوان كبير أخوات لها ومثيلات جمعا للفكر واتقاء للشتات. ونشير إلى أن الغايات كلها متعاضدة جميعا مترابطة في منظومة واحدة تنير الوجود الإنساني المشيد على صرح الحرية وبها ولها.

3-عرض للقيم والمثل العالمية

نورد فيما يلي الأهداف العقلية القرآنية على شاكلة مواد دستورية تأصيلية بدور مفصلي يحكم الكتاب الكريم من أوله إلى آخره، مع تضافرها جميعا بلا تنافر ولا تنازع بل في تناسق وانسجام لمن أعمل عقله وحرك جهده وحرر روحه ونقده ونفسه.

التشغيل العقلي ونبذ الآبائية: وقد استهللنا به ورقتنا لشأنه العظيم كمبدأ أساس في الوجود البشري المختار تحت راية الحرية المقدسة برمي فكر الآباء وسلطة الأجداد جانبا لصالح الاقتناع الشخصي المبني تدرجا في المعرفة والتحليل بفضل النقد الرشيد. وحري بالمرء الفطري والفيلسوف العميق والقرآني المقاصدي أن يعتمد على ذهنه في فهم القضايا بحرية السؤال وشساعة الطرح وصراحة البحث للظفر بالحقيقة في أحلى أزيائها بلا تقليد مميت للغير معاصرين أو سلفا، ليفتح باب الحقائق للكل بلا تمييز إلا بدرجات الوعي وتفاوت الفقه

المتأتيين بالتدرج السديد. فنور الحقيقة متبرج للعيان فرح بالأذكياء المستقلين في تفكيرهم المتدرجين فيه المتعمقين في المسائل. أليس هذا الصنيع لب الاكتشاف وعين الإبداع الخلقي؟؟؟ البقرة 170 {وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا ۗ أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ} ؛ لقمان – الآية 21 {وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا ۚ أَوَلَوْ كَانَ الشَّيْطَانُ يَدْعُوهُمْ إِلَىٰ عَذَابِ السَّعِيرِ}.

1 . الرشد والرشاد: بالفكر النقي والعمل الصفي عمادا للإصلاح الحضاري وتأسيسا للوعي الاجتماعي بتنمية النقد وروحه وتجسيد مبادئ الحرية وإشراقاتها. غافر 38 {وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ} ؛ الجن 1-2{قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبا يهدي إلى الرشد فآمنا به}.

2 . الربط المنطقي الجمعي: كأصل للفقه الحقيقي للنصوص في الموضوع الواحد أولا ثم إسقاط القيم الثابتة الأخرى على هذا الجمع العقلي لنفي التعارض المنطقي. وهو الجمع والتأليف والتوفيق بين الأفكار والآي نفيا للتعارض بلا تحايل على العقل المبين الرائد ولا تكلف بارد يعاكس الفطرة القائدة الأمينة. النساء 82 {أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا} ؛ الحجر 91 {الَّذِينَ جَعَلُوا الْقُرْآنَ عِضِينَ}.

3 . توسيع المبادئ الثابتة: لكنها رحبة بفضل التغير والتغيير الدائمين والتطور والتطوير الدائبين نحو الأفضل والأمثل والأحسن: إذ يطبق قانون التطور إلى الأخير حيث أن المنهج الصحيح هو ذلك المثبت بوضوح لمبادئ تحليله وارتكازات نقده لا بغلق الطريقة بل على العكس من ذلك بفتح استدلالات أخرى وإضافة قواعد سامية توسع الأولى وترحب بأخواتها بلا نقض ولا تناقض، ولو أن تعديل المنهج كلا أو جزءا من وظائف العليم ومن سمات الحكيم المتأني في حكمه والمتروي في فكره. والمهم هنا هو تقرير ناموس الجلاء المنهجي مع إلزامية انفتاحه على النقد بدوره كما ينقد الغير بنفسه وهو نقد العقل الشريف للعقل القويم بندا يندا في نقد ذاتي ومراجعة نقية صافية وصريحة. وهذا القانون له علاقة وطيدة بفكرة الرحابة العلمية وسعة الصدر النفسية والعقلية على السواء كي يكون النمو البشري نصب عين الفيلسوف والحكيم في رحلة نشاطهما الاستكشافي الرائق. الفرقان 33 {وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا}

4 . استثارة الفكر باللبس والمتشابهات: لإنارته بالعقل المبين والنور الطبيعي العليم وبالتحليل الحكيم، إثارة إذن للشبه ثم دحضها بالحجج (يترك شرح أصل هذا في قضية الشر اليس ثمة طريق أخرى) ؟؟؟ لكن هذا

معاينة حقة لوجودها واقعا في تساؤل البعض ونكران الآخرين وعناد البعض الآخر وهو تبيين لسبيل الجحود الفكري والتكبر النفسي. وتوضيح الجهالة والطرائق الملتوية تمتين للعقل الحكيم وإعلاء لمستوى تحليل العليم بمعرفة الجنون وشرائعه والتعرف على مناهج الخرق وحبائله وتعزيزا للفطنة وتمكينا لروح الذكاء وتأسيسا لحس الحيطة والحذر والكياسة. فبأضدادها تتبين الأشياء. وبعبارة أخرى، فإن تحريك الهمم الفكرية يمر ضرورة بمعرفة خبل الجهل وسبل الظلام لتعتنق الحقيقة ويضرب بالباطل عرض الحائط في علم ويقين وثبات. ومن جهة أخرى، فمن الواجب إثارة التساؤل والشبهات الممكنة بلا تردد للوصول إلى الحقيقة المتبرجة في جمالها وبه وفي بهرجها وبه وفي زينتها وبها بغية التنوير النفسي العام المتدرج شيئا فشيئا في التفصيل والتفسير العليمين الحكيمين الباحثين عن التدليل الفرحين بالحجة والبرهان العليل المصرح بالشبهة بنية حسنة أو سيئة (وهو مبدأ التنقيب والتنقير الحر) حتى تظهر الحقيقة جلية ببهرجها الواقعي الزاهي : سكينة الروح = النقد العقلي الموقع على خلوص المتن الوحيي سماويه ونبويه (لمن اعتبر الحديث وحيا ثانيا وهو ليس بذاك) من الشكوك الصورية والشبهات الشكلية والمعنوية المضمونية. (متانة الصورة والفحوى تحت راية العقل القويم الأحكم). الأنعام 55 {وَكَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ وَلِتَسْتَبِينَ سَبِيلُ الْمُجْرِمِينَ}.

5 . الاستقلال الأتم لتحقيق الخلافة الإنسانية: عن كل شيء لتحقيق المكارم فهما وتنفيذا بنور العقل السديد وحده بلا معين البتة لإعمار الأراضين وتسالم العالمين بالخلق العليم والتفنن الحكيم والتجميل للمحيط الإنساني بمادته ومعناه على أتم وجه وأفضل إتقان وإحكام. فإلزامية كره التقليد وحب الاستقلال الفكري للنفع البشري تنتج الإبداع والثبوت على الحقو الاستقلال في الفهم والنظر والتعقل والتحليل والفعل والعمل والخلق سيرة العقلاء ومسلك الحكماء. النجم 39 {وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَىٰ} } البقرة 30 {وإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ}.

6 . التعليل العقلي الغائي : الذي يعين عليه النقد بل هو لبه ومحركه وعلى أنه ليس بينا من النص بجلاء أول وهلة غير أنه مستقى من الروح المتني والحرف الروحي للكتاب بما يعارضه بوضوح من جمل أخرى مقعدة ظاهرا للتسليم وليست بشيء، فالفهم مرتبط بالكل سواء (1) فقه الجزء ثم ارتقي به إلى الكل بعد حين أو (2) فقه وتعمق في الكل لكن بنفي الجزء أو تعليق الحكم عليه أو الإيمان به مؤقتا لانتفاء يقين الجميع نصا، الشيء الذي يتوخى فيه الزمن اللازم والوقت الكافي برتابة ودقة وموضوعية وحزم ولطف تحر وحلم مسلك وترفق بالنفس العالية والعقل الكبير المهيمن. فالبيان والشرح والتفسير والاستدلال أنوار البشرية وتحرير من الغفلة

والجهالة وظلماتهما والقضايا بعللها أسبابا أولى وغايات نهائية وطلب البرهان منهج الفلاسفة فطرة وعقلا نيرين وقرآنا بينا في آيه عن طريق الوعي العقلي السديد بقيمه الخالدة. والضد بالضد وهو التطبيق البليد عند من يستطيع الوصول إلى المقاصد تدرجا بدءا بالتساؤل وهو وارد لدى الجميع مرورا بالسؤال نهاية بالفهم المفتوح على بيانات أخر وحجج أفضل و/أو أوسع. فلأمر بالصحيح الأصح مدنية وخاصة دينا–مدنيا لا بالخطأ والزلل (في الأوامر الربانية مثلا) عقلي حقا ونفيه ذات الشيطنة خصوصا بتعليله بالعذر الديني الآمر الناهي بلا مناقشة –وهو متعلق بمبدأ التعليل–أي أن الغاية هي توضيح الغامض وتيسير الصعب وتبيين الملتبس بأحسن الطرق وقتا وجهدا: أقصرها زمنا ومسافة وأخصرها منهجا وأثراها فائدة وأبسطها طرحا وأعمقها غورا. فما الأمر الحق (شرعا وكونا) إلا الصحيح فطرة وعقلا وواقعا ودونه الموت العقلي والبلادة النفسية والعفن الآسن الروحي، لأن النقد واجب بشري والفهم جوهر الوجود والعمق فخر الإنسان والتنقيب رحلة الحياة لا العيش المستكين بأي اسم كان وتحت أي شعار ادعي. أي أن ادعاء الطاعة العمياء لا على بصيرة هو مسلك بغيض عند الفقهاء الفلاسفة المتعمقين إذ لا يكلف المرء الأمي فوق طاقته كما يطالب تماما وبإلحاح المثقف المتعلم في درجته وحسب قدرته بالتفقه والتعقل في الأمور المدنية والدينية للغوص في معانيها. ولا ينقض على الأقل على الغير ممن عظمت همته وقويت شكيمته وارتوى من حوض الحرية والنقد للخلق والإبداع والكشف والاكتشاف، جهودهم ولا فهومهم المتواصلة في السير صعدا نحو قمم المعالي الفكرية لتليها الأعمال الخيرية والفعال البرية. البقرة 187 {أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ إِلَىٰ نِسَائِكُمْ ۚ هُنَّ لِبَاسٌ لَّكُمْ وَأَنتُمْ لِبَاسٌ لَّهُنَّ ۗ عَلِمَ اللَّهُ أَنَّكُمْ كُنتُمْ تَخْتَانُونَ أَنفُسَكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ وَعَفَا عَنكُمْ ۖ فَالْآنَ بَاشِرُوهُنَّ وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ ۚ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ۖ ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ ۚ وَلَا تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ ۗ تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَقْرَبُوهَا ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ}؛البقرة 219 {يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ ۖ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِن نَّفْعِهِمَا ۗ وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ} ؛ البقرة 221 {وَلَا تَنكِحُوا الْمُشْرِكَاتِ حَتَّىٰ يُؤْمِنَّ ۚ وَلَأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ ۗ وَلَا تُنكِحُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُوا ۚ وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ ۗ أُولَٰئِكَ يَدْعُونَ إِلَى النَّارِ ۖ وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى الْجَنَّةِ وَالْمَغْفِرَةِ بِإِذْنِهِ ۖ وَيُبَيِّنُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ}.يوسف 108 {قُلْ هَٰذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي ۖ وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ}.

7 . الحكمة : "منهج الاستدلال الحكمي" وهي جماع الفقه ولب الفهم وجوهر التحليل وروح النقد ومولد الحلول بالمعلومات القليلة التي تكثرها وتباركها علما وعملا الحكمة السليمة بالذكاء الوقاد والقريحة النفاذة.البقرة 129 {رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ}؛ البقرة 269 {يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ}.

8 . العلم الأصيل الرحب : بلانهائية الآفاق وسعة الفضاءات إطلاقا لعنان العقل الرشيد المسدِد والمسدَد بفعالية التساؤل المحدِد للدقة والمحدَد تفصيلا في رحابة التعليق والتحليل وشساعة الخلق الإبداعي في النفس والطبيعة وغيرهما من غيبيات تولى العقل المبين طرحها وشرحها وتجليتها بمنأى عن الوحي السماوي الكتابي ومن باب أولى –ولا اعتراف به عندنا كدليل بل كاستئناس في ما صححه العقل السديد من متن نبوي شريف بشرف تنوير الذهن الإنساني المتين، وبعد النص وتوثيق العقل البين له يأتي السند التابع ليتفق الاثنان على تزكية القول المنسوب للمصطفى عليه البركات والرحمات استحقاقا-. وبهذا يكون: العلم الأحق هو المعرفة المبنية للخير الاكتشافي وعبره للخبايا جميعها إنسانيا وكونيا، روحيا وماديا غيبيا وشهوديا في حياة الناس وإسعادهم ومن أجل تحرير الأنام ودفاعا عن اختيارهم. فهو الفهم المطلق ومحاولة الفقه الأطلق بموضوعية العرض الفكري الأمثل الأرقى والأرق. هذا البند ينمي توسيع نطاق الفكر الشرحي تعيينا في النسك والشعائر والحدود والفرائض والإرث والعدة والزواج والطلاق في رحمة المقاصد ونور الغايات ورأفة الأهداف الكلية روحا لا شكلا مع تفسير البغية من الظاهر مع العلم أنه يحك بمحك العقل الموجه والنظر الصائب ليخرج المسك وينتج العطر وينتش العسل بفضل النور الطبيعي العقلي الصافي. (التنقيب عن غاية أخرى دون التي تؤول النص المعارض ظاهرا للعقل الكريم المبين من أجل الجمع بينهما).

فصلت 53 {سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ}.

9 . الاهتمام بمستويات المخاطبين : مع احترام المبادئ الخالدة للفكر البشري من حرية وسؤال ونقد وكرامة وقدر بالغة في الأهمية مما يساهم في فقه المعاني وإعلاء نور وقيمة العقل السامي في الإنسان الغالي بسنة التدرج السامي.الرعد 17 {أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا فَاحْتَمَلَ السَّيْلُ زَبَدًا رَّابِيًا ۚ وَمِمَّا يُوقِدُونَ عَلَيْهِ فِي النَّارِ ابْتِغَاءَ حِلْيَةٍ أَوْ مَتَاعٍ زَبَدٌ مِّثْلُهُ ۚ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْحَقَّ وَالْبَاطِلَ ۚ فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً ۖ وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ ۚ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ}.

10 . الحرية الفكرية والتعاملية مع الرحمان: العلاقة بين الإنسان والرحمان علاقة حب وتوافق وانسجام وحرية وصراحة ابتداء وانتهاء. إذ ما بد من توفير جو حرية الفكر والإبداع والخلق ذهنيا وتطبيقيا نفسا وكونا وفي الوحي القرآني المجيد المبين البين تساؤلا وفهما واستدلالا واستنباطا بلا خوف ولا وجل ولا تردد بساطة وفلسفة عميقة باحثة عن الأغوار والأسرار تحت إشراف العقل المبارك الفضولي بامتياز، من أجل الإبداع والتدليل والخلق والاكتشاف. يدخل في حيز ذلك كل الميادين السياسية ولاقتصادية والاجتماعية العصرية الحديثة المعاصرة أحكاما تشريعية يسيرة سلسة مرنة بالحرف القرآني العزيز (روحا) بالعقل المبين أو روحانية عقلية فلسفية كريمة فقيهة بالدار الآخرة ونعيمها جزاء أوفى غير منقوص بابتداء الأولى الأصل المتين. والحرية الشخصية المادية ملكية للمال وللنفس من باب أولى وأرشد واقوم بلا ذكر بتاتا لوضوحها، فالمرء الخليفة الإنسان ليس بضاعة أبدا ولا بشكل من الأشكال، وما آيات العبيد والأسرى والإماء إلا معاملة بالمثل في حالة الحرب الطارئة التي تنمحي بزوال أسبابها واستتباب الأمن والآمان الذين ترمي إليهما في حقيقة المآل الحرب كالمرض الذي يرنو للتماثل وللشفاء (ضرورة تفسير الرق في النص القرآني لا الاعتذار له تبريرا لعدم توضيحه البات لنفي وتحريم الاستعباد البشري؟؟؟). الملك 14 {أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ}؛ النجم 32 {الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلَّا اللَّمَمَ ۚ إِنَّ رَبَّكَ وَاسِعُ الْمَغْفِرَةِ ۚ هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَإِذْ أَنتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ ۖ فَلَا تُزَكُّوا أَنفُسَكُمْ ۖ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَىٰ}.

11 . الاكتشاف العلمي والإبداع الخلقي: بمنهجيته العقلية التجريبية نظرا وتأملا وفرضية وملاحظة وتفسيرا ونتائج فقوانين وسننا خالدة ثابتة لتجسيد الخلافة الإنسانية في الكون باستحقاق وأمانة وحب وسلام وحضارة مادية وأدبية متزايدة في الحسن والنضارة. وهو الغاية القصوى من الوجود الخلافي البشري في فقه الإنسان والكون سواء.فصلت 53 {سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ}؛البقرة 164 {إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ}؛ آل عمران 190 {إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ}.

12 . التواضع القوي والتفهم الذكي: يقوي علاقات الود بين العادي والعبقري فهما وفعلا لا سيما وأن التواضع لا يحط من شأن المتواضع شيئا بل يزيده علوا وقدرا عند الناس كما أن العاديين من الأنام يحيون في الروح الشريفة حب الخير وميول الإحسان بما تكتسيه حياتهم من براءة وبعد عن الشر وروافده في العموم.

كما أن التواضع العلمي عتبة الفتوحات الفكرية وضميمه الفعلي شمس الوجود الاجتماعي.سبإ 24 {قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ قُلِ اللَّهُ ۖ وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَىٰ هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ} ؛ الإسراء 37 {وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا} ؛لقمان 18 {وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ}.

13. الإصلاح: الأمر بالمعروف فطرة وعقلا نيرا والنهي عن المنكر فطرة وطبيعة وعقلا مبينا بالبيان والسلام والآمان تحت بند الحرية المرموق لا التعصب المحموم والعدوان الغاشم المذموم. لأن الصلاح والإصلاح ضد الفساد والإفساد. كي يحلو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فردا ودولة لائيكية (بالاهتمام البالغ بالقيم والمثل لا بالحدود العقابية وتقييض حريات الناس فرادى وجماعات) تذود عن القيم في نور الحرية وكرامة احترامها وتعظيم الساحة الخاصة للناس، وذلك بعدم إيذائهم حتى بالحق بل خصوصا به وانتهاج طريقة الحكمة الرفيقة في التبليغ بالإشارة قبل وقبل التصريح الهادئ والنصيحة المقبولة، وتوقي النهر والعتب والتهويل وحتى اللطف المبلغ أمام الغرباء مع تحين فرص النفع حسب حالات المرء مبلِغا ومبلَغا. وكل هذا الرشد في التبليغ والنصح منبثق من تقديس الحرية الشخصية والاهتمام بالنفس والأقربين تحت نور قاعدة اللطف والتدرج ورفع حريتهم وتعظيمها وعدم المساس بها بأي عذر كان حتى حب الحق عينه، لأن هذا الفعل المجترئ على الحرية البشرية باسم محبة الخير للغير بأسلوب اختراق الحرية ماديا ومعنويا هو الشيطان ذاته عليه اللعائن كلها آبدين. فمعاداة الفحشاء والمنكر والبغي بأنواعها وعلى رأسها الإضرار بالبشر واحتقار طاقاتهم وإعاقتهم في سيرهم الحثيث نحو التحرر والإبداع والكشف غاية الصالح المصلح في احترام لحرية الآخرين ومرعاة ظروفهم النفسية التي يعلمها وخاصة التي يجهلها كي لا يكون حبه للخير ولهم عائقا لهم في مسيرتهم الوجودية ولا تعقيدا وإحراجا لهم في حياتهم اليومية مهما كانت إرادة برهم، لأن الدب الجاهل قتل صديقه الوفي في القصة المعروفة، ويفعل الجاهل بنفسه وبغيره ما لا يفعله العدو بعدوه. فالحذر الحذر من الحمية الغبية والحماسة الجهولة. و الصالح و المصلح بالتفكير المتعمق والعقل الأقوم هما عروتا الحضارة البشرية.هود 88 {قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا ۚ وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ ۚ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ ۚ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ} ؛آل عمران 104 {وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ ۚ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ} ؛ النحل 125 {ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۖ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ}.

14. اتقاء الشح والبخل: في المادة والأدب لزرع الخير ونشر البر بالحرية بأنواعها وبالتي هي أمثل قولا وفعلا وقدوة من أجل تطهير النفس وترقية العقل وتعلية الروح بالمعاني والعلوم والمعارف المكتشفة المبدعة الخلاقة.التغابن 16 {فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ وَاسْمَعُوا وَأَطِيعُوا وَأَنفِقُوا خَيْرًا لِّأَنفُسِكُمْ ۗ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ}.

15. استلاب الكبر واجتثاث الاستكبار الظالم :وهو تجسيد حب الخير بلا احتقار للناس من جهة، وبغض للظلم وأهله المستهزئين بالعالمين، من جهة أخرى، وذلك دون إرادة الحظ النفسي والزهو الشخصي فهو مجزي به دون مؤاخذة، وبالأحرى بعيد عنه إرادة الخير المادي الدنيوي بلا استعلاء ولا تكبر بلا آخرة—وهو فطرة صغيرة- أو جمعهما معا دنيا وآخرة وهو المراد كله لجمع المطلق لغيره حتى وإن أريد صرفا (في ضمنها الاستفادة كلها بحذافيرها أولى وآخرة مادة وأدبا) وهو درجة عالية وفطرة كبيرة كاملة.الشعراء 22 {وَتِلْكَ نِعْمَةٌ تَمُنُّهَا عَلَيَّ أَنْ عَبَّدتَّ بَنِي إِسْرَائِيلَ} ؛الأنعام 45 {فَقُطِعَ دَابِرُ الْقَوْمِ الَّذِينَ ظَلَمُوا ۚ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ}.

16. الحشمة والوقار أنثوي : لا حجاب محددا بل لا علاقة للدين به إلا بالفطرة السليمة المحبة للجمال وبالعقل الرشيد المجل للوسع والحرية في الفرد والمجتمع بتكريس وسطية الحياء العادي الإنساني وبغض التطرف الجاهلي المتجسد أساسا في الجلافة الهاضم لحق المرأة المغيب لها تحت غطاء الدين والحجاب والجلباب والبرقع وهو الكفر ذاته والافتراء عينه للمتأمل أو سليم الفطرة، من جانب، وهي اللباس المرتفع طبعا وطبيعة أيضا عن العري، من جانب آخر، وهو في نظري أقل من عري الفكر بالتغطية الكريهة للمرأة الرقيقة في بداوة الذهن وتنفيذ الجهل بعقد لا نهاية لها ولا دواء ولا شفاء. الأحزاب 59 {يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَابِيبِهِنَّ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰ أَن يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ ۗ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا}.

17. الجزاء للعالمين بالخير خيرا هنا وهناك: تبعا للعمل والإيمان الحجي الدليلي المبني على العقل الاقتناعي ليكون الإيمان نعم أساس الخير في الدار الأولى وفي أختها الأخرى المنبثقة منها بإيمان العاقل المدلل المدلل وعمل الصلاح النير اتفاقا بينهما بلا فراق أي تناسبا إيمانيا علميا عليا (مع الجزاء الخير). وهو، الجزاء، في جانب الكافر المعاند كذلك مع انتفاء الإيمان لكن الفعل لا يقوم مقامه—الإيمان-إلا أن له شأنا في الجزاء الدنيوي والأخروي بنسب متفاوتة حسب العمل هنا، ولا ينفى الجزاء الخيري عن الكفر العنادي كما لا يخسر العمل الخيري ولو بالكفر في الدنيا ولآخرة. أما غير المكلفين ممن لم تصلهم الرسالة الوحيية—القرآن بثبوته اليقيني المبرهن حسب المطالب للمتلقي-واضحة غير مشوبة وتوفر لهم الوقت الأكفى والظروف الأوفى

والملابسات الأسمى في اعتناق الدين كل وطاقته العقلية فلا شائبة عليهم البتة إلا ما تعلق بمعاملة الناس لفطرة القضية وخطورة التعامل مع البشر. ومنه كانت القاعدة تناسبية مع الإيمان العقلي العلمي من جهة، والعمل الصالح من جهة أخرى : فالخير خير والبر بر والشر شر والضر ضر. الرحمن 60 {هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ}؛ النجم 39 {وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَىٰ} ؛ الإسراء 15 {مَّنِ اهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ ۖ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا ۚ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ۗ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا}.

18. التنوع والتنويع: في الشكل والمعنى في الصورة والفحوى لنفي التكرار والملل بفضل تعديد مناحي الشرح في الشكل للفكرة الواحدة وأفضل منه وأبقى وأعمق بمفاوز وأحسن بمراحل خلق الفكر وإبداع النظر وتكوين المبادئ في اكتشاف ذكي وإبداع خلقي جريء. فالقلة النوعية الفريدة قبل الكثرة النوعية مقصودة والعبرة بالكيف لا بالكم في المحتوى وهو عصيب ومجهد لتطلبه لطاقات فذة وإحكام متقن وجدية متواصلة وعمل دؤوب على أن الابتداء بالصورة تنويعا وتبديلا دون الاقتصار عليها سبيل الكرام ومنهج العظام في مسيرتهم الإبداعية المحررة للإنسان.الروم 22 {وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ}؛ الرعد 4 {وَفِي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُّتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِّنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَىٰ بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ}.

19. التنوع الديني والبشري واللساني: في ظل الاتحاد البشري عنصرا نبيلا وتعاونا على الخير العميم لنصرة الحرية ونشر السلم الكبير في الخاص والعام بلا تفرقة ولا تمييز بين فرد وفرد فالرحمة مطلوبة للجماد والحيوان والنبات فكيف بالإنسان الخليفة ببرهان، دينا وعرقا وزمانا ومكانا ولسانا وحالا. هود 118 {وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ}.

20. الجمال : نور الحياة غاية لا وسيلة ولا عرضا لكثرة نفعه ودوام فتحه النفسي والعقلي في العلوم والفنون باسم الفلسفة الفطرية والبحث العميق والحس المرهف السليم، فهو تحفيز بدءا وإيجاد نهاية في المادة والجسم والمعنى والروح صورة وشكلا جوهرا وفحوى من خلال فقه الوجود الكوني والكيان البشري. النحل 6 {وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ} ؛ الصافات 6 {إِنَّا زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِزِينَةٍ الْكَوَاكِبِ} ؛ النحل 8 {وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ۚ وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ}.

21. الجمال الأنثوي : مقصد في ذاته لذة في رحابة الحشمة ولا قيد سوى الفطرة و/أو العرف النافيين بطبيعة الحال للعري المخصص للإطار الخاص لا غير كالعملية الجنسية تماما التي لا تذاع ولا تباع

وأساسها الرضا المتبادل بين المتحابين مع ضمان حقوق المرأة المهضومة غالبا ومراعاة العرف الاجتماعي. البقرة 223 {نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَّكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّىٰ شِئْتُمْ ۖ وَقَدِّمُوا لِأَنفُسِكُمْ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّكُم مُّلَاقُوهُ ۗ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ} ؛ النبإ 33 {وَكَوَاعِبَ أَتْرَابًا} ؛الرحمن 70 {فِيهِنَّ خَيْرَاتٌ حِسَانٌ}.

خاتمة:

تطرقنا فيما سبق إلى ضرورة الاعتناء بالقيم العالمية بما تمليه الفطرة الإنسانية الشريفة ويعضده العقل الأقوم ويحث عليه الدين القيم متمثلا في النص القرآني. كما أعطينا مقترحين منهاجا فهميا وكشافا عمليا لفقه الكتاب المقاصدي لا الحكمي الجاف بالتشتيت الابي بل حتى الكلمي الحرفي تفاديا للتطرف بأشكاله والتفريط بأنواعه. فكان بذلك بحثنا لبنة تقعيدية للفكر الغائي الماحي للحرفية العقيمة المولدة للتعصب انطلاقا من الوحي والنص القرآني إذا أسيء فهمه وحرف حرفه واعوج محتواه بسبب القارئ البليد والتالي المتحمس المتعصب وهي كارثة الأديان والنصوص المقدسة سماويها وأرضيها على السواء. ومن هنا، وارتيآء منا لخطورة الخطب التفسيري المتاح لكل فرد عاقل شرط تقمصه بل شربه للقيم العالمية وفي قمة هرمها الحرية والإنسانية، قدمنا طرحنا كخطوة أولى لشرح أوفى وعرض أشفى لمسألة المقاصد والأهداف والغايات في النص الديني كافة وفي الكتاب القرآني خاصة بما أنه المصدر الأوحد في منهجية فقهنا له وللوجود بعد العقل المهيمن الأفرد والقريحة السليمة. وتلك الأصول المذكورة آنفا عمدة الكتاب بلا اشتباه وهي لحمة التأويل الصحيح وركن التفسير القيمي للإنسان مؤمنا وغير مؤمن للمعتقد وللجاحد للموقن والمنكر بلا فرق لاتحادهم واشتراكهم في معدن البشر حرية وعقلا في دنيا الناس. وبعبارة أخرى، فإن هذا المعيار للفهم بركيزتي العقل الفطري الموسع الوثاب والحرية الفضولية التواقة يطل بظلاله الوارفة على كل حرف كتابي ويشع بنوره على كل كلمة وجملة قرآنية بفضل الضياء الفكري والرحابة الفلسفية والتعمق الإبداعي. وأخيرا، فهذا المبحث مندرج بشكل أصيل في إشكالية وجدلية التفسير بالظاهر والباطن التي أثارت مشاكل عويصة في الأوساط الإسلامية —وغيرها من الأديان–حيثما تعلق الأمر بالنص المقدس (وحتى في النصوص الأدبية كمسألة لسانية) بين سنة وشيعة وغيرهما، ومبدؤنا فيه واحد كنتيجته وهي الارتباط الوثيق بالعمق النصي في نسيجه المتناسق من الأول إلى الآخر كتعاضد منظوماتي ناف للشتات وطارد للتناقض من جهة، والمنهج الوسطي المعتمد على الفطرة والعقل الفلسفي والنص نأيا بالفكر عن التعصب والإفراط والتفريط، من جهة أخرى. لأن الغايات المذكورة تتنادى في تناغم وتتضافر في تعاون لخدمة الوجود الإنساني والطبيعة البشرية فذكر إحداها تعريج على الأخرى ووقوف عند بركات قعرها. ومن الأكيد في نظرتنا أن التفريط أفضل من الإفراط في قضايا الدين بما يورثه الثاني

(الإفراط) المذموم المشؤوم من تناحر نفسي وتقاتل مادي وتراشق علمي إن وجد فيه علم. فالقضية مدنية دينية بفقه عميق محتو للظاهر المرضي فطرة وعقلا وقرآنا خاصة وأن انعكاساتها مادية ميدانية تمس حياة العالمين ونواحيها جميعا. وسيولد أولا وآخرا توافق فطري وعقلي فلسفي وقرآني بحرية الطرح ورحابة العرض بلا لف ولا دوران ولا تعصب ولا دوغمائية وهو الهدف الأسمى من هذا البحث الذي يدعو بيقين إلى تعميقات أخر وشروحات طول متوجة بالعمق والإبداع والفرادة الخلقية. فما نتاج النظرة الشمولية الجمعية سوى التوفيق العفوي الفطري الطبيعي بين "الفطرة والعقل من جهة، والكتاب توثيقا حرفيا لنصه وتوجيها فكريا لمعناه، من جهة أخرى" (صراحة عقل نقاد وجلاء نص مقدس قرآني وضاح بالصحاح). وقد اعتمدنا قاصدين على الفطرة والعقل قسمة الطبيعة العادلة بين البشر من جانب، ونصصنا على القرآن وآيه للمؤمنين، من جهة أخرى، في وحدة غائية مقاصدية بين الطرفين الإنسانيين والإخوة في الآدمية.

قائمة المراجع:

1- أركون محمد، القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، دار الطليعة، بيروت، 2005.

2- أركون محمد، الفكر الإسلامي: نقد واجتهاد، ترجمة وتعليق هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، 2012.

3- بن نبي مالك، مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، 2000.

4- بن نبي مالك، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة بسام بركة وأحمد شعبو، دار الفكر، دمشق، 2002.

5- AUROUX S. &WEIL Y., Dictionnaire des auteurs et des thèmes de la philosophie, Hachette, 1991.

6- BENNABI Malek, Les conditions de la Renaissance, 1948.

المخالف العقدي في التراث الفقهي لمالكية الغرب الإسلامي

The doctrinal violation of the jurisprudential heritage of the Islamic kingdom of the West

أ. عبد الإله الإدريسي (أكاديمية فاس مكناس، المغرب)

ملـخص:

يتطرق هذا البحث إلى وجه من أوجه الاعتراف الإســـلامي بحق الآخر المخالف في الاعتقاد، عن طريق شواهد من الحضور العقدي لبعض القضايا التي لها ارتباط بغير المسلمين سواء أكانوا يهودا أم نصارى بحسب ورودها في الكتابات الفقهية النوازلية لمالكية الغرب الإســـلامي، مع محاولة إيراد أمثلة ونماذج من تأثير العقيدة الإسلامية ومصادرها في سلوك وثقافة الآخر المخالف، بوصفها الثقافة الغالبة في الغرب الإسلامي خلال قرون من التعايش بين المســـلمين وغيرهم، فضـــلا عن موقف فقهاء مالكية الغرب الإســـلامي من عقائد الآخر المخالف، ومدى انتصارهم لاختياراته العقدية.

الكلمات المفاتيحة: النوازل الفقهية، /عقيدة الآخر المخالف/ فقهاء مالكية الغرب الإســـلامي، /اليهود والنصارى/ التعايش الإسلامي اليهودي النصراني.

This article explores an aspect of the right of the religiously different Other to embrace his chosen faith by numbering some cases of non-Muslims be they Jews or Christians as they were reflected in the writings of Maliki scholars in the Islamic West. The study not only sheds light on some instances of the influence of the Islamic creed, then mainstream, in the attitudes, behavior and culture of the Other during centuries of coexistence, but also addresses views of the scholars of jurisprudence concerning the creeds and beliefs of these religiously different Others.

The articles is entitled "The Religiously Different Others in the Writings of Maliki Jurisprudence of the Islamic West". The study is divided into two parts, where the first shows how these scholars did not denounce the choices of these Others and recognized them while the second uncovers the influence of the Islamic creed on the culture of these religiously different Others. The study concludes by discussing some of its findings related to its title and parts.

Keywords: Fiqh of contemporary issues, religiously different Other, Maliki scholars of the Islamic West, Jews, Christians, and coexistence.

تـقـديـم:

تعرف بعض دول عالم اليوم تضـييقا على حقوق الأقليات، وفرضـا لأحادية دينية وعقدية على حسـاب عقائد وأديان أخرى داخل البلد الواحد، وهذا من شأنه أن يفضي لا محالة إلى انعدام الاستقرار، وخلق أسباب التوتر والصراع داخل المجتمع الواحد، مما يشكل ضربا في المواثيق والحقوق الدولية ذات الصلة بحقوق الأقليات.

لذا فإن الانفتاح على التراث الحضاري الإسلامي المهتم بعقيدة الآخر المخالف من شأنه الإسهام كذلك في التأسـيس لمنظومة كونية تعنى بإحلال ثقافة التعايش والأمن في العالم ككل، ومن هذا المنطلق وجب التنبيه إلى أن التاريخ الإسـلامي يزخر بالكثير من النماذج المشـرّفة التي لها صـلة وثيقة بإقرار مبدأ الاختلاف مع الآخر، واعتبار حقوقه الدينية والعقدية، بل وغيرها من الحقوق الأخرى، حتى بلغت مظاهر التسـامح الذي أقرته الحضارة الإسلامية في العالم الإسلامي ككل وفي الرقعة الغربية منه خاصة، إلى تأثر المخالفين في كثير من الفترات التاريخية بالإسـلام، فانفتحوا على مصـادره وعقيدته وتفاعلوا معهما عقلا وروحا ووجدانا، سـلوكا وعملا، وهو ما جلّته لنا بصدق المظان الإسلامية وغير الإسلامية، ولعل كتب النوازل الفقهية[2] لمالكية الغرب الإسـلامي تعد بحق من أهم مصـادر التراث الإسـلامي التي ضـمت بين دفتيها جملة من الشـواهد الدالة على حضـور عقيدة الآخر المخالف في حضـارة وتاريخ الغرب الإسـلامي، و أكدت على مدى تأثر هذا المخالف بالمنظومة الفكرية والعقدية الإسـلامية، ومدى تفاعل الفقهاء والقضـاة وغيرهم من النخب الأخرى مع الإشكالات العقدية لهؤلاء المخالفين كذلك، خصوصا فيما له ارتباط وثيق بقضايا الإسلام في بعده العقدي، وهوما سنروم بيانه عن طريق العناصر المقبلة من هذه الدراسة بحول الله.

المحور الأول: إقرار فقهاء مالكية الغرب الإسلامي لاختيارات المخالف العقدية

دل تعاطي فقهاء مالكية الغرب الإسـلامي مع بعض الإشـكالات العقدية ذات الصـلة بغير المسـلمين، وخاصة منها تلك الإشكالات المتعلقة باعتناق عدد منهم للملة الإسلامية عن استيعابهم لمثل هذه الإشكالات من جهة، وحسن تدبيرها من جهة أخرى، وذلك وفق ما يتناسب ومقاصد الشرع التي ترمي في جزء منها إلى تحقيق مصالح الناس، وحفظ أديانهم ومعتقداتهم من كل جبر أو تضييق أو إكراه، وهو ما سنروم بيانه بتفصيل من خلال العنصر الثاني من هذا المحور، وذلك بعد أن نعرج سريعا ومن خلال العنصر الأولمن المحور عينه على ذكر شواهد دلت على اعتناق غير المسلمين للإسلام بحسب إفادات مستوحاة من مصادر فقهية لمالكية الغرب الإسلامي.

أولا: شواهد من اعتناق غير المسلمين للإسلام في كتابات مالكية الغرب الإسلامي

لا شك أن عناية غير المسلمين بالإسلام كان له كبير الأثر على معتقداتهم الدينية مما جعل عددا منهم في كثير من الأحيان ينصرف عن ملته الأصلية ويعتنق الملة الإسلامية، وقد حصل ذلك عبر فترات مختلفة من تاريخ الإسلام، وفي أماكن شتى من البقاع التي وصلت إليها الدعوة الإسلامية، مما يوحي أن منهج الإسلام سلوكا ومعتقدا كان له الوقع الحسن على وجدان وعقول تلك الشعوب التي تلقف جل أفرادها في الغالب هدي رسالته بالترحيب والقبول.

وهكذا وفي علاقة بما سبق إيراده تطلعنا معطيات قيمة من معيار الونشريسي[2] يفهم منها إسلام جملة من نصارى الأندلس وتحديدا بحاضرة إشبيلية على عهد الدولة المرابطية، وذلك زمن الأمير علي بن يوسف بن تاشفين[3] وهو ما يدل عليه بعض سياق رسالة هذا الأمير، ومما جاء فيها إشارته إلى هذا الموضوع بقوله "وكذلك ورد علينا كتاب ابننا أبي بكر أعزه الله بتقواه متضمنا أن قوما من النصارى المعاهدين أسلموا في إشبيلية حرصها الله"[4].

كما احتفظت لنا كتب العقود والوثائق المالكية الأندلسية للفترة ذاتها، بأمثلة تتضمن إشارات مفيدة عن إسلام اليهود والنصارى عن إقناع وإدراك، الشيء الذي حرص الفقهاء على تضمينه والتوكيد عليه في عقودهم، ومنها ما جاء في المقنع في علم الشروط يصف فيه صاحبه أن الذمي الذي هو محل الشهادة أسلم "طائعا متبرعا من غير إكراه لزمه، ولا حاجة ولا مخافة مخلوق يخافه "[5].

واستمر حرص أرباب صنعة التوثيق على إدراج صيغ مناسبة يستعين بها الموثقون على إبرام عقود إسلام غير المسلمين إلى فترات تاريخية متأخرة عن تلك التي أوردنا سابقا، مما يفهم منه أن اعتناق هؤلاء للإسلام لم يكن مرهونا بفترة تاريخية معينة من دون غيرها، بل امتد في الغالب عبر سيرورة تاريخية غير منقطعة، ومن هذه الصيغ مثلاً ما نص عليه فقيه فاس محمد بن محمد بناني المعروف بفرعون[6] في وثائقه حين إيراده لصيغة إسلام نصراني بقوله "فإن كان نصرانيا قلت: الحمد لله أشهد فلان الفلاني الذي كان على دين النصرانية، أنه نبذ دين النصرانية رغبة عنه، ودخل في دين الإسلام رغبة فيه، لعلمه أن الله لا يقبل دينا غيره، ولا يرضى لعباده الكفر، وأشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله صلى الله عليه وسلم، والمسيح عيسى ابن مريم روح الله وعبده ورسوله، والتزم الإسلام بشروطه وهي إقام الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم شهر رمضان وحج البيت إن استطاع إليه سبيلا، والغسل من الجنابة بعد أن عرض عليه دين الإسلام كله، قبله والتزمه طائعا غير مكره"[7].

وشملت مثل هذه الصيغ الدالة على اعتناق غير المسلمين للإسلام في هذه الفترة اليهود كذلك، ومن ذلك ما أورده الفقيه البناني السالف الذكر بقوله "وإن كان على دين اليهودية تذكره وتبني على ما تقدم إلى أن تصل إلى قوله وأشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله وأن موسى كليم الله وعبده ورسوله وأنه التزم الإسلام بشروطه وتبني على ما تقدم في النصراني"[8].

ثانيا: إقرار فقهاء مالكية الغرب الإسلامي لاختيارات المخالف العقدية

لا شك أن تفاعل فقهاء المسلمين مع النوازل العقدية ذات الصلة بالآخر المخالف كان في الغالب تفاعلا إيجابيا يوحي بتبصر الفقهاء وحنكتهم، وهو ما ينطبق كذلك على فقهاء مالكية الغرب الإسلامي الذين تصدوا بدورهم للكثير من الإشكالات المتعلقة بهذا الجانب، وخاصة منها تلك الإشكالات ذات الصلة باعتناق بعض غير المسلمين للإسلام، والمتأمل في ردود فقهاء مالكية الغرب الإسلامي على مثل هذه النوازل يلمس بحق مدى إقرارهم للمخالفين في اختيار ما يرونه مناسبا من عقائد، في محاولة منهم لرفع الظلم الذي قد يلحق بهؤلاء في ما له صلة بحرية الدين و المعتقد، وذلك ما سنروم بيانه بحول الله من خلال الأسطر المقبلة.

وهكذا وفي علاقة بالموضوع تجدر الإشارة إلى أنه إذا كنا قد قدمنا سابقا لإفادات تعرب عن دخول بعض النصارى الأندلسيين إلى الإسلام، فإن إفادات أخرى دلت على أن اعتناق الديانة الإسلامية شمل فئة الأطفال كذلك، وهو ما يستشف من نازلة ترجع إلى القرن الثالث الهجري، التاسع الميلادي، إذ خلال هذه الآونة طرحت بعض الإشكالات المرتبطة

بإسلام بعض صغار النصارى الأندلسيين مع رغبتهم في الرجوع إلى دينهم الأصلي بضغط من أوليائهم، وهو ما يحيلنا عليه مضمون هذه النازلة التي بعث بها أحد القضاة الأندلسيين إلى الفقهاء المشاوَرين ومنهم الفقيه عبيد الله بن يحيى[9] يستشيره بخصوصها، ومما جاء فيها "كتب القاضي إلى عبيد الله بن يحيى، حفظك الله وأبقاك، أتاني رضي الله عنك غلام من النصارى يريد الإسلام، فأسلم على يدي، وكتبت إسلامه، وأشهدت عليه، فلما كان بعد أيام، أتاني فذكر أنه بدا له في الإسلام، فامتحنته فوجدته مصرا على ما قال، فانظر إليه وإلى كتاب إسلامه، وتكتب إلي مفسرا إن شاء الله عز وجل"[10].

وتورد كتب الأقضية والأحكام الأندلسية جواب الفقيه المشاوَر ابن لبابة[11] في هذه المسألة ومما جاء فيه "فإن كان الغلام قد عقل مثل أن يكون ابن عشر سنين أو ما زاد فليتشدد عليه، ويهدد ويوعد عليه"[12]، ويظهر من كلام هذا الفقيه عدم تساهل فقهاء هذا العصر في مثل هذه الحالات مخافة الاستهتار بالمعتقد

الديني الإسلامي، كما قد يفهم منها أيضا شيوع ظاهرة ارتداد صغار الذميين بإيعاز من ذويهم مما دفع بالفقهاء إلى التشدد مع مثل هذه الوضعيات في محاولة منهم لوقف مثل هذه السلوكات.

إلا أن المتأمل في بقية جواب ابن لبابة في المسألة ذاتها يستشف منه أن منطق الإكراه الديني لم يكن حاضرا في فتاوى الفقهاء النوازليين في مثل هذه الحالات، وهو ما يوحي به جواب ذات الفقيه معتبرا أن الصبي المرتد عن الإسلام "يرد إلى أبويه، ولم يبلغ به القتل، حتى يبلغ ثم يكون الفتى على ما مضى"[13].

وهذا التوجه الفقهي المقر لمنطق عدم الإكراه الديني لفئة صغار الأقليات الدينية غير المسلمة نجده معتبرا في أحكام فقهية أخرى لفقهاء آخرين عاصروا الفترة التاريخية عينها، إذ عدّ فقيه تونس الإمام سحنون[14] في هذا الشأن أن الصبي غير المسلم تابع في اعتقاده لوالديه، وهو ما قرره بقوله" وإن كان مع الصبي الكتابي أحد أبويه أم أو أب كان تبعا له في دينه، وله حكمه"[15].

وفي السياق ذاته يستشف من نوازل أخرى أن مثل هذه الإشكالات المتعلقة بالمرجعية الدينية للأقليات غير المسلمة بقيت متداولة في الأوساط المجتمعية للغرب الإسلامي ولو في صيغة مخالفة للتي أوردتهما النازلتين السابقتين، ومن ذلك بروز بعض الظواهر التي لها علاقة بما هو اجتماعي وديني في الآن نفسه مثل إسلام أحد الأبوين من دون الآخر وما لذلك من تأثير على الوضعية الدينية والحقوقية للأبناء، ومثل هذه الإشكالات حدثت في الأندلس الإسلامية إذ أورد صاحب المعيار من أن أبا إبراهيم[16] سُئل "عن نصرانية رُفِعَ إلى القاضي أن أباها كان مسلما فتوفي وتركها في حجر أمها النصرانية إلى أن تزوجها نصراني وولدت، ومضى لذلك عشرون عاما أو أكثر، فسألها القاضي عن شأنها فذكرت أن أباها كان نصرانيا فأسلم وهي تعقل دينها فبقيت على النصرانية إلى أن توفي أبوها وبقيت مع أمها، وذكرت أن إسلام أبيها في غير البلد الذي هي فيه"[17].

ويُظهِر من جواب الفقيه المتصدي للنازلة الحرص الأكيد للفقهاء على تحري الدقة والموضوعية في تقرير الأحكام الشرعية فيما له صلة بالمسلمين وغيرهم، تحقيقا لمصالح الناس الدينية والدنيوية، وحتى لا تصير العقائد والأديان محل عبث وتلاعب، إذ أقر نص جواب النازلة المرأة على معتقدها في حالة رجحان جملة قرائن تعلقت به، واجتهدت هذه الأخيرة في إثباتها على الوجهة الشرعية، وإلا فهي على ملة الإسلام إن ترجحت قرائن أخرى مخالفة لسابقتها، وتسري عليها آنئذ أحكام لها صلة بهذا الشأن[18].

ولم تكتف المصنفات النوازلية بعرض مثل هذه الإشكالات، وتقديرات الفقهاء بخصوصها، وإنما أوردت إشكالات أخرى لها صلة بالموضوع توحي بأن اعتناق الإسلام من قبل الأقليات الدينية بالغرب الإسلامي إمتد

على وفق سيرورة تاريخية طويلة، وأن المنظومة الإسلامية في شقها الدعوي انفتحت على المخالفين لها، مما فتح المجال لغير المسلمين إلى التعرف على الملة الإسلامية والقبول بها ديانة بديلة عن دياناتهم الأصلية، وهو ما تحيلنا عليه نازلة فقهية ترجع إلى القرن الرابع عشر الهجري، العشرين الميلادي، عرضت على مجموعة من علماء المغرب الأقصى منهم الفقيه جعفر الكتاني[19] دارت أحداثها بمدينة مراكش في الجنوب المغربي، ومما جاء فيها "يهودي أسلم بمراكش، فادعى اليهود أنه أحمق، فأمر بسجنه حتى يتبين أمره فمات في السجن، فأخبر صاحب السجن أنه لم يزل على كفره، فحكم القاضي بكفره قائلا: للشك والاستصحاب"[20].

وبحسب السياق العام الذي أشارت إليه النازلة فمن غير المستبعد أن يكون مثل هذا اليهودي قد تعرض لإكراه من بني ملته نتيجة تحوله من الديانة اليهودية إلى الديانة الإسلامية، نظرا لأن ظروف المغرب في هذه الآونة على وفق ما دلت عليه الكتابات التاريخية توحي بتجبر يهود المغرب واستفزازهم للسلطات المغربية، بسبب حمايتهم من قبل القوى العظمى، علما أن الجو السياسي العام الذي عرفه البلد إبان هذا العهد اتسم بظروف صعبة، تمثلت في الأطماع الخارجية للدول الأجنبية، ومن مظاهرها منح الحماية والجنسية من قبل الدول العظمى لعدد من وجهاء البلاد بما فيهم بعض المسلمين واليهود، وفي استغلال هذه الدول لكثير من القضايا التي تهم الشأن الداخلي المغربي للتدخل في قضاياه ومنها قضية اليهود ووضعهم القانوني كأهل ذمة[21].

وعامل الإكراه الذي رجحناه، والذي طال إرادة هذا الرجل الذي كان من قبل على الملة اليهودية ثم اعتنق الإسلام هو ما يستشف من جواب الفقيه جعفر الكتاني الذي يظهر من فحواه انتصار هذا الفقيه المالكي لاختيار الآخر المخالف في تقرير معتقده الديني، وهو ما نص عليه بقوله جوابا على سؤال النازلة الواردة أعلاه: "وادعاء اليهود أنه أحمق، وهو غير مكلف فلا يلزمه ما صدر منه من الإسلام، لا يجدي شيئا، وشهادتهم لا تقبل. وقول من قال إنه لا زال على يهوديته، لا يفيد شيئا، لأنه لما نطق بالشهادتين حكم له بالإسلام، فإن كان معنى "لا زال على يهوديته "أنه أظهر الإسلام وأسر الكفر لم يضُرَّ ذلك في إجراء الأحكام الظاهرة عليه، ومن أين له ذلك؟ وإن كان معناه أنه ارتد فالردة مما لا يثبت إلا بشهادة عدلين كما في التبصرة وشراح التحفة والمختصر، ومما لا تُقبل الشهادة فيه مجملا إلا من ذوي العلم لاختلاف الناس فيما يكفَّر به كما عند شراح اللاّمية وغيرهم، والله يقول الحق وهو يهدي السبيل"[22].

وهكذا يظهر من خلال هذه الشواهد النوازلية لمالكية الغرب الإسلامي المستعرَضة في هذا الباب وغيرها من الشواهد الأخرى ذات الصلة بالموضوع حرص الفقهاء على اعتبار معتقد الآخر، دون إكراهه على اعتناق

ما يخالف معتقده ويدين به، بل ورفعهم في نصوص أجوبتهم للشبهات التي قد يلصقها بعض الناس بعضهم الآخر، متهمين إياهم في دينهم أو عقيدتهم، مما من شأنه أن يؤثر سلبا على أمنهم الروحي والمجتمعي.

المحور الثاني: تجليات من التأثير العقدي الإسلامي في ثقافة الآخر المخالف في التراث الفقهي لمالكية الغرب الإسلامي

حوى التراث الفقهي لمالكية الغرب الإسلامي وخاصة النوازلي منه الكثير من الإشارات الدالة على تأثير العقيدة الإسلامية في فكر وسلوك غير المسلم، نظرا لغلبة الثقافة الإسلامية من جهة، وبسط سلطانها في كثير من بلدان الغرب الإسلامي من جهة ثانية، فضلا عن حضور عامل التسامح الذي شكل معلما من معالم الحضارة الإسلامية في شتى تجلياتها المختلفة، والذي شجع ومن دون شك الآخر المخالف على الانفتاح على مصادر غير المسلمين والتأثر بها وبالكثير من قضاياها ومنها قضايا العقيدة، وذلك ما سنروم بيانه بحول الله من خلال ما اندرج تحت هذا المحور من مضامين.

أولا: اعتقاد الآخر غير المسلم في صلحاء المسلمين

تظهر نماذج أفصحت عنها بعض المصادر مدى التداخل الاعتقادي بين المسلمين وأقلياتهم النصرانية على مستوى تقديس الأولياء والصلحاء واحترامهم وتوقيرهم، والتبرك بهم، وهو ما يجليه شاهد من تونس يرجع إلى القرن الثاني الهجري، الثامن الميلادي يوحي بأن نصارى هذه الرقعة من عالم الغرب الإسلامي تأثروا بدورهم بالمفاهيم الاعتقادية الإسلامية، وهو ما يستفاد من قصة نصراني في علاقته مع الصالح البهلول بن راشد[23]، والتي أوردها صاحب ترتيب المدارك مما نص عليه بالقول "قال بعضهم، دفع بهلول إلى بعض أصحابه دينارين ليشتري له بها زيتا يستقد به، فذكر للرجل أن عند نصراني زيتا أعذب ما يوجد، فانطلق إليه الرجل بالدينارين، فأخبر النصراني أنه يريد زيتا أعذب لبهلول، فقال النصراني نتقرب إلى الله ببهلول كما تتقربون أنتم إليه، وأعطاه بالدينارين من ذلك الزيت ما يعطي بأربعة دنانير"[24].

ولم تقف هذه الظاهرة عند الأقلية النصرانية فحسب بل تفصح بعض الأبحاث عن تأثر يهود المغرب بدورهم مثل المسلمين بهذا المشترك الإيماني في الصلحاء والأولياء، ويعتقد على وفق هذا أنها عادة يهودية قديمة بالمغرب الأقصى، إذ إن هؤلاء "قد تأثروا بالبيئة المحيطة بهم، وفعلا فإننا نميز فيهم مثل ما نميز في المسلمين ميلا واضحا إلى إجلال الصلحاء"[25].

وتصور دراسة أخرى هذا الاجتماع الطقوسي المشترك بين المغاربة مسلمين ويهودا داخل أضرحة الصلحاء لتجسيد المعتقد الإيماني الجامع بين هؤلاء، ومن مظاهره ما عبرت عنه ذات الدراسة بالقول "يمكن أن يكون

نفس المزار مقصدا لليهود والمسلمين، وموطنا حوله تتفق آراؤهم، وتتجلى فيه مظاهر ثقافتهم المشتركة، بل فيه تتمثل توفيقية دينية قد تدهش الناظر، إنهم يهود ومسلمون يرجون معا الشفاعة والحماية من نفس الأولياء والصالحين، ويقومون بنفس التعبد وبنفس الرموز ويقدمون نفس الصدقات، ويتوسلون نفس الدعوات ونفس الصلوات"[26]، وهذه لعمري مفارقة من المفارقات العجيبة التي اتفق حولها فريقان مختلفان في جوانب عقدية متعددة.

ثانيا: نموذج لتأثر الآخر غير المسلم بعقيدة المسلمين في الأنبياء

لاشك أن عقيدة الغالبية المسلمة في الأنبياء لها خصوصيتها المميزة لها، عن عقائد الديانات الأخرى فيما له تعلق بهذا الشأن، غير أن بعض الوقائع التي أثبتتها المصادر جلت جانب تأثير العقيدة الإسلامية ذات الارتباط بالأنبياء في بعض النصارى الذين عاشوا جنبا إلى جنب مع المسلمين في الأندلس الإسلامية، ويظهر ذلك من نازلة تعود القرن الرابع الهجري العاشر الميلادي أو ردها صاحب قضاة قرطبة من أن رجلا من النصارى جاء إلى القاضي أسلم بن عبد العزيز[27] "مُستقتِلاً لنفسه فوبخه أسلم وقال ويلك من أغراك بنفسك أن تقتلها بلا ذنب، فبلغ من سخف النصراني وجهله إلى أن انتحل له فضيلة لم يُقَرَّ بمثلها إلا لعيسى بن مريم، صلى الله على محمد وعليه، فقال للقاضي وتتوهم أنك إذا قتلتني أني أنا المقتول، فقال له القاضي ومن المقتول، فقال له شبهي يُلقى على جسد من الأجساد فتقتُله وأما أنا فَأُرفَعُ من تلك الساعة إلى السماء"[28].

ويفهم من هذه النازلة ومن الوهلة الأولى بعد الاطلاع على فحواها حضور عامل التأثير والتأثر الذي طفى على سطح الفكر الاعتقادي للمجتمع الأندلسي بشتى مرجعياته الدينية من إسلام ومسيحية وربما حتى اليهودية عُدَّ أهلها معنيون بمثل هذا الأمر كذلك، إبان هذه الفترة من تاريخ الأندلس، مما أدى إلى بروز بعض الظواهر الاعتقادية الشاذة عند عدد من أفراد هذا المجتمع والتي ليست من الديانة الأصلية لمعتنقيها، بل هي في حقيقتها نتاج للاندماج والاحتكاك اليومي بين أهل الأديان من شتى شرائح المجتمع الواحد، مما ولّد نوعا من الاعتقادات قد يكون بعضها من قبيل المشترك الديني بين أهل الأديان، وقد يكون البعض الآخر من قبيل غلبة الثقافة الدينية الإسلامية وسعة انتشارها وقوة تأثيرها في أوساط المجتمع الأندلسي في هذه الفترة، وهو ما عبرت عنه هذه النازلة أصدق تعبير، فالنصراني الذي أُحضِر إلى القاضي أسلم بن عبد العزيز ليبث في أمره انتحل أفكارا اعتقادية هي في أصلها من صميم العقيدة الإسلامية وهي قصة رفع المسيح عيسى عليه السلام التي يؤمن بها أتباع الديانة الإسلامية، وهي في جوهرها تخالف النظرة المسيحية في هذا الباب والتي تعتبر أن المسيح عيسى قتل مصلوبا[29].

ثالثا: انفتاح الآخر غير المسلم على القرآن الكريم والتأثر بإعجاز آياته

إذا كان القرآن الكريم المصدر الأول للتشريعات والاعتقادات عند المسلمين، فإن متون المدونات النوازلية كشفت لنا عن استمرار ظاهرة التأثير الديني للمعتقد الإسلامي في أهل الملل الأخرى، وتجلت أبرز معالمها بحسب هذه النوازل في اطلاع عدد من الأقليات الدينية غير المسلمة على أحكام الشرع الإسلامي وبخاصة في مجال العبادات، وهو ما يفهم من سياق مسألة ترجع كذلك إلى القرن الرابع الهجري العاشر الميلادي، عرضت على الفقيه القرطبي الأندلسي محمد بن عمر بن لبابة إذ سئل هذا الأخير عن رجل أَمَّ "بالقوم في رمضان ومعه قرآن فيصلي بهم قيام رمضان والمكتوبات في الوقت فلما قضوا رمضان قال للقوم صليت بكم وأنا نصراني ثم غاب عنهم"[30].

وإن لم تذكر المسألة السبب الدافع لهذا النصراني للقيام بمثل هذا الفعل الذي يدخل في نطاق المحظور الشرعي في العرف الإسلامي، إلا أنه مهما تعددت دوافع ذلك فإن مثل هذا السلوك لا يمكن أن يفسَر بدوره إلا على ضوء التأثير القوي للثقافية الدينية الإسلامية المزدهرة في تلك الفترة بالأندلس، والتي تمكنت من دون شك من وجدان وسلوك الأقليات غير المسلمة ومنها الأقلية النصرانية.

وتحيل المسألة عينها، على مظهر آخر من مظاهر التأثير الديني الإسلامي المتمثل في تملك بعض النصارى خلال هذه المدة لنسخ من القرآن كمرجع مؤطر للاطلاع على الأحكام الشرعية الإسلامية واستيعابها، مما يُفهم معه أن التأثيرات الدينية الإسلامية في الآخر غير المسلم بلغت ذروتها في الأندلس الإسلامية إبان القرن الرابع الهجري العاشر الميلادي، ومن غير المستبعد أن تكون ظاهرة التأثير الديني هذه والتي أوردنا بعضا من معالمها من خلال الشاهد المدرج أعلاه سابقة على هذه الحقبة، وربما استمرت كذلك بعدها.

وهذه الظاهرة التي أشرنا إلى بعض من تجلياتها قد تعدّ أمرا مقبولا إن فُهمت على وفق السياق الزمني المؤطِّر للمسألة التي أوردناها حيث هيمنة الثقافة العربية الإسلامية بجميع مكوناتها في الأندلس، فهي ثقافة وعقيدة الأغلبية في مقابل ثقافة الآخر الذي يمثل أقلية معلومة في جميع مجالات الحياة العامة.

ويفهم من المصادر النوازلية أن ظاهرة التأثير الديني هذه استمرت إلى وقت متأخر عن الفترة التي أشرنا إليها ولكن هذه المرة في نطاق جغرافي آخر من الغرب الإسلامي وهو الجزائر، ففي القرن التاسع الهجري الخامس عشر الميلادي يذكر الفقيه التلمساني محمد بن مرزوق[31] أنه حصلت بينه وبين يهودي مناظرة في قضايا دينية، ويستنتج من فحوى الكلام المدرج في المعيار أن هذا اليهودي أبدى إعجابه الشديد بالإعجاز

البلاغي الوارد في القرآن الكريم، مما استدعاه إلى التعبير عن هذا الإعجاب بقوله "كيف لا أسأل عن تفسير ألفاظ كتاب أعجزت فصاحته الأوليين والآخرين بقدرته"(32).

ولاشك أن هذا التأثير والتأثر، وهذه التعددية الدينية بين المسلمين وأقلياتهم، وهذا الاحترام المتبادل في الغالب للمعتقدات الشعائرية والاعتقادية بين هؤلاء، وكذا المشاركة الفعالة والالتفاف حول المشترك الديني الجامع كلها عناصر مهمة جعلت من مجتمعات الغرب الاسلامي أكثر المجتمعات قدرة على التعايش فيما بينها بفضل قدرتها على استثمار المؤهِل الديني ليكون عاملا مهما في بنائها الحضاري، وإلى هذا المعنى ذهبت إحدى الدراسات الغربية متحدثة عن تجربة التعددية والتعايش الديني بالأندلس معتبرة أن "المثقفين الإسبان وغيرهم يعتبرون تعددية الأندلس الدينية والثقافية مثالا قويا يمكن احتذاؤه، في مواجهة كافة محاولات فرض أحادية دينية أو فكرية أو سياسية على أي مجتمع"(33).

خـــاتـــمـــة:

وختاما لا بد من القول بأن المصادر الفقهية، ومنها تلك المصادر الاجتهادية، المعنية بمستجدات الناس ونوازلهم، اشتملت متونها على كثير من الإفادات القيمة التي لها صلة بعقائد المخالف، وبمواقف الفقهاء من الآخر غير المسلم، ومن اختياراته الحقوقية ومنها حقه في حرية الاعتقاد، وهذه الإشارات القيمة التي جادت بها هذه المظان وغيرها من المظان الأخرى المختلفة تصلح اليوم دليلا عمليا للتعريف بالقيم الإسلامية السمحة، وبثقافة حقوق الإنسان الكونية التي أقرتها الشريعة الإسلامية منذ الوهلة الأولى لتنزلها على النبي عليه السلام، وذلك قبل أن تتبناها المواثيق الدولة الحديثة، بل واستمرت هذه القيم الرفيعة تطبيقا عمليا في حياة المسلمين سواء في علاقاتهم فيما بينهم، أوفي علاقاتهم مع مخاليفهم، وذلك عبر تاريخهم الحافل بالعطاء الحضاري المتنوع.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة خلصت إلى جملة من النتائج نذكر منها:

- ✓ الكتابات الفقهية ومنها كتابات مالكية الغرب الإسلامي موارد مهمة لتقرير مبدأ التعايش بين المسلمين وغيرهم في جوانب مختلفة ومنها جوانب العقيدية.
- ✓ انتصار فقهاء مالكية الغرب الإسلامي لحق الآخر في تقرير اختياراته العقيدية من خلال أجوبتهم الاجتهادية، دليل على مرونة أحكام الفقه الإسلامي وشمولها، وقدرتها على مواكبته وقائع الناس وإشكالاتهم.
- ✓ اعتبار المجتمعات الإسلامية ومنها مجتمعات الغرب الإسلامي لمبدأ التعددية الدينة، واحترامها لعقيدة الآخر المخالف.

- ✓ تأثر غير المسلم بعقائد الغالبية المسلمة، دليل على سماحة الإسلام والمسلمين وقبولهم بمخالفيهم.
- ✓ انفتاح المخالفين الدينيين على المعتقد الإسلامي وتأثرهم به وبمصادره، إقرار بسمو الثقافة الإسلامية، وتمكنها في المجتمعات الإسلامية ومنها مجتمعات الغرب الإسلامي، عبر فترات تاريخية مختلفة.

قائمة الهوامش:

1.عُرِّفت النوازل الفقهية في الاصـــطلاح الشـــرعي بأنها "تلك الحوادث والوقائع اليومية التي تنزل بالناس فيتجهون إلى الفقهاء للبحث عن الحلول الشرعية لها "الحسن العبادي بن أحمد الهشتوكي، فقه النوازل في سوس قضايا وأعلام من القرن التاسع الهجري إلى نهاية القرن الرابع عشر، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1420 هـــ 1999 م، ص 53.

لذا ف"النوازل الفقهية تختلف عن الافتراضـــات النظرية التي طالما شـــعبت الفقه وعقدته، بخلاف النوازل فإنها تمثل الأحداث الحية التي عاشها الناس ويعيشونها" المصدر السابق، ص 53.

كما أن "مصطلحات النوازل والأجوبة، والأحكام والأسئلة والفتاوى كلها تنطق بحركية هذه الشريعة الغراء ومواكبتها للأقضية وملاحقتها للتطور البشري" مصطفى الصمدي، فقه النوازل عند المالكية تاريخا ومنهجا، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد-ناشرون، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1428 هـ 2007 م، ص 17.

2.هو أحمد بن يحيى الونشريسي، العالم العلامة حامل لواء المذهب على رأس المائة التاسعة، له تآليف كثيرة منها المعيار المغرب عن فتاوى علماء إفريقية والأندلس والمغرب في ســـتة أســـفار، وتعليق على ابن الحاجب الفرعي في ثلاثة أســـفار، وغنية المعاصر، والتالي على وثائق الفشتالي، وكتاب القواعد في الفقه صغير محرر، ووثائقه المسماة بالفائق في أحكام الوثائق لم يكمل، وتأليف له في الفروق في مسائل الفقه...توفي عام أربعة عشر وتسعمائة :أحمد بابا التنبكتي، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، تحقيق علي عمر، بدون ط ولا تاريخ ط، مكتبة الثقافة الدينية القاهرة، ج 1 ص 144-145.

3.هو الأمير المرابطي علي بن يوسف بن تاشفين الصنهاجي اللمتوني، تَسمَّى بأمير المسلمين، وقد تولى الحكم بعد وفاة والده يوسف بن تاشفين عام 500 هـــ ، ملكَ بلاد المغرب والأندلس، وأجزاء واسعة من غرب إفريقيا، وعرفت الدولة المرابطية في عهده كما في عهد والده أوجا وازدهارا، توفي عام 537 هـــ بعد ظهور الموحدين بزعامة المهدي بن تومرت، والذين سيتولون حكم المغرب بعد قضائهم على دولة المرابطين: علي ابن أبي زرع الفاسي، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة الرباط، 1972 هـ ، ص 157 وما بعدها.

4.أحمد بن يحيى الونشريسي، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوي أهل إفريقية والمغرب، خرجه جماعة من الفقهاء بإشراف محمد حجي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية،1401 هـ 1989م، ج 8 ص 56.

5.أحمد بن مغيث الطليطلي، المقنع في علم الشروط، تحقيق ضحى الخطيب، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1420 هـ 2000 م، ص 219.

6.هو محمد بن محمد بناني المعروف بفرعون العلامة المشـــارك المدرس المفتي، له الوثائق الفرعونية مطبوعة مشـــهورة بيد الطلبة، توفي بفاس عن سن عالية، ودفن بزاويتهم الكائنة بالصاغة، يوم الخميس سابع محرم عام 1261 هـــ ، : عبد السلام بن عبد القادر ابن ســـودة، إتحاف المطالع، بوفيات أعلام القرن الثالث عشـــر والرابع، تنســـيق وتحقيق محمد حجي، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي بيروت، 1417 هـ 1997م، ج 1 ص 181.

7.عبد السلام ابن محمد الهواري، شرح الوثائق الفرعونية، الطبعة الأولى، المطبعة الجديدة بطلعة فاس، 1348 هـ، ص 271.

8.المصدر السابق، ص 272.

9.هو عبيد الله بن يحي بن يحي الليثي من أهل قرطبة، يكنى أبا مروان، روى عن أبيه علمه، ولم يسمع بالأندلس من غيره، ورحل حاجا وتاجرا، ودخل بغداد ومصر وسمع من علمائها، وكان رجلا عاقلا كريما، عظيم المال والجاه، مقدما في المشاورة في الأحكام، منفردا برياسة البلد، غير مُدَافَع، سمع منه الناس، وتوفي رحمه الله يوم الاثنين لعشر خلون من شهر رمضان، سنة ثمان وتسعين ومائتين: ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، تحقيق بشار عواد معروف، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي تونس، 1429 هـ 2008 م، ج 1 ص 336-337.

10.عيسى بن سهل، وثائق في أحكام أهل الذمة بالأندلس مستخرجة من مخطوط الأحكام الكبرى، دراسة وتحقيق محمد عبد الوهاب خلاف، المركز العربي للإعلام، القاهرة، ص 43- 46-47.

11.هو محمد بن عمر بن لبابة، مولى أبي عثمان بن عبد الله بن عثمان من أهل قرطبة يكنى أبا عبد الله بن لبابة الفقيه، كان إماما في الفقه مقدما على أهل زمانه في حفظ الرأي والبصر بالفتيا، درّس من كتب الرأي ستين سنة، وكان فقيها مشاوَرا ثم مفتيا، توفي ليلة الاثنين لأربع بقين من شعبان سنة أربع عشرة وثلاث مائة: ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج 2 ص 49-50.

12.عيسى بن سهل، وثائق في أحكام أهل الذمة بالأندلس مستخرجة من مخطوط الأحكام الكبرى، ص47.

13.المصدر السابق، والصفحة السابقة.

14.هو أبو سعيد سحنون بن سعيد بن حبيب التنوخي، وسحنون لقب له، واسمه عبد السلام، أخذ سحنون العلم بالقيروان عن مشايخها، ورحل في طلب العلم فسمع من عدد من تلامذة مالك. صنف المدونة، وعنه انتشر علم مالك في المغرب، ولي قضاء إفريقية فلم يزل قاضيا إلى أن توفي سنة أربعين ومائتين: عياض القاضي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، تحقيق أحمد بكير محمود، دار مكتبة الحياة بيروت، ودار مكتبة الفكر طرابلس ليبيا، 1983 هـ 1967 م، ج 2 ص 585-586-587-589-592-595-624.

15.أبو زيد القيرواني، النوادر والزيادات على ما في المدونة وغيرها من الأمهات، تحقيق مجموعة من العلماء، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي، 1999 م، ج 1 ص 600.

16.لم يشر الونشريسي إلى الاسم الكامل للمفتي، ولا إلى إفادات أخرى تعلقت به حتى يُعلم السياق الزمني المؤطِر للنازلة، وإنما اكتفى بذكر لقبه، مع ذكر عنوان فرعي لعنوان النازلة، يفهم منه أن محل وقوعها كان بالأندلس، وعنوانها هو كالآتي "يحافظ المحتسب في الأندلس على إسلام صغار المسلمين من الأمهات النصرانيات"، الونشريسي، المعيار المعرب، ج 2 ص 347.

17.المصدر السابق، ج 2 ص 347.

18.المصدر السابق، ج 2 ص 347-348.

19.هو جعفر بن إدريس الكتاني، الحسني الفاسي، الإمام الفقيه العلامة الورع الناسك الواعظ الدال على الله بحاله ومقاله، النزيه في أحواله، كان ناشرا للعلم، متحريا في دينه، متقشفا في عيشه، عاكفا على نفع الخلق، صارما في قول الحق، من

أهل الشورى، المتفق على نزاهته وفضله، له فتاو وتآليف كشرح خطبة شرح ميارة على المرشد المعين وغيره، توفي عام 1323 هـــــ : محمد الحجوي الثعالبي، الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، طبعة 1430 هـ 2009 م، ج 2 ص 638 .

20. المهدي الوزاني، النوازل الجديدة الكبرى، فيما لأهل فاس وغيرهم من البدو والقرى المسماة بالمعيار الجديد الجامع عن فتاوى المتأخرين من علماء المغرب، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1418 هـ1997، ج 3 ص 99.

21. لتفاصيل أوفى عن مظاهر الاستفزازات التي تعرضت لها السلطات المغربية إبان هذه الفترة التاريخية وقبلها من طرف بعض اليهود المغاربة المحميين بإيعاز من الدول الأجنبية ينظر: عبد الرحمان بن زيدان، إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، تحقيق علي عمر، الطبعة الأولى ، مكتبة الثقافة الدينية، 1429 هـــــ 2008 م، ج 2 ص 277-436-437-440-471، عبد الرحمان بن زيدان، العز والصولة في معالم نظم الدولة، المطبعة الملكية الرباط، 1382 هـ 1962 م، ج 2 ص 137، جرمان عياش، الأقلية اليهودية في مغرب ما قبل الاستعمار، تعريب محمد الأمين البزار، وعبد العزيز التمسماني خلوف، مجلة دار النيابة، فصلية تاريخية تعنى بتاريخ المغرب، ع 12 سنة 1986 م، ص 16-25-26-45-46، روبير أصراف، معطيات من تاريخ اليهود بفاس من 808 إلى اليوم، تعريب محمد مزين، الطبعة الأولى ، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 2010 م، محمد كنبيب، المحميون، الطبعة الأولى، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط،، 1432 هـ 2011 م، ص 255 وما بعدها.

22. الوزاني، النوازل الجديدة الكبرى، ج 3 ص 102.

23. البهلول بن راشد أبو عمر من أهل القيروان، كان ثقة مجتهدا ورعا، مستجاب الدعوة، عنده علم كثير، سمع من مالك، والثوري، وعبد الرحمان بن زياد وغيرهم، وسمع منه سحنون، وعون الجعفري، وعبد المتعالي، وغيرهم، توفي متأثرا بجروحه بعد أن امتحن من قبل الأمير العكي أمير القيروان، سنة ثلاث وثمانين ومائة: عياض القاضي، ترتيب المدارك، ج 1 ص 330-331-339.

24. المصدر السابق، ج 1 ص 337.

25. روجي لوطورنو، فاس قبل الحماية، ترجمة محمد حجي، ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان، 1416 هـ 1996 م،ج 2 ص 832.

26. حاييم الزعفراني، يهود الأندلس والمغرب، ترجمة أحمد شحلان، مطبعة النجاح الجديدة، 2000 م، ج 2 ص 508.

27. هو أسلم بن عبد العزيز بن هاشم بن خالد من أهل قرطبة، يكنى أبا الجعد، سمع من بقي بن مخلد وصحبه طويلا، ورحل إلى المشرق سنة ستين ومائتين فلقي أبا يحيى المزني، والربيع بن سليمان صاحب الشافعي، وغيرهم جماعة. سمع منه من الشيوخ عثمان بن عبد الرحمان وعبد الله بن يونس بن عبد الأعلى، ومحمد بن قاسم وغيرهم، توفي رحمه الله يوم الأربعاء لسبع بقين من رجب سنة تسع عشرة وثلاثمائة: تاريخ علماء الأندلس، ابن الفرضي، ج 1 ص 141.

28. الخشـــنيأبو عبد الله، قضـــاة قرطبة وعلماء إفريقية، تحقيق عزت العطار الحســـيني، الطبعة الثانية، مكتبة الخانجي القاهرة، 1415 هـ1994م. ص 158-159.

29. من المصادر التي تؤصل للنظرة الإسلامية والمسيحية لعيسى عليه السلام بين الرفع والصلب ينظر: القرآن الكريم: سورة آل عمران الآية: 55، وسورة النساء الآية: 157، والكتاب المقدس، الطبعة الرابعة، دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط، العهد القديم الإصـــدار الثاني، 1995، العهد الجديد الإصـــدار الرابع، الطبعة الثلاثون 1993م، إنجيل متى: الإصـــحاح 20/ 19، والإصحاح 26 /2، وإنجيل يوحنا: الإصحاح 6/ 20.

30. الونشريسي، المعيار المعرب، ج 1 ص 156.

31. هو محمد بن أحمد بن محمد بن أبي بكر بن مرزوق، العجيســـي التلمســـاني أبو عبد الله المعروف بالحفيد، فقيه حجة في المذهب المالكي، نحوي عالم بالأصول، حافظ للحديث مفسر ناظم، ولد بتلمسان عام 766 هـ، من آثاره الروضة رجز في علم الحديث، والمقنع الشافي أرجوزة في الميقات، ونهاية الأمل في شرح الجمل في المنطق، ونور اليقين في شرح أولياء الله المتقين، والدليل الموفي في شرح الكاغد الرومي، والمنزع النبيل في شرح مختصر خليل، والواضح المعلوم في طهارة كاغد الروم وغيرها كثير، توفي بتلمسان عام 846 هـــ. عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، الطبعة الثانية، مؤسسة الثقافة للتأليف والترجمة والنشر، بيروت لبنان، 1400 هـ 1980 م، ص 290-291-292.

32. الونشريسي، المعيار المعرب، ج 1 ص 91.

33. ميكيل دي إيبالزا، المستعربون أقلية مسيحية مهمة في الأندلس المسلمة، مقال ضمن كتاب الحضارة العربية الإسلامية في الأندلس، تحرير سلمى الخضراء الجيوسي، الطبعة الثانية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، 1999م،ج 1 ص 258.

قائمة المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.

2. ابن الفرضـي، تاريخ علماء الأندلس، تحقيق بشـار عواد معروف، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسـلامي تونس، 1429 هـ 2008 م.

3. أبو زيد القيرواني، النوادر والزيادات على ما في المدونة وغيرها من الأمهات، تحقيق مجموعة من العلماء، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي، 1999 م.

4. أحمد بابا التنبكتي، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، تحقيق علي عمر، بدون ط ولا تاريخ ط، مكتبة الثقافة الدينية القاهرة.

5. أحمد بن مغيثالطليطلي، المقنع في علم الشـروط، تحقيق ضـحى الخطيب، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1420 هـ 2000 م.

6. أحمد بن يحي الونشريسي، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوي أهل إفريقية والمغرب، خرجه جماعة من الفقهاء بإشراف محمد حجي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، 1401 هـ 1989م.

7. جرمان عياش، الأقلية اليهودية في مغرب ما قبل الاستعمار، تعريب محمد الأمين البزار، وعبد العزيز التمسماني خلوف، مجلة دار النيابة، فصلية تاريخية تعنى بتاريخ المغرب، ع 12 سنة 1986 م.

8. حاييم الزعفراني، يهود الأندلس والمغرب، ترجمة أحمد شحلان، مطبعة النجاح الجديدة، 2000م.

9. الحسن العبادي بن أحمد الهشتوكي، فقه النوازل في سوس قضايا وأعلام من القرن التاسع الهجري إلى نهاية القرن الرابع عشر، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1420 هـ 1999 م.

10. الخشني أبو عبد الله، قضاة قرطبة وعلماء إفريقية، تحقيق عزت العطار الحسيني، الطبعة الثانية، مكتبة الخانجي القاهرة، 1415 هـ 1994 م.

11. روبير أصراف، معطيات من تاريخ اليهود بفاس من 808 إلى اليوم، تعريب محمد مزين، الطبعة الأولى، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 2010 م.

12. روجيلو طورنو، فاس قبل الحماية، ترجمة محمد حجي، ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان، 1416 هـ 1996.

13. سلمى الخضراء الجيوسي، الحضارة العربية الإسلامية في الأندلس، الطبعة الثانية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، 1999م.

14. عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، الطبعة الثانية، مؤسسة الثقافة للتأليف والترجمة والنشر، بيروت لبنان، 1400 هـ 1980 م.

15. عبد الرحمان بن زيدان، إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، تحقيق علي عمر، الطبعة الأولى، مكتبة الثقافة الدينية، 1429 هـ 2008 م.

16. عبد الرحمان بن زيدان، العز والصولة في معالم نظم الدولة، المطبعة الملكية الرباط، 1382 هـ 1962م.

17. عبد السلام ابن محمد الهواري، شرح الوثائق الفرعونية، الطبعة الأولى، المطبعة الجديدة بطلعة فاس، 1348 هـ.

18. عبد السلام بن عبد القادر ابن سودة، إتحاف المطالع، بوفيات أعلام القرن الثالث عشر والرابع، تنسيق وتحقيق محمد حجي، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي بيروت، 1417 هـ 1997م.

19. علي ابن أبي زرع الفاسي، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة الرباط، 1972 هـ.

20. عياض القاضي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، تحقيق أحمد بكير محمود، دار مكتبة الحياة بيروت، ودار مكتبة الفكر طرابلس ليبيا، 1983 هـ 1967 م.

21. عيسى بن سهل، وثائق في أحكام أهل الذمة بالأندلس مستخرجة من مخطوط الأحكام الكبرى، دراسة وتحقيق محمد عبد الوهاب خلاف، المركز العربي للإعلام، القاهرة.

22. الكتاب المقدس، الطبعة الرابعة، دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط، العهد القديم الإصدار الثاني، 1995، العهد الجديد الإصدار الرابع، الطبعة الثلاثون 1993م.

23. محمد الحجوي الثعالبي، الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، طبعة 1430 هـ 2009 م.

24. محمد كنبيب، المحميون، الطبعة الأولى، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 1432 هـ 2011 م.

25. مصطفى الصمدي، فقه النوازل عند المالكية تاريخا ومنهجا، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد-ناشرون، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1428 هـ 2007 م.

26. المهدي الوزاني، النوازل الجديدة الكبرى، فيما لأهل فاس وغيرهم من البدو والقرى المسماة بالمعيار الجديد الجامع عن فتاوى المتأخرين من علماء المغرب، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1418 هـ1997م.

مراتب التشبيه في البلاغة العربية

Comparative classes in Arabic rhetoric

م.م. محمد عايد صالح

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين...

وبعد ...

فإن البحث في البلاغة العربية لا يمكنه أن يتوقف في يوم ما عند حد معين على رغم ما قيل ويقال من أنها أصبحت علما جامدا لا يقبل النظر والزيادة، ومن المعلوم أن نظرتنا اليوم تختلف عن نظرة السابقين إلى تلك البلاغة، فبعد أن انتهت البلاغة على أيدي البلاغيين العرب القدامى بالشروحات والتعليقات والمطولات والتلخيصات صار لزاما علينا اليوم أن نعيد النظر في الأصول لكي نفهم بشكل أعمق أسس تلك البلاغة سعيا نحو محاولة تجديدها.

ولما كان البحث في المجاز من مقدمات النظر في تلك البلاغة حسب قول البلاغيين أنفسهم، رأينا أنفسنا اليوم نجعل من هذا البحث منطلقا لدراساتنا أيضا، فالبحث في المجاز اليوم يحتل مساحة كبيرة في الدراسات النقدية والبلاغية المعاصرة على حد سواء، وخصوصا مع التغير الكبير الذي أصاب الشعرية العربية بابتعادها عن المجاز في بعض الاتجاهات الأدبية واعتمادها –على العكس– على المجاز بشكل كبير في اتجاهات أخرى.

ومن هنا رأينا ضرورة التفرغ للبحث في هذا الفن الذي تعد محاولة إعادة النظر فيه مساهمة في حل بعض المشكلات الأدبية المعاصرة، وأول ما يصادفنا في هذا الفن العام؛ فن التشبيه، فهو أساس الفنون المجازية ومنطلقها، ومنه يمكننا الولوج إلى باقي الفنون المجازية، وفي التشبيه حيرتنا تميزات البلاغيين العرب القدامى بين مراتب ومستويات متعددة أشار إليها بعض البلاغيين العرب القدامى، ولهذا أقدمنا على محاولة دراستها دراسة متأنية عسى أن نفلح في صياغة البلاغة العربية صياغة تتماشى مع منطلقاتها وتعبر عن أسسها فتوضح لنا طريقها وطريقنا من ثم، وفي سعينا هذا ندعو الله أن يوفقنا في مسعانا وأن يلهمنا النظر السديد والرأي القويم، إنه سميع مجيب.

مدخل:

يتفق البلاغيون على أن المجاز أبلغ من الحقيقة فقد (صـــار المجاز في تعارف الناس بمنزلة الحقيقة بل هو أقرب إلى التعريف من الحقيقة وأولى بالاســتعمال منها وأحق بالإفهام)"[1] " والمشــكلات التي يطرحها هذا الأصـل البلاغي كثيرة بالنسـبة إلى الأدب بل بالنسـبة إلى القرآن الكريم، ونحن نعاني المشـكلة نفسـها في مرتبة المجاز فقد أقر البلاغيون بأن التشـبيه هو المرتبة الأولى الدنيا من مراتب المجاز إذ يقول الجرجاني مثلا: (اعلم أن الذي يوجبه ظاهر الأمر... أن يُبدأ بجملة من القول في الحقيقة والمجاز ويُتبع ذلك القول في التشبيه والتمثيل ثم يُنسق ذكر الاستعارة عليهما ويؤتى بها في أثرهما وذلك أن المجاز أعم من الاستعارة والواجب في قضايا المراتب أن يُبدأ بالعام قبل الخاص)"[2] "والأمر نفسه ينطبق على التشبيه ففي داخله مراتب أخرى تتفاضل بينها حتى نصل حد الاستعارة إذ يقول القزويني مثلا: (أطبق البلغاء على... أن التمثيل على سبيل الاستعارة أبلغ من التمثيل لا على سبيل الاستعارة)"[3] ".

إن هذا الترتيب لأبواب البيان وجعلها في مراتب ليغرينا بالقول إن البلاغة العربية وخصوصا بعد الجرجاني أصبحت قائمة على تفضيل المجاز على الحقيقة وتفضيل أبواب المجاز بعضها على بعض، وفي كل مرتبة هناك مراتب أخرى لكل من التشبيه والاستعارة والكناية، وأن هذه المراتب تقتضي أن يكون بعض الكلام أفضل من بعض وأن الكلام الذي يعد شعريا هو الكلام الذي يتجافى عن المراتب الدنيا نحو مراتب أعلى.

إلا أن هذا التفضيل –إن سلمنا به–يقودنا إلى القول بعدم شعرية الكلام الحقيقي أو غير المجازي، ومن الخطورة هنا أن نسحب هذا الكلام على النص القرآني الذي سنقع معه في مشكلة تفضيل بعضه على بعض وفق رؤية الإعجاز القرآني القائم على النظم.

التشبيه بين الحقيقة والمجاز:

قبل أن ندخل في مرتبة التشـبيه فعلياً علينا أن ننتهي أولا من مشـكلة انضـمام التشـبيه إلى الحقيقة أو المجاز، ما دام البلاغيون يتفقون أيضا على أن اللفظ إما أن يكون حقيقة أو أن يكون مجازا، فهل يمكننا أن نعد التشـبيه مجازاً؟ ويبدو أن ابن جني في حديثه حول المجاز"[4] " يجعل التشـبيه أو معنى المشـابهة من الأركان التي

يجب توفرها ليكون التعبير مجازيا فكيف يمكن القول إذن أن التشبيه أو المشابهة يجب توفرها في التشبيه ليكون مجازا ؟ ألا نقع بذلك في الدور؟ ألا يجب بسبب ذلك أن نجعل التشبيه خارج المجاز؟.

لقد أجاب العلوي على التساؤل حول جازية التشبيه من عدمها بتفصيل مغن؛ إذ ذكر مذهبين في ذلك: الأول؛ أنه معدود من باب المجاز بحجة أن قولنا زيد أسد التي يعدها من باب الاستعارة معدود في المجاز فيجب إذن أن يعد قولنا زيد كالأسد في الشجاعة في المجاز أيضا إذ لا فرق بينهما إلا من جهة ظهور الأداة ولأن التمثيل إذا كان معدودا في المجاز في نحو قولنا فلان يقدم رجلا ويؤخر أخرى فالتشبيه مثله، والمذهب الثاني؛ إنكار كونه معدودا في المجاز بحجة أن المجاز استعمال اللفظ في غير موضعه الأصلي وقولنا زيد كالأسد مستعمل في موضعه الأصلي، وبعد هذا يختار أن التشبيه معدود في علوم البلاغة وهو من أبلغها ولذا فهو قريب من أن يكون من المجاز"[5]" .

ويبدو أنه فصّل في ذلك إذ قال أن التشبيه: (إنما يكون وروده على جهة المبالغة فيما تعلق به)"[6] " أي أنه حقيقة وليس مجازا ولكنه يأتي من أجل المبالغة في تصوير الشجاعة في قولنا زيد كالأسد ، ويقر في موضع آخر: (إن كل بديع فهو مجاز وليس كل مجاز بديعا ... وهكذا القول في التشبيه المظهر الأداة فإنه لا يدخله البديع لأنه ليس من جملة المجاز)"[7] " فالتشبيه المظهر الأداة ليس بديعا وهو لذلك ليس مجازا حسب رأيه، ثم أنه أكد رأيه هذا في موضع آخر مضيفا رأيه الحاسم حول ذلك قائلا: (قالوا إن التشبيه غير معدود من المجاز بخلاف التمثيل... والمختار عندنا... أن كل ما كان من التمثيل تظهر فيه أداة التشبيه كالكاف فإنه معدود من جملة التشبيه... وعلى الجملة فإن الاستعارة والتمثيل والكناية كله معدود من أودية المجاز بخلاف التشبيه)"[8] " وربما يريد العلوي هنا أن يميز بين التشبيه مضمر الأداة والتشبيه مظهر الأداة فيعد المظهر الأداة خارجا عن المجاز.

ومثله نقل السيوطي رأيا بذلك قائلا عن التشبيه: (زعم قوم أنه مجاز والصحيح أنه حقيقة قال الزنجاني في المعيار لأنه معنى من المعاني وله ألفاظ تدل عليه وضعا فليس فيه نقلُ اللفظ عن موضوعه وقال عز الدين إن كان بحرف فهو حقيقة أو بحذف فهو مجاز بناء على أن الحذف من باب المجاز)"[9] " وإذا كان المراد بالحذف هنا حذف أداة التشبيه فهو مما لا يخلق تمييزا كبيرا بين النوعين لأنه يظل تشبيها وإن كان بمعنى حذف المشبه فهو من باب الاستعارة وهو من المجاز باتفاق البلاغيين، كما قال السيوطي في شرح عقود الجمان: (الاستعارة أبلغ من التشبيه لأنها مجاز وهو حقيقة)"[10] " وذكر القرطاجني أن التشبيه يكون بإظهار أداة

التشبيه وإضمارها إذا كان في أحد الشيئين شبه من الآخر"[11]" ومن الملاحظ هنا أن آراء السيوطي والزنجاني وعز الدين تنضاف إلى الآراء القائلة بأن التشبيه حقيقة لا مجاز، وقد ذكر الحلبي أن قوما قالوا أن التشبيه حقيقة ولم يذكر من هم بالضبط ولكنه ذكر أن الذي عليه جمهور علماء البيان أنه من باب المجاز وأيده "[12]".

بين التشبيه والاستعارة:

قبل أن نقطع في التشبيه بين الحقيقة والمجاز لا بد لنا أن نعي الفاصل بينه وبين الاستعارة أولا لأن البلاغيين يتفقون على أن الاستعارة من باب المجاز ولكنهم يختلفون في التشبيه ولهذا فإن معرفة الفاصل بين التشبيه والاستعارة سيحدد ما يندرج ضمن المجاز وما يندرج ضمن الحقيقة.

لقد صرح إبن الأثير بعدم الفرق بين الاستعارة والتشبيه فقال: (التشبيه المحذوف أن يذكر المشبه به ويسمى استعارة وهذا الاسم وضع للفرق بينه وبين التشبيه التام وإلا فكلاهما يجوز أن يطلق عليه إسم التشبيه ويجوز أن يطلق عليه اسم الاستعارة لاشتراكهما في المعنى... والتشبيه تشبيهان: تشبيه مظهر الأداة... وتشبيه مضمر الأداة كقولنا زيد أسد وهذا التشبيه المضمر الأداة قد خلطه قوم بالاستعارة ولم يفرقوا بينهما وذلك خطأ محض)"[13] " ويقصد بالاشتراك في المعنى، معنى المشابهة التي يجعلها البلاغيون أساسا للاستعارة وللتشبيه في الوقت نفسه، ومفهوم كلام ابن الأثير أن كل تشبيه مضمر الاداة فهو تشبيه ولا يمكن أن يكون استعارة، وأن كل تشبيه محذوف المشبه مع الاداة يسمى استعارة.

ويورد لنا العلوي آراء السابقين في التشبيه المضمر الاداة ويلخصها في مذهبين الاول أنه ليس من باب الاستعارة وهو رأي ابن الخطيب الرازي وأبو المكارم وأكثر علماء البيان بحجة أننا إذا قلنا زيد أسد فقد نفينا عنه ما يدل على أنه ليس بأسد لأن الذاتين لا يكونان ذاتا واحدة فلا تحصل المبالغة المقصودة من الاستعارة ولا تكون الإعارة حاصلة، ثم أن المقصود من الاستعارة هو أن يحصل للمستعير من المنافع مثل ما كان حاصلا للمعير فإذا قلت زيد أسد فالمقصود الاخبار عن الشخص المعلوم بكونه أسدا بخلاف قولك لقيت الأسد فإنك تفيد به أنه هو الحيوان المعلوم في الشجاعة فقد صار الاسم منتفعا بالشجاعة مثل انتفاع الأسد بها بخلاف قولك زيد الأسد وهنا لم ينتفع بها فالتعبير إذن تشبيه، وأما المذهب الثاني فيرجح أنه بحقيقة الاستعارة أشبه بحجة أن الاستعارة ليس لها آلة والتشبيه له الآلة فما كانت فيه آلة التشبيه ظاهرة فهو تشبيه، وبحجة أن المفهوم

من قولنا زيد الأسـد مثل المفهوم من قولنا لقيت الأسـد وأتاني أسـد فإن كان مفهومهما واحدا في المبالغة في المجاز وقضينا بكون أحدهما استعارة وجب أن يكون الآخر كذلك"[14]"

وبعد ذلك يختار العلوي أن (قولنا زيد أسـد الأحق أن يكون من باب الاسـتعارة وأن يكون قولنا زيد الأسد من باب التشبيه)"[15]" ولنا على هذا الكلام تعقيبان الأول: يُقيّم العلوي فرقا بين زيد أسد التي يراها اسـتعارة وزيد الأسـد التي يراها تشـبيها، فما هذا الفرق بينهما؟ إن الفرق بينهما من وجهة نظره يكمن في التعريف والتنكير وهو لا يغير شيئا في حقيقة كون الاسم (الاسد) مستعارا أو مشبها به، وأما التعقيب الثاني: فالعلوي نفسه قد قال في موضع آخر: (إن الاستعارة أبلغ مما يظهر فيه التشبيه لأن قولك جاءني أسد أبلغ من قولك زيد كالأسـد لأنك جعلته في الأول نفس الأسـد وفي الثاني ليس إلا مشـابهه لا غير)"[16]" ولو كان العلوي أجرى هذا التمييز على كلامه السابق لكان حريا أن يكون قولنا زيد أسد وزيد الأسد من باب التشبيه لأننا في هاتين العبارتين لم نجعل زيدا إلا مشابها للأسد ولم نجعله أسدا كما أننا لم نستعر لفظ الأسد بل شبهنا زيدا به مع حذف الأداة، فالتمييز إذن بين الاستعارة والتشبيه يكمن في حذف المشبه وأداة التشبيه، ولا ينفعنا كون المشبه به منكرا أو معرفا بأل ليجعل من الحالة تشبيها أو استعارة.

ولو عدنا إلى الجرجاني لوجدناه قد فصَّـل الفرق بين التشـبيه والاسـتعارة بحذف المشـبه بوضـوح فقال: (وههنا أصلٌ يجبُ ضبطُه وهو أنَّ جعْلَ المشبهِ المشبهَ به على ضربين: أَحدُهما أنْ تُنْزِلَه مَنزلةَ الشيءِ تَذكُرُه بأَمرٍ قد ثبتَ له، فأنتَ لا تحتاجُ إلى أَنْ تَعْمل في إثباتهِ وتَرْجِيَتِهِ وذلك حيثُ تُسْقِط ذكرَ المشبَّه من البين ولا تَذْكُرُه بوجهٍ منَ الوُجوهِ، كقولك رأيتُ أسـداً، والثاني: أن تَجعلَ ذلكَ كالأمرِ الذي يَحتاجُ إلى أن تَعْمل في إثباتِه وتَرجيتهِ وذلك حيث تجري اسـم المشبه به خبرًا على المشبَّه، فتقولُ: زيدٌ أسَدٌ، وزيدٌ هو الأسـدُ... فأنتَ من هذا كلِّه تَعملُ في إثبات كونهِ أَسـداً أو الأسـدُ، وتَضـعُ كلامَك له وأمَّا في الأول فتُخرِجُه مَخرجَ ما لا يَحْتاجُ فيه إلى إثبات وتقرير والقياسُ يقتضي أنْ يُقال في هذا الضربِ أَعْني ما أنتَ تَعْملُ في إثباتِه وتَرْجِيتهِ أنَّه تَشبيهٌ على حدَّ المبالغة ويقتصرُ على هذا القدر ولا يُسمَّى "استعارة)"[17]" فنحن في الاستعارة نجعل المشبه يشابه المشبه به بطريق إسـقاط ذكر المشـبه فلا نذكره بأي وجه من الوجوه، والوجوه تعني أن لا نذكره اسما ظاهرا ولا ضـميرا متصلا أو منفصلا ولا ضميرا مستترا فنقول رأيت أسدا، وهذه العبارة قد حذف منها المشبه وأداة التشبيه ولذا فهي استعارة، ويمكننا أن نجعل المشبه يشابه المشبه به بطريق جعل المشبه به خبرا على المشبه فنقول زيد أسد أو زيد الأسد وهذا التعبير تشبيه لا استعارة لأن المشبه موجود، ووجوده قد يكون بأي شكل فمن الممكن أن

يكون اسما ظاهرا (زيد أسد) أو ضميرا منفصلا (هو أسد) أو ضميرا متصلا (إنه أسد) أو ضميرا مستترا (كان أســـدا)، وقد ينفعنا هنا كلام الجرجاني نصـــا إذ قال: (اعلم أن الوجه الذي يقتضـــيه القياس... أن لا تطلق الاستعارة على قولنا زيد أسد... ولكن تقول هو تشبيه وإذا قال هو أسد لم تقل استعار له اسم الاسد ولكن تقول شبهه بالأسد)"[18] " فسواء أكان المشبه اسما أو ضميرا فهو تشبيه لا استعارة، ويبدو أن ابن الأثير يتفق معه بقوله: (أضـاءت شمس دجن بنصـب الشـمس كان ذلك محمولا على الضـمير في قوله أضـاءت كأنه قال أضاءت هي وهذا تشبيه لأن المشبه مذكور وهو الضـمير في أضـاءت الذي نابت عنه التاء)"[19] " فالضـمير المتصـل في أضـاءت هو المشـبه وهو مذكور ولذا فالعبارة تشـبيه، بل أنه يرد على القائلين برأي مشـابه لرأي العلوي فيقول: (إذا لم نجعل قولنا زيد أسد تشبيها مضمر الأداة استحال المعنى لأن زيدا ليس أسدا، وإنما هو كالأسد في شجاعته فأداة التشبيه تقدر ههنا ضرورة كي لا يستحيل المعنى)"[20] " مما يثبت ما ذهبنا إليه من أن حضور المشبه بأي شكل من الأشكال حتى وإن كان بشكل الضمير المستتر فالعبارة من باب التشبيه.

وقد أيد الحلبي ما ذهب إليه الجرجاني فقال إن (الفرق بين التشـــبيه والاســـتعارة ثبوت الأداة في باب التشبيه أو تقديرها فيه مع إمكان طي ذكر المشبه، وسقوط الاداة في باب الاستعارة مع وجوب ذكر اللفظ المستعار)"[21] " أو المشبه به فقط، وهذا يعني أن لدينا شرطين ليكون الكلام على سبيل التشبيه: وهما ذكر الأداة أو تقديرها وذكر المشبه أو حذفه، وفي المقابل لدينا في الاستعارة شرطان أيضا أن تسقط الأداة وأن يذكر اللفظ المستعار أو المشبه به لوحده أي أن يتم حذف المشبه مع الأداة، وقد تكون هذه أفضل خلاصة لتمييز هذا الباب وهو التميز المختار من قبلنا لأن ذكر المشبه اسما ظاهرا أو ضميرا أو مقدرا لا ينفي وجوده، ووجوده دليل على كون العبارة تشبيها، وأما حذف المشبه بجميع أشكاله من الكلام فإنه يجعله استعارة ، وهذا ما ذكره تماما التفتازاني"[22]".

ومن جهة أخرى يجب النظر في الفرق بين التشبيه والتمثيل لأن بعضهم يجعل التمثيل من ضمن المجاز ولا يجعل التشبيه منه، فـــفي نظر عبد القاهر الجرجاني (التمثيل تشبيه إلا أنه تشبيه خاص فكل تمثيل تشبيه وليس كل تشـــبيه تمثيلا)"[23] " مؤكدا ذلك في موضـــع آخر بقوله: (التشـــبيه عام والتمثيل أخص منه... التمثيل... ما حاجته إلى التأول ظاهرة بينة) "[24]" أي أن التشبيه يقوم بمقام الجنس العام ويتبعه التمثيل كنوع من أنواعه لأنه بحاجة إلى التأويل، وهو يزيد الموضـــوع بيانا فيقول: (هذه الفروقات والمقابلات بين التشـــبيه الصـــريح الواقع في العيان وما يدركه الحواس وبين التمثيل الذي هو تشـــبيه من طريق العقل والمقاييس... أنك

بالتمثيل في حكم من يرى صـــورة واحدة إلا أنه يراها تارة في المرآة وتارة على ظاهر الأمر وأما في التشـــبيه الصـريح فإنك ترى صـورتين على الحقيقة)"[25] " وكأني بالجرجاني يريد أن يجعل التشـبيه محسـوسـا والتمثيل معقولا"[26]" ومسايرة هذا الكلام تجعل من التشبيه مجازا ضرورة لأنه إذا كان الفرع أو الخاص مجازا فمن الحري بالعام أو الأصل وهو التشبيه أن يكون مجازا أيضا.

وقد نقل لنا العلوي أن فريقا من علماء البيان جعلوا التشبيه والتمثيل ضمن قاعدة التشبيه ولم يفصلوا بينهما تفصـــيلا وأما الفريق الثاني فقد فرقوا بينهما كما ذكر أن المختار عنده أن كل ما كان من التمثيل تظهر فيه أداة التشبيه كالكاف فإنه معدود من جملة التشبيه فأما ما كانت الأداة فيه غير ظاهرة فهو التمثيل فإنه لا يقال له تمثيل إلا إذا كان واردا على حد الاسـتعارة"[27]" ونفهم من ذلك أن التمثيل يرد مشـابها للاسـتعارة ولذلك جعله من باب المجاز ولم يجعل التشـبيه المظهر الأداة منه، ومشـابهة التمثيل للاسـتعارة محيرة وبعيدة في قولنا أراك تقدم رجلا وتؤخر أخرى فمعنى هذه العبارة أنت تتردد كمن يقدم رجلا ويؤخر أخرى، والمشـبه أنت والذي جاء ضـميرا متصـلا في (أراك) موجود ولذا فهو تشبيه ولكنه نوع خاص منه، ولكن العلوي استنتج من ذلك أن التمثيل استعارة وهو نوع منها فقال: (نوع من أنواع الاستعارة على أن الاستعارة في المفرد والمركب... بخلاف التمثيل فإنه إنما يرد في المركب من الكلام)"[28] " وقد مر معنا أنه جعل التشـبيه حقيقة وجعل التمثيل مجازا، ومعنى هذا أنه يجعل التمثيل من ضمن الاستعارة ويجعل التشبيه بابا منفردا لأنه حقيقة والتمثيل مجاز.

والآن يجب أن نقرر فيما إذا كان التشـــبيه من باب الحقيقة أم المجاز، فنقول يبدو أن للمجاز عدة مفهومات فإذا كان المفهوم منه الحذف أو اسـتعمال اللفظ في غير ما وضـع له فإن التشـبيه سـيكون من باب الحقيقة لأنه لا حذف فيه مقارنة بالاستعارة والكناية ولا نعني بالحذف هنا حذف أداة التشبيه كما قال بعض البلاغيين بل حذف المشبه تماما فلا يظهر بأية صورة، وإذا كان مفهوم المجاز على الاتساع في اللغة فسيكون التشبيه والتمثيل من باب المجاز لأن التشبيه يحتوي على الاتساع فقولنا زيد كالأسد توسع على قولنا زيد شجاع لأننا نريد من لفظ الأسـد أن يوسع لنا معنى الشـجاعة فتصـبح مصـحوبة بجرأة وإقدام وعدم مهابة وغيرها من صـفات الأسـد، وإن كان معنى المجاز قائما على المبالغة ففي التشـبيه مبالغة في منح صـفة ما، وإن كان المجاز قائما على التخييل ففي التشبيه تخييل لصورة الأسد وإيهام بها، فما هو الأساس الذي نعتمده لمعرفة التشبيه؟

الأساس في التشبيه:

يبدو أن البلاغيين مختلفون حول فائدة التشبيه إذ يقول العسكري: (والتشبيه يزيد المعنى وضوحا ويكسبه تأكيداً)"[29] " ولم يزد على ذلك بيانا لكيفية زيادة التشبيه للمعنى وضوحا وإكسابه له تأكيدا، فأما التأكيد فنحن نعلمه لأن التشبيه يأتي بقصد المبالغة في منح الصفة، والمبالغة تأكيد، وأما زيادة الوضوح فالقصد منه أنك حين تقول زيد كالأسد في الشجاعة فإنك تريد أن تبين للسامع مقدار الشجاعة التي يمتلكها زيد وأنها ليست مجرد شجاعة بل هي شجاعة الأسد بالتحديد وهي الشجاعة المترافقة مع الجرأة والإقدام والبطش وغيرها من المعاني التي تخص الشجاعة الأسدية.

والجرجاني يرى أنك: (إذا استقريت التشبيهات وجدت التباعد بين الشيئين كلما كان أشد كانت إلى النفوس أعجب وكانت النفوس لها أطرب)"[30] " فالغرض من التشبيه أو جماله إذن يكمن في التقريب بين المتباعدين، ولهذا كلما كان الشيئان متباعدين أكثر كان التشبيه بينهما أجمل، وهذا الجمال نابع من ابتعاد الطرفين المشبه والمشبه به والتذاذ السامع بالتفكير حول وجه الشبه الذي يجمعهما ولهذا يقول: (إن أخذ الشبه للشيء مما يخالفه في الجنس وينفصل عنه من حيث ظاهر الحال... هو الموجب للفضيلة والداعي إلى الاستحسان)"[31] " وذلك أن الابتعاد بين الأجناس والفارق بين المشبه والمشبه به يحوج إلى التفكير والتأمل ولهذا قال عن التمثيل: (إن المعنى إذا أتاك ممثلا فهو في الأكثر ينجلي لك بعد أن يحوجك إلى طلبه بالفكرة وتحريك الخاطر له... ومن المركوز في الطبع أن الشيء إذا نيل بعد الطلب له... كان نيله أحلى وبالمزية أولى)"[32] " وقد أيده في ذلك القزويني"[33]"ومن هنا يجعل البلاغيون التمثيل من باب المجاز باتفاق ولكنهم لم يتفقوا على التشبيه، وذلك أن المجاز عموما مما يكسب الكلام هذه الصفات التي سبق ذكرها عن التمثيل ويقول: (ان كل شبه رجع إلى وصف أو صورة أو هيئة من شأنها أن ترى وتبصر أبدا فالتشبيه المعقود عليه نازل مبتذل وما كان بالضد من هذا وفي الغاية القصوى من مخالفته فالتشبيه المردود إليه غريب نادر بديع)"[34] " لأن التشبيه المعقود بين الحسيات تشبيه يمكن إدراكه بسهولة حسب وجهة نظر الجرجاني وله مراتب تتدرج بين الوصف والصورة والهيئة والعقل حتى يصبح التشبيه مما يمكن أن يوصف بالغريب أو البديع، وهذا يعني أن هناك معيارا ثابتا لدى الجرجاني لتمييز التشبيه ومعرفة حسنه يكمن في العقل والغرابة.

ولكن الجرجاني يقيم تمييزا محيرا بين الاستعارة والتمثيل من جهة وبين التشبيه من جهة أخرى فيقول: (وأما الاستعارةُ فسببُ ما تَرى لها من المزيّةِ والفخامةِ أنَّك إذا قُلْتَ رأيتُ أسداً كنتَ قد تلطَّفْتَ لما أَرْدْتَ إثباتَه له من فَرْط الشَّجاعةِ، حتى جعلْتَها كالشَّيءِ الذي يَجبُ له الثبوتُ والحصولُ وكالأمرُ الذي نُصِبَ له

دليلٌ يَقطع بوجودهِ وذلك أنه إذا كان أَسـداً، فواجبٌ أن تكونَ له تلك الشـجاعةُ العظيمةُ، وكالمسـتحيلِ أو الممتنعِ أنْ يَعْرى عنها وإذا صرَّحتَ بالتَّشبيه فقلتَ رأيتُ رجلاً كالأسد، كنتَ قد أَثبتَّها إثباتَ الشيءِ يترجَّحُ بين أن يكونَ وبين أن لا يكونَ، ولم يكنْ مِنْ حديثِ الوجوبِ في شيء وحكْمُ التمثيلِ، حكْمُ الاستعارةِ سواءٌ، فإنَّك إذا قلتَ: أَراكَ تُقدِّم رِجْلاً وتؤخَّر أخرى، فأَوجَبْتَ له الصـورةَ التي يُقْطَعُ معها بالتحيُّر والتردُّدِ، كان أبلغَ لا محالةَ من أنْ تجريَ على الظاهر فتقولُ قد جَعْلتَ تتردَّدُ في أمرِك، فأنتَ كمَنْ يقولُ أَخْرجُ ولا أخرج فيقدم رجلًا ويؤخر أخرى)"[35] " مما يعني أن الاسـتعارة والتمثيل من باب واحد أو أن لهما الفائدة نفسـها فكلاهما يعملان على جعل الشجاعة صفة ثابتة بدليل يقطع ويؤكد وجودها في المشبه، فإذا كان زيد أسدا فمن المؤكد أن له شجاعة عظيمة ومن المستحيل أن يعرى عنها، وأما التشبيه فليس له هذا التأكيد ولا يتم فيه منح الصفة على شـكل الثبوت والاسـتدلال بل يقع فيه ذكر وجه الشـبه مترجحا بين أن يكون وبين أن لا يكون، وهذا يعني أن الفائدة من التشبيه الترجيح في منح الصفة للمشبه وتقريبه من المشبه به بلا قطع ولا دليل.

وقد أيد السـكاكي ما ذهب إليه الجرجاني فهو يرى أن أسـباب جمال التشـبيه هي الإجمال والتفصـيل فإدراك الشيء مجملا أسهل من إدراكه مفصلا، والحسية فحضور صورة تتكرر على الحس أقرب من حضور صورة يقل ورودها على الحس، والقرب والمناسبة فإن الشيء مع ما يناسبه أقرب حضورا منه مع ما لا يناسبه، وسهولة الاستحضار والانكشاف فاستحضار الأمر الواحد المكشوف أيسر من استحضار غير الواحد وغير المكشـوف، والميل النفسـي فالنفس أميل على الحسـيات من العقليات، والمعرفة النفسـية فالنفس لما تعرف أقبل منها لما لا تعرف لمحبتها العلم طبعاً، والتجدد فالصـــورة المتجددة أحب إلى النفس وألذ عندها من مشـــاهدة معاد، والغرابة بأن يكون وجه التشبيه أمورا كثيرة كما في تشبيه سقط النار بعين الديك أو أن يكون المشبه به بعيد التشبيه عن المشبه كالخنفساء عن الإنسان في اللجاج أو أن يكون المشبه به نادر الحضور في الذهن لكونه شـــيئاً وهميا أو مركبا عقليا، وكلما كان التركيب خياليا أو عقليا ومن أمور أكثر كان حاله في البعد والغرابة أقوى"[36]" وقد جمع بذلك الأمور التي تجعل من التشبيه جميلا أو سر جمال التشبيه مضيفا إلى ما قاله الجرجاني الكثير من التفصيلات التي لم يقف عندها.

كما زاد السـكاكي الأمر تلخيصـا وتفصـيلا فرأى أن التشـبيه لا يصـار إليه إلا لغرض ويمكن النظر إلى هذا الغرض من وجوه ثلاثة: الوجه الأول ما كان عائدا إلى المشـــبه وهو إما أن يكون لبيان حاله كقولنا لون عمامتي كلون هذه، وإما أن يكون لبيان مقدار حاله كقولنا هو في سواده كحلك الغراب، وإما أن يكون لبيان

إمكان وجوده كقولنا حاله كحال المسك الذي هو بعض دم الغزال، وإما أن يكون لتقوية شأنه في نفس السامع وزيادة تقريره له عنده كقولك: إنك في سعيك هذا كرقمي على الماء، وإما أن يكون لإبرازه على السامع في معرض التزيين أو التشويه أو الاستطراف وما شاكل ذلك كما إذا شبهت وجها أسود بمقلة الظبي، وأما الغرض العائد على المشبه به فمرجعه على إيهام كونه أتم من المشبه في وجه التشبيه كقوله وبدا الصباح كأن غرته وجه الخليفة، وربما كان الغرض العائد على المشبه به بيان كونه أهم عند المشبه كقولنا وجهه كالرغيف إظهارا لاهتمامك بشأن الرغيف لا غير"[37]" وفي ذلك تفصيل كبير لفوائد عديدة يمكن وضعها أسبابا لاستعمال التشبيه، لم يسبق أحد السكاكي في جمعها وتصنيفها على هذا الشكل من الإحاطة، ومن هنا يمكننا القول أن الفائدة من التشبيه تكمن أولا في مبتغانا من التشبيه أو نحو من نتوجه بإقامة التشبيه: نحو المشبه أم نحو المشبه به؟ فإذا كان توجهنا نحو المشبه كانت لنا فوائد معينة وإذا كان نحو المشبه به كانت لنا فوائد أخرى.

كما يضيف القزويني غرابة المورد فيقول إن: (مبنى الطباع وموضوع الجبلة على أن الشيء إذا ظهر من مكان لم يعهد ظهوره منه وخرج من موضع ليس بمعدن له كانت صبابة النفوس به أكثر وكان الشغف به أجدر... والمعاني إذا وردت على النفس هذا المورد كان لها نوع من السرور عجيب)"[38] " أي أن الكاتب إذا شبه بين شيئين لم ينتبه الآخرون إلى وجه الشبه فيهما كان ذلك أفضل من التشبيه معروف المورد.

وأما ابن الأثير فقد أضاف التوسع للتّصرّف في اللغة لأن الخروج من الحقيقة إلى المجاز حسب رأيه اتساع في الاستعمال"[39]" وهذا ما يحدونا إلى الحديث عن الإيجاز والإيضاح والمبالغة فهو يرى أن قولنا زيد أسد أو كالأسد يسد مسد قولنا زيد من حاله كيت وكيت وهو من الشجاعة والشدة على كذا وكذا، مما يطول ذكره، كما أن الغرض المقصود من قولنا زيد أسد أن يتبين حال زيد في اتصافه بشهامة النفس وقوة البطش وجراءة الإقدام وغير ذلك مما يجري مجراه إلا أنا لم نجد شيئًا ندل به عليه سوى أن جعلناه شبيهًا بالأسد، حيث كانت هذه الصفات مختصة به، فصار هذا القول أكشف وأبين من أن لو قلنا زيد شهم شجاع قوي البطش جريء الجنان فالتشبيه إذًا يجمع ثلاث صفات هي المبالغة والبيان والإيجاز"[40]".

ثم ينتقل ابن الأثير إلى تأثير التشبيه في النفس وهي: (إثبات الخيال في النفس بصورة المشبه به أو معناه، وذلك أوكد في طرفي الترغيب فيه أو التنفير عنه)"[41] " مما يقودنا إلى الحديث عن أثر التشبيه في المتلقي أو المستمع أو فكرة التخييل التي سبق أن تحدثنا عنها في المجاز عموما.

ويتفق العلوي مع ابن الأثير في هذه الصفات فيرى أن الفائدة من التشبيه تكمن في (تقرير المشبه في النفس بصورة المشبه به أو بمعناه.... وتراد للإيجاز أيضا والاختصار في اللفظ من تعديد الأوصاف الشبيهة وتراد للبيان والإيضاح أيضا)"[42] " وكأنه يشير إلى الصفات التي ذكرها ابن الأثير قبل قليل من تخييل وإيجاز وإيضاح، كما أنه اتفق مع الجرجاني بعد ذلك وراح يتحدث عن غرابة التشبيه والمبالغة فيه ففي نطاق المفاضلة بين أصناف التشبيه قال: (المشبه به كلما كان أبعد من الوقوع كان التشبيه المستخرج منه أغرب ويكون في المبالغة أدخل وأعجب)"[43] " وقد حاول أخيرا أن يلخص لنا الفائدة من خلال حديثه عن كيفيات التشبيه فجعل الكيفية الأولى الإبانة والإيضاح الذي يكون إما بيانا لحكم مجهول أو بيانا لمقداره والكيفية الثانية مقدار التباعد بين المشبه والمشبه به، والكيفية الثالثة المبالغة فالتمسك بالمحسوسات والتعويل عليها في المشابهة أولى وأحق والكيفية الرابعة الترقية فالعادة جارية في تشبيه الأدنى بالأعلى"[44]" فنحن حينما نشبه الأدنى بالأعلى فإنما نرقي الأدنى ليحصل على بعض صفات الأعلى كما تناول العلوي مسألة إخراج النفس من غامض إلى واضح ومن خفي إلى جلي وأن تردها في شيء تعلمها إياه إلى شيء آخر هي بشأنه أعلم وثقتها به أقوى ولهذا يرى أن التمثيل بالأمور المشاهدة أوقع ولمادة الشبه أقطع"[45]".

وقد لخص السيوطي بعض هذه الفوائد قائلا: (الغرض منه تأنيس النفس بإخراجها من خفيّ إلى جَلِيّ، وإدنائه البعيد من القريب ليفيد بيانا وقيل: الكشف عن المعنى المقصود مع الاختصار) "[46]" ولم يضف شيئا أو ركنا جديدا إلى الفوائد التي تناولها سابقوه.

ومن هنا يتبين لنا أن جميع الفوائد التي سبق ذكرها مع المجاز يمكن الحصول عليها من التشبيه، وإذن فالقول بمجازية التشبيه ممكن وذلك أن الاتساع والمبالغة والتأكيد والتخييل والتأثير في النفس وغيرها من الأمور التي تؤشر على مجازية الكلام نجدها في التشبيه.

درجات التشبيه ومراتبه:

وقد اتضح من خلال كلامنا السابق وأقوال البلاغيين أن التشبيه يضم مراتب فرعية فقد مر معنا كيف قرر الجرجاني أن التشبيه ينطبق على المحسوسات والتمثيل على المعقولات فقال: (اعلم أن الشيئين إذا شبه أحدهما بالآخر كان ذلك على ضربين أحدهما أن يكون من جهة أمر بين لا يحتاج إلى تأول والآخر أن يكون الشبه محصلا بضرب من التأول... ثم أن ما طريقه التأول يتفاوت تفاوتا شديدا فمنه ما يقرب مأخذه... ومنه ما يحتاج فيه إلى قدر من التأمل ومنه ما يدق ويغمض حتى يحتاج في استخراجه إلى فضل روية ولطف فكرة)"[47]

" أي أن مراتب التشبيه تبتدئ من أبسط أنواعه حتى تنتهي عند أعلى مراتب التمثيل وهو ما يحتاج معه القارئ إلى التأمل الدقيق والنظر الثاقب لمعرفته، كما أنه جعل التمثيل تشبيها إلا أنه تشبيه خاص فكل تمثيل تشبيه وليس كل تشبيه تمثيلا"[48]" ومن خلال ذلك نلحظ أن الجرجاني يميل مع أبلغية التمثيل العقلي على التشبيه الحسي لأن طريق التمثيل كما مر معنا هو المركب وطريق التشبيه المفرد ولهذا فالتشبيه ليس بحاجة إلى كبير تأمل وتفكر على العكس من التمثيل الذي يحتاج إلى التأمل بسبب انتمائه إلى المركب ومن هنا يكتسب التشبيه امتيازه وجماله فالجرجاني يقول: (إن كل شبه رجع إلى وصف أو صورة أو هيئة من شأنها أن ترى وتبصر أبدا فالتشبيه المعقود عليه نازل مبتذل وما كان بالضد من هذا وفي الغاية القصوى من مخالفته فالتشبيه المردود إليه غريب نادر بديع ثم تتفاضل التشبيهات التي تجيء واسطة لهذين الطرفين بحسب حالهما منهما فما كان منها إلى الطرف الأول أقرب فهو أدنى وأنزل وما كان إلى الطرف الثاني أذهب فهو أعلى وأفضل وبوصف الغريب أجدر) "[49]".

وهذا ما يتفق فيه معه ابن الأثير الذي يتحدث عن مفهوم الصنعة في التشبيه قائلا: (إن كان أحد التشبيهين عن صورة مشاهدة والآخر عن صورة غير مشاهدة فاعلم أن الذي هو عن صورة غير مشاهدة أصنع ولعمري إن التشبيهين كليهما لا بد فيهما من صورة تحكى، لكن أحدهما شوهدت الصورة فيه فحكيت، والآخر استنبطت له صورة لم تشاهد في تلك الحال، وإنما الفكر استنبطها)"[50] " وهو يؤكد كون التشبيه الحسي أقل درجة من التشبيه العقلي أو التمثيل، وقوله أصنع يعني أنه أجمل وألطف فهو يصنع في العقول صنيعا حسنا.

إلا أن هناك تمييزا بين نوعين أساسين من التمثيل وهما التمثيل الاستعاري والتمثيل التشبيهي وقد ميز بينهما السيوطي فجعل التمثيل على سبيل الاستعارة أبلغ منه لا على سبيل الاستعارة"[51]" ونقله عن القزويني"[52]" وأما السكاكي فيجعله على ثلاثة أنواع وهي المثل والتمثيل الساذج والتمثيل بالاستعارة ويجعل التمثيل بالاستعارة أبلغ الأنواع والتمثيل الساذج يتلوه ثم يجيء المثل في نهاية المراتب"[53]".

وأما التشبيه بحد ذاته بعيدا عن التمثيل فيضم مراتب أيضا وتنبني هذه المراتب عند البلاغيين على أركان التشبيه وهي المشبه والمشبه به وأداة التشبيه ووجه الشبه، ولم نجد عند البلاغيين قبل الجرجاني كالجاحظ وابن المعتز والرماني وغيرهم تفضيلا بين مراتب التشبيه هذه ربما لأنهم كانوا يؤمنون بأن الأفضلية تعتمد على السياق الذي يرد فيه التشبيه كما مر معنا عند حديثهم عن الحقيقة والمجاز، فالتشبيه يكون جميلا في موضع ولا يكون

جميلا في موضع آخر، اللهم إلا العسكري الذي يرى أن أجود التشبيه وأبلغه ما يقع على أربعة أوجه أحدها إخراج ما لا تقع عليه الحاسة إلى ما تقع عليه، والثاني إخراج ما لم تجر به العادة إلى ما جرت به العادة، والثالث إخراج ما لا يعرف بالبديهة إلى ما يعرفُ بها، والرابع إخراج ما لا قوة له في الصفة إلى ما له قوةٌ فيها وقرر أن هذا الوجه يجري عليه أكثر تشبيهات القرآن، وهي الغاية في الجودة، والنهاية في الحسن"[54] ويبدو من كلام العسكري أن هذه المراتب لا تنبني على أركان التشبيه بل تنبني على وجه الشبه أو العلاقة عموما بين المشبه والمشبه به وهو تمييز بين مراتب للتشبيه بحسب الغرض من التشبيه أو بحسب شكل التشبيه يختلف عموما عن المراتب التي طرحها البلاغيون بعد الجرجاني، كما أنه أشار في النوع الرابع إلى أنه أبلغ التشبيهات وأجودها وأنه في الغاية من الحسن أي أنه أبلغ المراتب.

وأما البلاغيون بعد عبد القاهر الجرجاني فذِكْر الأركان الأربعة للتشبيه عندهم هو أدنى مراتبه كما قرر السكاكي مع الإشارة إلى أنه يقصد بكلمة التشبيه أداته: (مراتب التشبيه ثمان إحداها ذكر أركانه الأربعة... ولا قوة لهذه المرتبة، وثانيتها ترك المشبه... وهي كالأولى في عدم القوة، وثالثتها ترك كلمة التشبيه... وفيها نوع قوة، ورابعتها ترك المشبه وكلمة التشبيه... وهي كالثالثة في القوة، وخامستها ترك وجه التشبيه... وهي أيضا قوية لعموم وجه التشبيه، وسادستها ترك المشبه ووجه التشبيه... وحكمها كحكم الخامسة، وسابعتها ترك كلمة التشبيه ووجه الشبه... وهي أقوى الكل، وثامنتها إفراد المشبه به في الذكر... وهي كالسابعة)"[55] " ولم يذكر لنا السكاكي والقزويني أي تعليق يتحدث عن الأبلغية في هذه الأشكال وتعلقها بالسياق الذي ترد فيه بل أن الأبلغية عندهم متصورة على أساس وجود هذه الأركان وعدمها بشكل عام، وأما التفتازاني فقد نقل التصنيف وعلق على مسألة تعلق هذه المراتب باعتبار الأركان وأضاف أن من الممكن ترتيب المراتب من جهات أخرى قائلا: (إن اختلاف المراتب قد يكون باعتبار اختلاف المشبه به نحو زيد كالأسد وزيد كالذئب في الشجاعة وقد يكون باختلاف الاداة نحو زيد كالأسد وكأن زيدا الاسد)"[56] " ولكن يبدو أن هذه التمييزات المتعلقة بالمشبه به أو بنوع الأداة لم يتطرق إليها البلاغيون.

وقد أضاف التفتازاني شرحا وافيا وخلاصة للمراتب: (فالأعلى حذف وجهه واداته فقط أي بدون حذف المشبه... أو مع حذف المشبه... ثم الاعلى بعد هذه المرتبة حذف احدهما أي وجهه أو اداته... فقط أو مع حذف المشبه... ولا قوة لغيرهما وهما الاثنان الباقيان اعني ذكر الاداة والوجه جميعا اما مع ذكر المشبه أو بدونه)"[57] " وزاد ابن الناظم في اختصارها فقال: (أعلى مراتب التشبيه ترك وجهه وأداته ثم ترك أحدهما ثم

ذكرهما)"[58] " مرتبا المراتب وفق ذكر أو حذف وجه الشبه وأداة التشبيه فقط، وأما الزركشي فقد نقل إشارة من صاحب المفتاح إلى أن ترك وجه الشبه أبلغ من ترك أداته لعموم وجه الشبه"[59]" أي أن حذف وجه الشبه من التشبيه يجعل القارئ متحيرا في وجه الشبه مما يمنحه مجالا واسعا للتأمل، وأما حذف الأداة فهي لا تصل بالتشبيه هذه الدرجة من الانفتاح على التأمل والتفكير، ولهذا قرر السكاكي أن التشبيه يصبح نازل الدرجة إذا كان وجه الشبه أمراً واحداً أي أنه لا يحوج القارئ إلى التأمل والتفكير في وجوه متعددة ممكنة"[60]" بل يكون واحدا وواضحا ويمكن الوصول إليه مباشرة.

لم يتناول جميع البلاغيين هذا التفصيل للمراتب ولكنهم اتفقوا على أن التشبيه المؤكد وهو ما حذفت فيه الأداة أبلغ من التشبيه المرسل غير محذوف الأداة لأنه نُزّل فيه الثاني منزلة الأول تجوزا"[61]" ويوضح العلوي هذه الأبلغية بقوله: (لأنك إذا قلت زيد الأسد فقد جعلته نفس هذه الحقيقة من غير واسطة بخلاف قولك زيد كالأسد فليس يفيد إلا مطلق المشابهة لا غير وأما كونه أوجز فلأن أداة التشبيه محذوفة منه فلهذا كان أخصر من جهة لفظه)"[62] " وهو ما اتفق معه فيه ابن الأثير"[63]" أي أن حذف الأداة يقودنا إلى تخيل أن زيدا أسد على الحقيقة، وأما استعمال الأداة فلا يريد المتكلم معها إلا أن يذكر مشابهة زيد للأسد، ونستطيع القول أن التعبير محذوف الأداة أكثر مبالغة في إثبات صفة الأسدية لزيد، فضلا عن الاختصار الكامن في حذف الأداة.

وهذا السكاكي يميز بين مراتب للتشبيه ويتحدث عن أسباب كون بعض التشبيه نازل الدرجة فمن هذه الأسباب أن يكون وجه الشبه واحدا ومنها أن يكون المشبه به مناسبا للمشبه كتشبيه العنبة الكبيرة السوداء بالإجاصة، ومنها أن يكون المشبه به غالب الحضور في خزانة الصور بجهة من الجهات كما إذا شبهت الشعر الأسود بالليل"[64]" أي أن السكاكي يضع معايير أخرى لا تتعلق بأركان التشبيه بل بالوضوح في وجه الشبه والمناسبة بين المشبه والمشبه به وكثرة الاستعمال، وهي معايير تؤدي بنظره إلى أن يكون التشبيه من درجة نازلة، ومن المفيد أن نشير هنا إلى حديث الجرجاني عن الاستعمال إذ قال: (لا يمتنع أن يسبق الأول إلى تشبيه لطيف... ثم يشيع ويتسع ويُذكر ويشهر حتى يخرج إلى حد المبتذل وإلى المشترك في أصله... إن هذا الابتذال أتاه بعد أن قضى زمانا بطراءة الشباب وجدة الفتاء وبعزة المنيع)"[65] " مما يجعل من هذا المعيار الذي وضعه السكاكي لمراتب التشبيه تاريخيا ولا يمكننا أن نطلقه بشكل عام أو أن نضعه قانونا لكل الأدوار التاريخية.

وأما ابن الأثير فيضيف الصفة المصدرية فيقول: (اعلم أن محاسن التشبيه أن يجيء مصدريًا، كقولنا: أقدم إقدام الأسد، وفاض فيض البحر، وهو من أحسن ما استعمل في باب التشبيه)"[66] " ومن المؤكد أن قوله (من أحسن) لا يعني كون هذا الفن أعلى درجات التشبيه بل يعني أنه من الدرجات العالية ولكن ابن الأثير لم يحدد لنا بالضبط موقعه من الحسن من بين مراتب التشبيه الكثيرة.

والآن هل نحن مع ترتيب مراتب للتشبيه على هذه الشاكلة؟ ألا يتناقض هذا الطرح مع القرآن الكريم؟ إذا كان النمط الفلاني بنظر البلاغيين بليغا أو أكثر بلاغة من النمط الآخر، وإذا كان هذا النمط من الدرجة أو المرتبة المتدنية موجودا في القرآن فماذا سنقول عند ذلك؟ وفي نطاق التشبيه مر معنا أن التمثيل أبلغ من التشبيه الحسي فماذا نقول لأنماط التشبيه الحسي في القرآن؟ ومر معنا أن التشبيه مضمر الأداة أبلغ من المظهر الأداة، فماذا نقول عن التشبيهات مظهرة الأداة في القرآن؟

لقد جعل البلاغيون نمطا تشبيهيا معينا أبلغ من نمط آخر ولم يتحدث أحد منهم عن دور السياق في تحديد الأبلغ، فمن المؤكد أن نمطا تشبيهيا معينا سيكون أبلغ في موضع معين وفي مقام معين وأن نمطا آخر سيكون أبلغ في موضع آخر وهكذا فالموقف أو مطابقة الكلام لمقتضى الحال هو ما يجعل من نمط ما أبلغ من آخر، والمشكلة أن هذه القاعدة يضعها البلاغيون عند تعريفهم للبلاغة ولكنهم مع ذلك يذهبون باتجاه التقعيد للفنون البلاغية والأبلغ منها والأسوأ والمراتب بينهما، يقول العسكري مبتدئا بالمعنى اللغوي: (البلاغة من قولهم بلغت الغاية إذا انتهيت إليها وبلّغتها غيرك ومبلغ الشيء منتهاه... سمّيت البلاغة بلاغة لأنها تنهى المعنى إلى قلب السامع فيفهمه... ويقال: بلغ الرجلُ بلاغة، إذا صار بليغاً... والبلاغة كلّ ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكّنه في نفسه كتمكّنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن)"[67] " ومن خلال النصوص نجد أن البلاغيين قبل الجرجاني لم ينخرطوا في ترتيب المراتب البيانية إلا بشكل محدد فالعسكري جعل الترتيب وفقا لوجه الشبه أو العلاقة بين المشبه والمشبه به وهو تمييز معنوي لا شكلي وأما البلاغيون بعد الجرجاني فقد جعلوا المراتب متوقفة على أركان التشبيه أي أن تكون المراتب شكلية لا تتعلق بالمعنى أو الموضوع، ومن ذلك نستنتج أن البلاغيين بعد الجرجاني هم الذين أدخلوا هذه المراتب الشكلية العامة إلى البلاغة العربية على الرغم من اتفاقهم على أن مطابقة مقتضى الحال مهم في البلاغة عموما.

فالسكاكي عرف البلاغة بأنها: (بلوغ المتكلم في تأدية المعاني حدا له اختصاص بتوفية خواص التراكيب حقها وإيراد أنواع التشبيه والمجاز والكناية على وجهها)"[68] " ومن هذا التعريف يقرر السكاكي أن على

المتكلم أن يورد الفنون البيانية على وجهها أي على الوجه الذي يقتضيه المقام فيها وعلى الوجه الذي تقتضيه الدلالة، وهذا ما يؤيده جميع البلاغيين مع أننا نلحظ توجها يركز على مطابقة مقتضى الحال وتوجها آخر يركز على توصيل المعنى بتمامه فهذا الرازي يقول: (البلاغة بلوغ الرجل بعبارته كنه ما في قلبه)"[69] " ومن المعلوم أن ما في القلب هو المعنى المراد إيصاله إلى السامع، وأما علاقة الفنون البيانية بالمعنى فإن الأشكال التي وردت للفنون البيانية وللتشبيه توفر للمتكلم إمكانات تقترب من المعنى الذي يريد إيصاله ولهذا فإن المعنى يفرض على المتكلم استعمال أنماط معينة من التشبيه تكون أبلغ من غيرها من الأنماط في موقعها وموضوعها ذاك.

خاتمة:

بعد رحلتنا العجلة هذه مع التشبيه ومراتبه في البلاغة العربية رأينا أننا أمام فكر بلاغي يقوم على التمييز بين الحقيقة والمجاز أولا، ومن ثم يفرق بين مراتب كل فن من فنون المجاز استنادا إلى إبلاغيتها، وهذا التمييز يقود من ضمن ما يقود إليه إلى القول بأن هناك تفاضلا بين الفنون الأدائية وهو ما قد يوقعنا في مشكلة بالنسبة إلى الشعرية العربية ومشكلة بالنسبة إلى إعجاز القرآن.

ومن جهة أخرى وجدنا خلافا من قبل البلاغيين حول التشبيه في كونه مجازا أو حقيقة، ولكي يقدم البلاغيون في ذلك قولا فصلا لجأوا إلى التمييز بين التشبيه محذوف الأداة ومظهر الأداة، ولم ينفع هذا الركن في التمييز بينهما بشكل جيد ولهذا وجدنا بعض البلاغيين يقدمون تصورات واضحة حول ما يجعل من كلام ما مجازيا وهو ما قادنا بالتالي إلى عد التشبيه مجازا لا استنادا إلى الاداة أو غيرها بل استنادا إلى وظائف التشبيه وأهدافه.

وفي البحث في مراتب التشبيه ألفينا البلاغيين يقررون حدودا فاصلة بين مراتب عديدة، تتدرج ابتداء من المستوى الأدنى صعودا نحو المستوى الأعلى منه اعتمادا على مقياس العقلي والحسي، وفي ذلك ما فيه من تمييز بين هذين الجانبين الذين نرى أنهما لم يعد بإمكانهما إغناء التفكير النقدي، وبدلا من ذلك يمكن العودة إلى تصورات الأوائل من البلاغيين الذين كانوا يفرقون بين الشعري وغير الشعري استنادا إلى موقعه في النص لا استنادا إلى العبارة في حد ذاتها، وهذا ما يقرب البلاغة العربية من الإدراك النصي ويبتعد بها عن الإدراك التجزيئي القائم على الجملة.

إن هذا البحث يقترح دراسة أوسع للشعرية العربية القديمة والمعاصرة قائمة على الفنون البيانية ووظيفتها في النص الشعري العربي، فنحن نرى اليوم نصوصا شعرية عربية تكاد تخلو من الفنون البينية وتحوز مع ذلك على شعريتها الي لا يدفعها دافع، ومن هذا المنطلق تتأسس دراسة للصورة البلاغية يمكنها أن تقدم الكثير خدمة للشعرية العربية وللقرآن الكريم إن أخلصت النية.

عسى أن يسهم هذا البحث في تقديم تصور مفيد نحو دراسة مفصلة أوسع، ولا جدال أن محاولة كهذه لا تنجو من الهنات والزلات، فهذا ديدن كل جهد إنساني وهو في الوقت نفسه دليل على كمال من لا شبيه له، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة الهوامش:

1- الجامع الكبير ، 2 : 30 .

2- أسرار البلاغة : 29 .

3- الإيضاح للقزويني ، 1 : 310 – 311 .

4- الخصائص، 2: 473 – 474.

5- ينظر: نفسه، 1: 137.

6- الطراز للعلوي، 1: 156.

7- نفسه، 3: 116.

8- نفسه، 2: 4.

9- معترك الأقران للسيوطي، 200.

10- شرح عقود الجمان، 104 وينظر معترك الأقران، 214.

11- ينظر: منهاج البلغاء، 75.

12- جوهر الكنز للحلبي، 60.

13- المثل السائر، 2: 71 – 73.

14- ينظر: الطراز للعلوي، 1: 107 – 108.

15- نفسه، 1: 109.

16- نفسه، 2: 6.

17- دلائل الإعجاز، 67 – 68.

18- أسرار البلاغة، 322.

19- المثل السائر، 2: 77.

20- نفسه، 2: 74.

21- جوهر الكنز للحلبي، 60.

22- ينظر المطول على التلخيص، 346.

23- أسرار البلاغة: 240 – 241.

24- نفسه: 95، 97.

25- نفسه: 236.

26- ينظر: دلائل الإعجاز، 440.

27- ينظر: الطراز للعلوي، 2: 4.

28- نفسه، 2: 6.

29- كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري، 74.

30- أسرار البلاغة: 127 – 130.

31- نفسه: 149.

32- نفسه: 139 وينظر الإيضاح للقزويني، 1: 225 – 226.

33- ينظر الايضاح، 244.

34- أسرار البلاغة: 165.

35- دلائل الإعجاز، 72 – 73.

36- ينظر مفتاح العلوم، 350 – 353.

37- ينظر: نفسه، 340 - 345، وقد زاد القزويني في الإيضاح في تفصيلها وشرحها ينظر الإيضاح 1: 226 – 227، وينظر التلخيص في وجوه البلاغة، 263 – 268.

38- الإيضاح للقزويني، 1: 225 – 226.

39- المثل السائر، 2: 71 – 73.

40- نفسه 2: 121 – 122.

41- نفسه، 2: 123.

42- الطراز للعلوي، 1: 142.

43- نفسه، 1: 145.

44- ينظر: نفسه، 1: 176 – 179.

45- ينظر: نفسه، 1: 218.

46- معترك الأقران للسيوطي، 202 – 203.

47- أسرار البلاغة: 90- 93.

48- نفسه: 240 – 241.

49- نفسه: 165.

50- المثل السائر، 2: 139.

51- شرح عقود الجمان، 104.

52- ينظر الإيضاح، 1: 310.

53- ينظر مفتاح العلوم، 415.

54- ينظر كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري، 73 - 74.

55- مفتاح العلوم، 355، وقد نقل القزويني هذا الكلام نصا بلا إضافة في الإيضاح، 1: 249.

56- مختصر المعاني للتفتازاني، 202 – 203.

57- نفسه، 203، ويبدو أن السيوطي أخذه منه ينظر: شرح عقود الجمان، 90 – 91، واتفق معهما الزركشي في البرهان في علوم القرآن، 3: 424 – 425.

58- المصباح، 121.

59- ينظر: البرهان في علوم القرآن، 3: 424 – 425.

60- مفتاح العلوم، السكاكي، 352.

61- ينظر: نفسه، 354، ومعترك الأقران للسيوطي، 206، وجوهر الكنز للحلبي، 60.

62- الطراز للعلوي، 1: 161

63- المثل السائر، 2: 121 – 122.

64- مفتاح العلوم، السكاكي، 352.

65- أسرار البلاغة: 191.

66- المثل السائر، 2: 124.

67- كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري، 3 - 4.

68- مفتاح العلوم، 415 – 416.

69- نهاية الإيجاز للرازي، 31.

قائمة المصادر والمراجع:

- أسـرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، قراءة وتعليق أبو فهر محمود محمد شـاكر، مطبعة المدني، القاهرة، دار المدني، جدة، د.ط، د.ت.
- الإيضاح في علوم البلاغة والمعاني والبيان والبديع، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن الخطيب القزويني، وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2003.
- البرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، القاهرة، د. ط، د. ت.
- التلخيص في علوم البلاغة، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن القزويني الخطيب، ضبط وشرح عبد الرحمن البرقوقي، دار الفكر العربي، د. ط، د. ت.

- الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام المنثور، ضياء الدين بن الأثير الجزري، تحقيق وتعليق، مصطفى جواد وجميل سعيد، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1956.
- جوهر الكنز تلخيص كنز البراعة في أدوات ذوي اليراعة، نجم الدين أحمد بن إسماعيل بن الأثير الحلبي، تحقيق محمد زغلول سلام، منشأة المعارف الإسلامية، د.ط، د.ت.
- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، ط2، 1952.
- دلائل الإعجاز، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، قراءة وتعليق أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، د. ط، 1984.
- شرح عقود الجمان في علم المعاني والبيان، الحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، دار الفكر، بيروت لبنان، د. ط، د. ت.
- الطراز يحي بن حمزة بن علي بن إبراهيم العلوي، تحقيق عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2002.
- كتاب الصناعتين الشعر والنثر، أبو هلال العسكري، تحقيق محمد علي البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ط1، 1952.
- المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين بن الأثير، تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة، د. ط، د. ت.
- المطول على التلخيص، سعد الدين التفتازاني، مطبعة أحمد كامل، 1330هـ.
- معترك الأقران في إعجاز القران، أبو الفضل جلال الدين عبد الرحمن أبو بكر السيوطي، ضبط وتصحيح أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1988.
- مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي السكاكي، تحقيق أكرم عثمان يوسف، مطبعة دار الرسالة، بغداد، ط1، 1981.
- منهاج البلغاء وسراج الأدباء، أبو الحسن حازم القرطاجني، تحقيق وتقديم محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان، د. ط، 1986.
- نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي، دار صادر، بيروت، ط1، 2004.

طرق الاستذكار وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طلبة السادس علمي

Methods of remembering and its relation to the anxiety of the exam among students of the sixth scientific

م.م: علي داود سليمان (مرشد تربوي مديرية تربية الأنبار، العراق)

ملخص:

للوصول الى طرق استذكار تتلاءم مع قدرات ومهارات الطلبة لاختصار الوقت والجهد، ويكون الوصول اليها من خلال الجد والمثابرة والابداع في الدراسة، والمواظبة على القراءة وتحضير الدروس اليومية والاستعداد للامتحانات.

وعليه يهدف البحث الحالي التعرف على:

1-طرق الاستذكار لدى طلبة الصف السادس علمي.

2-دلالة الفروق الاحصائية في طرق الاستذكار لدى العينة على وفق المتغيرات الاتية:

أ-النوع(ذكور/اناث)

ب-التخصص (احيائي/تطبيقي).

3-قلق الامتحان لدى طلبة الصف السادس علمي.

4-دلالة الفروق الاحصائية في قلق الامتحان لدى العينة على وفق المتغيرات الاتية:

أ-النوع(ذكور/اناث)

ب-التخصص (احيائي/تطبيقي).

5-العلاقة بين طرق الاستذكار وقلق الامتحان لدى طلبة السادس علمي.

ولتحقيق اهداف البحث تم صياغة الفرضيات الصفرية الاتية:

1-لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة(a=0.05) بين المتوسط الفرضي لمقياس طرق الاستذكار، ومتوسط درجات عينة البحث لدى طلبة الصف السادس علمي تعزى الى طرق الاستذكار.

2-لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة(a=0.05) بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس طرق الاستذكار لدى طلبة الصف السادس علمي تعزى الى التخصص(احيائي/تطبيقي)، النوع(ذكور/اناث).

3-لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (a=0.05) بين المتوسط الفرضي لمقياس قلق الامتحان، ومتوسط درجات عينة البحث لدى طلبة الصف السادس علمي تعزى الى قلق الامتحان.

4-لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة(a=0.05) بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس قلق الامتحان لدى طلبة الصف السادس علمي تعزى الى التخصص(احيائي/تطبيقي)، النوع(ذكور/اناث).

5-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(a=0.05) بين مستوى طرق الاستذكار وقلق الامتحان لدى طلبة السادس علمي.

اعتمد الباحث خطوات المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق اهداف بحثه، وتكون مجتمع البحث الحالي من(4101) طالب وطالبة من الصف السادس العلمي للعام الدراسي(2018/2017) في قضاء الرمادي ضمن مديرية تربية الانبار، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، اذ بلغت عينة البحث(120) طالبا وطالبة ضمن التخصص (احيائي/تطبيقي).

وتحقيقاً لأهداف البحث تم بناء مقياس لطرق الاستذكار. واعتمد الباحث مقياس قلق الامتحان الذي أعده (شعيب، 1988).

كما تحقق الباحث من الخصائص السايكومترية للمقياسين. وقد تم تطبيق المقياسين على عينة البحث وبعد معالجة البيانات بالوسائل الاحصائية الاتية: مربع كاي، النسبة المئوية، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين. اظهرت النتائج الاتي:

1-وجود مستوى اعلى من المتوسط لطرق الاستذكار لدى أفراد العينة، وهناك فروق في طرق الاستذكار تعود لصالح الاناث، ولا توجد فروق تعود للتخصص.

2-مستوى قلق الامتحان اعلى من المتوسط لدى افراد العينة وهناك فروق تعود لصالح الاناث، ولا توجد فروق في التخصص.

3-وجود علاقة ايجابية بين طرق الاستذكار وقلق الامتحان.

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

Extract research

In order to get to the ways to memorize fit with the abilities and skills of students to shorten the time and effort, and have access to it through great perseverance, and creativity in the study, regular reading and the daily lessons and prepare for exams.

Therefore the current research aims to identify :

1. the methods of study among the students of sixth grade science.

2 – indications of statistical variances (differences) in methods of study have the sample according to the variables the following :

A-gender(Male/Female) B - specialty(real/practical).

3-test anxiety among the students of sixth grade science.

4-indication of the team's statistics in test anxiety have the sample according to the variables the following .

A-gender(Male/Female) B - specialty(real/practical).

5-the relationship between methods of study and anxiety of examination among the students of the previous Note.

To achieve the objectives of the research the following zero hypo theses were made :

1-there are no indications of statistical differences at the level of significance(a=0.05) between the average of default scale methods study, the average scores of the research sample among the students of the sixth grade science due to the methods of study.

2-there are no indications of statistical differences at the level of significance(a=0.05) between the average scores of the research sample in the scale of ways to study among the students of the sixth grade science attributable to the disposal(real/practical), gender(Male/Female).

3-there are no indications of statistical differences at the level of significance(a=0.05) between the average of the default to the scale of concern of the exam, the average scores of the research sample among the students of the sixth grade science attributed to test anxiety.

4-there are no indications of statistical differences at the level of significance(a=0.05) between the average scores of the research sample in the scale of test anxiety among the students of the sixth grade science attributable to the disposal(real/practical), gender(Male/Female).

5- there are no correlation statistical significant at the level of significance(a=0.05) between the level of methods of study and anxiety of examination among the students of the previous Note.

The research used the descriptive approach relational to achieve the goals of his research, and the research community of the current(4101) students of the sixth grade science for the academic year(2017/2018) in Al Ramadi city within the Directorate of education in Anbar, has been selected sample way stratified random, if it's reached the research sample(120) students within the specialization (bio/practical)

To achieve the objectives of the research was to build a scale to ask the recall. The researcher used a measure of test anxiety prepared his(Shoaib,1988)

Also check out the researcher of the characteristics of the semi for Scholars. Has been applied to metrics on the research sample after data processing by means of statistical following: chi-square, percentage, Pearson correlation coefficient , the test mean and STD of a single sample, the test mean and STD of two groups separate. The results showed the following:

1-the presence of a higher level is expected to ask the recall of individuals in the sample, there are differences in the ways of the recall back in favor of females, and no differences back to.

2-the level of test anxiety is higher than the average of individuals in the sample, there are differences back in favor of females, there are no differences in graduation

the existence of a positive relationship between methods of study and anxiety exam

3-In the light of the research results and conclusions, the researcher presented number of recommendations and proposals.

***–مقدمة**

المدرسة مسؤولة عن اعداد وصقل شخصية الطالب وتطوير مواهبه وزيادة امكانياته الابداعية والفكرية. فالصف السادس الاعدادي مرحلة منتهية يتقرر بموجبها مصير الطالب بالنجاح وتحقيق الكلية التي يطمح لها هو واسرته فيحقق اهدافه ويعزز ثقته بنفسه ويشعر بمسؤوليته الجديدة في بناء كيانه الخاص، أو عدم تحقيق النجاح المطلوب أو الفشل يترك اثار سلبية على الطالب واسرته ومجتمعه مما يولد خلل في جوانب شخصيته منها ضعف ثقته بنفسه والتي تصبح سمته الغالبة في أي عمل يسند اليه في المستقبل، ويكون لقلق الامتحان دور كبير في هذه المرحلة. لذلك فان تفوق الطالب والانتقال الى نوع جديد من الدراسة في الجامعة، يتأثر بالعديد من العوامل النفسية الانفعالية وبخاصة قلق الامتحان وطرق الاستذكار.

ومن هذا المنطلق لابد أن يعتمد الطالب على أساليب منطقية في اكتساب المعرفة والمعلومات والتعامل معها ومعالجتها وطريقة التذكر والحكم على الأشياء وحل المشكلات إذ أن التعامل مع المعلومات يعتمد على صيغ عديدة منها تصنيف المعلومات وتحليلها وتركيبها وتخزينها واستدعاؤها وإن هذه العمليات يمارسها الفرد خلال مواقفه في الحياة اليومية أو الدراسة وهي تسهم بدور واضح في نموه العقلي وتوسع مداركه (الشرقاوي، 1999: 6).

المتغير الاول في البحث طرق الاستذكار: هو نمط سلوكي يكتسبه الطالب من بداية حياته الدراسية ويختلف هذا النمط السلوكي وجودته باختلاف الطلاب ويتباين بتباين التخصصات.

كما إن الطالب يحتاج في جميع مراحل تعليمه إلى معرفة مهارات الاستذكار وإتقانها تلك المهارات التي اكتسبها وتعلمها خلال حياته الدراسية السابقة بالمحاولة والخطأ أو الدراسة المنتظمة أو تقليد الآخرين والاسترشاد بالمدرسين والآباء.

إن المتتبع للواقع التعليمي لمرحلة السادس الاعدادي يتبين له ان طرق الاستذكار من أهم العوامل التي تسهم بشكل مباشر في تحديد مستوى الطالب الدراسي، كونها تتم بشكل ذاتي وبدون تدخل من الأستاذ كما انها تعتمد على المهارة الخاصة لدى الطالب، هذه المهارات هي خطط يتبعها الطالب لاستيعاب المواد الدراسية المتضمنة لأنشطة متعددة منها الحفظ والفهم والتحليل ...الخ وليست كل طرق الاستذكار للطلاب مفيدة وإنما هنالك طرق جيدة وأخرى غير جيدة فالطرق الجيدة لها أهمية كبيرة للطالب سواء في تحصيله أو في حياته عموما أما الطرق غير الجيدة فلها تأثير سلبي فهي تؤدي إلى انخفاض التحصيل وارتفاع القلق من الامتحانات

والاتجاهات السلبية نحو الدراسة. وبالتالي فان طرق الاستذكار هي أساليب وسلوكيات يستخدمها الطالب خلال عملية المذاكرة يبذل فيها الجهد وصولا إلى استيعاب المعلومات واكتساب الخبرة استعداداً للامتحانات.

المتغير الثاني في البحث هو قلق الامتحان: الذي قد يؤثر في تحصيل وسلوك الطالب في المواقف الدراسية المختلفة لأنه يولد استجابات غير مناسبة اثناء اداء الامتحان. مثلاً التفكير بالنجاح وتحقيق المعدل العالي او بترك الامتحان للدور الثاني أو السنة القادمة هذا التفكير يؤدي بدوره الى التداخل مع الاستجابات المناسبة للأداء الجيد في الامتحانات وبالتالي يؤدي الى نتائج سلبية لدى الطالب توثر على تحصيله الدراسي.

***–مشكلة البحث**

طرق الاستذكار مهمه ابتداءً من التحضير اليومي الى الأداء في الامتحانات، فان الطلبة الذين تنقصهم الكفاءة في الاستذكار الجيد قد يعانون من مضيعة للوقت وعدم حصولهم على النتائج المرجوة. والباحث يعمل مرشد تربوي في احدى المدارس الثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية الانبار، فضلاً عن كونه احد اعضاء اللجنة الفرعية للإرشاد التربوي والتي من واجباتها دراسة المشكلات المحالة اليها من المرشدين واقتراح المعالجة المناسبة لها، فهو يسعى جاهداً للوصول بالطلبة الى الطريق السليم من خلال بناء عقولهم معرفيا وارشادهم الى طرق تنظم وقتهم وتحدد أهدافهم وسبل تحقيقها للإلمام بالحقائق العلمية التي تساعدهم في حل المشكلات التي تصادفهم واكتساب سلوكيات جديدة تنفعهم في مجال دراستهم في اقصر وقت واقل جهد لتخفيف قلق الامتحان.

وقد تبلورت المشكلة لدى الباحث من خلال شكوى العديد من الطلاب لأنهم يبذلون جهدا كبيرا وساعات عديدة في قراءة المواد الامتحانية ولكنهم يحصلون على تقديرات منخفضة في امتحاناتهم حيث يشكو كثير من الطلاب وخاصة طلاب الصف السادس العلمي من عدم قدرتهم على حصر أذهانهم وتركيز انتباههم فيما يطالعون ويقرؤون من مواد ودروس، فاغلبهم يعانون من شرد الذهن أو النعاس وعجزوا عن الاستمرار في القراءة مدة طويلة، نتيجة حساسية المرحلة الدراسية التي هم فيها مما يولد لديهم قلقا سلبيا مرتفع يجعلهم عاجزين عن القيام بواجبهم فيتملكهم اليأس، وقد يصبح إتباع طرق غير فعالة في الاستذكار خطرا يهدد التحصيل الدراسي وطموح الطلبة ويزيد من شعورهم بقلق الامتحان العالي .

لذا فان البحث الحالي يسعى الى التعرض لهذين المفهومين لدى الطلبة وطبيعة العلاقة بينهما وكيف يؤثر أحدهما في الآخر؟ وأي منهم يؤثر في الاخر؟

***-أهمية البحث**

تنبع أهمية هذا البحث من اهمية هذه المرحلة كونها مرحلة عمرية تصـــل فيها الطاقات العقلية والجســـمية الى مستوى عال تمكنه من تحقيق النجاح الذي يؤهله لدخول الكلية التي يرغب او يهدف الى الوصول اليها.

دور المرشد التربوي في المدرسة مهم لاكتساب الطلبة الطرق الصحيحة للاستذكار لما لها من أثر على المستوى التحصيلي، وهناك بعض الطلبة لا يرجع فشلهم في الدراسة الى ضعف في قدراتهم العقلية، او نقص في ذكائهم وانما يرجع الى عدم معرفتهم بطرق الاستذكار الصحيحة، وممارستهم طرق استذكار خاطئة.

ويشير راجح الى ان "تعلم طرق استذكار صحيحة لأي مادة دراسية معينة قد ينتقل أثره مرة اخرى الى مادة أخرى، وتعلم استعمال الاسلوب العلمي في المدرسة قد يدعو الفرد الى استخدامه لكل ما يلقاه من مشكلات خارج المدرسة، بمعنى انتقال المهارة من مجال الى مجالات اخرى" (راجح، 1970: 288).

تعليم الطلبة طرق الاستذكار تساعدهم على التحليل وتوثيق المعلومات، وبخاصه الغير الكفوئين في مستوى اتقانهم لهذه المهارات، اما الطلبة الذين اتقنوا هذه المهارات فهم بحاجة الى التوســـع في تعلم تلك المهارات "(السرور، 1998: 176).

والقلق الامتحاني حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يشعر بها الطالب خلال الاختبار وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه، ولما يترتب على هذه الحالة من نتائج تكون جيدة أحياناً وضعيفة في معظم الأحيان بحيث تؤدي إلى تدني التحصيل وعدم حصول الطالب على ما يحقق فيه غاياته في تحقيق الكلية التي يطمح اليها.

ان تذكر المواد الدراسية للطالب في الامتحان تعتمد على ذكائه وعلى طريقة الاستذكار التي يستخدمها اثناء دراسته. فنشاطه وتفاعله مع المادة الدراسية يساعد في عملية الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق لذا يعتبر نشاط الطالب وتفاعله مع المادة الدراســـية شـــرطا يســـاعد في عملية الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق (الربيعي 2002:8).

وبما ان الحصـــول على الكلية التي يرغب بها الطالب تكون بعد اجتيازه الامتحانات الخاصـــة بمرحلة الســـادس الاعدادي، لذا نتائج الامتحانات الوزارية هي الهدف الأســـاســـي لتحديد المســـتقبل العلمي والعملي وســـعادة ورفاهية الطالب. ويعتبر قلق الامتحان وهو شـــكل من أشـــكال المخاوف المرضـــة عاملاً هاماً من بين العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي للطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية.

" فقد أشار سوين عام 1968 إلى أن الكثير من الطلاب يفشلون في دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة الامتحانات التي يتقدمون لها، وما يصاحب هذه المواقف من قلق واضطراب يؤثر في قدرة الطالب على التكيف المناسب مع موقف الامتحان " (أبو حطب، 1983: 285).

وتأتي اهمية البحث الحالي كونه من الابحاث التي قد تفيد المختصين في مجال الارشاد التربوي لأنه يسلط الضوء على متغيرين يرى الباحث ان لهما دوراً مؤثرا وفاعلاً لدى الطلبة وهما طرق الاستذكار وقلق الامتحان، فالطالب في هذه المرحلة دافعيته الى النجاح عالية وقدراته المعرفية على استعداد لاستقبال الكم المعرفي والذي يكون اساساً لتحقيق النجاح. ولكن بالمقابل نجد الطالب الذي يجهل طرق الاستذكار الصحيحة تتغير لدية الموازين النفسية وتختلط لديه المفاهيم وسوف تظهر لدية مشكلات عديدة منها قلق الامتحان والذي يؤدي الى ضعف التحصيل.

وفقا لما تقدم تتضح لنا اهمية البحث الحالي من ناحيتين:

أ-الاهمية النظرية: يسعى البحث الحالي الى تسليط الضوء وتقديم المعلومات عن طرق الاستذكار المتبعة وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طلبة الصف السادس العلمي في ضوء المتغيرات المستقلة (النوع، التخصص) على مستوى محافظة الأنبار، فضلاً عن انه يعد حلقة مكملة للأبحاث والدراسات التي تناولت متغيرات البحث.

ب-الاهمية التطبيقية:

1-تكمن في امكانية الافادة من نتائجه في مجال الارشاد التربوي من اجل مساعدة الطلبة على تعزيز الثقة بأنفسهم لتحقيق النجاح والوصول الى الجامعة.

2-ان معرفة طرق الاستذكار من قبل أداراه المدارس والمرشد التربوي والمدرسين قد تؤدي بهم الى استخدام وسائل غير تقليدية من اجل رفع معنويات الطلبة وتحسين صورة الذات لديهم.

3-محاولة للتعرف على العادات الدراسية لما لها من أثر على تحقيق التفوق العلمي للطالب كما انها تسهم في تطوير المناهج وطرق التدريس مع مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، فضلا عن تجنيب الطلبة والمدرسين على حد سواء الفهم والغموض الذي يحدث نتيجة عدم الانسجام.

***-أهداف البحث:**

. يهدف البحث الحالي الى تعرف:

1- طرق الاستذكار لدى الطلبة

2- دلالة الفروق الإحصائية في طرق الاستذكار وفق المتغيرات الآتية:

أ-النوع(ذكور-إناث).

ب-التخصص(إحيائي/تطبيقي).

3- مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة.

4- دلالة الفروق الإحصائية في قلق الامتحان وفق المتغيرات الاتية:

أ-النوع(ذكور-اناث).

ب-التخصص(احيائي/تطبيقي).

5-العلاقة بين طرق الاستذكار وقلق الامتحان لدى طلبة السادس الاعدادي.

***-فرضيات البحث:**

1-لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(a=0.05) بين المتوسط الفرضي لمقياس طرق الاستذكار، ومتوسط درجات عينة البحث لدى طلبة الصف السادس علمي تعزى الى طرق الاستذكار.

2-لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(a=0.05) بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس طرق الاستذكار لدى طلبة الصف السادس علمي تعزى الى:

أ- النوع(ذكور/اناث)

ب- التخصص(احيائي/تطبيقي).

3-لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة(a=0.05) بين المتوسط الفرضي لمقياس قلق الامتحان، ومتوسط درجات عينة البحث لدى طلبة الصف السادس علمي تعزى الى قلق الامتحان.

4-لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة(a=0.05) بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس قلق الامتحان لدى طلبة الصف السادس علمي تعزى الى:

أ- النوع(ذكور/اناث)

ب- التخصص(احيائي/تطبيقي).

5-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(a=0.05) بين مستوى طرق الاستذكار وقلق الامتحان لدى طلبة السادس علمي.

***-حدود البحث**

يتحدد البحث الحالي بطلبة الصف السادس علمي بفرعية الاحيائي والتطبيقي في قضاء الرمادي (المدارس الحكومية) للعام الدراسي (2018/2017).

***-تحديد المصطلحات**

اولاً: طرق الاستذكار

1-عرفها (حمود، 1999) "طريقة الطالب في القراءة والتركيز وتوزيع الوقت والعلاقات الاجتماعية في الدراسة والمواقف نحو العمل". (حمود، 1999: 1971).

2- (عرفها أديبي, 2001) "تلك العادات التي تظهر في سلوك الطالب في أثناء عملية الدراسة والتحصيل واكتساب المهارات في ضوء (تجنب التأخير وطرق العمل)" (أديبي، 2001: 86).

3-(Crede&Kuncel,2008) " أساليب متعددة للدراسة، والتي يستعملها الطالب أثناء الاستذكار وتنظيم الوقت في بيته تساعد على حدوث التعلم " (Cred&Kuncel,2008,p:425).

4-(الاركوازي، 2013) "مجموعة من العادات والخطوات التي يستعملها الطالب لتسهل عملية اكتساب وفهم المعلومات وتفاعله مع المعرفة الجديدة في المادة الدراسية واسترجاعها بيسر وسهولة"(الاركوازي,2013: 151).

التعريف المعتمد: يتبنى البحث الحالي تعريف(الاركوازي,2013) تعريفاً لطرق الاستذكار.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن فقرات مقياس طرق الاستذكار الذي استخدمه الباحث.

ثانيا: قلق الامتحان

1-(سعادة واخرون ,2004) "حالة نفسية تنتاب الطالب نتيجة الخوف او الانزعاج من امتحانات الثانوية العامة التي تحدد مسار حياته مما يثير لديه التوتر والرهبة وعدم الارتياح "(سعادة واخرون ، 2004: 178).

2-(ابو ملوح,2005) "حالة من القلق العام، وتتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الاحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الانجاز المنخفض للامتحانات " (ابو ملوح ,2005 : انترنت) .

3-(الضامن, 2003) "فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبًا في الإنجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة" (الضامن، 2003 : 221).

4-ويعرف سبيلبيرجر قلق الامتحان بأنه " سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الاوتونومي ويمثل هذين المكونين الانزعاج والانفعالية أبرز عناصر قلق الامتحان" (الداهري، 2005: 207).

التعريف المعتمد: اعتمد الباحث تعريف (سعادة واخرون ,2004) تعريفاً لقلق الامتحان.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس قلق الامتحان الذي استخدمه الباحث.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

اولاً: طرق الاستذكار

هي اتجاهات الطالب في التعلم حيث تمكنه من التعامل مع مناهجه الدراسية بكفاءة. ويعتبرها الفرماوي هي النشاطات التي يؤديها الطالب أثناء استذكاره واكتسابه للمعرفة وهذه الأنماط السلوكية بالتكرار تكتسب صفة العادة ويكون لها صفة الثبات النسبي لدى الطالب (الفرماوي، 2002: 19).

ويذكر أبو قديس وأبو عليا إن طرق الاستذكار هي الإجراءات والطرائق التي يستخدمها الطالب عند تعامله مع المهمات التعليمية وتأخذ هذه الإجراءات مجموعة من الإشكال مثل اخذ الملاحظات والمراجعة والتسميع وتنظيم المادة الدراسية والإعداد للامتحان والتعامل معه (أبو قديس، أبو عليا، 2002 :105).

الذاكرة لها منظومة تمتلك القدرة على التمثيل الانتقائي للمعلومات والاحتفاظ بها بطريقة منظمة في الذاكرة واعادة كل تلك المعلومات في زمن معين بالمستقبل وذلك تحت ظروف وشروط محددة، اي انها النشاطات العقلية المختلفة من حفظ وتذكر (عبد الله,2003: 17).

وتمثل الذاكرة الحسية المرحلة الاولى في معالجة المعلومات وهي مرتبطة بمختلف الحواس، وظيفتها الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لمدة قصيرة جدا تكفي لمعالجة اكثر المعلومات (Atkinson& Shiffrin, 1971,p.82).

كما ان طريقة خزن المعلومات واسترجاعها يتم عن طريق نوعين من الذاكرة **الاولى** ذاكرة القصيرة الامد، و**الثانية** الذاكرة بعيدة الامد، فالذاكرة القصيرة الامد لها وظيفتان: الاولى تخزين المعلومات المراد تعلمها لفترة مؤقتة. وثانيا تحويل هذه المعلومات الى الذاكرة طويلة الامد واسترجاعها عند الحاجة (السيد، 1990: 306). والمخزون الدائم للمعلومات يمثله الذاكرة طويلة الامد، فالشيء المطلوب ذكره لفترة طويلة يجب نقله

الى الذاكرة طويلة الامد، وهي ذاكرة غير محدودة السعة وقادرة على الاحتفاظ بكميات متنوعة وغير محدودة من المعلومات (Dricoll, 1994, p.69).

***–الاطر النظرية التي فسرت طرق الاستذكار**

اختلفت النظريات فيما بينها لتفسير عملية التعلم والاستذكار

1–النظرية السلوكية

جاثري بين العادة هي نوع من الحركات الثابتة نسبياً تعمل في مواقف متعددة بوساطة عدد محدد من المثيرات الشرطية وتختلف العادات في التعقيد باختلاف عدد الروابط الشرطية التي تدخل في تركيبها (صالح، 1983: 197).

كما فسر جاثري التعلم عن طريق الاقتران وإن الخبرات التي يتعلمها الفرد ويعقبها النوم أطول عمراً في التذكر من المنبهات التي ترتبط باستجابات يعقبها نشاط أو عمل كما عرض جاثري طرقاً متعددة لتغيير العادات غير السوية أو ما يسمى بكسر العادات وتعتمد هذه الطرق على الكشف عن المثيرات التي تستدعي حدوث الاستجابة غير المطلوبة والعمل على إيجاد وسائل استدعاء أخرى في وجود المثيرات حذفها من الموقف ومن ثم فإن هذه الاستجابة الأخيرة يمكن أن تحدث مرة أخرى في حالة ظهور المثيرات الجديدة (الشرقاوي، 1978: 105). ومن هذه الطرق:

أ–طريقة العتبة

تعتمد هذه الطريقة على تقديم المثيرات المراد حذفها تدريجياً بدرجة طفيفة بحيث لا تحدث الاستجابة المرغوبة فيها ويقال المثير موجود تحت عتبة الشدة بالنسبة للاستجابة بعد ذلك يمكن تقديم المثيرات في قوتها الاعتيادية بدون أن تنشأ الاستجابة غير المرغوبة طالما أمكن تكوين استجابة أخرى في حضور هذه المثيرات وتصلح هذه الطريقة لتعديل الاستجابات الانفعالية.

ب–طريقة التعب

تتضمن هذه الطريقة استدعاء الاستجابة غير المرغوبة والمطلوب حذفها عدة مرات بصيغة مستمرة حتى يحدث التعب لدى الفرد ويكف عن إصدار هذه الاستجابة والتحول إلى استجابة أخرى إذا لم يتوقف كلياً عن السلوك.

ج–طريقة المثيرات المتكافئة

تقدم مثيرات الاستجابة غير المرغوبة مع مثيرات جديدة لتكون استجابة معاكسة (غير متكافئة) مع الاستجابة غير المرغوبة المراد حذفها وفي هذه الطريقة ترتبط المثيرات الأصلية بالاستجابات الجديدة المطلوب إحلالها محل الاستجابة غير المرغوبة أي يحدث انفصال للاستجابات غير المرغوبة عن مثيراتها الأصلية (الشرقاوي، 1978: 109).

2–النظرية المعرفية

هناك نظريات تهتم بالعمليات المعرفية ذاتها (وخاصة الإدراكية) ومن هذه النظريات:

أ–نظرية الكشتالت

فسر الكشتاليتون التعلم وفق مبدأ (التنظيم والتقارب الزماني والمكاني والإغلاق) ويؤكدون أن العادة والخبرة السابقة تسهم في إدراكنا للأشياء وفي تعلمنا خبرات جديدة في ظل العوامل الديناميكية العاملة في الموقف الحاضر وما يجري داخل الكائن الحي وما يحدث من تفاعل بينها (جابر، 1980: 331).

ب–نظرية المجال

يرى (ليفين Lewin) أن التعلم عملية ديناميكية تتأثر بجملة عوامل داخلية خاصة بالفرد، وخارجية خاصة بالبيئة المؤثرة فيه، إذ أن السلوك وظيفة التفاعل بين البيئة والفرد فالموقف الذي يواجه الفرد عبارة عن مجال تؤثر فيه عدة متجهات ومن الأمور المؤثرة في المجال الحيوي النضج والبيئة التي ينمو فيها الفرد فالتعلم تغيير في التنظيم المعرفي وبين أنه ليس المهم التكرار بحد ذاته بل التغيير في التنظيم المعرفي (صالح، 1983: 235).

وأوضح ليفين هناك أنواع من التعلم منها:

*–اكتساب الاتجاهات والقيم التي تعد عادات سلوكية يتم اكتسابها خلال تفاعل الفرد مع المؤثرات البيئية.

*–اكتساب طريقة التفكير، إذ أن طرائق التفكير أنموذج للعادة السلوكية التي تؤثر في سلوك الفرد فتحدث فيه تغيراً مطرداً بحسب طبيعة الخبرات المعرفية التي تم اكتسابها.

*–اكتساب مهارات حركية يتم التعبير عنها بصورة عادات سلوكية (حسن، 1988: 28).

3–نظرية معالجة المعلومات

ترى هذه النظرية ان الادراك والتعلم يمكن تحليلهما الى سلسة من المراحل تؤدي فيها مكونات أو ميكانزمات معينة عمليات خاصة من تحويل المعلومات واعادة ترميزها. وتعد استجابة المفحوص نتاجا لهذه السلسلة من العمليات، وكل مرحلة من مراحل النظام تستقبل مدخلات هي المعلومات التي يتم ترميزها في المرحلة السابقة

عليها ثم يتم كشفها او تجريدها واعادة ترميزها أو تفصيلها، ثم تنقل النتائج الى المرحلة التالية من التحليل، ولان المثيرات الخارجية لا يمكن ان تدخل في الكائن العضوي فان التمثيل، او الصورة الدالة عليه (الرموز الداخلة) أو الصورة هي ابنية الرموز وهي ما يسمى المعلومات (الخلايلة واللبابيدي، 1997: 32).

وتقدم هذه النظرية افتراضين هما:

أ-التعلم هو عملية نشيطة يقوم المتعلم خلالها بالبحث عن المعرفة ويستخلص منها ما يراه مناسباً.

ب-ان المعرفة السابقة والمهارات المعرفية تؤثر في عملية التعلم (عدس،1998 :255).

نلاحظ مما سبق ان هذه النظرية تؤكد على ان الجزء الاكبر يقع على عاتق المتعلم. فيما يرى كانيه ان النمو المعرفي يعتمد على التعلم التراكمي اي تعلم المهارات الجديدة يعتمد على المخزون السابق لما تعلمه الفرد من مهارات وامكانات التي تعد متطلبات للتعلم الجديد الذي يعتبر المخزون السابق لتعلم مهارات أكثر تعقيدا وهكذا فتعلم المفاهيم البسيطة يقود الى حل المشكلات (الازيرجاوي، 1991: 337).

***-خصائص عملية الاستذكار**

1-تحتاج عملية الاستذكار لجهد كبير وخاص من الطالب وهذا الجهد يعتبر ضروريا لنجاح عملية الاستذكار.

2-الاستذكار نشاط فردي يحتاج إلى انفراد الطالب بنفسه بعيدا عن الآخرين لكي تتحقق فاعلية الاستذكار فالطلاب أثناء الاستذكار لا يحتاجون فقط إلى تفسير المعلومات لكي يتم تعلمها إلى مستوى التمكن بل يحتاجون كذلك إلى أن يختاروا الأساليب والمهارات التي تلزم لتحقيق هذا المستوى من التعلم.

3-الاستذكار عملية معرفية لها جانب وجداني يتمثل في إدارة الطالب.

4-الاستذكار يختلف باختلاف شروط العمل أو المهارات المطلوب التمكن منها، ففاعلية عمليات الاستذكار تعتمد على كثير من العوامل، منها مثلا نوع ومستوى المادة المطلوب استذكارها وكذلك زمن وإمكانية فرص المراجعة وطبيعة المحك الذي ننسب إليه في النهاية مدى التمكن من المادة المطلوب استذكارها وكذلك الوقت الفعلي للعام الدراسي، وأهمية إدراك المصادر الخاصة بالمعلومات (الشرقاوي، 1998 :202).

***-مبادئ وأسس الاستذكار**

1-التكرار: هو إعادة المادة التي يراد حفظها عدة مرات يكفي لاسترجاعها ولحدوث عملية التكرار لابد من الممارسة فلا يستطيع الطالب أن يحفظ قصيدة من قراءتها مرة واحدة بل من قراءتها عدة مرات حيث يؤدي التكرار إلى إجادة إتقانه ولابد أن يكون التكرار مقننا ومدروسا ولكي يكون مقننا ومدروسا لابد أن يقترن

بالانتباه والملاحظة وفهم المواقف والتمييز بين الاستجابات الصحيحة والخطأ والتدعيم وتعمد الفهم وتعمد التعلم وتعمد الاستفادة التطبيقية (غانم ،2006: 53).

2-الدافعية: الدافع هو حالة فسيولوجية وسيكولوجية داخل الطالب تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين تهدف إلى خفض حالة التوتر لديه وتخليصه من عدم التوازن أي إن الطالب يعمل على إزالة الظروف المثيرة بإشباع الدافع الذي يحركه ولكي تكون عادات الاستذكار فعالة لابد أن تكون هناك دوافع للطالب نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل ما يواجهه من مشكلات (جابر،2001 :24).

3-الممارسة الموزعة: تتم عملية الاستذكار على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة فالوحدة أو الموضوع الذي يلزم لاستذكاره عدة ساعات يكون استذكاره أسهل وأكثر ثباتا ورسوما في الذهن إذا قسمت هذه الساعات على عدة أيام بدلا من حفظها في جلسة واحدة مركزة ومبدأ الممارسة أو الاستذكار الموزع يكون أثرها أجدى من الممارسة المركزة أو المواصلة وذلك لان الطالب يتمكن من استذكاره للمادة بدرجة أكبر على فترات تتخللها فترات راحة (حمود،1999 :202).

4-الطريقة الكلية: أن الطالب يأخذ أولا فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ثم يبدأ بعد ذلك في تحليله إلى مكوناته وجزئياته التفصيلية وتقوم هذه الطريقة على أساس نظرية الجشطلت وفي مقابل الطريقة الكلية توجد الطريقة الجزئية والتي تقوم على تجزئة المادة إلى وحدات منفصلة يدرسها الطالب بشكل منفصل (حمود،1999 :202).

5-التسميع الذاتي يقوم الطالب باسترجاع ما استذكره من حين لأخر لمعرفة مدى ما أحرزه من نجاح وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل والتأكيد من الحفظ والفهم وترجع أهمية التسميع إلى انه بمثابة حافز مهم لمواصلة الانجاز في التعلم والاستمرار في تركيز الانتباه كما انه يعطي الطالب الثقة بالنفس عندما يشعر انه يمكن استرجاع ما تم استذكاره بطريقة صحيحة بالإضافة إلى انه ينظم المجهود ويقلل من قلق الاستذكار والاختبار (سعفان،2003 :86).

6-الإرشاد والتوجيه: إن إرشاد الطالب يؤدي إلى الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول في عملية الاستذكار وتعلمه الحقائق الصحيحة منذ البداية بدلا من تعلم أساليب خطأ ثم يضطر لبذل الجهد نحو تعديل الأخطاء ثم يتعلم المعلومات الصحيحة بعد ذلك فيكون جهده مضاعفا وهذا لا يعني الاعتماد التام على الآخرين وإنما

المقصـــود به طلب الحد الأدنى من المســـاعدة التي تمكن الطالب من أداء مهامه التعليمية واســـتذكاره الفعال لدروسه (الدهر، الحموري،2002 :24).

7-معرفة النتائج (التغذية الراجعة): هي معرفة الطالب بمقدار تحصـــيله واســـتذكاره للمادة ودرجة إجادته واستيعابه لها.

8 -مبدأ النشـــاط الذاتي: يقوم الاســـتذكار الجيد على النشـــاط الذاتي للطالب عن طريق البحث والاطلاع واســـتخلاص النتائج والحقائق وجمع المعلومات بدلا من أن يقف ســـلبيا ويتلقى المعلومات جاهزة من المدرس فالمعلومات التي يتلقاها عن طريق نشاطه الذاتي لا تكون عرضة للنسيان (عبد الصمد،1993: 29).

9-الفهم والتنظيم: هو قدرة الطالب على معرفة المعنى الكامن خلف الكلمات وبالتالي أذا اســـتوعب الطالب المعنى فانه يســـتطيع أن يعبر عنه بلغته والذي يعين الطالب على فهم المادة هو تنظيمها لان التنظيم والربط بين عناصر المادة الواحدة أو بين المواد المتعددة يكون أسهل في استيعابها وسهولة تذكرها بشرط أن يكون الربط بين أجزاء المادة له معنى ويسير وفق تنظيم وتخطيط معين (غانم ،2006: 89).

10-انتقال أثر التعلم: نقل ما تعلمه واستذكاره الطالب إلى مجال أخر قريب من المجال الذي كان يستذكره إن هذا المبدأ مرتبط بناتج الاستذكار فقدرة الطالب على الاستفادة مما استذكره في موضوع معين أو مادة معينة ونقله إلى موضوع أخر أو مادة أخرى وأيضا في حياته العلمية دليل على إن ناتج الاستذكار فعال.

11-التدعيم: حصول الطالب على مكاسب نتيجة النجاح الذي يحققه ويأتي في النهاية كتتويج لتعبه وجهده ومذاكرته ويكون ذلك عن طريق مدح الإباء لأبنائهم وإعطائهم مكافآت (محمد، 2004: 78).

12-معرفة الهدف من اســـتذكار المادة: يجب على الطالب أن يحدد لنفســـه الهدف من مذاكرة درس معين أو مادة معينة فمعرفة الهدف من المادة يســـهل عملية الحفظ والتحصـــيل ويزيد من درجة الفهم والتركيز الانتباه حيث ثبت إن القراءة أو الدراســـة لهدف خاص تحمل الطالب على رؤية العلاقات بين الأشـــياء التي يريد تحصيلها والربط بينها (عبد الصمد،1993: 96).

13-مبدأ الثقة بالنفس: إن الثقة الطالب بقدراته الذهنية تبعث في نفســه روح الإبداع وتســتخرج قواه المدفونة وتملا روياه بالإمكانات وتنزع من ذهنه انه ليس هناك شـيء صـعب المنال ولذا فان مخافة من عدم الاستيعاب أو الفشل تتحطم إمام ثقته بنفسه (العفنان، 2006 :51).

***-طرق الاستذكار الجيدة**

ليســت كل طرق الاســتذكار التي يمارســها الطلاب مفيدة وإنما هناك طرق جيدة وأخرى غيرة جيدة والطرق الجيدة لها أهمية كبيرة للطالب ســواء في تحصــيله أو حياته عموما أما الطرق غير الجيدة فلها تأثير ســلبي عليه. أشار(كوفاي,Covoy) إلى أهمية توافر ثلاثة عناصر هي: المعرفة، والمهارة، والدافعية وتعني المعرفة الوعي بما يجب أن تفعل، أي أن تعرف الســبب، وتعني المهارة أن تعرف الكيفية التي تعمل بها، أما الدافعية فتشــير إلى توفر الرغبة لدى الطالب لإنجاز عمل معين ومن اجل أن يصــبح أي ســلوك عادة فعالة فلابد من تفاعل هذه العناصر الثلاثة (الفاضل، 1998 :8).

ويشير (جابر,1992) الى طرق الاستذكار الجيدة التي تؤدي الى التفوق كما يلي:

1-وضع جدول استذكار منتظم.

2-المذاكرة عادة في الأوقات نفسها كل يوم.

3-اختيار مكان منتظم للقراءة.

4-المذاكرة لفترات قصيرة مع اخذ فترات راحة متكررة.

5-مراجعة المحاضرة بعد تلقيها دون تأخير.

6-عدم تشتيت ذهنهم وصرفهم عن العمل والدرس (جابر،1992 :26).

***-العوامل التي تساعد الطالب على الاستذكار**

1-العامل النفسي

أ-من الأمور الهامة ألا يكون الطالب متعبا حتى لا يغلب عليه النعاس والنوم بعد بداية المذاكرة بقليل.

ب-ألا يكون قلقا حتى يصعب تركيزه أثناء المذاكرة.

ج-لا يكون مرغما على المذاكرة حتى لا يحدث له الملل أو إضــاعة الوقت والجهد دون تحقيق جدوى وجهد للمذاكرة.

د-يجب أن يكون مقتنعا بالمذاكرة.

هـــ-وجود حد أدنى من القلق مطلوب لأن ذلك يزيد من التركيز بسبب خوفه من الفشل، وهذا يؤخر ظهور التعب والملل، ويجعله صبورا ومقاوما للإغراءات التي تصرفه عن المذاكرة.

و-وجود قدر من القلق يســاعده على التحدي لحل جميع المشــاكل النفســية والعاطفية والاجتماعية قبل بدء المذاكرة حتى تكون الجلسة مفيدة ونافعة.

2-عامل المكان

البيت وأفراد الأسـرة لهم من الفاعلية التي تؤثر على الفرد إما بالإيجاب أو بالسـلب على عملية التعلم والاستذكار، فالبيت الذي تكثر فيه الضوضاء يشتت انتباه الطالب، ويقلل التركيز، والبيئة التي يسودها النزاع العائلي تؤذي الطالب انفعاليا، وتفقده الاستقرار والأمان فينشغل فكره بذلك أملا في التخلص منها.

3-العامل الجسمي

مجهود الطالب يلعب دورا أساسيا في المذاكرة، لذا يجب التركيز على أهمية الصحة الجسمية للطالب، لأن الضعف العام والهزال والصداع واضطرابات الجهاز الهضمي وضعف الأبصار أو غير ذلك يؤثر بالسلب على عملية الاستذكار (حجاج ،2009: 45).

ثانياً: قلق الامتحان

ومن المعروف ان أي عمل عقلي لا يمكن له ان يعمل لوحده بمعزل عن الجوانب الانفعالية، سـواء كانت هذه الجوانب مؤثرة سـلبيا، ام ايجابيا ويعتبر القلق حالة انفعالية غير سـارة قوامها الخوف الذي ليس له مبرر موضوعي من طبيعة الموقف الذي يوجهه الشخص مباشرة (ابو النيل ,1984 :367).

فالقلق يشتمل على عدة مكونات هي:

1-المكون الانفعالي / ويتمثل في حالة الخوف، والتوتر، والشعور بالخطر، وعدم الاستقرار.

2-المكون الفسيولوجي / يتمثل فيما يترتب على حالة الخوف من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل، مما يؤدي الى تغيرات فسيولوجية عديدة منها زيادة ضربات القلب، وسرعة التنفس، وشحوب الوجه والتعرق.

3-المكون المعرفي: يتمثل في التأثيرات السـلبية لمشـاعر الخوف والتوتر التي تؤدي الى عدم مقدرة الفرد على الادراك السليم للموقف والتفكير (القريطي، 1998: 127)

قلق الامتحان من المواضـيع المهمة التي تؤثر على الطلاب سـلبًا أو إيجابًا، فالقلق الذي يعتري غالبية الطلاب قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة، ويعد دافعًا إيجابيًا، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر، أما إذا أخذ أعراضًـا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشـهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان، وعدم القدرة على اسـتدعاء المعلومات من الذاكرة، والانشـغال في النتائج المترقبة فإن هذه الأعراض وغيرها تربك الطالب وتعرقل أداءه المطلوب في الامتحان، مما ينتج عنه قلقا ما يسمى (بقلق الامتحان) و لاشك في أنه كلما قضينا في المدرسة أيامًا أكثر أصبحنا أكثر توافقًا وانسجامًا مع الامتحانات.

وتعتبر مشكلة قلق الامتحان من أهم وأعقد المشاكل النفسية التي تواجه ليس فقط الطالب، ولكن أيضا تواجه الأسرة بأكملها، فالضغوط النفسية التي تقع علي عاتق أبنائها الطلاب سواء أكانت ضغوطًا أسرية متمثلة في رغبة الأسرة في تفوق أبنائها وحصولهم على أعلا تقدير، أم ضغوطًا مدرسية متمثلة في المناهج المدرسية ونظم الامتحانات، والتفاعل القائم بين الطالب والمدرسين والزملاء، والحرص علي عدم الفشل، وارتفاع مستوي طموح الطالب، كل هذه الضغوط تتجسد في مشكلة قلق الامتحان، ومن الجدير بالذكر، انه لا يوجد بيت من البيوت يخلو من مشكلة القلق الناشئ عن الامتحانات، وخصوصًا إذا كانت هذه الامتحانات تحدد مستقبل الإنسان وما تسببه من توتر لجميع أفراد الأسرة (الطيب، 1994: 390).

***-مكونات قلق الامتحان**

قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما:

1-المكون المعرفي: هو انشغال الطالب بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

2-المكون الانفعالي: هو شعور الطالب بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، وبالإضافة الى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق (رضوان,2002: 246).

هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي:

1-الخوف والرهبة من الاختبار.

2-الضغط النفسي للاختبار.

3-الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.

4-الصراع النفسي المصاحب للاختبار .

5-الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار. (زهران,2000: 47).

***-النظريات المفسرة لقلق الامتحان**

1-نظرية التداخل

ترى هذه النظرية أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه.

إذ يرى (واين Wine) أن الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين ان الطلبة المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما

يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر، والانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي استجابات القلق. ففي الطلبة ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء الطلاب، وبالتالي فنموذج التداخل لهذه النظرية يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه؛ أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة الطالب على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة (بدوي، 2001: 161).

2-نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور الطالب بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة، والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك الطالب، حيث إنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء الطالب. ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر (child تشايلد) التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل (الصفطي، 1995: 75).

3-نظرية القلق الدافع

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع. وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان. معتمداً في ذلك وجهة نظر (تايلور وسبنس Taylor & Spence) التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الطالب للعمل والنشاط. وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق؛ أي أن الإنسان عند ما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح (الصفطي، 1995: 76).

***-أسباب قلق الامتحان**

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزى إلى العديد من الأسباب لعل من أبرزها:

1.نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

2. نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

3. وجود مشـــكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو اســـتدعائها في موقف الامتحان ذاته.

4. ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.

5. قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الامتحان.

6. التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.

7. الاتجاهات السالبة لدي الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات.

8. صعوبة الامتحانات والشعور بان المستقبل يتوقف على الامتحانات.

9. الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

10 . الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.

11 . محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

12 . اكتســـاب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي الســـالب، والمصـــاحبات الفسيولوجية غير السارة (زهران، 2000: 99).

***–الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان**

يقترح بعض الأخصـــائيين النفســـيين أنه هنالك بعض الإجراءات العملية التوجيهية والإرشـــادية لتخفيض قلق الامتحان وسوف يستعرض الباحث أهم الإجراءات وهي:

أولا / تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات:

– إن فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.

– معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.

– فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.

– التدرب على اتخاذ القرارات وحل المشـــكلات والتعامل مع المشـــكلات فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.

– التدرب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة.

– التدرب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.

ثانيًا / مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات (أسلوب توكيد الذات).

– تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.

– تقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح (زهران، 2000: 230).

ثالثًا / التدرب على الاسترخاء:

– إن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معًا (وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر).

– التدرب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.

– هناك أساليب كثيرة للتدرب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم.

– يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة تطلب فيها من الفرد أن يتخيل موقفًا مثيرًا للقلق وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء الذي تعمل كمضاد لاستجابة القلق.

– من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في أثناء الاسترخاء.

رابعًا / الحديث الايجابي مع الذات:

– تشجيع الأفراد على أن يتوقفوا عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.

– تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات مثل (صحيح إنني منزعج ولكن الأمور سوف تسير على ما يرام، لا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهدًا أسهل من أن تقلق (رضوان، 2002: 250).

خامسًا / تقليل الحساسية التدريجي

وهذه التقنية تستند إلى الفرضية التالية: بالإمكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية على ثلاث مراحل أساسية (أو خطوات):

1. إعداد هرم القلق لدى المسترشد: حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه وهو في حالة الاسترخاء التام ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءًا باقلها إثارة وانتهاء بأشدها إثارة.

2. الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

3. إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدي المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء) أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجيًا بدءًا باقلها إثارة وانتهاء بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء.

سادسًا / تقديم المساعدة في الدراسة:

– مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.

– تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحان.

– تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية (الضامن، 2003: 228).

سابعًا / تشجيع التعبير عن الانفعالات: (التفريغ الانفعالي)

– إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.

– من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي.

– إن رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر.

ثامنًا / تحسين عادات الدراسة السيئة:

– تحميل الطلبة المسئولية والاعتماد على النفس.

– تدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعد التأجيل.

– تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف. (الضامن، 2003: 229).

تاسعًا / التدريب على مهارات الامتحان:

الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول على مستوي مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يري المختصين في هذا المجال أنه لابد من اكتساب بعض المهارات وهي المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم إلى الامتحانات وتسمي هذه المهارات بمهارات الامتحان (الداهري، 2005: 220).

***–دراسات السابقة لطرق الاستذكار**

1–دراسة أديبي (2001)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى الطلبة بدولة البحرين. وفق المتغيرات التالية: المرحلة التعليمية (ثانوي/جامعي)

وبلغ حجم هذه العينة (227) طالباً وطالبة. ادوات الدراسة هي:

– بناء اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، ومقياس عادت الاستذكار، واعتماد قائمة قلق الاختبار.

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية:

–تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار زتز للفروق بين المتوسطات، ومعامل ارتباط بيرسون. وقد أظهرت الدراسة نتائج من بينها:

- يوجد ارتباط موجب دال إحصائي بين قدرات التفكير ألابتكاري وعادات الاستذكار عدا متغير الرضا عن المعلم.
- توجد فروق بين الجنسين في عادات الاستذكار تميل لصالح عينة البنات في عادات الاستذكار وجاءت الفروق غير دالة بين الجنسين في متغيري الرضا عن المعلم وتقبل التعليم، وإن كانت المتوسطات ترتفع لصالح عينة البنات (أديبي، 2001 :87).

2-دراسة (الاركوازي,3013)

هدفت الدراسة الحالية التعرف على: التلكؤ الأكاديمي وعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة.

بلغ حجم العينة(400) طالبٍ وطالبة. ادوات الدراسة:

- اعتماد مقياس للتلكؤ الأكاديمي، بناء مقياس عادات الاستذكار

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي وتحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط بيرسون. واظهرت النتائج ما يأتي: إن طلبة الجامعة لديهم مستوى كبير من التلكؤ الأكاديمي، وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي تبعا لمتغير التخصص (علمي– إنساني)، لصالح طلبة الأقسام الإنسانية، إن طلبة الجامعة لديهم مستوى عالٍ من عادات الاستذكار، وجود فرق ذي دلالة إحصائية في عادات الاستذكار ولصالح الإناث، وجود فرق ذي دلالة إحصائية في عادات الاستذكار تبعا لمتغير التخصص ولصالح الأقسام العلمية، وجود فرق ذي دلالة إحصائية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة، أي كلما زاد استعمال عادات الاستذكار قل التلكؤ والعكس صحيح (الاركوازي,2013).

***-دراسات سابقة لقلق الامتحان**

1-دراسة (هواش، 2004)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل لدي طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. وتألفت عينة الدراسة من (180) طالبًا وطالبة.

أدوات الدراسة:

- مقياس دافعية الإنجاز ومقياس قلق الامتحان ومقياس التحصيل المعدة من قبل الباحث.

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي وتحليل التباين الأحادي. وقد أظهرت النتائج انه يختلف مستوي تحصيل الطلبة باختلاف مستوي دافعيتهم، ولا يمكن عزو ذلك إلي قلق الامتحان أو المستوي الصفي أو التفاعل بينهما ولا يختلف الطلبة في دافعيتهم للإنجاز باختلاف مستوياتهم الصفية، بينما يختلف الطلبة في قلق الاختبار باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف التاسع الأساسي (ابو عزب,2008: 153).

2–دراسة (ابو عزب، 2008)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية على مستوى قلق الامتحانات لدى طلبة الثانويات بمحافظة غزة. وتألفت عينة الدراسة من (30) طالبًا وطالبة.

أدوات الدراسة:

– مقياس قلق الامتحان المعد من قبل الباحث. واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية:

– النسبة المئوية وتحليل التباين الثلاثي وتحليل التباين الأحادي (T-TEST). وقد أظهرت النتائج:

– وجود مستوى قلق فوق المتوسط يعود لصالح الاناث، ويوجد مستوى من القلق يعود لصالح التخصص العلمي (ابو عزب,2008: 153).

موازنة الدراسات السابقة:

***–من حيث الأهداف:** تنوعت الدراسات من حيث الأهداف، حيث هدفت دراسة أديبي (2001) إلى التعرف على العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى الطلبة بدولة البحرين، اما دراسة (الاركوازي,3013)

هدفت الى معرفة التلكؤ الأكاديمي وعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة، وفي دراسة (هواش، 2004) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل لدي طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق، اما دراسة (ابو عزب، 2008) هدفت إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية على مستوى قلق الامتحانات لدى طلبة الثانويات بمحافظة غزة. اما هدف البحث الحالي هو معرفة العلاقة بين طرق الاستذكار وقلق الامتحان.

***–من حيث الأداة:** تباينت الدراسات السابقة في ادواتها المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة، فالبعض منها اعتمد على ادوات معدة مسبقاً والبعض الاخر قام ببناء ادوات ففي دراسة أديبي (2001) استخدمت الدراسة الأدوات التالية للتحقق من صحة فروض الدراسة وهي: تم بناء اختبار القدرة على التفكير ألابتكاري،

ومقياس عادت الاستذكار، واعتمد قائمة قلق الاختبار. وفي دراسة (الاركوازي,3013) اعتمد مقياس للتلكؤ الأكاديمي، كما تم بناء مقياس عادات الاستذكار. ففي دراسة (هواش، 2004) استخدمت الدراسة الأدوات التالية المعدة من قبل الباحث:

- مقياس دافعية الإنجاز ومقياس قلق الامتحان ومقياس التحصيل. اما دراسة (ابو عزب، 2008) استخدمت مقياس قلق الامتحان المبني من قبل الباحث. اما البحث الحالي فقد اعتمد مقياس ومقياس (شعيب، 1988) لقياس قلق الامتحان وقام ببناء مقياس طرق الاستذكار بعد التحقق من خصائصهما السايكومترية على الطلبة.

*-**من حيث العينة:** لقد تباينت الدراسات السابقة من حيث عدد عيناتها فقد تراوحت بين(277) طالبا وطالبة كما في دراسة دراسة أديبي (2001) وبلغ حجم العينة في دراسة(الاركوازي,3013) (400) طالب وطالبة. بينما الدراسات التي تناولت قلق الامتحان تراوح عدد عيناتها من(180) طالبا وطالبة كما في دراسة (هواش، 2004) اما في دراسة (ابو عزب، 2008) فقد تكونت العينة من(30) طالبا وطالبة. اما عينة البحث الحالي فقد تكونت من(120) طالبا وطالبة.

*-**من حيث الوسائل الاحصائية:**

- تباينت الدراسات في استخدام الوسائل الاحصائية؛ وذلك في ضوء الاهداف لكل دراسة الا انه يمكن ان تحصر فيما يأتي: النسبة المئوية، تحليل التباين أحادي الاتجاه، وتحليل التباين الثلاثي، واختبار زتز للفروق بين المتوسطات.

اما البحث الحالي فقد استخدم الوسائل الاحصائية التي تتلاءم مع اهداف البحث وهي:

-مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينة واحدة.

*-**من حيث النتائج:**

- نتائج الدراسات السابقة التي عرضت تباينت في بعض النتائج التي خرجت بها، وهذا التباين يعود الى الاختلاف في حجم العينات وفي الاهداف التي تسعى كل دراسة لتحقيقها، وسوف يتم التعرف عما ستؤول اليه نتائج البحث الحالي بعد تطبيق الاداتين المتعلقة بالبحث وتحليل بياناتها، وتبين دراسة أديبي (2001) يوجد ارتباط موجب دال إحصائي بين قدرات التفكير ألابتكاري وعادات الاستذكار عدا متغير الرضا عن المدرس، وتوجد فروق بين الجنسين في عادات الاستذكار تميل لصالح عينة البنات في عادات الاستذكار. واظهرت دراسة (الاركوازي,2013) إن طلبة الجامعة لديهم مستوى كبير من التلكؤ الأكاديمي، إن طلبة

الجامعة لديهم مستوى عالٍ من عادات الاستذكار، وجود فرق ذي دلالة إحصائية في عادات الاستذكار ولصالح الإناث، وجود فرق ذي دلالة إحصائية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة، أي كلما زاد استعمال عادات الاستذكار قل التلكؤ والعكس صحيح.

اما الدراسات التي تناولت قلق الامتحان تباينت نتائجها تبعاً لا اهدافها وحجم عيناتها، فقد اظهرت نتائج دراسة (هواش، 2004) يختلف مستوى تحصيل الطلبة باختلاف مستوي دافعيتهم، يختلف الطلبة في قلق الاختبار باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف التاسع الأساسي. في حين اظهرت نتائج دراسة (ابو عزب, 2008) وجود مستوى قلق فوق المتوسط يعود لصالح الاناث، ويوجد مستوى من القلق يعود لصالح التخصص العلمي.

الجانب التطبيقي:

منهجية البحث وإجراءاته: تتضمن وصفاً لمجتمع البحث واختيار العينة التي تمثل المجتمع، وتحديد اداتا البحث، وكيفية استخراج خصائصها السايكومترية، واجراءات تطبيقها، فضلاً عن تحديد الوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل البيانات على النحو الاتي:

أولا: منهج البحث

– اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، ويعد هذا المنهج ملائماً لطبيعة البحث واهدافه اذ يسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة تحديداً كمياً وكيفياً عن طريق جمع المعلومات والبيانات لها واستخلاص دلالتها والخروج باستنتاجات وتوصيات بشأنها.

ثانياً: مجتمع البحث

– يشمل مجتمع البحث الحالي على طلبة الصف السادس العلمي بفرعيه الاحيائي والتطبيقي ومن كلا الجنسين، في المدارس الصباحية للعام الدراسي (2017-2018) في قضاء الرمادي والتابع لمديرية تربية الانبار، تم تحديد المدارس التابعة للقضاء واعداد الطلبة حيث بلغ عدد المدارس (50) وبلغ عدد الطلبة(4101) طالب وطالبة الفرع الاحيائي (3077) والفرع التطبيقي(1024).

ثالثاً: عينة البحث

أ–عينة التحليل الاحصائي اختيرت عينة التحليل الاحصائي لهذا البحث من (80) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من (4) مدارس في قضاء الرمادي بواقع (40) طالبا و(40) وطالبة توزعوا على التخصص (احيائي/تطبيقي)، جدول (1) يوضح افراد عينة التحليل الاحصائي.

ت	المدرسة	الاحيائي		التطبيقي		مج
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	
1	ثانوية حسان بن ثابت للبنات	0	10		10	20
2	اعدادية الظاهر للبنات	0	10	0	10	20
3	اعدادية غرناطة للبنين	10	0	10	0	20
4	ثانوية الحارث للبنين	10	0	10	0	20
المجموع		20	20	20	20	80

ب-عينة البحث

تألفت عينة التطبيق النهائي من (120) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشـــوائية الطبقية من المجتمع الأصـــلي ومن (6) مـدارس في قضـــاء الرمـادي بواقع (60) طـالبـا و(60) وطـالبـة توزعوا على التخصـص(احيائي/تطبيقي)، علماً ان الباحث اسـتبعد الطلبة الذين تم اختيارهم في عينة التحليل الاحصـائي حسب شعب الصفوف.

جدول (2) يوضح افراد عينة التطبيق الاساسية.

ت	المدرسة	الاحيائي		التطبيقي		مج
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	
1	ثانوية الرمادي المطورة للبنين	10	0	10		20
2	ثانوية حسان بن ثابت للبنات	0	10		10	20
3	ثانوية الرمادي للبنات	0	10	0	10	20
4	اعدادية الظاهر للبنات	0	10	0	10	20
5	اعدادية غرناطة للبنين	10	0	10	0	20
6	ثانوية الحارث للبنين	10	0	10	0	20
المجموع		30	30	30	30	120

رابعاً: أدوات البحث

1-مقياس طرق الاستذكار

سعى الباحث إلى بناء مقياس لطرق الاستذكار يتلاءم مع الإطار النظري الذي انطلق منه البحث بعد الاطلاع على الأدبيات والمقاييس والدراسات السابقة ومع طبيعة مجتمع البحث وما يجب أن تتصف به شروط المقاييس العلمية كالصدق والثبات والقدرة على التمييز، كما تم توجيه سؤال مفتوح لبعض للطلبة الذين هم خارج عينة البحث الأساسية بلغ عددهم (24) طالبا وطالبة عن الأساليب أو الطرق التي يستخدموها في المذاكرة والتي تؤدي إلى الاستذكار الجيدة في الامتحانات 0 وبعد استرجاع الاستجابات تم تفريغها على شكل فقرات مع إضافة بعض الفقرات من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، وقد تكون المقياس بصيغته الأولية من (30) فقرة وقد اعطي لها ثلاث بدائل (موافق- موافق لحد ما- غير موافق) تعطى الدرجة "3" لاختيار موافق، والدرجة"2 " لاختيار موافق لحد ما، و"1" لاختيار غير موافق) في حالة الفقرات الايجابية والعكس من ذلك في حالة الفقرات السالبة ثم يتم الحصول على الدرجة الكلية للمستجيب بالجمع البسيط لدرجاته على كل الفقرات ويمكن استعمال هذه الدرجات الكلية للتحليلات الإحصائية 0.

أ-صدق الاختبار

يعد صدق الأداة من الشروط المهمة التي يجب توافرها في أداة البحث، ويبين (Ebel,1972) إن وسيلة التأكد من صدق اداة المقياس هو أن يقوم عدد من المحكمين الخبراء بتقدير صلاحية الفقرات لقياس الصفة التي وضعت من أجلها (Ebel,1972,p.555).

من اجل تحقيق الصدق الظاهري وصدق المحتوى ومدى ملائمة صلاحيته للقياس ومن اجل الإبقاء على جميع الفقرات فينبغي أن تنال موافقة (80%) من الخبراء، وظهرت نسبة اتفاق الخبراء على أسئلة الاختبار أكثر من نسبة (80%) وبذا تم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار البالغة (30) فقرة.

ب-ثبات الاختبار

وللتحقق من الثبات استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار، إذ تم اختيار (24) طالبا وطالبة من عينة التطبيق الأساسية للبحث الحالي، وكانت المدة بين التطبيق في المرة الأولى والثانية (أسبوعين) وهي مدة مناسبة وقد تم حساب مجموع الدرجات التي حصل عليها الطلاب في التطبيق الأول ومجموع الدرجات التي حصل عليها الطلاب في التطبيق الثاني باستخدام معامل الارتباط (بيرسون ,Peason) لإيجاد معامل الثبات حيث بلغت (0.83).

2-مقياس قلق الامتحان

لما كان هدف الدراسة هو معرفة العلاقة بين طرق الاستذكار وقلق الامتحان كان لابد من تهيئة اداة اخرى لأغراض البحث بعد الاطلاع على عدد من المقاييس تم اختيار (مقياس شعيب 1988) لقياس قلق الامتحان، الذي أعده في المملكة العربية السعودية، وتم اختياره لعدة اسباب منها تمتعه بصدق وثبات عاليين كما انه اعد للمرحلة الاعدادية وفي دولة عربية. وقد قام الباحث الحالي بعرض فقرات المقياس على مجموعه من المحكمين, ويتكون المقياس من (40) فقرة تكون الاجابة عليها ب (نعم) أو (لا)، واشتمل المقياس على (11) فقرة موجبة الاتجاه نحو قلق الامتحان صححت بإعطاء الطالب الخاضع للاختبار درجتين (2) اذا اجاب عنها ب(لا) وهي (7 ، 13 ، 14، 21 ،22 ، 23 ،24 ، 26 ،28، 30، 33) بينما كان عدد الفقرات السالبة الاتجاه نحو قلق الاختبار (29) فقرة صممت بإعطاء الطالب الخاضع للاختبار درجتين (2) انا اجاب عنها بكلمة (نعم) وهي الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6،8، 9، 10، 11، 12، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 25، 27، 29، 31، 32، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40). ثم تجمع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في كل فقرة من فقرات المقياس التي يبلغ عددها (40) فقرة. ويمثل المجموع الكلي لدرجات فقرات المقياس درجة قلق الطالب، وتراوحت درجات القلق بين (40-80). ولاستخراج الخصائص السايكومترية قام الباحث الحالي باستخراج الصدق والثبات اللازمين للمقياس من عينة الصدق والثبات البالغة (24) بالطرق الاتية:

أ-الصدق الظاهري

وقد تحقق ذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة المحكمين ذوي الخبرة والكفاءة العالية. وفي ضوء اراء الخبراء تم الابقاء على جميع الفقرات لأنها نالت نسبة اتفاق (85%) وبذلك تعد الفقرة صالحة.

ب-الثبات

الثبات يعني استقرار النتائج اثناء تطبيق المقياس مرة اخرى وهذا يعني الدقة والموضوعية اثناء الفحص، والمقياس الثابت يعطي نفس النتائج إذا تم تطبيقه على نفس الافراد مرة اخرى (الزوبعي واخرون، 1981: 54). وتم استخراج الثبات بطريقة:

- طريقة اعادة الاختبار

قام الباحث بسحب عينة عشوائية من طلبة السادس العلمي بلغ عددها (24) طالبا وطالبة من عينة الصدق والثبات، حيث تم تطبيق المقياس عليهم وبعد مرور (15) يوماً تم تطبيق الاختبار مرة اخرى على

نفس المجموعة وهي مدة كافية لحساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمة معامل الثبات (0.80).

التطبيق النهائي لكلا المقياسين:

بعد التأكد من الصدق والثبات لكلا المقياسين تم التطبيق على عينة البحث في قضاء الرمادي، حيث بلغ عدد الطلبة (120) طالبا وطالبه من الصف السادس العلمي، بعد أن قام الباحث بتوضيح كيفية الإجابة على كلا المقياسين للطلبة، وبعدها جمعت الاستمارات حسب الجنس والتخصص ليتسنى للباحث سهولة تصحيح المقياس، وتحويل الإجابات الى درجات خام، ومعالجتها إحصائيا على وفق أهداف البحث.

الوسائل الإحصائية:

*-مربع كاي

*-النسبة المئوية

*-معامل ارتباط بيرسون

*-الاختبار التائي لعينة واحدة

*-الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة:

أولا: عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق اهداف البحث وفرضياته، وتفسير تلك النتائج في ضوء الآراء النظرية التي تم اعتمادها، وعرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الهدف الاول:

– التعرف على طرق الاستذكار لدى طلبة السادس العلمي. تم حساب متوسط الدرجات الكلية للمقياس ولجميع افراد العينة البالغ عددهم (120) طالبا وطالبة، وتبين ان المتوسط الحسابي لدرجاتهم (71,20) وبانحراف معياري قدره (8,50). في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (60) باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائيه المحسوبة تساوي (19,069) وهي أكبر من القيمة التائيه الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (119) مما يدل على أن الفرق ذو دلالة احصائية والجدول الاتي يوضح ذلك:

– جدول (3) يبين نتائج اختبار T.TEST لمجتمع العينة لمقياس طرق الاستذكار

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائيه		الدلالة الاحصائية 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
طرق الاستذكار	120	71,20	119	8,50	60	19,069	1.96	دال

من الجدول اعلاه تبين ان افراد عينة البحث الحالي من طلبة السادس العلمي لديهم درجات اعلى من المتوسط الفرضي، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث وتقبل الفرضية البديلة. وانسجمت هذه النتيجة مع دراسة(الاركوازي,3013) بان افراد البحث لديهم مستوى عالي من عادات الاستذكار. ويعزى الباحث حصول الطلبة على هذه النسبة العالية لامتلاكهم طرق استذكار يستعملونها عندما يتعاملون مع مناهجهم الدراسية، والطالب في هذه المرحلة قد امتلك عقلا يقظاً يستطيع من خلاله استثمار الوقت وتحضير الدروس، والانتباه في الدرس وتدوين الملاحظات، وتنظيم وقت ومكان المذاكرة، والرغبة بالمذاكرة، وتركيز الانتباه أثناء المذاكرة، فضلاً عن الاستعداد للامتحان ومذاكرة الدروس بشكل جيد قبل وبعد أخذها من المدرس المختص.

***-الهدف الثاني:**

- التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في طرق الاستذكار لدى العينة بحسب متغيرات النوع والتخصص، ولتحقيق هذا الهدف استعمل الباحث الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين ليتم التعرف على:

أ-الفرق في طرق الاستذكار بحسب متغير النوع والجدول الاتي يوضح ذلك:

جدول (4) يبين نتائج اختبار T. Test لعينتين مستقلتين لمقياس طرق الاستذكار حسب متغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	T.test		الدلالة الاحصائية 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	60	71,05	76,83	118	0,920	1.96	غير دال
اناث	60	72,30	40,26				

ب-الفرق في طرق الاستذكار بحسب متغير التخصص (احيائي/تطبيقي)

جدول(5) يبين نتائج اختبار T.test لعينتين مستقلتين لمقياس طرق الاستذكار حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	T.test		الدلالة الاحصائية 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
احيائي	60	73,89	51,09	118	1,560	1.96	غير دال
تطبيقي	60	70,42	66,38				

نتائج الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين بينت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة السادس العلمي (الاحيائي/ التطبيقي) في طرق الاستذكار وفقاً لمتغير النوع والتخصص لان القيمة التائية أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (118) وفي ضوء هذه النتيجة تقبل الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث وترفض البديلة. اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (أديبي، 2001) ودراسة (الاركوازي,2013) والتي اظهرت نتائجهما وجود فروق بين النوع وتعود لصالح الاناث. ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث لدى طلبة السادس العلمي الى طبيعة المرحلة التي يمرون بها كونهم في نفس المرحلة العمرية والتي تكون افكارهم وطموحاتهم متقاربه، فضلاً عن كونها مرحلة تقرير مصير الطالب الى الكلية التي تحدد اتجاه حياته المستقبلية. اما بالنسبة للتخصص (احيائي/تطبيقي) فأشارت نتائج هذا البحث بعدم وجود فروق دالة احصائياً بين التخصصين ربما يعود الى كون موادهم الدراسية واحده باستثناء مادة (الاحياء) للإحيائي، ومادة الاقتصاد للتطبيقي والاختلاف في مادة واحده لا يغير من طرق الاستذكار لديهم فلا توجد دراسة بحثت ذلك لكونهما حديثي الانفصال والفرعين هما للتخصص العلمي.

*-الهدف الثالث:

- التعرف على قلق الامتحان لدى طلبة السادس علمي. استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة؛ لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات افراد العينة على مقياس قلق الامتحان جدول (6) يوضح نتائج اختبار T.TEST لمجتمع العينة لمقياس قلق الامتحان.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائيه		الدلالة الاحصائية 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
قلق الامتحان	120	82,23	119	12,04	60	9,87	1.96	دال

يتبين من نتائج الجدول اعلاه ان القيمة التائية المحسوبة (9,87) أكبر من القيمة التائية الجدولية(1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (119) مما يدل على فرق ذو دلالة احصائية، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث وتقبل الفرضية البديلة. انسجمت هذه النتيجة مع دراسة (هواش,2004) ودراسة (ابو عزب,2008) والتي بينت نتائجهما وجود مستوى قلق فوق المتوسط. ويمكن تفسير ذلك ان افراد عينة البحث لديهم مستوى من قلق الامتحان عندما يواجهون موقف امتحاني في موادهم الدراسية بمعنى ان الطلبة يتصفون بمستوى من القلق الامتحان يفوق المتوسط النظري الذي افترضه المقياس اي انهم يواجهون الامتحانات بدرجة من التوتر والانفعال.

***-الهدف الرابع:**

- التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في مقياس القلق الامتحاني لدى العينة على وفق المتغيرات الاتية: النوع(ذكور/اناث) والتخصص(احيائي/تطبيقي). استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ليتم التعرف على:

أ-الفروق ذات الدلالة الاحصائية في قلق الامتحان بحسب متغيرات النوع والجدول الاتي يوضح ذلك:

جدول(7) يبين نتائج اختبار T-test لمقياس قلق الامتحان حسب متغير النوع.

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	T.test		الدلالة الاحصائية 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	60	55,29	74,09	118	3,279	1.96	دال
اناث	60	62,28	76,61				

ب-الفرق في قلق الامتحان بحسب متغير التخصص (احيائي/تطبيقي)

جدول (8) يبين نتائج اختبار T-test لمقياس قلق الامتحان حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	T.test		الدلالة الاحصائية 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
احيائي	60	62,58	82,41	118	0,728	1.96	غير دال
تطبيقي	60	64,70	85,05				

اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصـائية في قلق الامتحان تبعاً لمتغير النوع تعود لصـالح الاناث، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث وتقبل الفرضية البديلة. اتفقت نتيجة البحث مع دراسـة (هواش,2004) ودراسـة (ابو عزب,2008) والتي بينت نتائجهما مسـتوى قلق يعود لصـالح الاناث. يعزو الباحث ذلك كون الرسوب يكون مؤثر بشكل سلبي لدى الاناث أكثر من الذكور. لان الدراسة هي المتنفس الوحيد لتحقيق الذات من خلال النجاح فيه. والفشـل في هذا الجانب يعني حرمانها من تحقيق هدفها وجلوسها في البيت. مما يخلق لديهن طابع القلق من المواقف الصعبة، فلا تستطيع التحكم بالذات او ادارة الضـغوط النفسـية التي تمر بها بشـكل ايجابي. اما الذكور فان المواقف المقلقة تكون اقل من الاناث لان لديهم مجالات متعددة في الحياة غير الدراسة ممكن ان يسلكوها، فضلا عن وسائل الترفيه المتاحة لهم بسبب اطباع المجتمع التي أعطت الذكر الحرية المطلقة. هذه الامور جعلت القلق الامتحاني لديهم يكون بدرجة أقل من الاناث. كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذا دلالة احصـائية في قلق الامتحان تبعاً لمتغير التخصـص، وفي ضوء هذه النتيجة تقبل الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث وترفض البديلة. مما يعني ان طلبة السادس العلمي بفرعية يشعرون بنفس مستوى القلق وذلك لتشابه مناهجهم الدراسية.

***–الهدف الخامس:**

– التعرف على العلاقة بين طرق الاستذكار وقلق الامتحان لدى طلبة السادس العلمي.

للتحقق من النتائج قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين طرق الاستذكار وقلق الامتحان لدى الطلبة والجدول الاتي يوضح ذلك.

جدول(9) يبين دلالة اختبارT-test لمعامل ارتباط بيرسون بين مقياس طرق الاستذكار وقلق الامتحان.

المتغيرات	العدد	درجة الحرية	معامل ارتباط بيرسون	T.test		الدلالة الاحصائية 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
طرق الاستذكار	120	118	0,574	1,280	0,960	دالة
قلق الامتحان	120					

(0,574) وهو دال وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث وتقبل الفرضية البديلة. ويمكن للباحث ان يعزو ذلك الى ان كثير من الطلبة لديها من الاسـتعدادات والقدرات للتعامل مع متغيرات الحياة بشكل فاعل الا انه لأسباب اجتماعية او اسرية او مدرسية يعانون من مستوى قلق

امتحاني يحول دون استخدامهم لاستراتيجيات المعرفية بشكلها الامثل، وقد يرجع هذا الى اضطراب الحياة بكافة صورها خصوصا في ظل الظروف الحالية.

ثانياً: الاستنتاجات

1-ان طلبة السادس العلمي يمارسون طرق استذكار جيدة تمكنهم من الاستغلال الامثل للوقت والجهد والتركيز بشكل مميز اثناء المذاكرة لان مناهجهم تتطلب ذلك.

2-الطلبة لديهم شعور فوق المتوسط من قلق الامتحان وذلك لان المرحلة تعتبر مصيرية، فضلاً عن الظروف الي يعيشونها وخوفهم من تسرب الاسئلة او الغش الجماعي.

3-وجود علاقة بين طرق معينة من طرق الاستذكار (تنظيم الوقت، والانتباه...) وقلق الامتحان.

ثالثاً: التوصيات

1-ابراز دور الارشاد التربوي في المدارس وقيام وزارة التربية بإصدار دليل ارشادي يوضح كيفية التعامل مع الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الثانوية والتي من شأنها أن تخفف من درجة قلق الامتحان لديهم.

2-التعرف على قواعد ومهارات الاستذكار الصحيحة للمنهج الدراسي وارشاد وتوجيه الطلبة لتسهل عملية المراجعة وقت الاختبار وتقليل قلق الامتحان.

3-توعية الأهالي إلى كيفية التعامل مع أبنائهم طلبة الصفوف المنتهية، وعدم إرهاقهم بالمطالب ذات المستويات العالية من الطموح قد لا يستطيع الطالب الوصول إليها في ضوء امكاناته وقدراته.

4-عمل دورات تطويرية لجميع المرشدين التربويين تتضمن ضرورة الاستعانة بالمتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي من أجل إلقاء المحاضرات العامة على المرشدين فيما يخص التطورات الجديدة التي يشهدها النظام التربوي وكيفية التعامل مع مشكلات الطلبة الدخيلة على مجتمعنا وفق أحدث ما توصلت الية الدراسات والابحاث النفسية والارشادية في هذا الجانب

رابعاً: المقترحات

1-اجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي على طلبة الثالث متوسط.

2-اجراء بحوث تتناول طرق الاستذكار وربطها بمتغيرات أخرى.

3-اجراء بحوث تتناول قلق الامتحان وربطة بالشخصية.

قائمة المصادر والمراجع:

1-اديبي، عباس عبد علي (2001): **قدرات التفكير الابتكاري وعلاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مج 12، ع 3، ص 82-115.

2-ابو حطب، فؤاد وامال، صادق (1984): **علم النفس التربوي**، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

3-أبو عزب، نائل ابراهيم(2008): **فاعلية برنامج ارشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

4-أبو قديس، محمود، وأبو عليا، محمد، (2002): **دور الإدارات المدرسية والهيئات التدريس في إنماء المهارات الدراسية لدى طلبة المدارس من وجهة نظر المديرين والمرشدين التربويين والمعلمين**، دراسات في العلوم التربوية، المجلد (29)، العدد (1).

5-ابو ملوح، محمد يوسف (2005) **موقع صهيب** www.geocities **http://**.

6-ابو النيل، محمد السيد، ومصطفى زيور (1984): **الأمراض السايكوروماتية**، مكتبة الخانجي، القاهرة.

7-الاركوازي، ازاد حسن علي (2013): **علاقة التلكؤ الأكاديمي بعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

8-الأزيرجاوي، فاضل محسن (1991): أسس **علم النفس التربوي**، جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.

9-بدوي، منى حسن السيد (2001): **أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد11، العدد 29.

10-جابر، عبد الحميد جابر (1980) **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، القاهرة.

11-جابر، جابر عبد الحميد (1992): **مهارات طالب الجامعة**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

12-جابر، جابر عبد الحميد (2001): **سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم**، دار الكتاب الحديث، الكويت.

13-حجاج، أحمد عبد المنعم إبراهيم (2009): **فعالية برنامج لتنمية مهارات التعلم والاستذكار**، رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

14-حسن، ناهدة عيدان (1988) **العادات الدراسية لدى الطلبة المتفوقين المتأخرين دراسيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

15-حمود، محمد الشيخ (1999): **العادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية في مدارس دمشق**"مجلة جامعة دمشق، المجلد (15)، العدد(1).

16-الخلايلة، عبد الكريم، وعفاف اللبابيدي (1997): طرق **تعليم التفكير للأطفال**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

17-الداهري، صالح حسن (2005): **مبادئ الصحة النفسية**، الطبعة الأولي، دار وائل، عمان، الأردن.

18-الدهر، محمود، والحموري، هند(2002): **المهارات الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة.

19-الربيعي، ياسين حميد (2002): **استراتيجيات التعلم لدى طلبة مدارس المتميزين وأقرانهم العاديين في مرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.

20-رضوان، عبد الكريم سعيد (2002): " **القلق لدي مرضي السكر بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

21-راجح، احمد عزت (1970): **اصول علم النفس**، ط2، الكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية.

22-زهران، محمد حامد (2000): **الإرشاد النفسي المصغر**، الطبعة الأولي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

23-الزوبعي، عبد الجليل واخرون (1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

24-السرور، ناديا هايل (1998): **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**، دار الكتب الجامعي عمان، الأردن.

25-سعادة، جودت احمد زامل واخرون (2004): **أثر بعض المتغيرات النفسية الديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة 31، العدد 25.

26-سعفان، محمد إبراهيم (2003): **دليل إرشادي لتحسين الاستذكار**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

27-السيد، عبد القادر زيدان (1990): **عادات الاستذكار وعلاقتها ببعض المتغيرات**، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس ج2، الجمعيه المصريه للدراسات النفسيه.

28-الشرقاوي، انور محمد وسيد احمد عثمان (1978) **التعلم وتطبيقاته**، ط 2، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

29-الشرقاوي، أنور محمد، (1998): **التعلم نظريات وتطبيقات**، ط 5، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

30-الشرقاوي، انور محمد (1999): **الادراك في نماذج تكوين المعلومات**، جامعة عين الشمس القاهرة.

31-صالح، أحمد زكي (1983) **نظريات التعلم**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

32-الضامن، منذر عبد الحميد (2003): **الإرشاد النفسي**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.

33-الطيب، محمد عبد الظاهر (1994): **مبادئ الصحة النفسية**، الطبعة الأخيرة، المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

34-عبدا لصمد، محمد كامل(1993): **سيكولوجية المذاكرة. كيف تستذكر وتتفوق**، ط (2)، دار الدعوة، الإسكندرية.

35-عبد الله، محمد قاسم (2003): **سيكولوجية الذاكرة**، مطابع السياسة، الكويت.

36-عدس، عبد الرحمن وتوق محي الدين (1998): **المدخل الى علم النفس**، ط5، دار الفكر للطباعة والتوزيع، القاهرة.

37-العفنان، علي بن عبدا لله (2006): **العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض**، رسالة التربية وعلم النفس، العدد(27).

38-غانم، محمد حسن (2006): **فن المذاكرة والتوافق بين الأطفال**، المكتبة المصرية، الإسكندرية.

39-الفاضل، نوريه محمد، (1998): **علاقة العادات الدراسية الفعالة بالتفوق التحصيل**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

40-الفرماوي، حمدي علي (2002): **أبعاد عادات الاستذكار في حالة تكرار سلوك الغش لدى طلاب الجامعة**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (12)، العدد(34).

41-القريطي، عبد المطلب أمين(1998): **الصحة النفسية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

42-محمد، محمد جاسم (2004): **نظريات التعلم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

43-مصطفى محمد الصفطي (1995): **قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الامارات العربية المتحدة دراسات عبر ثقافية**، مجلة دراسات نفسية، ربطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 103المجلد 5 ، العدد 1 .

44- Atkinson, R.C. & shiffrcin .R.M .(1971) the control of short –term memory .scintific American. Crede, M., and Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar 45-supporting collegiate academic performance. Perspectives on Psychological Science, 3, 425-454.

46-Dricoll, P. D. (1994) Psychology of learning for Instruction, Boston .Allay, and Bacon. 47- Ebel, R. L. (1972): Essentials of Education Measurement. New Jersey, prentic- Hall, inc.

سمات التكامل بين التصوّف والعلم عند "الأمير عبد القادر""(ت:1882م)

Characteristics of the integration between Sufism and science in "Prince (Abdelkader" (T: 1882)

بن يمينة زهرة (جامعة مستغانم، الجزائر)

ملخّص:

يحاول هذا البحث الكشـــف عن التجربة الصـــوفية عند "الأمير عبد القادر الجزائري" في بعديها العملي والعلمي، فالتصـوف عند الأمير لم يكن مجرد زهد ورهبنة، بل هو رؤية تغوص في أعماق الوجود الإنسـاني، بها تتعزّز أواصـر الإيمان، وقد كان التفكير العلمي المؤسـس على القرائن الحجج العقلية قيمة مضـافة لهذه التجربة الروحية، لتتضح بذلك سمات التكامل بين التصوف والعلم.

الكلمات المفاتيح: التجربة الصوفية؛ الأمير عبد القادر؛ التفكير العلمي؛ التصوف؛ العلم.

Abstract:

This research aim to reveal the Sufi experience of "L'émirAbdel-Kader Al-Jazairi" ,in its practical and scientific dimensions, the sufism of the prince it abig vision concerned the human existence,and give a strong faith to him, and thescientific thought based on clues was a mental value added to this spiritual experience, thus showing the characteristics of the integration between sufismand science.

Keywords: Sufi Experience; " L'émirAbdel-Kader Al-Jazairi; theScientific thought; the Sufism; The Science.

تمهيد:

تتجاوز التجربة الصـوفية خصـائصـها العرفانية، وتربيتها الروحية التي تمدّ بها العارف، إلى إقحام العلم وقضـاياه العقلية المختلفة في مباحثها المؤسّـســـة على الذّوق والفيوضـــات الوجدانية، فيترتب عن هذا ائتلاف اتّجاهين مختلفين ظاهرا، ومتكاملين باطنا، فيمضـــي التصـــوّف انطلاقا من هنا نحو التّجربة العملية التي تغوص في عمق الوجود وفهم الإنسان والقرآن معا، وقد تكاملت هذه السمات في تصوف "الأمير عبد القادر الجزائري"، الّذي أكسـب للتّجربة الصّـوفية الجزائرية بعدا عمليا ومعرفيّا انسـلخ من رتابة الزّهد والاعتكاف، مسـتلهما في ذلك طبيعة المعرفة الصوفية وما يمكن أن تضفيه على قضايا التصوّف.

أوّلا: التصوّف وقضاياه عند" الأمير عبد القادر"

1- طبيعة المعرفة الصوفية

إنّ موضوع المعرفة يشمل محورين هامّين: وهما معرفة ماذا؟ وكيف نعرفه؟ والمتفحّص لكتاب المواقف لـ" الأمير عبد القادر الجزائري" يلاحظ جليّا بأنّ نظريّة المعرفة الصّوفيّة قد جعلت موضوع المعرفة هو وسيلتها، أي معرفة الله بالله "إنّ المعرفة الصّوفيّة تقلب مبدأ الاستدلال العقلي الّذي يقوم بالاستدلال بالكون على المكوّن، من خلال الاتّصال الصّوفي المباشر بالحقيقة الوجوديّة المطلقة، فالصّوفي هو الّذي اهتدى إلى الكون ثمّ عرف الكون بالمكوّن"[1] إنّ تقويض مهمّة العقل في بناء المعرفة الصّوفيّة، سببه أنّ العقل يبقى قاصرا عن إدراك كلّ الحقائق، بينما تتّسع الرّوح بما يعتريها من حالات الفيض، والجذب، والإلهام لمثل هذا الإدراك الّذي يعوّل عليه الصّوفي، فبناء معرفة صوفيّة سليمة كما هو مبيّن في كتاب المواقف يتّخذ من القرآن الكريم منهجا له، ونجد دليلا في قول "الأمير عبد القادر" في الموقف(197) مستدلّا بقوله تعالى:﴿**يَا أَيُّهَا الّذينَ آمَنُواْ اِتَّقُواْ اللهَ وابْتَغُواْ إِلَيْهِ الوَسْيلَةَلَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ**﴾[سورة المائدة، الآية:35] وكيف أنّه عدّها منطلقا لبناء معرفة روحية سامية في قوله:" في الآية إشارة لبيان سلوك طريق المعرفة، أمر تعالى المؤمنين بالتّقوى، وهو المعبّر عنه عند القوم بمقام التّوبة، الّذي هو الأساس لسلوك الطّريق، والمفتاح للوصول لمقام التّحقيق، فمن أعطيه أعطي الوصول، ومن حرمه حرم الوصول"[2] فإذا عدّت التّوبة وباقي المقامات هي سبيل بناء المعرفة؛ فإنّ هذا يعني قيامها على أساس أخلاقيّ متين يقوم على الاتّصال بالله، ومعناه أيضا أنّ هذه المعرفة تهدف إلى التّعالي عن الملذّات الحسيّة المؤقّتة، وتطمح إلى بناء إنسان كامل الّذي هو مبدأ المذهب الصّوفي عامّة.

2-التصوف الفلسفي وأثره في فهم القرآن

1.2-الحقيقة الإلهيّة في القرآن

يعتبر الكون بحقائقه مصدر الحكمة والمعرفة عند الصّوفيّ، فهو يمدّه بمجموع أفكار لامتناهية عن الحقيقة الإلهيّة بفضل مَلكة العقل التي تمنح الإنسان كثيرا من مزايا الفرادة والتّميّز عن غيره من المخلوقات، لذلك نجد ربطا وثيقا بين مباحث الفلسفة والعقل وتأويل القرآن، هذه العلاقة الّتي تعطي للعقل مجالا آخر للتّدبّر والفهم المعمّق "فالصّورة الجميلة الّتي يتّخذها العقل في تصوّره الحكيم أن يعلم أنّ كشفه لمواطن الحكمة في هذا الوجود إنّما هو كشف خاص، وخصوصيته ليست في ذاته، لكنّه موصول بروافد شتّى أهمّها وأصدقها، أنّ قوّته معلّقة على غيره... فالله هو الذّي يمدّه القوّة، والله هو الّذي يرعى فيه هذه القوّة، وهو الّذي يطلعه على مصدر الكشف لكلّ نور يراه في الوجود"[3] وعلّة اعتماد الكشف واستعمال العقل كان بدافع ثقافيّ محض

كان يهدّد العقيدة، لذلك توجّه صـــوفية الجزائر للبرهنة على وحدانيّة الله عزّ وجل بدلائل خلقه، معتبرين هذا شـرط الإيمان الصـحيح، ومتمّما لإدراك الذّات الالهية في تمام صـورتها" فليسـت العملية التأويلية وإن تنزلت في أنسـاق صـارمة بمنأى عن الحيثيات الخارجية التي نزعت التأويل في أحيان كثيرة من مرجعية النص لتدفع به في اتجاه الاستجابة لشروط العمران ومطالب الانتماء ومقتضيات أعراف الجماعة وتقاليدها وما تريد ترسيخه من مواقف تحقق من خلالها مكاسب في الوجود أولا وفي الانتشار والسيادة ثانيا"[4].

تدخل الحقيقة الإلهيّة ضـمن فلسـفة الوجود الصّـوفيّة، فقد دلّ على هذا قول الله تعالى في سـورة الرّحمن ﴿وَلِمَنْ خَافَ مَقَامَ جَنَّتَانِ ﴾[سـورة الرحمن، الآية:46] فمقام الرّبوبيّة هو ما تعالى عن الحسّ المدرك وإنّما يُدرك بالكشـف لأصـحاب العقول" والحضـرة الربيّة الآلهيّة جامعة للأرباب كلّها، دلّ على ما ذكرناه المعاينة الكشـفيّة لأهل الكشـف والعقول، من حيث مرتبتها لا تعرف إلا بتعريف إلهيّ"[5] ويعتبر الرّبط بين مقام الرّبوبيّة والمقام المذكور في القرآن الكريم إحالة مرجعيّة على أوّل النّفوس والموجودات إلى خالقها ومن ثمّة دخولها في علمه، وهذا من مظاهر الوحدة المطلقة التي نادى بها المتصـوّفة الفلاسـفة أمثال: "عبد الكريم الجيلي" و"ابن عربي" و" أبو حسن الششتري" والتي تدلّ في الأخير على التمظهر الإلهي، " إنّ هذا "الشيء وراء" الّذي يدلّ عليه كلّ ما يُدعى بالظواهر الطّبيعيّة بوصفها علامات، هو في التّصـور القرآني الله نفسه، أو بكلام أدقّ، هذا الوجه أو ذاك لله مثل كرمه، وقدرته، وسـطوته، وعدله... إلى آخره"[6] فما من موضـع قصـده "الأمير عبد القادر" في المواقف، مهما تباين موضوعه، فإنّما يرمز إلى الله وإليه يعود.

لقد أقرّ "الأمير عبد القادر" إيمانه بالوحدة المطلقة كمبدأ توارثه الصّـوفية في ما نصّـه:" ولقد أجمع أهل هذا الشّأن الرّاقون إلى ذروة التّحقيق بالشّهود والعيان، هو أنّه أوّل تعيّن للذّات من الغيب المطلق، هو المرتبة المسمّاة عندهم بالوحدة المطلقة، وهو علمه تعالى بذاته عن ذاته، وعلمه بجميع المعلومات الحسـيّة والعقليّة والخيالية على وجه الإجمال من غير تمييز بعضـها عن بعض"[7] ويعدّ استثمار رؤية الواحديّة في المعرفة الصّوفية الّتي تروم تتبّع الأثر الإلهي عبر النّص المنزل، هدفا مشـروعا في تعزيز علاقة الربّ بالعبد ضـمن مبدأ الإحسـان في بعده الروّحي، وما فهم القرآن الّذي اعتمد عمليّة الكشـف هذه، إلاّ أداة ربطت أواصـر المعرفة بين ثلاثة أقطاب: الله، الوجود، القرآن ليبتعد التأويل الصـوفي للقرآن عن شـطط اللاّمعقول ويؤسّـس لشـرعية المعقول البعيدة عن التفكير الباطني الذي عُرف عند المغالين "إنّ التّأويل المعقول هو الّذي يستطيع بلورة فرضيّات حول العلامات القابلة للاختيار ووفق شروط محدّدة، وضمن حدود اقتصاديّة من خلال إقصاء التّشابهات المغلوطة، والأمارات

السّطحيّة الّتي من شأنها الخروج بالتّأويل إلى متاهات غير مرغوب فيها"[8] ومعقوليّة هذا التأويل إنّما نبعت من طبيعة نصّ محكم الأجزاء، متّسق البنى، فاختار المؤوّل الممكنات المعقولة لتفسيره، ومن ثمّة استقامة معانيه.

2.2-الحقيقة الإلهيّة

كان مدار البحث في الفلسفة الإسلاميّة وبناء المعرفة انطلاقا من القرآن الكريم، مبنيّا أساسا على استلهام حقيقة الوجود وحقيقة الخالق، لذلك فإنّ جلّ المباحث الفلسفيّة التأويلية تتأسّس على إثبات الحقيقة الإلهيّة، فنجد على سبيل المثال ما ارتبطت به الآية الكريمة ﴿**وَيُحَذِّرُكُمُ اللهُ نَفْسَهُ**﴾[الآية:30 سورة: آل عمران] من معنى التّحذير، فالمقصود من باطن الآية هو التّحذير من التّفكّر في ذات الله، ويعرض "الأمير عبد القادر" في إحدى مواقفه موقف الفلاسفة من الحقيقة الإلهيّة من مثبت ونافٍ بقوله: "فإنّ بعض العباد يُجزم في اعتقاده أنّ الله تعالى كذا وكذا، وبأنّ الله ليس بكذا وكذا، ويحكم على الله بفكره، فمنهم من يقول أنّه جوهر ومنهم من يقول أنّه ليس بجوهر، ومنهم من يقول جسم، ومنهم من يقول أنّه في جهة، ومنهم من يقول أنّه ليس في جهة، والكلّ مخطئون، لا المثبت ولا النّافي"[9] وعلّة الخطأ أنّ الله يُعرف دون صفة أو دليل معيّن، فإدراكه فطرة جُبل الانسان عليها وما عليه إلاّ الرّجوع إلى نفسه للتّيقّن من ذلك، وهذا ما أقرّه معظم الصّوفيّة بل وجعلوه أساس هذا المذهب، يقول "ابن عربي" في هذا الشّأن:" فكيف يدّعي العاقل أنّه قد علم ربّه من جهة الدّليل، وأنّ البارئ معلوم له؟ ولو نظر إلى المفعولات الصّناعيّة، والطّبيعيّة، والتّكوينيّة، والانبعاثيّة، والإبداعيّة ورأى جهل كلّ واحد منها بفاعله، لعلم أنّ الله تعالى لا يعلم بالدّليل أبدا، لكنّ يعلم أنّه موجود، وأنّ العالم مفتقر إليه افتقارا ذاتيّا لا محيص عنه البتّة"[10]، فقد سعى "الأمير عبد القادر" من خلال تجربته التي يتواشج فيها ما هو صوفي روحي بما هو عقلي فلسفي، إيجاد الاتّصال بين ما هو سماوي وما هو آدمي ليتحقق بذلك البعد الوجودي في الإنسان.

لقد كان لنتائج البحث الصوفي العقائدي في الحقيقة الإلهية أهدافا خفية نجح خطاب التفسير في تمريرها، وهي الإقرار بالحقيقة الإلهية منزهة عن كل حلول، أو ممازجة أو اتّحاد أو تشابه بين الخالق والمخلوق وهو ما سمّي بالتوحيد الإرادي " وهذا اللّون صاغه شيوخ الصّوفية الذين التزموا بقواعد الشرع ونصوص الكتاب وهي النبوة، وبه حاولوا تفسير القرآن تفسيرا ذوقيا في ضوء العقل والمعاناة الروحية، وهذا التّوحيد مع حرصه على تقرير مبدأ الإرادة، وصاحب هذا المقام تذوب إرادته في إرادة الله تعالى وتفنى رغائبه في رغائب الله... وهو المقام الذي أسماه "ابن تيمية" بمقام الفناء عن عبادة السّوى، وهو حال النبيين وأتباعهم"[11] وهذا ملمح آخر من ملامح الوسطية في المنهج التأويلي.

3.2-طبيعة النّفس وأقسامها

شغلت حقيقة جوهر النّفس حيزا من التفكير الفلسفي عند المسلمين، ولقد عُرضت قضية طبيعة الروح لدى الفلاسفة منذ نشأة الفكر الفلسفي، الذي ظلّ يبحث في كلّ ما من شأنه أن يكشف عن جوهر الإنسان، ونستطيع الإحاطة بهذا الخلاف على النحو الذي صورته مدونات الفلسفة "قد انتقل الخلاف حول طبيعة النفس من الثقافة اليونانية إلى الثقافة الإسلامية، فكان في مذاهب المسلمين إزاء هذه المشكلة تباين وتنافر ويمكن إجمال هذه المذاهب في أربعة اتّجاهات كبرى... إنكار النفس أو بعبارة أخرى إنكار وجود الجوهر غير هذه البنية وهو رأي طائفة من المعتزلة... ماديّة النّفس وهو مذهب الجبائي الذي كان يقول بأنها جسم... اتّجاه وسط بين الماديّة والروحيّة... المذهب الروحي القائم على أنّ النّفس ليست جوهرا ولا في مكان بل هي جوهر عقلي، وهو معتقد سقراط وأفلاطون، وقد أخذ من المسلمين، معمر أحد شيوخ المعتزلة، وكثير من الإماميّة، وبعض الأشاعرة كأبي حسن الحلبي، والإمام الغزالي وأبي القاسم الراغب الأصفهاني، وسائر فلاسفة الإسلام"[12] أمّا الصّوفيّة فقد ساروا على عقيدة الفلاسفة مع إضفاء الطّابع العرفاني على هذا النّوع المعرفي الّذي أخذ بعدا مختلفا.

لقد قسّم "الأمير عبد القادر" النّفوس الحيوانيّة وكيف اشتراها من النّفوس النّاطقة، وذلك ممّا تمّت الإشارة إليه من قوله تعالى ﴿**إِنَّ اللهَ اِشْتَرَى مِنَ الْمُومِنِينَ أَنْفَسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنَّ لَهُمُالْجَنَّةَ**﴾[سورة التّوبة، الآية:111]، فمعنى الآية حسب المفسّرين متعلق بالنفوس التي باعت نفسها لله، لكن "الأمير عبد القادر" يضفي عليها تصورا صوفيا فلسفيا إذ يخرجها من دائرة النفوس الحيوانية، ويدخلها في دائرة النفوس الطيبة الناطقة.

3-قضايا التّصوّف العملي

1.3-العلاقة بين الشّيخ والمريد

مبحث الأخلاق أساسيّ في فلسفة التّصوّف الإسلاميّة، فقد تطرّق إليه من قبل الصّوّفيّة كونهمّ عن الرّياضة الباطنيّة الّتي تظهر ثمارها على السّلوك، ونظرا لهذه الأهميّة، فإنّ هذا المبحث اشتمل على محاور عدّة، منها الأخلاق العامّة مثل الخير الشرّ، والسّعادة... والأخلاق الّتي يتحصّل عليها المريد بفضل شيخه، وفي كتاب المواقف قد استدلّ "الأمير" على القيمة الأخلاقيّة في كثير من الآيات القرآنيّة في الموقف **195**، وهو بهذا قد أنزل المعنى من التّأويل منزلته الّتي ارتضاها له الله في معنى تنزيله، فنجد قول الله تعالى ﴿**وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَيَهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ**﴾[سورة الكهف، الآية:61] أنّ معناها قد دلّ على أصول التّربية الّتي

وجب على الشّيخ الالتزام بها قبل المريد، لأنّه صورة عاكسة له" فالشّيخ للمريدين أمين الإلهام، كما أنّ جبريل أمين الوحي، فكما لا يخون جبريل في الوحي، لا يخون الشيخ في الإلهام، وكما أنّ رسول الله ﷺ لا ينطق عن الهوى، فالشيّخ مقتد برسول الله ﷺ ظاهرا وباطنا لا يتكلّم بهوى النّفس"[13] ومن بين هذه الأصول، التّواضع واقتفاء آثار الحكمة أينما وجدها، ورمزيّة **موسى عليه السّلام وبحثه عن الخضر** في هذه الآية دالّة على ذلك.

من الصّفات الّتي يجب على الشّيخ الاتّصاف بها هي الصّبر، وعدم ردّ المريد مهما بدا عليه صعوبة تحمّل مشاق العلم " الشيّخ لا يردّ من جاءه بطلب العلم، ولو عرف عدم استعداده لما طلب، فإنّ الخضر –عليه السّلام– عرف عدم صبر موسى–عليه السّلام– أوّل ما لقيه، فقال:﴿**إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا**﴾[سورة الكهف، الآية:67] مع هذا ما ردّه"[14]والشّيخ هو الوسيلة الّتي يتحقّق بها تقوى الله، كما في الموقف **197** في قوله تعالى ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اتَّقُواْ اللهَ وابْتَغُواْ إِلَيْهِ الوَسِيلَةَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ**﴾[سورة المائدة، الآية:35] فمنزلته لا تقلّ عن منزلة الأنبياء والمرسلين " وقد انعقد إجماع أهل الله–تعالى–: أنّه لابدّ من الوسيلة، وهو الشّيخ في طريق العلم بالله–تعالى– ولا تغني عنه الكتب، وذلك عند ورود الواردات، وبوارق التّجلّيات والواقعات، ليبيّن للمريد المقبول من المردود، والصّحيح من السّقيم، وأمّا بداية السّلوك فيكتفي بالكتب المصنّفة في المعاملة والمجاهدة المطلقة"[15].

2.3–المجاهدة والسّلوك

تتكامل معالم التّربية السّلوكيّة في التّصوّف، فإذا كانت المعرفة هي منطلق هذه التّجربة، فإنّ المجاهدة وتصفية الباطن هو مكمّل هو لها باعتبار أنّ التّصوّف هو التّوفيق بين ظاهر الشّرع وباطنه، فتكون نظريّة الأخلاق الصّوفيّة حلقة مكمّلة لهذا المشروع الرّوحي " مبدأ اقتران العلم بالعمل، وهو ما يعبّر عنه الصّوفيّة باجتماع المقال والحال ذلك أنّ المعرفة لا تستقيم على قوانين علمهم إلاّ إذا كانت تلابس السّلوك، كما أنّ النّظر لا يطّرد مع أصول مذهبهم إلاّ كان يلابس العمل، فلا ينطق النّاطق منهم إلاّ وهو متحقّق بما يقول"[16] إنّ السّلوك وما يظهر به من تمام الأخلاق، هو تكوين لصورة العبادة المتّصفة بالكمال الّتي يسعى الصّوفي لتحقيقها" ويستند مفهوم الأمير عبد القادر للعبادة نحو الله على التأمل الذي هو مفتاح الرؤية الباطنية"[17] ولاشكّ أنّ الصّوفيّة قد ربطوا معنى القرآن الكريم بما يدعّم نظريّتهم.

ورد في الموقف **69** قوله تعالى ﴿**إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا وَجَاهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُولَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ**﴾[سورة الحجرات، الآية15] والّذي تدلّ إشارته

على الرّياضـــة والسّـــلوك " المراد من هذا الإلقاء، الحثّ على المجاهدة والرّياضـــة، فإنّه حصـــر الإيمان(بإنّما) في المجاهدة بماله ونفسه، والمراد من طريق الاعتبار، الجهاد الأكبر الّذي قال فيه-عليه الصّلاة والسّلام- لأصحابه الكرام(رَجَعْتُمْ مِنَ الجِهَادِ الأَصْـــغَرِ إِلَى الجِهَادِ الأَكْبَرِ) أي ابذلوا جهدكم وطاقتكم في طلب معرفته-تعالى- والوصـــول إليه بأموالكم... لأنّ السّـــالك إذا كان له مال زائد على ضـــروراته تعيّن عليه إخراجه في وجوه، ولا تغنيه مجاهدة نفســـه بغير إخراج المال الزّائد في أنواع المجاهدات والرّياضـــات"[18] والتّغلّب على النّفس بكبح جماحها هو ما يصبو إليه الصّوفي، ويسعى لغرسه في غيره، لأنّه قدوة لغيره، كما خرج معنى بعض الآيات عن مقتضى ما تعارف عليه المفسّرون، فالقتال الوارد في الآية واضح المعنى أنّ المقصود به المشركين، لكنّ القصد الصّوفي قد وسّع معناه، وأضاف عليه من رؤيته الّتي تفضي بأنّ الجهاد الحقيقي هو الّذي تتنقل منه المؤمن إلى إدراكات أوسع، ورد في الموقف **71**، في قوله تعالى ﴿**وَقَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ اللهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ**﴾[سورة البقرة، الآية 190] ما نصّه:" الأمر بجهاد النّفس وقتالها، هو على وجه مخصوص، وحدّ محدود، ووقت معيّن وهو ألاّ يكون إلاّ في سبيل الله، أي لأجل معرفة الله وإدخال النّفس تحت الأوامر الإلهيّة، والإطمئنان والإذعان لأحكام الرّبوبيّة، لا لشيء آخر من غير سبيل الله"[19].

لقد تحدّدّ في التّفسير الإشاري طبيعة المنهج الذي يروم فهم القرآن، عبر آليات عدّة تشكّل لحمة أساسية في الجمع بين أجزاء الإشـــارة لتحقيق النّزعة الصّـــوفية التي عليها مدار فهم القرآن، فالإشـــارة وإن كانت تجربة خاصّـــة؛ إلا أنّها لا تســـتنكف الخروج إلى عالم القرائن الفلســـفية واللغوية، وجعلها تخدم هدف النصّ المفتوح الذي لا يتحدّد بآلية قراءة واحدة.

ثانيا: سمات التفكير العلمي عند "الأمير عبد القادر الجزائري"

1-تمجيد مرتبة العقل

يعدّ "الأمير عبد القادر "علما بارزا من الأعلام الذين حرّكتهم غيرتهم تجاه هذا الدّين، فكرّســـوا قلمهم خدمة لدينهم في ردّ الشـبهات، وكان من بين أسـباب **تأليف المقراض الحاد لقطع لسـان الطاعن في دين الإسلام بالباطل والإلحاد هو إعمال العقل** كما ذكره الأمير نفسه في كتابه بقوله: "اعلم أنّ أشرف الخواص التي تميز بها الإنســان من الحيوان هو العقل، وكمال كل شــيء يكون بظهور خاصــيته التي امتاز بها عن غيره، ونقصانه هو خفاء تلك الخاصية، فبقدر ما تظهر نلك الخاصية، يطلق عليه الاسم الكامل، وبحسب ما تستتر فيه يُخصّ باسم الناقص... فالعقل منبع العلم ومطلعه وأساسه، والعلم يجري منه مجرى الثّمر من الشّجر، والنور من الشـمس، والرؤية من العين، فكيف لا يشـرّف من هو وسـيلة للسـعادة في الدنيا والآخرة"[20] وهذا ارتقاء

بالإنسان من المراتب الحيوانيّة إلى المراتب العليا الّتي تتيح له التّفكّر والتّدبّر في خلق الله ومن ثمّة الإيمان الصحيح به، وإذا كان هذا هو حال العقل، فإنّ الإدراك له من الأهميّة الّتي تجعل الإنسان منتبها يقظا للمدركات الحسيّة المحيطة به، لكنّ درجته تتفاوت من إنسان لآخر وهذا هو علّة اختلاف الناس في مراتبهم، ففي تفاوت مراتبها تفاوت مراتب الناس ودرجة إدراكهم" اعلم أنّ العقول منها عقول إلاهية(هكذا) قابلة لها حضرة القدس، كثيرة الحب لها، متوغّلة في درجة معرفتها، ومنها ما قد حصل لها شيء من هذه الأحوال، إلّا أنّها تكون ضعيفة، منها عقول ظلمانية خالية من هذه الجواذب الإلاهية، غارقة في بحر الجهل وظلمات الحس والخيال"[21] فهذه الملكة تبرز الإنسان الحكيم المتدبّر عن غيره.

2-إثبات وجود الإله بآثار صنعه

إنّ الرّؤية الصّوفية البليغة اتّخذت البحث في الإلهيات هدفا تبتغي من خلاله توجيه النّظر إلى الكيفية التي تتجمّع بها أجزاء الكون لتدلّ على الله، مثل التعرّض بالوصف والتّحليل لطبيعة الكواكب والنجوم وحركتها، ولقد وضع "الأمير عبد القادر" فصولا في كتابه المواقف سمّاها مثلا: **آيات الله في السماء، نور القمر ونور الشّمس، عالم الألسباب**... وبحث في حقيقتها وأسباب حدوثها وتأثيراتها، لذلك اتّسمت لغته بالعلميّة في المنهج والطّرح، واستعمال كلّ ما تعلّق بالفيزياء والرياضيّات وعلم الفلك والأبراج والجاذبيّة رغبة منه في إرشاد العقول الغافلة إلى حضرة تجلّي الله تعالى في خلقه، كما ذكر في قوله: "وقد بلغني أنّ بعض المسيحيين ذكروا أنّ المسلمين لا يعترفون بالأسباب، وأقول نعم، لا نعترف بقوتها المجرّدة وإنّما بقوّة مسبّب هذه الأسباب وهو الله تعالى، فقدرة الله غير منقطعة في أي حال عن تأثير المؤثّرات، وكلّ ما يصدر عنها لا يكون إلا بقدرة الله عز وجل، فيكون الأثر الصادر صادرا عن قدرة الله وإرادته وهو مسبب الأسباب"[22] فالمتأمّل في هذه الفسحات الفلسفية والعرفانية يستدلّ على وعي فكريّ تحدّى ظروف الاستعمار ومحاولة طمس الهويّة الجزائريّة.

في موقف الحديث عن آيات الله في السماء يقول:" أمّا السّماءُ إذا نظر العاقل إلى اتساعها وعظمتها، فماذا يجد؟ يجدها في غاية الجمال والكمال فالله سبحانه وتعالى أتقن صنعها، وزيّنها بالكواكب والشّمس والقمر، فجعل الشّمس نورا والقمر ضياء آخذا من نورها... وخصّ الخالق كلاّ منهما بأشياء ومنافع، فالشّمسُ في الفلك كالملك، والكواكب كالجنود، والأفلاك كالأقاليم، وجعل لكلّ منهم مسافات وأبعادا في توازن وحسبان ومقدار"[23] وملاحظ جدا غلبة الأسلوب الأدبي الذي يعتمد على التّشبيه والمقارنة والتّصوير الفنّي، الذي يعكس التّجربة الأدبيّة التي تطبع بطابعها الخاص أغلب الأنماط النثرية عند الأمير والتي اتّسمت بتوظيف العقل كوسيلة برهانية تسعى للتوفيق بين الشريعة والحكمة، واعتبار التّفكير فطرة في الإنسان جُبل عليها، بحكم أنّ

القرآن يحثّ أيضا على استخدام العقل ليكون وسيلة بين الخالق والمخلوق، وهو أيضا قاعدة للوصول إلى المعرفة عند الصّوفيّة.

في حديثه عن تركيبة البدن وتصميمه وحكمة خلقه المفضية إلى معرفة الخالق، يشبهه بالعالم الأصغر لتطابق أوصافه مع أوصاف العالم الأكبر حتى أنّه عدّ صورة له، كما ذكر ذلك في قوله: "وخلقه الله في أحسن تقويم وأتمّ تسوية وتعديل، ودعل بنيته متضمّنة لأسرار جميع الموجودات، علويها وسفليها، لطيفها وكثيفها، فصار لذلك روحانيا جسمانيا أرضيّا سماويّا، ولذلك يقال له (العالم الأصغر) فهو نظير العالم المحيط الأكبر معنى معنى وحرفا حرفا، ..وكما في الأكبر ماء ملحا وعذبا وزعاقا ومرا، فذلك كله في الإنسان، فالملح في عنيه، والزعاق في منخره، والمر في أذنيه، والعذب في فمه..."[24] ويستعرض أيضا حكمة خلقه بصفة معينة، وكيف أنّ هذه الصفات وجدت بهيئة معينة لحكمة على المؤمن أن يعرفها حتى يعرف الغاية من وجوده، وتزيد معرفته بربه وحبه له، فقوام التصوف قائم على الحب الذي تتوازن به الحياة.

خاتمة:

لقد أدّى البحث عن سمات التكامل بين العلم والتصوف إلى تناول جوانب مهمّة من فكر "الأمير عبد القادر"، الإمام، والعلامة والمجاهد، الذي حارب بلسانه وقلمه كلّ من حاول النّيل من هذا البلد والدين، وجنّد لذلك عدّة معرفيّة ألمت بكلّ صنوف الثّقافة العربية مستاقاة من مصادرها الأصلية ، لينتج بعد ذلك فكرا متكاملا كان للتصوّف حظّ وافر فيه، فقد جمع كلّ قواعد التهذيب والتربية المعدّة لتكوين الإنسان، ولأن هذا من أساسيّات المرحلة التي عاشتها الجزائر في ذلك الوقت لما له من دور في لمّ الشّمل وإيقاظ الوعي الجمعيّ من أجل وحدة الوطن " في الرّؤية الصّوفيّة للإنسان والعالم تقاطعت وتنازحت ضروب من العلم مختلفة: التّوحيد والفقه والسنّة والسّيرة والفلسفة والأخلاق والنّفس وقواعد السّلوك والإمامة والسياسة والجهاد... فالوعي الصوفي تحصيل مركب لثقافة متعدّدة ممتدّة شاسعة الأنحاء، تباينت فيه الصّور وتعدّدت النّماذج إذ قام على أساس التّجربة النّفسيّة الفردانيّة الخالصة"[25] وليس غريبا بعد هذا أن تشكّل تجربة الأمير في الجهاد نواة أساسية في تاريخ الثورة الجزائرية، وتتخلّد آثاره على مرّ السنين جامعة من كلّ صنوف العلوم والثّقافات، لتضيف إلى الجزائر جانبا مضيئا آخر من زعمائها الذين وحّدوا الأمة باسم الدين والحريّة.

قائمة الهوامش:

1. ناجي حسين جودة: المعرفة الصّوفيّة-دراسات فلسفيّة في مشكلات المعرفة، دار الهادي، بيروت، لبنان،ط1، 2006م، ص:129.

2.الأمير عبد القادر: المواقف في التصوف والوعظ والإرشاد، دار اليقظة العربيّة، دمشق، سوريّة، ط2، 1967 ج1، ص:430.

3.مجدي محمد إبراهيم: التّجربة الصّوفيّة بحث في تحقيق العلاقة بين اعتقاد الثّنائيّة ورؤية الواحدية في تجربة العارف الرّوحانية، مصر 2002،(د.ط.ت.ش)، ص: 147.

4.عثمان صادق شريحة: التأويل بين شروط النص ومقتضيات العمران، الملتقى الفكري للإبداع www .almultaka.net، 26/ 2/ 2013، 21h،ص1.

5.المصدر نفسه، ص: 995.

6.توشيهيكو إزوتسو: الله والإنسان في القرآن- علم دلالة الرؤية القرآنية للعالم- تر:هلال محمد الجهاد، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص: 215.

7.الأمير عبد القادر الجزائري: المواقف (مصدر سابق): ص:111،1116.

8.رضوان صادق الوهّابي: الخطاب الشّعري الصّوفي والتّأويل، منشورات زاوية، أكدال، الرّباط، ط1، 2007. ص: 91.

9.الأمير عبد القادر: المواقف، ج3، ص:1246.

10.محيي الدين ابن عربي: الفتوحات المكيّة، تح: عثمان يحي، مرا: إبراهيم مدكور، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط2(د.ت.ش) ج2، ص:188.

11.عرفان عبد الحميد فتاح: نشأة الفلسفة الصوفية وتطورها دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1413م، 1993م.، ص: 180.

12.يُنظر محمد صالح الزركان: الرازي وآراؤه الكلامية، دار الفكر،(د. ط. ت. ش)، ص: 469،470.

13.شهاب الدين أبو حفص عمر السُّهروردي :عوارف المعارف، تح: عبد الحليم محمود، محمود بن شريف، دار المعارف، القاهرة، (د.ط.ت.ش)ج2،ص:.207.

14.الأمير عبد القادر: المواقف في التّصوف والوعظ والإرشاد، ج1، ص: 425.

15.المصدر نفسه، ص: 431.

16.طه عبد الرّحمن: العمل الدّيني وتجديد العقل، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط2، 1997م، ص:151.

17.IBRAHIM IŞITAN: LE DÉVELOPPEMENT PSYCHO-SPIRITUEL SELON L'EMIR ABDELKADER AL-JAZÂIRÎ, p:54.

18.الأمير عبد القادر: المواقف، ج1، ص: 138.

19.المصدر نفسه ج1، ص: 141.

20.الأمير عبد القادر الجزائري: المقراض الحاد لقطع لسان منتقص دين الإسلام بالباطل والإلحاد، محررها:محمد بن عبدالله الخالدي المغربي، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان(د.ط,ت.ش) ص:9،10.

21.الأمير عبد القادر الجزائري: المقراض الحاد لقطع لسان منتقص دين الإسلام بالباطل والإلحاد، محررها: محمد بن عبد الله المغربلي، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، (د.ط.ت.ش)، ص:41

22.الأمير عبد القادر الجزائري: المواقف في التصوف والوعظ والإرشاد، ج:3ص: 80.

23.المصدر نفسه، ص: 882.

24.الأميرعبدالقادرالحسنيالجزائري: المقراضالحادلقطعلسانمنتقصدينالإسلامبالباطلوالإلحاد، ص: 92.

25.محمد زايد: أدبية النص الصوفي بين الإبلاغ النفعي والإبداع النفعي، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2011.ص: 15.

قائمة المصادر والمراجع:

1- الأمير عبد القادر الجزائري: المواقف في التصوف والوعظ والإرشاد، دار اليقظة العربيّة، دمشق، سوريّة، ط2، 1967 ج1، 3.
2- الأمير عبد القادر الجزائري: المقراض الحاد لقطع لسان منتقص دين الإسلام بالباطل والإلحاد، محررها: محمد بن عبد الله المغربلي، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، (د.ط.ت.ش).
3- توشيهيكو إزوتسو: الله والإنسان في القرآن- علم دلالة الرؤية القرآنية للعالم- تر:هلال محمد الجهاد، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2007.
4- رضوان صادق الوهّابي: الخطاب الشّعري الصّوفي والتّأويل، منشورات زاوية، أكدال، الرّباط، ط1.

5- شـــهاب الدين أبو حفص عمر السُّـــهروردي :عوارف المعارف، تح: عبد الحليم محمود، محمود بن شـــريف، دار المعارف، القاهرة، (د.ط.ت.ش)ج2.

6- طه عبد الرّحمن: العمل الدّيني وتجديد العقل، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط2، 1997م.

7- عثمان صـــادق شـــريحة: التأويل بين شـــروط النص ومقتضـــيات العمران، الملتقى الفكري للإبداع www .almultaka.net..2013/ 2/ 26،21h، ص1.

8- عرفان عبد الحميد فتاح: نشأة الفلسفة الصوفية وتطورها دارالجيل،بيروت،لبنان،ط1، 1413م، 1993م.

9- مجدي محمد إبراهيم: التّجربة الصّـــوفيّة بحث في تحقيق العلاقة بين اعتقاد الثّنائيّة ورؤية الواحدية في تجربة العارف الرّوحانية، مصر 2002،(د.ط.ت.ش).

10- محمد زايد: أدبية النص الصـوفي بين الإبلاغ النفعي والإبداع النفعي، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2011.

11- محيي الدين ابن عربي: الفتوحات المكيّة، تح: عثمان يحي، مرا: إبراهيم مدكور، الهيئة المصـــريّة العامّة للكتاب، ط2(د.ت.ش) ج2.

12- ناجي حســين جودة: المعرفة الصّـــوفيّة-دراســـات فلســـفيّة في مشـــكلات المعرفة، دار الهادي، بيروت، لبنان،ط1، 2006م.

تأويل الكتابة بالتمرد في رواية "هايدغر في المشفى" لمحمد بن جبار"[1]

Interpretation of writing rebellion in the novel "Heidegger in the hospital" of " Mohammed bin Jabbar

أ. لعلاونة محمد الأمين (جامعة تيزي وزو، الجزائر)

ملخص:

تعد ظاهرة الكتابة بالتمرد، نوعا جديدا من الكتابات التي طغت على الســـاحة الأدبية في الآونة الأخيرة. فبعد أن كان الأديب ملتزما بقضايا المجتمع وما يحويه من سلبيات؛ فيما اصطلح عليه أدبيا ونقديا بـــ "الالتزام في الأدب"، أصبح أديب اليوم متمردا على مجتمعه وعلى السلطة الحاكمة في ذلك المجتمع ليتعداها إلى الطبقة المثقفة بل وحتى أقرانه من الأدباء والكتاب، إنه تمرد على كل شـــيء حتى على فعل الكتابة الذي يعد وســـيلة للتمرد والانصهار في مجتمع متهالك على كل المستويات.

الكلمات المفاتيح: الكتابة بالتمرد–الالتزام–السلطة–الطبقة المثقفة–المجتمع.

Résumé :

Le phénomène de l'écriture rebelle,est un nouveau style d'écriture qui a dominé la scène littéraire ces derniers temps. Après avoir été un écrivain engagé sur les questions de société et ses aspects négatifs, dans ce que l'on appelait «l'engagement littéraire», l'écrivain littéraire est devenu aujourd'hui un rebelle contre sa société et le pouvoir dirigeant cette société. Mais il ne se limite pas à ce niveau, il va tout de même vers la classe intellectuelle et même ses confères écrivains et hommes de lettres. C'est une rébellion même sur l'acte d'écrire lui-même, qui est considéré comme un moyen de rébellion et de fusion dans communauté détruite à tous les niveaux.

Mots-clés : Rédaction rebelle -Engagement- Pouvoir-classe intellectuelle - Société

تمهيد:

يعتبر "محمد بن جبار" أو " عواد"كما يحب أن يطلق على نفســـه، من كتاب الرواية الشـــبابية الجزائرية، ظهرت بوادر التمرد في أول أعماله الروائية " أربعمائة متر فوق مســـتوى الوعي" لتليها رواية " الحركي" التي تناولت المهمش في الثورة الجزائرية؛ ثم رواية " هيدغر في المشفى" التي تعتبر رواية تعبر عن حال الأديب الجزائري الذي يعيش في المناطق الداخلية للوطن. إنه ابن مجتمع بسيط وبيئة مغمورة جعلت منه شبيها بالمثقف العضوي

عند الفيلسوف الإيطالي "أنطونيو غرامشي Antonio Gramsci"، لتمزج رواية "هايدغر في المشفى" بين ظروف الكاتب المهمش الذي يعاني من غربة داخلية تعتريه داخل مجتمعه، وبين مجتمع يعاني هو الآخر من عدة أمراض بعضها دخيل وبعضها جاء كنتيجة للظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية القاهرة.

يحاول "بن جبار" في نصه "هايدغر في المشفى" أن يتطرق للصراع الدائر في الساحة الجزائرية، سواء كان سياسيا؛ أم ثقافيا، في قالب أراده الكاتب أن يكون ضمنيا، مستعملا في ذلك الما-بينيات التي تجسدت في تداخل الفلسفة بالأدب بالواقع في إطار نوع جديد من الكتابة قوامه الباروديا والتمرد.

1-السارد وتعرية الصورة النمطية للنقد

يستهل "محمد بن جبار" روايته "هايدغر في المشفى" بالتمرد على العملية النقدية، ودور النقاد في الساحة الأدبية الجزائرية، حيث ينوه السارد إلى الدور النمطي والتقليدي للنقاد، وتمسكهم بالتعريف القديم للنقد باعتباره آداةً "تقف عند حدود دراسة الأعمال الأدبية بقصد الكشف عما فيها من مواطن القوة والضعف والحسن والقبح وإصدار الأحكام عليها"[2] وهذا ما يذهب إليه السارد بجملة تهكمية يحاول من خلالها تقويض العملية النقدية والسخرية من النقاد، يقول السارد: "سأحفظ الألفية"، أخطاؤه في النحو جعلته هشا للغاية وهدفا سهلا من طرف البعض، لا يتحدثون إلا عن أخطائه النحوية، لا أحد يلتفت إلى إبداعه ووجهات نظره الكبيرة التي تزخر بها روايته، لم يعد أحد يلتفت إلى الحدث والسرد والشخصيات والمواقف وصراع الأفكار والبناء الروائي وصراخه الذي غالبا ما يكون صامتا. أصدقاؤه وأعداؤه على سواء اكتشفوا عقب أخيل، كل مرة يوجعه أحدهم، بات هوس الكتابة عنده يتراجع بسبب ضعفه المزعوم مما زعزع الثقة في قدراته، كان يستمع إلى فقهاء الكلام الذين لا ينتجون شيئا سوى طحن مقولات الأوائل ويلقونها جزافا في وجوه جمهوره ما لأخرق أو أمام الكراسي الشاغرة"[3]، إنه تمرد صريح في قالب بارودي ساخر، يحاول من خلاله "بن جبار" تقزيم النقاد من خلال احتفاظهم بمنظومة نقدية قديمة لا تجاري عصر ما بعد الحداثة ونقد ما بعد البنيوية بصفة عامة والنقد الثقافي بصفة خاصة والذي يقوم على "نشاط فكري يتخذ من الثقافة بشموليتها موضوعا لبحثه وتفكيره ويعبر عن مواقف إزاء تطوراتها وسماتها"[4]، إنه قصور في الساحة النقدية، واهتمام بالظاهر على حساب الباطن، بل هو بحث عن كبوة الكاتب اللغوية من أجل إيقاعه في شباك النصوص غير القابلة للنشر والقراءة وإحباط قدراته الإبداعية حسب بن جبار.

يواصـــل "بن جبار" تمرده على المنظومة النقدية من خلال إشـــارته ضـــمنيا إلى غياب التنظير والعوامل الموضوعية أثناء بناء الناقد العربي لنص على حساب النص الأول؛ حيث يوعز النقد في الجزائر إلى عوامل ذاتية ذوقية تشبه إلى حد بعيد النقد الجاهلي وبعده النقد العربي القديم خاصة العباسي منه للشعر الجديد حين كان "اللغويون والنحويون في مقدمة المتعصـبين للشـعر القديم لأنه العنصـر البارز في ثقافاتهم، ولأنهم كانوا يأخذون اللغة عن فصـــحاء الأعراب، وقد يأخذونها من البادية، ولذلك كانوا لا يحفلون لشـــعر المحدثين، لبعده عن أذواقهم، ولذا رفضوا المولدين كافة سواء أكانوا من الفحول أم من عامة الشعراء "[5] وهذا ما يشير إليه السارد في وصفه للنقاد " بالمتفيقهون والقردة النحويون" في إشارة واضحة لرفضه لعملية النقد التي تخضع لها النصوص الروائية خاصـة إذا كان كاتبها جديدا في السـاحة الأدبية، يقول السـارد:"وجد نفسـه عرضـة لانتقاد فاجر لا علاقة له بالنقد الرزين العلمي المتأني، كان من الممكن الأخذ بيده نحو مواضـــع الزلل أو الإشـــارة لها، رغم أن جلّ الأخطاء بطبيعتها بسـيطة لا تحرّف معنى ولا تشـوّش مدلولا ولا تطمس مضـمونا .درج المتفيهقون على الاعتراض على الكتّاب الجدد بأشكال عدة، وهذا ما يجعل الأمر برمته مسليا، بالنظر إلى سوأتهم مما يساعدهم على إفراغ مكبوتاتهم وقبحهم وعقدهم وأمراضـــهم. يتذكر جيدا كيف احتفى القراء بأول إصـــداره"400متر فوق مســـتوى الوعي" التي كان تحســـب متتبعيه رواية جريئة ومفعمة بالحياة .القردة النحوية أفســـد وافرحته باعتراضهم له، مارسوا كعادتهم رقصة الستربتيز المعروفة لديهم، اعتبر الأمر كله كونه نقصا في التجربة، واعتباره الإصـدار الأول وهذا لا ينقص من سـعادته لولادة اسـم جديد في عالم السـرد"، إنها نظرة سـاخرة تبحث عن المهمش في العملية الإبداعية، وزاوية نظر النقاد للكتاب؛ تلك النظرة التي تنم عن مصـــالح ذاتية، ونقد النص على حساب مكانة صاحبه لا على حساب منتوجه الأدبي أو نوعية إنتاجه، ليهاجم بن جبار النقاد والكتاب على حد ســـواء بطريقة بارودية، ذلك أن الباروديا أو الســـخرية تعتبر من أروع الفنون الأدبية الي أنتجتها الإنسان؛ لما تنطوي عليه من رصد لنبضات الحياة معربة عن آمال و آلام من خلال انصهارها في بوتقة الواقع الذي يأخذ الأديب وحيه من خلاله ، لذا تعد الســـخرية من الأســـاليب الفنية الصـــعبة، إذ تتطلب التلاعب بمقاييس الأشياء تضخيما أو تصغيرا، تطويلا أو تقصيرا ، هذا التلاعب يتم ضمن معيارية فنية هي تقديم النقد اللاذع في جو من الفكاهة والإمتاع[6]، وهذا ما حاول "بن جبار" أن يقتفيه في روايته.

2-الخطاب السردي وصراع الثنائية: المركز/ الهامش

يشير " بن جبار" في روايته "هايدغر في المشفى" إلى قضية الكتابة والكتاب والطبقة المثقفة التي تعج بها الساحة الأدبية الجزائرية، حيث يصفهم بأنهم آداة تحاول تخريب كل نتاج أدبي جديد يحاول إزاحتهم عن المركز الذي يجعلهم يعيشون في خضم السلطة وامتيازاتها، فالأدب المركزي هو أدب ينحى ويُعتبر بمثابة القانون الأمثل بكل معاييره[7]، وهذا ما يرفضه السارد في قوله: "يتجه الآن إلى آفاق أوسع رغم أن الأرضية زلقة ومحفوفة بالمخاطر، لذلك يستوجب عليه تحدي العقبات : القردة النحوية، المتفيقهون، الحساد والقطاع والمتآمرون في رد هات الخلفية لدور الثقافة، متتبعو العورات وراقصو الستربتيز . الساحة تعجب أشكال غريبة من المرضى والمعتوهين والمتآمرين .ليستلهم عرفة مؤكدة عنهم وهم غالبا أولئك الكتّاب الأشباح الذين يقبعون في الظل /الظلام يدفعون بالبيادق هنا وهناك، للبقاء على عرش الأدب دون منازع لهم "[8]، إنه صورة للمعاناة التي يعيشها كتاب الطبقة الثانية أو المثقفون من الدرجة الثانية، أولئك الكتاب الذين ينحدرون غالبا من الطبقة البسيطة في المجتمع، والذين لا يُسمح لهم بتجاوز الطابوهات التي وضعها كبار المثقفين في مجتمعاتهم عن طريق وسائل الإعلام أو "البايدق" التي أشار إليها "بن جبار" في نصه، ليقترب بذلك السارد من مقطوعة حوارية جرت بين "دانيال شيفر" مع "إيف زاركا" حين حديثهم عن "المثقفين الروحيين" الذين "وهبوا سلطة روحية حقيقية على غرار ميشال فوكو أو بيار بورديو أو جاك دريدا أو حتى سارتر، ما عاد لهم وجود. ثمة اليوم وسطاء إعلاميون يسمون عبثا مثقفين غير أنهم لا يملكون إلا هيئات المثقفين، وبشكل سطحي جدا"[9].

إن المثقف الروحي هو مثقف يعيش وسط المجتمع، لم يمنح سلطة " مادية/ قيمية" بقدر ما وُهب سلطة "روحية" تتمثلها طبقة " الانتلجنسيا intellegentia" البسيطة، والتي لم يجدها السارد بجانبه في وسط ثقافي يهتم بالماديات على حساب القيم والمبادئ التي تحرك المجتمعات المتقدمة ثقافيا يقول بن جبار: " تبدو الأجواء غير مشجعة على الإطلاق قال في نفسه، كان من الأجدر ترك الأمر بينه وبين نفسه، لا فائدة تجنى من إخبار الناس، شعر أن أقرب أصدقائه ليسوا سوى الفئة التي يعبر عنها في لغة القانون بـــ "الأغيار"" أو الآخر لدى الوجوديين، لقد وقف مطولا عند مقولة سارتر "الآخر هو الجحيم."فليذهب الآخر إلى الجحيم . كان أو لدرس تعلمه حين وقف على حقيقتهم، الناس يهرولون وراء المظاهر، النجاح مرتبط أشد الارتباط بالمظاهر وليس بالمضامين، مرتبط أكثر بالصورة التي يكون عليها الأشخاص والنعمة التي تبد وعلى وجوههم أو

ما يملكونه من حيازات"[10] إنه ثورة على المركز الذي يتمثل كدائرة يحيط بها مجموع مثقفين متصـــالحين مع المظاهر، أكثر من تصالحهم مع المضامين.

يرتقي الســـارد بعد حديثه عن مركزية بعض الكتاب/ النقاد/ الإعلام، بلغة ســـاخرة إلى المجتمع/ المركز؛ ليحاول تقويض مركزية مؤسسة الزواج والوظيفة كمركز للسعادة وهذا ما رفضه المجتمع ممثلا في والدته والمقربين منه، إنها مخالفة تســـتوجب العقاب " فالمخالفة تقيم، بالفعل، الفرد في مواجهة الجســـم الاجتماعي بأكمله، والمجتمع، في مواجهة الفرد ولمعاقبته فإنه يمتلك هذا الحق كمجتمع بكليته، صـــراع غير متكافئ"[11]، وهذا ما يذهب إليه الســارد في روايته، حيث يقول: "الآن، أصبح حرا أكثر من وقت مضى، لا سيّما أنه متحرر من أعراف المجتمع وليس له أسرة تطالبه بالالتزامات ولا المسؤوليات، يعرف هذا جيدا بشكل ما، وقد تحايل على مقربيه وأهله في مسـألة عزوفه عن الزواج، طالما كانت والدته تؤنبه في كل مناسـبة .كان الجميع ينظر إليه بنوع من التوبيخ والاســـتهجان لكنه كل مرة يخفف من وطأة الأمر بحجة أنه يبحث عن امرأة مناســـبة، وأن ذوقه صـعب في إيجاد فتاة ملائمة، رغم أنه لم يفكر في المسـألة قط! صـراعه مع والديه يكاد يبلغ أشـدّه، كل مرة يتنصـل من وعوده التي يطلقها ليخفف من ضـغوطهما المتزايدة، لكن هذه المرة وهو يفك مؤقتا رباطه بالوظيفة يجعل الأمر أقل وطأة، حيث تضـعف الضـغوط الممارسـة عليه أو على الأقل، يراجع الوالدان مسـألة الزواج أو التأخير في البت فيها"[12]، وهو ما حصـــل للناصـــر بطل الرواية الذي انتهى به الحال في مصـــحة للأمراض العقلية، بتهمة محاربة أعراف المجتمع والسعي وراء حلم الكتابة.

3-البطل الروائي بين الصراع الهَوَوِي وإثبات الذات

تتأزم الأحداث في رواية "هايدغر في المشفى" ليدخل البطل الروائي " الناصر" إلى المصحة العقلية؛ كنتيجة لمحاولته قلب المركزيات والقيم، مصطدما مع حلقتين متناقضتين، الحلقة الأولى تَمثلها "بن جبار" في مجموعة من المرضى أطلق عليهم اسم" الهايدغريين" نسبة إلى الفيلسوف الألماني "مارتن هايدغر" ، أما المجموعة الثانية فهي "البوبريين" نسبة إلى الفيلسوف النمساوي "كارل بروبر"، ليجد "الناصر" نفسه وحيدا في مملكة "الهنا" التي ما هي إلا صورة مصغرة عن مجتمع تُنتزع فيه إرادة الشخص ليبقى رهين أسئلة وجودية تؤرقه، ورهين إرادة تسيره ولا يستطيع تسييرها وهو ما يبحث عنه "نزلاء الأفكار" حسب بن جبار من "هايدغريين" و "بوبريين" على حد ســـواء، ذلك أن نزلاء الأفكار" هم أصـــحاب عقول قد تهدد مملكة الرب، مقتربة في ذلك من مفهوم الفيلسوف الألماني "فريديك نيتشة Friedrich Nietzsche في وصفه للعقل حيث يقول: "فيما مضى

كان العقل إلها، ثم تحول إنســـانا، وها هو يتحول رعاعا"[13]، وما الرعاع إلا نزلاء الأفعال عند "بن جبار" في قوله :"يصنف النزلاء في مملكة " الرب "إلى صنفين رئيسيين مع استثناءات قليلة، نزلاء أفكارهم إما هايدجريون أو بوبريون و نزلاء أفعال، نزلاء الأفعال أقل قيمة من نزلاء الأفكار، هم عادة من ذوي الدوافع الأرضـــية كالجشع والغيرة وحب الامتلاك والحسد والانتقام وغيرها، الفئة الأولى: هيمن فئة نزلاء الأفكار، تلك الأفكار المحظورة التي تهدد عرش الربوبية وتشكل تطاولا على الذات السامية، سواء كانت تصريحا أو تلميحا بالسؤال المهدد للكيانات والنظم"[14].

إن المنطق الذي يسـير عليه السـارد في روايته، هو منطق يحاول أن يجاري به ما هو موجود في السـاحة الثقافية والسـياسـية العربية عموما والجزائرية على وجه الخصـوص، فالدول العربية في عمومها تعيش صـراعات مجتمعية وسياسية بين طبقة امبريالية تحاول الاستحواذ على كل مدخرات الشعوب والتي تمثلها الطبقة الحاكمة وطبقة رجال المال و الأعمال والتي تمثلها السـارد في نظام المصـحة ، وطبقة ليبيرالية تحاول جاهدة التحرر من قيود الديكتاتوريات العربية الإمبرالية التي تعيش نظاما رأسماليا في حالته الاحتكارية[15] وهي جماعة الهايدغريين والبوبريين، وطبقة ثالثة لا هم لها سـوى توفير لقمة العيش وهم "نزلاء الأفعال" حسـب بن جبار الذي يقول مختصرا المسألة: " "أمامنا كتابة حائطية على السور الغربي من مملكة " الهنا "مكتوبة بخط واضح : العاقل من لا يتورط في السؤال . نراه اعند دخولنا الردهة وعند إعادة تجميعنا كالقطيع، تذكرنا بالمصير البشري واللامعنى"[16] وهو تلميح صريح للأنظمة العربية التي لا هم لها إلا تكميم الأفواه.

يواصـل " الناصـر" بحثه عن ذاته وسـط "مصـحة عقلية" تختلط فيها الهويات والأيديولوجيات، ليلتقي بشخصية مركزية في الرواية، إنها شخصية "عواد" الموظف الذي يعاني من ظلم المجتمع وظلم النظام وقهر الحياة، لقد كانت ذاته تعبيرا عن التمرد عن كل القيم؛ قيم الدولة؛ وقيم المجتمع؛ وقيم القانون. لتبقى ذاته المتشـظية أمثل تعبير عن معاناة الفئة البسيطة من الشعب التي تعاني من التهميش وسلطة القوانين الجائرة التي تصنعها الرأسمالية الصغيرة والنظام الحاكم والتي " تؤدى الى إفقار الناس وتدمير حياتهم. وهم أيضا الذين يستخدمون البوليس للقضـاء على من يحاولون المقاومة "[17]، وهذا ما يُقره "بن جبار في روايته قائلا: " "في هذه اللحظة التي أكتب فيها هذا النص، شـخص نذل يقف الآن قبالة منزلي على بعد عشـرة أمتار في الجانب الآخر من الطريق، يسند ظهره على حائط بيت متهالك. أعلم أن كل نصوص العالم لا يمكن أن تثنيه عن سلوكه هذا. ربما، وحده العصا يمكنها أن تغيّر من الوضع قليلا أو كثيرا، أكتب هذا النص ليس تهربا من المواجهة أو تخونني

الشجاعة كما يظن الذين يعرفونني، أكتب لتطلع فيما بعد النيابة العامة والدفاع وقاضي التحقيق وقضاة محكمة الجنايات أنني لم أكن مجرما بطبيعتي وبفطرتي، ولم تكن لي نوايا إجرامية في إيذاء أي شـــخص في هذا العالم، يعرفون أنني إنسـان مسـالم ووديع ومواطن صـالح، خدمت مجتمعي كموظف بتفان وحسـن النية أحيانا، أبدي القليل من السـلبية نتيجة حسـابات أسـرية ومهنية ومجتمعية وشـخصـية .ردّ فعلي قد يأتي متأخرا لكنه متعقل وحذر، لذلك تأخرت في الانتقام من كل أعدائي ومن بينهم هذا الشـــخص اللعين، ترددت فيا لإقدام على المجازفة بإزهاق روحه النتنة، أعتقد جازما أن الإنسانية لا تخسر شيئا بتغييب هذا الشخص في جوف الأرض . وسوف يعمّني بعض السلام والسعادة والطمأنينة لبعض من الوقت لولا قانون العقوبات اللعين"[18]، إنها صورة تراجيدية لشخصية تحاول التأقلم مع مجتمع متحجر يعيش على أنقاض البرغماتية والذرائعية الاستبدادية.

ترفض ذات "عواد" في رواية "هايدغر في المشـــفى" أن تنصـــاع لقانون الجنايات الجائر الذي يحمي طبقة على حسـاب طبقة أخرى، لتختار ذاته الانحياز لمبدأ الشـريعة الإنسـانية التي تحقق إرادتها بنفسـها، بعيدا عن مواد القانون، وأقوال الحقوقيين، حيث يختار "عواد"العبارة القائلة بأن "الداء القوة والدواء المقاومة"[19]، وهو ما أفضـــى به لدخول المصـــحة في النهاية، بعد جريمة قتل، كان ضـــحيتها لص حاول التملص من مواد القانون، وتوزيع الاتهامات في ظل قانون غير متوازن يحمي اللصوص ويدين الشرفاء حسب السارد، الذي يصف حالة "عواد" قائلا: "دخلت في كآبة حادة وحزن شديد .كانت بداية شعوري بلا جد وبالحياة، شعرت بدونيتي وزاد احتقاري لنفسـي، كرامتي مجروحة إلى حد الرثاء. كنت أسـير كامرأة سـيئة السـمعة، كعاهرة، برأس مطأطأ لا أقوى على رفعه أكثر من رؤية بضعة أمتار أمامي فكرت في حلول كثيرة، كلها تؤدي للسجن .حميدة السلوقي يتلذذ بالانتصـــار وفتح القضـــاء شـــهيته لكي يتطاول أكثر، وهو الآن يفكر في اقتراف جريمة أكبر، ما دامت الرياح تهب لصالحه. حملت خنجرا وانتظرته في مكان بعيد عن البيت، انتظرت لعدة أيام بلياليها إلى أن حانت الفرصـــة. طعنته عدة طعنات كانت كافية ليتحول إلى جثة هامدة، الآن عرفت أنني أسـد يتله خدمة جليلة لم يقدمها له إنســـان آخر..حملت خنجري إلى مخفر الشـــرطة واعترفت بجريمتي..."[20] ، إنه قانون القوة الذي اختاره عواد لتحقيق ذاته بعيدا عن القوانين الوضعية، إنها إرادة القوة التي كانت " مخبأة داخل الإدارة الأخلاقية وأن هذا البعض وهذا الاحتقار هما من تجلياتها، آنذاك سـينتبه المضـطهد إلى أنه يقف على قدم المسـاواة مع مضـطهده، وأنه لا يفوقه بأي امتياز وليس في حركية أعلى منه"[21] وهذا ما حصـل مع ذات "عواد" في الرواية حين وجد نفسـه مضـطهدا من طرف العدالة ومن طرف المجتمع بل وحتى من طرف المجرم الذي حاول سـرقة منزله مما جعله يحقق عدالته بنفسه.

تصل الرواية إلى نهايته، ليجد " الناصر و"عواد" نفسيهما منظمين للحركة الهايدغرية التي تسعى بعد حرب طاحنة مع البوبريين، والتي تلاها سلام بين الطرفين كمحاولة لتحطيم نظام المصحة، وهو إشارة صريحة للأنظمة الاستبدادية التي تسعى لإثارة النعرات الطائفية أو العرقية أو الفكرية من أجل الحفاظ على مكتسباتها في ظل تأجيج الصراع بين عدة أطراف، ذلك أن بداية تكوين المجتمعات يكون فيها الأفراد "مأخوذين بالقهر من طرف القوة الغاشمة العمياء ولهذه القوة كانوا خانعين، أما بعد ذلك فسيطر عليهم القانون الموضوع وهو القوة الغاشمة وهو القوة الغاشمة نفسها ولكنه جاء بزي مختلف في المظهر لا غير، واستنتج من هذا أنه بموجب ناموس الطبيعة الحق للقوة "[22] وهذا ما يشير إليه "بن جبار" في نهاية الرواية حين يجد " الناصر" ذاته ذاتا تصارع الهويات المختلفة لتعبر عن صرت المثقف الحر، يقول السارد: "الحياة أصبحت في المصحة ممكنة جدا، فقد تمّ إرسال شيخ حافظ للغة والنحو ولغة القدماء، أحد فطاحل الأدب لنتعلم منهم المتعلم في حياتنا، التي كانت مبتذلة أشد الابتذال .قدموا لي لوحة خشبية وألفية ابن مالك وكتاب ابن عقيل الشارح للألفية وبدأت في الرحلة التي خططت لها من أمد بعيد، خصصت مقر الأخوية للحفظ، كنت أتنقل يوميا بين مكانين بين الحديقة وبين المقر، أجلس استمع لشيخي ساعتين في اليوم و أحفظ ما تيسر لي من أبيات، فكلما استمررت في الحفظ كلما سهل علي استيعاب دروس شيخي عبد الرحمان."[23] إنها نهاية ساخرة أراد السارد من خلالها إرساء قواعد المثقف والكاتب الحق، ذلك الكاتب الذي يهتم بالأفكار والطبقات البسيطة، لتكون ذاته مختلفة عن باقي الذوات في ثقافتها واتجاهها ودفاعها عن القيم والمبادئ التي تؤمن بها.

خاتمة:

من خلال كل ما سبق يتضح لنا أن الرواية الجزائرية قد أخذت منعطفا آخر، وأن الأدباء الجزائريين خاصة الذين يمثلون الطبقة البسيطة، قد أصبحوا أكثر وعيا وأكثر تمردا على الواقع المفروض عليهم، مما جعل كتاباتهم تمثل صوت المهمش، والمثقف البعيد عن أجواء الشهرة والبهرجة السلطوية، فجاءت رواية "هايدغر في المشفى" أكثر حدة من حيث فعل التمرد والهروب نحو آفاق مجهولة يحاول "بن جبار" من خلالها فك العزلة التي يعيشها المواطن/المثقف البسيط لذلك جاءت روايته تعبيرا عن حالة الانسداد والانغلاق التي يعيشها المجتمع الجزائري على كل الأصعدة خاصة على الصعيدين السياسي والثقافي.

إن رواية "هايدغر في المشفى" هي صورة انعكاسية لكل الدول العربية التي عاشت تجربة الارهاب-الجزائر- أو الربيع العربي الذي أحرق كل شيء لكن ثماره لم تزهر بعد وهذا ما حاول بن جبار أن يوصله

للقارئ بلغة فلسـفية عميقة، يحتل التأويل فيها مركزا رئيسـا لفك العقد والوصـل إلى فهم الحبكات التي وضـع أسسها السارد.

قائمة الهوامش:

1.محمد بن جبار، كاتب وروائي جزائري ينحدر من ولاية غليزان، من الجيل الجديد، روايته الأولى بعنوان "أربعمائة متر فوق مستوى الوعي" لقيت نجاحا كبيرا، بوصفها صوتا للهوامش المنسية ومقاومة للنسيان الذي عصف بتاريخ الأحداث الأليمة للحرب الأهلية، ثم رواية "الحركي" التي استفزت الذاكرة الجماعية ضد النسيان الذي طال الحركى حيث أعاد النظر في ثنائية الشرف والخيانة، لتصدر له مؤخرا رواية جديدة اختار لها عنوان " هايدغر في المشفى" .

2.عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، 1972، ص264.

3.محمد بن جبار، هايدغر في المشفى، بوهيما للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2018،ص2.

4.ميجان الرويلي، سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، المغرب، ط2002،2، ص305.

5.هند حسين طه، النظرية النقدية عند العرب، وزارة الثقافة والإعلام العراقي،د ط، بغداد، 1981م، ص 211

6.سلامي سعاد، السخرية والتهكم في ملصقات عز الدين ميهوبي، كلية الآداب واللغات جامعة محمد خيضر، بسكرة، د ط، 2015، ص7.

7.ينظر: محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع ، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، د ط، مصر ، دت، ص 52.

8.محمد بن جبار، هايدغر في المشفى، ص 3

9.علي صـــالح مولى، هل من حاجة اليوم إلى مثقف هُوَوي-بحث في تراجع الأدوار التقليدية ونظر في البدائل، مجلة تباين، العدد 4/13، صيف2015، ص 60

10.محمد بن جبار، هايدغر في المشفى، ص4.

11.ميشل فوكو، المراقبة والمعاقبة ولادة السجن، تر: علي مقلد، مركز الإنماء القومي، بيروت، د ط، 1990، ص 116.

12.محمد بن جبار، هايدغر في المشفى، ص 6.

13.فريديريك نيتشة، هكذا تكلم زرادشت، تر: فيليكس فارس، مطبعة جريدة البصير، الاسكندرية د ط، 1937، ص 86

14.محمد بن جبار، هايدغر في المشفى، ص 9.

15.ينظر: فلاديمير لينين، الإمبريالية أعلى مراحل الرأسمالية، جيزن آي زنانييه للنشر، بيتر وغراد، 1916، ص57.

16.محمد بن جبار، هايدغر في المشفى، ص 8.

17.كريس هارمان، النبي والبروليتاريا، مركز الدراسات الاشتراكية للنشر، مصر، د ط، 1996، ص 21.

18.محمد بن جبار، هايدغر في المشفى، ص 11.

19.عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، كلمات عربية للنشر والتوزيع، مصر، دط، دت، ص12.

20.محمد بن جبار، هايدغر في المشفى، ص 25

21.فريديريك نيتشة، إرادة القوة محاولة لقلب كل القيم، تر: محمد الناجي، أفريقيا الشرق، الجزائر، دط، 2011، ص22.

22.بفيكتور ماردسن، بروتوكولات حكماء صهيون، الحرية للنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 2003، ص147

23.محمد بن جبار، هايدغر في المشفى، ص59

The Palestinian-Israeli conflict: A morphological analysis of Nye's Habibi

الصِّرَاعُ الفِلِسْطِينِيُّ الإِسْرَائِيلِيُّ: تَحْلِيلٍ مُورْفُولُوجِيٍّ لِـ"حبيبي" لنَاعُومِي شِهَاب نِاي

Dr. Feten Boubakri
University of Gabes, Tunisia

Abstract

The Palestinian-Israeli conflict has always been the interest of media, politicians and researchers. Moreover, it has continued to fire the imagination of novelists. In this context, contemporary fiction has expressed the voice of Palestinians who witnessed the horror of this conflict. The present paper is interested in the study of the sufferings of Palestinians during the Palestinian-Israeli conflict as it is depicted in children's literature. It is an analysis of Nye's (1997) Habibi applying a morphological analysis of the speech of child characters in the novel. The main objective is to decipher the ideology lying behind this literary discourse. The findings show that Habibi leans heavily on the use of different types of morphological processes on the part of child characters to denounce the violence committed against Palestinians. It is concluded that important ideas are implicitly transmitted to readers when child characters speak using word coinage, clipping, blending and compounding, which remind us of children trying to acquire their first language: In Habibi, these children try to acquire the politics of their time.

Key words: Coinage[1], clipping[2], blending[3]

ملخص باللغة العربية:

لَطَالَمَا مَثَّلَ الصِّرَاعُ الفِلِسْطِينِيُّ الإِسْرَائِيلِيُّ مِحْوَرَ اهْتِمَامِ الإِعْلَامِيِينَ وَ السِّيَاسِيِينَ وَ البَاحِثِينَ . إِضَافَةً إِلَى ذَلِكَ فَإِنَّ هَذَا الصِّرَاعَ قَدْ جَلَبَ انْتِبَاهَ العَدِيدِ مِنَ الأُدَبَاءِ. وَ فِي هَذَا الإِطَارِ لَتَزَالُ الرِّوَايَةُ المُعَاصِرَةُ تُعَبِّرُ عَنْ صَوْتِ الفِلِسْطِينِيِينَ الَّذِينَ عَاشُوا وَيْلَاتَ هَذَا الصِّرَاعِ. وَ يَهْتَمُّ هَذَا البَحْثُ بِدِرَاسَةِ مُعَانَاةِ الفِلِسْطِينِيِينَ فِي خِضِمِّهِ. وَلَقَدْ دُرِسَتْ هَذِهِ المُعَانَاةُ كَمَا وَقَعَ وصْفُهَا مِنْ خِلَالِ أَدَبِ الطِّفْلِ. وَ يُحَلِّلُ هَذَا البَحْثُ رِوَايَةَ " حَبِيبِي " (1997) لِلْكَاتِبَةِ نَاعُومِي شِهَاب نِاي وَذَلِكَ بِتَوْظِيفِ تَحْلِيلٍ مُورْفُولُوجِيٍّ (نْيَوِيٍّ / شَكْلِيٍّ morphological analysis) لِخِطَابِ شَخْصِيَاتِ الأَطْفَالِ المُوَظَّفَةِ فِي الرِّوَايَةِ . وَالهَدَفُ الأَسَاسِيُّ مِنْ هَذَا البَحْثِ هُوَ اسْتِخْرَاجُ الإِيدْيُولُوجِيَا المُنْضَوِيَّةِ وَرَاءَ هَذَا الخِطَابِ الأَدَبِيِّ. فَنَتَائِجُ هَذَا البَحْثِ أَثْبَتَتْ أَنّ " حَبِيبِي " تَقُومُ بِالأَسَاسِ عَلَى تَوْظِيفِ عِدَّةِ تَرْكِيبَاتٍ مُورْفُولُوجِيَّةٍ (morphological processes) اِسْتُعْمِلَتْ مِنْ قِبَلِ شَخْصِيَاتِ الأَطْفَالِ الخَيَالِيَّةِ بِالرِّوَايَةِ .

فَقَدْ اِسْتُخْدِمَتْ هَذِهِ التَّشْكِيلَاتُ البِنْيَوِيَّةِ (morphological processes) عَنْ قَصْدٍ لِفَضْحِ مُخْتَلَفِ أَشْكَالِ الاضْطِهَادِ التِي تَعَرَّضَ لَهَا الفِلِسْطِينِيونَ خِلَالَ هَذَا الصِّرَاعِ . وَ مِنْ خِلَالِ هَذَا البَحْثِ يُمْكِنُ أَنْ نَسْتَنْتِجَ أَنَّ مَعْلُومَاتٍ وَ أَفْكَارٍ مُهِمَّةٍ وَقَعَ تَمْرِيرُهَا بِطَرِيقَةٍ غَيْرُ مُبَاشِرَةٍ لِقُرَّاءِ هَذِهِ الرِّوَايَةِ وَ ذَلِكَ عَنْ طَرِيقِ شَخْصِيَاتِ الأَطْفَالِ الخَيَالِيَّةِ خَاصَّةً عندما يكون خِطَابُهُمْ مَصْحُوبًا بِعِدَّةِ تَرْكِيبَاتٍ بِنْيَوِيَّةٍ (morphological processes) كَاخْتِرَاعِ كَلِمَاتٍ جَدِيدَةٍ (word coinage) أَوْ دَمْجِ جُزْأَيْنِ مِنْ كَلِمَتَيْنِ فِي كَلِمَةٍ وَاحِدَةٍ (blending) ، كُلُّ هَذِهِ التَّرْكِيبَاتِ تُذَكِّرُنَا بِطِفْلٍ وَ هُوَ يُحَاوِلُ

اكْتِسَابَ لُغَتِهِ الأُمِّ خِلَالَ السَّنَوَاتِ الأُولَى مِنْ حَيَاتِهِ . وَلَكِنْ فِي إِطَارِ هَذِهِ الرِّوَايَةِ تُحَاوِلُ الشّخْصِيَاتُ الخَيَالِيَّةُ للأَطْفَالِ أَنْ تَكْسِبَ المَرَادِفاتِ و الخِطَابَ الذِي يَتَمَاشَى مَعَ وَاقِعِهِمْ السِّيَاسِيِّ فِي خِضِمِّ الصِّرَاعِ الفِلِسْطِينِيُّ الإِسْرَائِيلِيّ .

1. Introduction

The Palestinian-Israeli conflict which started from the mid 20th century has been considered as one of the most complicated conflicts. Military conflicts between Palestinians and Israelis have been taking place over land. Despite the different attempts to solve the problem, an agreement which satisfies both countries has not been reached yet.

[1]Clark (2003) says that "during first language acquisition children coin new words having legitimate and illegitimate forms to fill lexical gaps" (Clark 2003: 281).

[2]It is a way to form a new word by shortening a certain words conserving the same word class and the same meaning. Akmajian et al (2001) define clipping as "clipped abbreviation" (Akmajian et al 2001: 26).

[3]It is a word formation process. Bauer (2003) defines blending as "the fusion of two elements" (Bauer 2003:124).

The Palestinian-Israeli conflict attracts the interest of politicians all over the world. It also attracts the attention of the media, and researchers. A number of studies study this issue from different perspectives. Accordingly, literature with its variety of forms is influenced by this event and different literary writings have emerged.

Among these literary writings, we can refer to children's literature and more importantly to young adult literature which represent this conflict from their own perspective. Naomi Shihab Nye's (1997) Habibi, as an example, speaks about the Palestinian-Israeli conflict and in the present paper; this novel is studied to identify the way child characters experience the horror of this conflict. According to Amazon.com editorial reviews, Habibi centers around Liyana Abboud, a half-American half-Palestinian girl growing up in St. Louis in America. When her father, Poppy, tells the family that they are moving to Jerusalem, Liyana is anything but happy. She is an outsider in her new school and her entire family in Jerusalem speaks a foreign language she does not understand. Then, she meets Omer, a Jewish boy, and begins a forbidden friendship with him. Other characters in this book include Khaled and Nadine, two children living in a neighboring refugee camp, Rafik, Liyana's younger brother, and Sitti, Liyana's grandmother, who speaks no English. Some of the issues in Habibi deal with the ongoing hatred and violence between Palestinians and Jews.

1. 1. Research problem

A variety of literary works and studies deal with the Palestinian-Israeli conflict focusing on the sufferings of Israelis and mainly Palestinians. Young adult literature, however, focuses on the role of child characters to speak about this conflict. In this context, Nye's (1997) Habibi exploits child characters to denounce the crimes committed against Palestinian children and their families showing the psychological effect of this conflict on children. This paper is a morphological study of Habibi based on Clack's (2003) framework of morphological processes. This study is meant to identify the significance of child characters' linguistic behavior throughout the novel.

1. 2. Framework

This paper is a morphological study. It analyzes the morphological processes used by child characters in Habibi. It follows a morphological analysis based on Clark's (2003) framework. This framework centers around the idea that the different types of morphological processes used by children in their first language acquisition are initially called word coinage since a new word is created. During first language acquisition, children go through a linguistic development and Clark (2003) argues that they have to be able, first, to understand and analyze the morphological rules. Then, they will be able to apply them. Consequently, new words formed by different affixes and roots can be used to convey new meanings (Clark 2003: 273). Besides, Clark (2003) says that coinage is the act of "coining new words, making use of familiar roots and affixes in derivations and compounds. Coinage is meant to fill lexical gaps" (Clark ibid: 281-283). This framework is applied to see the way child characters use word coinage and to show the significance of child characters' linguistic behavior throughout the novel.

2. The analysis

The significance of the morphological processes used by the child characters is interpreted and different extracts taken from the novel are analyzed. These extracts are taken from different parts of the novel for the data to be representative.

2. 1. Clipping

In Habibi, five cases of clipping are used. In what follows, the analysis of a number of them is presented.

*** MP 48: Pal**

Throughout the novel, Liyana refers to Palestinians using different expressions. In this context, she says:

> "Too bad the country namers couldn't have made some awful combo word from the beginning, like Is-**Pal** or **Pal**-Is, to make everybody happy". Rafik said "Huh?"
> "But hardly anybody there has been pals yet".
> "Are you going crazy?"
> "And Pal-Is sounds like palace _ but they don't even ha-ve a king." (Nye1997: 36-37).

In this extract, Liyana coins a new word which is 'Pal' to refer to Palestine. Clark (2003) says that "during first language acquisition children coin new words having legitimate and illegitimate forms to fill lexical gaps" (Clark 2003: 281). In the novel, the child character Liyana creates new words to convey a specific idea in an implicit way. In this context, the word 'Pal' Liyana uses is not simple. We can notice the use of the morphological process of clipping. In this context, Clark (2003) says that "forms that are simple are transparent" (Clark ibid: 287). In other words, the meaning conveyed by 'Pal' in which the morphological process of clipping is used is not transparent. This word has an ideological dimension. Instead of saying Palestine, Liyana uses the word 'Pal' which reflects reality in Palestine where part of this land is taken by the Israelis. It is shown in the novel that Palestine is referred to using only half of the word and this linguistic structure is used on purpose to reflect the situation of Palestinians living in Palestine where they are treated like half citizens. Palestinians are given half of their land, half freedom and part of their rights. This idea is shown from the point of view of two child characters Liyana and Rafik and in this context Liyana says "Too bad the country namers couldn't have made some awful combo word from the beginning, like Is-**Pal**". In this morphological process of clipping where the linguistic structure of the word is shortened, the meaning of Palestine is shortened too. Under the Palestinian-Israeli conflict, part of the Palestinian identity, history and heritage are taken by the Israelis. In this respect, Palestinians are but half-Palestinians and half-citizens, having just half of their country and half of their land. Liyana expresses this idea through the use of the word 'Pal' which may have an influence on readers changing their ideological background about the situation of Palestinians. Following the plot of the novel, additional scenes of physical and moral torture committed against Palestinians are identified. These scenes which are accompanied with the use of different morphological

processes of clipping on the part of child characters are alarms to look for solutions to the way Palestinians live inside their own country. In what follows, two morphological processes of blending are studied.

2. 2. Blending

In Habibi, a number of morphological processes of blending are used. In what follows, two related cases of blending are studied.

*** MP 43: Is-Pal / MP 44: Pal-Is**

In the plane, Liyana and her brother Rafik speak about the different ways Palestine and Israel can be named. In this context, it is said that:

> In the airplane, somewhere over the Mediterranean, Liyana had whispered to Rafik, "Too bad the country namers could n't have made some awful combo word from the beginning, like **Is-Pal** or **Pal-Is**, to make everybody happy". Rafik said "Huh?"
> "But hardly anybody there has been pals yet".
> "Are you going crazy?"
> "And Pal-Is sounds like palace _ but they don't even have a king. Do you think they would have been better off with kings" (Nye 1997: 36-37)

This extract speaks about two suitable names for Palestine and Israel. According to Liyana, the land of Palestine can be named using the expressions 'Is-Pal' or 'Pal-Is'. The morphological process used in these two expressions is blending. During first language acquisition, children make coinages to fill lexical gaps. In this context, Clark (2003) says that "Children use word-formation to make their meaning clear. They coin words to convey meaning where they've not yet acquired the conventional terms" (Clark 2003: 289). In Habibi however, Liyana uses two coinages 'Is-Pal' and 'Pal-Is' to convey significant ideas in an implicit way. In this respect, these expressions are used for the purpose of criticizing the situation of Palestinians and Israelis who cannot enjoy independent names for their countries due to the conflict over land. According to Habibi, none of them can take an independent name because they share the same country and the same land. Accordingly, 'Is-Pal' and 'Pal-Is' are more suitable names. Besides, the order which country to be placed in the beginning "Is" or "Pal" is debatable. The child character Liyana provides two choices "to make everybody happy". In fact, the one to place the first depends on the political decisions, on the result of the latest conflicts and on the number of the occupied zones for each country. In other words, Liyana hints at the idea that the country that wins the latest conflict and overcomes the other has the right to take a first position in the name.

Consequently, the way Liyana refers to Israel and Palestine is significant. Though this idea is narrated from the point of view of the Palestinian child character Liyana, two choices are given to name the country. In this context, the issues is dealt with from the perspective of Israelis too in the sense that Liyana provides an alternative to 'Pal-Is' which is 'Is-Pal'. This expression is used to bring the Israeli point of view to the story. Consequently, the way children acquire their first language through their environment reminds us of the way child characters in Habibi acquire the politics of the contemporary era during which the Palestinian-Israeli conflict is maximized leaving disastrous effects on Palestinians as well as on Israelis. It is concluded that in Habibi, child characters, their psychological state, and their linguistic development are exploited to depict the dilemma of Palestinians under the Palestinian-Israeli conflict which leaves the country in an endless chaos. The morphological process of compounding studied in what follows expresses similar ideas.

2. 3. Compounding

Twenty seven cases of compounding are used in Habibi. In what follows, the first case of compounding is studied.

* **MP 1**: **a half-half, woman-girl, Arab-American**

When Poppy decides to leave America to live in Palestine, Liyana starts to discuss a number of issues with her father. It is said that:

> Liyana muttered, "I'm just **a half-half, woman-girl, Arab-American**, a mixed breed like those wild characters that ride up on ponies in the cowboy movies Rafik likes to watch. The half-breeds are always villains or rescuers, never anybody normal in between" (Nye 1997: 20).

This extract speaks about the half-breeds like Liyana. In this context, the expression 'a half-half, woman-girl, Arab-American', does not take a simple form. It is a composed noun phrase in which the morphological process of compounding is used three times. With reference to Clark's (2003), the meaning of this expression where three cases of compounding are used is not transparent. Accordingly, Liyana uses this composed form to hint at her mixed identity. She is a girl with an American mother and a Palestinian father. She was born in America and she is about to move to Palestine. This social unrest which results from the political unrest makes Liyana's identity a source of trouble for her. She feels

that she is neither woman nor girl and neither Palestinian nor American. This situation has a bad psychological effect on Liyana and on all children having similar identities. Such dilemma Liyana currently suffers from refers to the Palestinian-Israeli conflict due to which Liyana's father escaped to America and there he got married with an American woman. Liyana's feeling of being an abnormal creature having different origins is expressed through the use of more than one case of compounding in the same noun phrase. This composed structure reflects the complex identity of Liyana. This linguistic form 'a half-half, woman-girl, Arab-American', in which there are three cases of compounding seems to be an illegitimate form. According to Clark (2003), during first language acquisition children use certain illegitimate forms (Clark 2003: 286). In Habibi, however, this illegitimate form including three cases of compounding is used by the child character Liyana to express the dilemma of having a mixed breed and the dilemma of living in more than one country. These morphological processes of compounding are used to speak about the nature of her identity imposed by the political environment where she lives. Consequently, Liyana's linguistic behavior which reflects the complicated political environment where she lives is exploited to convey the lack of psychological balance Palestinian children having mixed breeds suffer from. This idea the novel opens with foreshadows the increasing pain Liyana will encounter later when she moves to Palestine where the Palestinian-Israeli conflict has not come to an end yet. Consequently, the morphological processes used by Liyana enable the reader to realize the child character's lack of balance and this is an influencing way to show the ugly image of wars and conflicts. A similar morphological process is studied in what follows.

* **MP 67: Second-class human beings**

Liyana speaks to her Jewish friend Omer about the way the family of her father have had suffered during the Palestinian-Israeli conflict. She says:

> I mean, this fighting is senseless, don't you think? People should be able to get over their differences by this time, but they just stay mad. They have their old reasons. Or th-ey find new ones. I mean, I understand it mostly from the Arab side because my father's family lost their house and their money in the bank and lots of their community when my father was a boy and the Palestinians were suffering so much, just kicked around till recently as if they were **second -class human beings** you know they couldn't even show th-eir own flag or have hardly any normal human rights like the Jews did till recently (Nye 1997: 166).

In this extract, Liyana speaks about the moral torture Palestinians have been exposed to during the Palestinian-Israeli conflict. Liyana uses the expression 'second-class human beings'. In this expression, there is a case of compounding. The use of this expression is meant to depict the difficult conditions Liyana's Palestinian relatives encounter during the Palestinian-Israeli conflict. This morphological process of compounding shows the disastrous history of Palestinians who are treated like second-class human beings. With the loss of their land, money and freedom, Palestinians loose Palestine and their dignity there. In this context, the more the plot of the novel progresses, the more readers are able to realize Liyana's progressive understanding of her relatives, identity and culture. It is the use of compounding which makes the meaning of the expression less transparent. Therefore, the morphological process of compounding is used to highlight the dilemma of Palestinians and this idea is implicitly transmitted to readers. In other words, the morphological process of compounding used by the child character Liyana opens the way for the reader to realize the degree of pain Palestinians have been exposed to. Besides, it constructs a negative representation of Jews and it makes the reader share with Liyana her horrible experience of the Palestinian-Israeli conflict. Given that the relationship between Arabs and Jews is fragile, the novel is most of the time introducing the conflict between them from the point of view of Palestinian child characters. Accordingly, the message the novel transmits is a blame to Jews and to those who are responsible for treating Palestinians like slaves having a second class life. In what follows, an example of morphological process of borrowing is studied.

2. 4. Borrowing

In Habibi, a number of morphological processes of borrowing are used. In what follows, the morphological process number six is studied.

*** MP 6: Arabic hareesa**

The teacher of Liyana asked her to write an essay about Jerusalem for an extra-credit. In this respect, Liyana speaks about the life of her father and his friends in the past. She says:

> He and the kids on his street liked to trade desserts after dinner. My father would trade his square of Arabic **hareesa**, a delicious cream-of-wheat cake with an almond balanced in the center, outside on a plate. His Jewish friend Avi from next door brought slices of date rolls. And a Greek girl named Anna would bring a plate of honey puffs or butter cookies. Everybody liked everyone else's dessert better than their own. So they'd trade back and forth. Sometimes they traded two ways at once. Everybody was

mixed together (Nye 1997: 28).

This extract speaks about the way children living in Jerusalem used to exchange desserts. These children have different origins, Arab, Jews and Greek. The child character Liyana uses the morphological process of borrowing 'hareesa' which is taken from the Arabic language. The use of the word 'hareesa' is significant in the sense that the use of linguistic structures having different origins reflects the issue being dealt with. In other words, the mixture of origins among children is expressed through the mixture of words having different origins. In this context, Liyana hints at the idea that the exchange of desserts between Arabs, Jews and Greece symbolizes the exchange of cultures, languages and ethics. Consequently, this childish story which is told by a child character speaking about children's exchange of desserts is not meant to entertain the readers of Habibi; it is rather to invite readers whether adults or adolescents to be tolerant, to accept differences and to try to cope with these differences. In this context, Liyana's story highlights the Palestinians' and the Jews' ability to cope with each other and to stop killing one another: 'everybody was mixed together'. It invites Arabs and Jews to behave like these children by sharing ideas, languages and cultures and it invites them to share the same land peacefully. Thanks to the child characters whose linguistic behavior is significant, readers start to experience with Liyana, Khaled and Omer the horror of the Palestinian-Israeli conflict. Besides, Habibi succeeds in obtaining hope for peace in Palestine where people should exchange friendship and kisses instead of gunfire and bombs.

The morphological processes used by the child characters of the novel are also presented in the following table. This table shows the number of each type of morphological process used in Habibi. The first column presents the types of morphological processes. In the second column, the morphological processes related to each type are presented. The third column presents the total number of morphological processes belonging to each type.

Types of morphological processes MP(s)	MP(s)	Total number of MP(s)
Clipping	MP43, MP44, MP48, MP49, MP51	5
Blending	MP43, MP44, MP49	3
Compounding	MP1, MP2, MP3, MP8, MP11, MP16, MP20, MP22, MP33, MP34, MP36, MP41, MP43, MP44, MP45, MP47, MP49, MP56, MP59, MP67, MP71, MP73, MP79, MP80, MP82, MP83, MP84	27
Borrowing	MP6, MP77	2

The Morphological processes in Habibi

The table shows that the most recurrent type of morphological processes in Habibi is compounding. Then, clipping holds a second position and blending holds approximately an equal position of 3 morphological processes. Finally, 2 morphological processes of borrowing are used.

The present research shows that different morphological processes are used by the fictional child characters of the novel. It is also shown that these morphological processes are manipulative techniques. In this context, the linguistic behavior of Liyana is ideological in the sense that Liyana seems to be trying to cope with a new language in Palestine like any child trying to acquire the language of his environment but Liyana and the coinages she uses are meant to give voice to Palestinians and to defend their cause. Consequently, the linguistic behavior of Liyana and the different child characters of the novel play an important role to denounce the physical and moral violence Palestinians are exposed to.

3. Conclusion

In Habibi, different morphological processes are used in words like 'Pal', 'Is-Pal or Pal-Is', 'a half-half, woman-girl, Arab-American', 'second-class human beings' and 'hareesa' resulting sometimes in word coinages. In Habibi, child characters in conjunction with their usage of such coinages are exploited to serve ideological goals. In this context, the morphological processes used by child characters in Habibi play an important role in depicting the reality of Palestinians.

Habibi is interested in exploiting child characters like Liyana to denounce the use of violence against innocent Palestinian citizens including children, old people and women. Child characters assume the responsibility of fighting for the Palestinians' mission which is to obtain a better future. Consequently, in Habibi, Palestinian children like the fictional characters Liyana, Rafik and Khaled are used to implicitly express the dilemma of Palestinians. Accordingly, the ideological power of Habibi does not lie just in the depiction of the miserable conditions these children encounter during the Palestinian-Israeli conflict. It rather lies in exploiting these innocent child characters to show the way Palestinians are oppressed warning against such acts. In this context, Habibi denounces such acts as it aims to influence the readers. Consequently, different aspects within child characters starting from their linguistic development to their damaged psychological state are exploited to convey significant ideas and to contribute to the act of supporting the Palestinians' cause. Habibi does invoke children in ideological orientations.

References

Akmajian. A et al (2001). Linguistics: An introduction to Language and communication. Massachusetts Institute of Technology.

Bauer, L. (1983). English Word Formation. Cambridge University Press.

Clark, E. V. (2003). First Language Acquisition. Cambridge: Cambridge university Press.

Clark, E. V. (1993). The Lexicon in Acquisition. Cambridge: Cambridge university Press.

Katamba, F. (1993). Morphology. The Macmillan Press LTD.

Nye, S. N. (1997) Habibi. United States: Simon Pulse.

Online references

Amazon.com. Editorial Reviews of Naomi Shihab Nye's Habibi. Availableon-line at http://www.amazon.com/Habibi-Naomi-Shihab Nye/dp/0689825234/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1416652598&sr=1-1&keywords=habibi%2C+shihab+nye.