مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث

Journal of Scientific Development For studies and Research

(JSD)

An International Journal

P-ISSN: 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد الرابع، العدد الخامس عشر، 2023

Volume 4, Issue 15, 2023

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث

Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)

المجلد الرابع، العدد الخامس عشر، أيلول / سبتمبر Volume 4, Issue 15, September, 2023

مجلة علمية محكمة دولية تعني بنشر الدراسات والبحوث والأوراق البحثية والمقالات العلمية باللغتين العربية والانجليزية، في العلوم الإنسانية والاجتماعية والإدارية والتكنولوجيا، فصلية (آذار/ مارس – حزيران/ يونيو – ايلول / سبتمبر– كانون الأول / ديسمبر).

تصدر عن أكاديمية سماء الإبداع للدراسات والاستشارات والتطوير العلمي بالتنسيق مع عدد من الجامعات الدولية، وبإشراف هيئة علمية واستشارية دولية.

(يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة في المجلة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة).

A scientific journal that publishes studies and research in Arabic and English in the Humanities, Social sciences, Administrative and Technology, quarterly (March-June-September-December), By the Academy of Creativity Sama for Studies, Consultations and Scientific Development, partnership with international universities, Supervision of an international scientific and advisory body.

(These articles can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited).

P-ISSN: 2709-1635
E-ISSN: 2958-7328

https://orcid.org/0000-0003-3964-8085

الهاتف : 962779116272+

E-mail:

jsd@sdevelopment4.com

sfdevelopment4@gmail.com

Website:

www.jsd.sdevelopment4.com

ادارة المجلة تخلي مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، كما أن الأفكار والآراء الواردة في البحوث والدراسات المنشورة فيها تعبر عن أصحابها، جميع الحقوق محفوظة لأكاديمية سماء الإبداع

التعريف بالمجلة:

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD)
Journal of Scientific Development for Studies and Research

مجلة أكاديمية دورية علمية محكمة دولية، فصلية (آذار/ مارس – حزيران/ يونيو – ايلول/ سبتمبر- كانون الأول/ ديسمبر)، مهتمة بنشر البحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية والإدارية والتكنولوجيا، تنشر البحوث والدراسات باللغة العربية أو اللغة الانجليزية، وتحرص المجلة على نشر البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والجِدَّة والمنهجية العلمية، وتمثل إضافة نوعية في التخصصات المختلفة.

Indexed In

مرخصة بموجب
CC BY-NC-ND-4.0

Chief- Editor

Prof. Dr. Abdulwahab Abdullah Al-Maamari

Editorial Assistant

Dr. Ounissa Boukhetala, Mohamed Lamine Debaghine Setif 2 University, Algeria.

Editorial Board

Prof. Dr. Sabah Ali Suleman Muhammad Al-Jubouri, Tikrit University, Iraq.

Dr. Abdulbaset Mohammed Abdulwhab Alhattami، Sana'a University, Yemen.

Dr. Taha Naji Mohmmed Alawbali، Ibb University, Yemen.

Dr. Adnan Tulfah Mohammed Al-Doori، University of Samarra -Iraq.

Dr. Abdul-Kader Mohammed Ali, Lebanon

Dr. Majida Khalaf Khaleel Al-Sbou-Jordan.

Dr. Sattar Ayyed Badi, Ministry of Education, Iraq.

Dr. Kahla GHALI, University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.

Dr. Rajaa Hussein Adb Alemeer, Al-Qasim Green University, Iraq.

Advisory Board

Prof.Dr. Dawood AL-Hidabi,Professor of Education,International Islamic University – Malaysia

Prof. Dr. Mohammed Harb,Sabahattin Zaim University - Turkey.

Prof. Dr. Akram trad Alfayez,Isra University – Jordan.

Prof. Dr. Abdulhakim Mohsen Atroosh,Zarqa University – Jordan

Prof. Dr. Yasmin Mohammed Meligy Shahin,Tanta University- Egypt.

Prof. Dr. Montaser Salah omar soliman,Sohag University- Egypt.

Prof. Dr. Abdelaziz Fatahlla Ali Abdelbari, Global Leadership University for Islamic Sciences and Humanities, USA.

Prof. Dr. El Mokhtar BAKKOUR, Mohammed V University, Morocco.

Prof. Dr. Salah Eddine Zaral, Setif 2 University, Algeria.

Prof. Dr. Yahya Abdulrazaq Mohammed Qutran, Sanaa University, Yemen.

Dr. Hassan Ali Warsama, AN-NAJAAH UNIVERSITY BURAO.

Dr. Abdulsalam Hamood Ghaleb Alanesi, AN-NAJAAH UNIVERSITY BURAO.

Dr. Manal Mohamed Ahmed Ayed,Sohag University- Egypt.

Dr. Rami Mahmoud Ismail Ababneh,University of Hail - Saudi Arabia.

Dr. Tadj Bettir,University of Mascara – Algeria.

Dr. Hany Gawda Mosbah Abu Khurais,Fayoum University - Egypt.

Dr. Nesreen Mohamed Elsaid,Food Technology Research Institute – Egypt.

Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah, Imran University-Yemen.

Dr. Alawi Ali Alsharefi, Law – Yemen.

Dr. Fisal Mohammed AbdEl BariToto,Alneelain University – Sudan.

Dr. Abdulkhaleq Saleh Abdullah Moozab,Sana'a University – Yemen.

Dr. Mohamed Al Saho,Al-Furat University,Syria.

Dr. Randa Moustafa El-Deeb,Tanta University- Egypt.

Dr. Zouaouid Lazhari,University of Ghardaia,Algeria.

Dr. Eman Younis Ebraheem Al Obady,Al-Mustansiriya University – Iraq.

Dr. Tariq Khalaf Fahad AL-Hadadd, Imam A'Adham University College, Iraq.

Dr. Adnan Mohammed Aqeel,Taibah University - Saudi Arabia.

Dr. Boutera Ali, Abbas Lagour University - Khenchela, Algeria.

Dr. Derbal Siham, University Center - Maghnia, Algeria.

Dr. Nadia Fadil Abbas Fadhle..Alshamary, University of Baghdad, Iraq.

Dr. Yasser Mahmoud Wahib Al-Makdami, University of Diyala, Iraq.

Dr. Aisha Abiza, Amar Telidji University of Laghouat, Algeria.

Dr. Abbas Mubark Mohamed Kalafalla Alkanzy,Alzaim Al-Azhari University, Sudan.

Dr. Tareq Zeyad Mohammed, Ministry of Education / Hill College, Iraq.

Dr. zainab hussien kassem al mohana, Imam Al-Kadhum University College, Iraq.

Dr.sadeq omair..Jalood, University of Sumer, Iraq.

Dr.Ahmed Hamdy Abudief Zaid, Ministry of Education and Technical Education, Egypt.

Dr. Nervana Hussein Mohamed Elsabry, Higher Institute of Languages - Ministry of Higher Education Egypt.

Dr. Baddar Maher, University of Souk Ahras, Algeria.

Dr. Muntaha Tariq Husain Jabar Almhanaui, Al-Mustansiriya University, Iraq.

Dr. Nahla Ahmed Fawzi Elbarhimiy, Northern Borders University, Saudi Arabia.

Dr. Ahmad Saifo al Saifo – Lebanon.

. Hassan Abbood Alnakhala, University of ısra, Iraq.

Dr. Abdallah Hameed Alghuwairi, Isra University, Jordan.

Dr. Abdelhak Amar Belabed, Qatar University, Qatar.

Dr. Eman Hasan Saleh, Lebanese University, Lebanon.

Dr. Basheer Mohammed Alhammadi, University of Science and Technology, Yemen.

Dr. Mustafa Raad Al Saadi, The Open Educational College, Iraq.

Dr. Hanan Abdul Ghaffar Attia Ebrahim,Ph.Dr. in Kindergarten Education – Egypt.

Dr. Nassredine Cheikh Bouhenni, University of Hail, KSA.

Dr. Rahma Hamdi Bushra Tahameed, El Imam El Mahdi University, Sudan.

Dr. kawther Abdul Hassan .abdulha, Al-Muthana University, Iraq.

Dr. Abdulrahman Abdullah Al- Maamari-Malaysia.

Dr. Khaled Kadhem Auda, University of Dhi Qar, Iraq.

Dr.Mudhafar Jaber Al Rawi, University of Sharjah, UAE.

Dr. Zainab Riad Jaber, Hilla University Colleg, Iraq.

Dr. ola ali mohammed alhothi, Sana'a University, Yemen.

Dr. Ikhlass Mohammed Abdulrhman Hajmusa,Aljazeera University – Sudan.

ميثاق أخلاقيات النشر

تنشر مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD) البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير بحوث ودراسات علمية بجودة عالية من خلال الإلتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر ومنع الممارسات الخاطئة، وتصنف المدونة ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE Committee on Publication Ethics)، وهي الأساس المرشد للباحثين والمؤلفين والمراجعين والناشرين، والتي تسعى من خلالها المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب في أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فمجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD) ملتزمة تماماً بالحرص على تطبيقها من خلال القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

أولاً: مسؤولية المجلة:

قرار النشر: تلتزم المجلة بمراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس عن الأعمال العلمية السابقة؛ بهدف حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث والدراسات بالمجلة، ورئيس التحرير هو المسؤول عن قرار النشر استناداً إلى سياسة المجلة والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتعدي أو الإساءة للغير أو انتهاك الحقوق الفكرية لهم، ويمكن لرئيس التحرير استشارة اعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يلتزم الباحثون بأخلاقيات البحث والنشر العلمي، ولا يقبل أي مقال لا يلتزم بأخلاقيات النشر، ويضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

موضوعية التقييم: لضمان تحقيق الموضوعية في التقييم لا يتم اختيار مراجع على علاقة او مصلحة مع كاتب المقالة أو أحد الكتاب أو المؤسسات او الهيئة التي ينتمي اليها الكاتب وفي كل الاحوال تعتمد المراجعة العمياء.

حقوق النشر: المقال المرسل من الباحث مرفق بطلب النشر ينقل حقوق الطبع والنشر للمقالة إلى المجلة، وفي حال قبول المقالة للنشر فإنه يتم توزيعها بموجب ترخيص Creative Commons Attribution License والذي يسمح بالاستخدام غير المقيد والتوزيع والاستنساخ في أي وسيط بشرط ذكر كل ورقة وتوثيقها بشكل صحيح وعزوها إلى مصدرها.

ثانياً: مسؤولية المُحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر، وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه، في حال توفر الشروط الساسية المطلوبة في البحث للقبول.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث المرسل إليه للتقييم والتقيد بالآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه أن يبلغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق تخصص المحكم، أو بسبب ضيق الوقت للتحكيم أو غير ذلك.

السرية: يلتزم المحكم بالمحافظة على سرية معلومات البحث وأن لا يقوم بالإفصاح عنها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

ثالثاً: مسؤولية المؤلف:

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة أو الشكل أو المضمون، وذلك وفق معايير وقواعد النشر في المجلة، وعليه أن يقوم ببيان المعطيات والفرضيات بشكل سليم، والتوثيق والإحالة الكاملة ومراعاة حقوق الآخرين في البحث؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، والمعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة والقرصنة: على المؤلف إثبات اصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات الآخرين يجب الإشارة إلى مصدره في الهامش بطريقة صحيحة؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة ونسبة الاقتباس للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يحق للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل فعلي وكبير في البحث وواضح، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن تكون اسماؤهم موجودة فيه فعلاً مع المعلومات الخاصة بهم، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث؛ كما يجب أن يطلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواه ونشره وفق قواعد النشر المعمول بها في المجلة.

الإحالات والمراجع: يلتزم المؤلف بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كل الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية، وسائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في متن البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبه أو أكتشف وجود خطأ جوهرياً في بحثه أن يُشعر فوراً رئيس تحرير المجلة أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

إجراءات ومراحل التقديم والنشر

التقديم:

- يرسل البحث وفق القالب المعتمد للبحوث المتوفر على الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يرفق البحث بمختصر السيرة العلمية للباحث.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريدها الإلكتروني:

www.jsd.sdevelopment4.com

jsd@sdevelopment4.com

Sfdevelopment4@gmail.com

المراجعة:

الفحص الأولي:

- تقوم هيئة التحرير بفحص الورقة العلمية مبدئياً للنظر في مدى مطابقتها لقواعد النشر الأساسية وصلاحيتها للتحكيم من حيث: ملاءمة الموضوع للمجلة، توفر القواعد الاساسية للبحث العلمي، سلامة اللغة، دقة التوثيق، والالتزام بأخلاقيات البحث والنشر العلمي.
- يتم إبلا غ المؤلف باستلام الورقة البحثية وهل هي مقبولة للتحكيم أم لا.

التحكيم:

- تخضع المقالات المنشورة فيها للتحكيم العلمي للتأكد من أصالته وجِدَّته وأهميته للمجال، وفق الاصول المتبعة في المجلات العلمية.
- يبلغ المؤلف بتقرير متضمن خلاصة ملاحظات هيئة التحرير والمراجعين والتعديلات المطلوبة إن وجدت بدون ذكر أسماء المراجعين في التقرير الذي يرسل الى المؤلف.
- يقوم المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة على الورقة البحثية استناداً الى نتائج التحكيم ويعيد ارسال الورقة البحثية الى المجلة، مع إظهار التعديلات (Track Changes) .

القبول والرفض:

- يبين المؤلف في ملف مستقل يرفقه مع الورقة البحثية المعدلة أجوبته على جميع النقاط التي أثيرت في رسالة هيئة التحرير والتقارير التي وضعها المراجعون.
- تحتفظ المجلة بحق القبول والرفض استناداً الى التزام المؤلف بقواعد النشر وبتوجيهات هيئة تحرير المجلة.

شـروط النشـر

- أن لا يتجاوز البحث 25 صفحة وأن لا يقل عن 15 صفحة.
- يجب تحرير المقال وفق منهجية علمية صحيحة دون تجريح أو إساءة أو تمييز واحترام الأفكار المتناولة في متن المقال.
- يلتزم الباحث بالموضوعية العلمية والأصالة في إعداد بحثه.
- يلتزم الباحث بالأمانة العلمية في تحرير مقال واحترام حقوق الملكية الفكرية.
- يلتزم الباحث باحترام قالب المجلة تحت طائلة رفض المقال شكلياً إذا لم يتطابق مع الشروط الشكلية وتحريره وفق أبعاد الصفحة بدقة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (14)، والعناوين (Bold) بحجم (14).
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث باللغة الإنجليزية (Times New Roman)، والعناوين بنفس الخط (Bold)، بحجم (12).
- يكون نوع الخط في الجداول العربية (Traditional Arabic) بحجم (12)، والجداول باللغة الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10).
- يكون ترقيم صفحات البحث في أسفل الصفحة.
- تستخدم الأرقام (1 – 2 – 3 .....) في جميع ثنايا البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحة، وتستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً عن الاسم، سواء في المتن، أو في قائمة المراجع.
- على الباحث أن يتأكد من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية، وسلامة الترجمة من اللغات الأجنبية.
- **التهميش:** يعتمد الباحث في كتابة المقال مجموعة من المصادر والمراجع البيبليوغرافية وللأمانة العلمية يجب تهميشها بطريقة منهجية علمية صحيحة، وتهمش بطريقة آلية ضمن آخر صفحة من المقال بطريقة أتوماتيكية ((References))، وتكتب: (الخط: Traditional Arabic، حجم الخط 12، تباعد أسطر 1.0).
- يتم ترتيب قائمة المراجع وفق الطريقة المنهجية الصحيحة بعد تحرير الخاتمة:

()- **الكتب**: المؤَلّف/ المؤَلّفين: عنوان الكتاب، الناشر، البلد، الطبعة (ط)، السنة، الجزء (ج)/ المجلد (مج)، الصفحة(ص).

()-**الرسائل والأطروحات الجامعية**: الاسم الكامل للباحث (مُؤَلّف الرسالة/ الأطروحة): عنوان الرسالة/ الأطروحة، رسالة ماجستير/ أطروحة دكتوراه غير منشورة، التخصص، الكلية والجامعة، التاريخ، الجزء (ج)، الصفحة (ص).

()-**المقالات**: المؤَلّف/ المؤَلّفين: عنوان المقال، اسم المجلة، الجهة المصْدِرة، المجلد، العدد، السنة، الصفحة (ص).

()-**أعمال ملتقى أو مؤتمر**: المؤَلّف/ المؤَلّفين: عنوان المداخلة، عنوان الملتقى/ المؤتمر، مكان الانعقاد، التاريخ، الصفحة (ص).

()-**الوثائق القانونية**: المادة/ المواد (xx): نوع الوثيقة (الاتفاقيات الدولية، الدستور، القانون العضوي، القانون العادي، الأوامر، المراسيم، اللوائح والتعليمات...)، رقم الوثيقة، تاريخ الوثيقة، مضمون الوثيقة، الجريدة الرسمية (ج.ر)، العدد والتاريخ الذي صدرت فيه، الصفحة (ص) / الصفحات (ص ص).

()-**الأحكام والقرارات القضائية**: ذكر الجهة القضائية المصْدِرة للحكم/ القرار، الغرفة صاحبة الاختصاص (الغرفة الاجتماعية، الجنائية، المدنية)...، رقم الملف، تاريخ الحكم/ القرار، ذكر أطراف النزاع، مصدر القرار (عنوان المجلة، رقم العدد وتاريخه)، الصفحة (ص).

()-**المواقع الإلكترونية**: اسم الكاتب، العنوان الكامل للملف، ذكر الموقع بالتفصيل (عنوان الموقع URL)، تاريخ التصفح: (اليوم، الشهر، الساعة، الدقيقة).

- https:// address complete .(consulted on day/ month/ year) at…h….(time).

- يعتمـد نظام رابطة السيكولوجيين الأمريكان (APA) American Psychological Association الإصدار السادس لأغراض التوثيق للمراجع بالإنجليزية والاقتباس واخراج الأشكال والجداول وأخلاقيات البحث وغيرها من عناصر تقرير البحث شكلاً ومضموناً، وعلى الباحث أن لا يعتمد على المصادر الثانوية غير الموثوقة في هذا المجال.

رسوم النشر:

رسوم التقديم للمتابعة فقط: (50 دولار أمريكي).

ملحوظة: الرسوم غير قابلة للاسترداد سواء تم قبول البحث لورقة النشر أم لا.

رعاية:

المجلة برعاية: أكاديمية سماء الابداع للدراسات والاستشارات والتطوير العلمي.

محتويات العدد

رقم البحث	عنوان البحث	الصفحة
0124	التعليم عن بعد في الوطن العربي وإشكالات العولمة الثقافيّة "الواقع والتحديات" علي دولة خليفة المحمداوي	12
0125	نظرة تجديدية في غريب القرآن الكريم والتصنيف فيه د. الطيب صفية	23
0126	ظاهرة الاسلاموفوبيا عند صامويل هانتنغتون بن بختي عبد الحكيم	44
0127	التربية على ثقافة الاختلاف وتقبل الآخر مدخل لتحقيق التعايش بوشتى حجوبي	64
0128	الحداثيون بين المصطلح الشرعيّ والمصطلح اللغويّ مصطلح الجذر أنموذجاً د. مزمل محمد عابدين محمد	84
0129	المحددات المنهجية والمعرفية لمقاربة المصطلحات القرآنية د. سمير فريدي	102
0130	إشكالية تبعية المصطلح النقدي العربي للنقد الغربي د. محمود موسى زياد	124
0131	القياس في المدارس النحوية الثلاث (البصرية والكوفية والأندلسية) د. جميل قاسم أحمد مسعد	140
0132	التعاون والرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي د. داوود محي، موسى عبيد عبيس ال مسافر	155
0133	اللغويات العصبية وتعلم اللغة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية أحمد غربا	175
0134	إشكالية مصطلح "التلقي" بين التراث النقدي العربي والنقد الحداثي د. حليمة لعناني	185
0135	قيم التربية في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا عبد المقيت، على سعيد المطري	211
0136	أثر ضبط مصطلحات فن التجويد في الفهم والأداء عند الناطقين بغير العربية في جنوب الجزائر، مدرسة الأرقم بن أبي الأرقم للإتقان والإجازة عينة فائزة بن عمور	232
0137	دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا أ. علياء عبدالله المختار، أ.م.د. علي مطهر العلماني، أ.د. يحي عبدالرزاق قطران	255
0138	الفلسفة التحليلية الأصل المعرفي الأول للتداولية نويجم علي، هدروق لخضر	293
0139	قراءة لسانية في التطور الدلالي لمصطلحات الخطاب المسجدي في الجزائر د.جيلالي فاسي	311
0140	الإشكاليات المتعلقة بالمصطلح النقدي والجهود التربوية للحد منها د. نهى إبراهيم الدسوقي جميل	324
0141	المصطلح النقدي بين الدلالة وتأثير البيئة العربية رضا رافع	343
0142	In-Depth Analysis of the LEACH Routing Protocol for WSNs Aseel A. Jasim, Raad A. Muhajjar	359

مجلّة التّطوير العلميّ للدّراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 12– 22

التّعليم عن بعد في الوطن العربي وإشكالات العولمة الثّقافيّة "الواقع والتّحديات"

علي دولة خليفة المحمداوي
الجامعة التكنولوجية (العراق)

Distance education in the Arab world and the problems of globalization "Reality and challenges"

ALI DAWLAH KHALEEFAH
https://orcid.org/0009-0000-6026-9085
Technology of University (Iraq), Ali1975102027@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/05/30 تاريخ القبول: 16 /06/ 2023 تاريخ النّشر: 01/09/ 2023

ملخص:

أسعى إلى تسليط الضّوء على أحد أهمّ القضايا المهمّة والمثيرة للجدل نظرًا لما يتميّز به هذا الموضوع من إثارة خاصة في عصرنا اليوم، عصر العولمة الّتي قلبت موازين الحياة، ولعلّ عالم ما بعد "كورونا" أسهم بشكل كبير في تغيير نمط حياة البشر، إذ تحوّل التّعليم إلى الواقع الافتراضي من خلال التّقنيات التّكنولوجيّة الجديدة الّتي غيّرت مجرى حياة الإنسان وسُبل العيش.

يعدّ التّعليم عماد تطوّر أيّ أمّة ومهد بناء المجتمع، إذ هو المحرّك الأساسيّ لدفع عجلة التّنمية المستدامة، وقد اجتاز التّعليم في العالم عموما مراحل كثيرة، حيث تمّ استحداث العديد من التّقنيات الجديدة الّتي تسهم لا محالة في الرّفع من جودة التّعليم والإعلاء من فرص النّجاح والتّقدم قصد تحقيق النّهضة العلميّة المرجوّة، وهو ما يطرح عددا من الأسئلة المهمّة والمحوريّة عن واقع وتحدّيات التّعليم عن بعد في الوطن العربي لعلّ أبرزها:

_ فيما تتمثّل توقعات ومطامح تطوّر التّعليم عن بعد في الوطن العربي؟ وفيما تكمن فرص تطبيق ونجاح التّعليم عن بعد؟

_كيف يمكن للحكومات العربيّة العمل على رفع كفاءة الأساتذة والمدرّسين في مختلف الأطوار التّعليميّة لمواكبة التّطورات الحديثة في تقنيات التّعليم عن بعد؟

_ماهي السّبل والأدوات الحقيقيّة الّتي يمكن تجسيدها على أرض الواقع للنّهوض بالتّعليم عن بعد في الوطن العربي؟

_كيف يمكن للكفاءات العلميّة العربيّة وكذلك رجال الأعمال أن يكون لهم دورهم البارز في دعم المشاريع الجديدة حول التّعليم عن بعد لدفع عجلة التّنمية المستدامة؟

من خلال ما سبق، سأعمل وفق آليتي التّفكيك والتّحليل، وأحاول الوقوف على واقع وتحدّيات التّعليم عن بعد في الوطن العربي، باحثًا عن سبل وتقنيات جديدة للرّفع من جودة هذا التّعليم، ومواجهة تيار العولمة الثّقافيّة والعمل على مسايرة ومواكبة التّطورات العالميّة الجديدة الّتي حقّقت معايير الجودة المطلوبة.

الكلمات المفتاحية: التّعليم عن بعد، الوطن العربي، تقنية الزوم، الكفاءات العلميّة، التّنمية المستدامة.

Abstract :
In our research, we seek to shed a spot of light on one of the most important and controversial issues, given the excitement that this topic is characterized by, especially in our era today, the era of globalization that has upset the balance of life, and perhaps the post-Corona world has contributed significantly to changing the lifestyle of people, as education to virtual reality through new technological technologies that have changed the course of human lives.
Education has been and still is the pillar of the development of any nation and is the main engine for advancing sustainable development. Education in the world has made great strides as many new technologies have been introduced that undoubtedly contribute to raising the quality of education and achieving scientific renaissance, which raises many important questions. And the focus on the reality and challenges of distance education in the Arab world, perhaps the most prominent of which are:
_ To what extent can we talk about the development of distance education in the Arab world?
_ How can Arab governments work to raise the efficiency of professors and teachers in various educational stages to keep abreast of recent developments in distance education technologies?
_ What are the real ways and tools that can be embodied on the ground to advance distance education in the Arab world?
_ How can Arab scientific competencies as well as businessmen have a prominent role in supporting new projects on distance education to advance sustainable development?
Through the foregoing, we will work according to the two mechanisms of disassembly and analysis, to stand on the reality and challenges of distance education in the Arab world, in an effort to work on finding new ways and techniques to raise the quality of distance education in the Arab world and to confront the trend of cultural globalization, in order to keep pace and keep pace with new global developments that have reached degrees Very high quality.
Keywords: distance education, the Arab world, zoom technology, scientific competencies, sustainable development.

المبحث الأول

أسئلة التّعليم عن بعد في الوطن العربي وإشكالاته

يعدّ التّعليم أحد أهمّ التّقنيات المستحدثة في عالم التّعليم[1]، خصوصاً كونه يستقطب إهتمام فئات كبيرة من المتعلمين ومؤسسات التكوين، ويحتل الأهميّة القصوى في المنظومات التّعليميّة في العالم عامة والوطن العربي خاصة بعد موجة فيروس كورونا. لقد ظهر هذا الفيروس بالموازاة مع ظهور التّعليم الالكتروني أو ما يطلق عليه بالتّعليم عن بعد، حيث حوّلت كبرى الشّركات والجامعات كلّ أعمالها مع موظّفيها ومعلّميها للعمل عن بعد عبر تقنية التّخاطر عن بعد، إذ يعتمد هذا النّمط أساساً على مصطلحي التعليم والتعلم بطريقة لا حضورية أو افتراضية.

يستعمل هذا النّوع من التّعليم أدوات تكنولوجية مستحدثة كالحواسيب والبرمجيات الجديدة كتقنية "الزّوم zoom" وتطبيق "غوغل ميت Google meet" وغيرها من البرمجيات الجديدة الّتي تسهّل عملية التّعلم عن بعد.

وعلى إثر ذلك أصبحت شركات الاتّصال وكبرى شركات الملتميديا والشّبكات الإعلاميّة والتّكنولوجيّة، تتنافس بغية إيجاد تقنيات أكثر تطوّرا لتسهيل عملية التّعلم عن بعد وتسهيل تواصل الأساتذة مع طلبتهم، وهو ما أدّى إلى تحقيق الشّركات أرباحا طائلة نتيجة ارتفاع عدد المبيعات لهذه التّقنيات الجديدة، ومع هذا التّطور المهوّل الّذي يشهده العالم، إلّا أنّ الوطن العربي مازال يعاني من قلّة الإمكانيات وعدم استيعاب هذا النّظام الجديد من التّعليم. كان للأستاذ عبد الرحيم الكردي المتخصص في النّقد والأدب في جامعة قناة السويس كلمة في هذا الموضوع، إذ وصف التّعليم الإلكتروني في الوطن العربي بالمشكلة الكبيرة، مضيفًا أنّ كلّ تقنية جديدة تظهر نتيجة للتّطور العلميّ في أيّ ركن من أركان العالم لا تكون منفصلة عن المنظومة المعرفيّة والثّقافيّة الّتي تسود المجتمع، الّذي ظهرت فيه هذه التّقنية، وغالبا ما تحدث مشاكل بخصوص هذا التّطور ما يؤدّي إلى تقدمٍ منقوص أو مشوّه، من خلال حصول بلد ما على تقنية متطورة دون الإفادة منها بالشّكل الكامل ومحاولة استغلال مجمل حيثياتها، إذ لا تتعدّى نسبة استعمالها عشرة بالألف أو أكثر، وهذا ما موجود في كثير من البلاد النّامية ومنها بلدان الوطن العربي[2].

ولعلّ هذا يطرح إشكاليات عديدة وأسئلة حول السّبل الّتي يمكن من خلالها المسارعة إلى مواكبة التّطورات الحاصلة في عالم التّعليم عن بعد خاصة، وأنّ مجتمع المعرفة يتطلّب منّي إيجاد مجموعة من الآليات والميكانزمات

الحديثة الّتي تخلق جوًّا علميًّا ينتج كفاءات يكون لها دورها البارز في دفع عجلة التّعليم الالكتروني[3]، أو ما يطلق عليه بالتّعليم عن بعد في الوطن العربي. يتطلّب منّي الدّخول إلى ساحة المجتمع العلمي العالمي ضرورة خلق بيئة علميّة جديدة تسهم في تفجير الطاقات الإبداعيّة للشّباب.

المطلب الأول: فضاء التّعليم الالكتروني وإشكاليات الصّراع الثّقافيّ:

تكرّس التّعليم بشكل عام والتّعليم الالكتروني منه بشكل خاص في دساتير معظم الدّول وفي مواثيق دولية وإقليمية، ونصّت عليه معظم التّشريعات الوطنيّة والقوميّة والدّوليّة. يرتبط التّعليم بحياة الإنسان ارتباطا وثيقا يرافقه في جميع مراحل حياته، قد قيل " أطلب العلم من المهد إلى اللّحد"، وهناك ما يسمّى بالتّعليم الدّائم، أو التّعليم المستمر، وهناك التّعليم والحياة. فمن خلال هذا الحق " يكتسب الإنسان المعلومات الثّقافيّة والتّاريخيّة والقدرة على التّكيف مع البيئة والمحيط والمجتمع، بل من خلاله أيضا يستطيع أنّ يكون عضوا فعّالا في الأسرة الصّغيرة والكبيرة، بل يسهم في ثقافته الوطنيّة والإنسانيّة، ويرتبط بهذا الحق حرية التّعليم الأكاديمي والتّقني وبالتّالي حرية التّعبير بما تعلم أو علم أو ما يريد أنّ يعلم به" [4].

انتشر التّعليم عن بعد أو ما يطلق عليه بمصطلح التّعليم الالكتروني في الآونة الأخيرة، خاصة بعد ظهور موجة فيروس كورونا الّذي اكتسح العالم نهاية سنة 2019، هذا الفيروس الّذي قلب الموازين وغيّر من نمط عيش الإنسان، وأسلوب حياته ولعلّ أهمّ ما تغيّر في حياة الإنسان بعد موجة كورونا هو تغيّر النّظام التّعليميّ، إذ تغيّر من الحياة الواقعيّة إلى العالم الافتراضي ليصبح التّعليم إلكترونيًّا بشكل كليّ تقريبًا.

يعدّ التّعليم الالكتروني " شكل من أشكال التّعليم عن بعد ويمكن تعريفه بأنّه طريقة للتّعليم باستخدام آليات الاتّصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعدّدة من صوت وصورة، ورسومات وآليات بحث، ومكتبات الكترونية، وكذلك بوّابات الانترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدّراسي المهمّ المقصود هو استخدام التّقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقلّ جهد وأكبر فائدة[5].

من المتوقع كما ذهب إليه العديد من الخبراء، أنّ تصبح الوسائل الالكترونية التّعليميّة عنصرا جوهريّا في عملية الإصلاح التّعليمي والجامعي منه بشكل خاص، وفي تطوّر العملية التّعليميّة بشكل عام فهذه الوسائل والتّقنيات المستحدثة أحدث أنماط التّعليم عن بعد، والّذي يعتمد على استخدم شبكة الانترنت الّتي تعتبر العنصر الأساسي في العملية التّعليميّة لتقديم المحتوى التّعليمي للطّلاب، حيث تقوم الجهة التّعليميّة بوضع موقع خاص يتضمّن عرضا

للمفردات التّعليميّة أو برامجها الخاصة، وهو ما سيسهم أكثر في تلقينهم الثّقافة والفكر الّذي يتمّ بثّه في ثنايا تلك البرامج والمناهج الدّراسيّة، يكتسب الطّلبة هنا معارفهم وفق التّوجه الثّقافي لتلك الجهات.

يمكنني القول في هذا المصاف العلميّ، بأنّ التّطور الرّقمي ما هو إلا نتاجا للتّطور الفكري في حدّ ذاته، فهو أحد المخرجات المنطقيّة للمستجدات الفكريّة الرّاهنة حيث تتحرّك في إطار تعليميّ بيداغوجيّ، لكنّها تحمل في ثناياها انبعاثا شديدا للصّراع الثّقافيّ بين مختلف الأمم، صحيح أنّ الأمر متعلّق بتداخل الحقول التّربويّة البيداغوجيّة الدّياكتيكيّة، لكنّ ما يخفى على العديد من الأشخاص أنّ تلاقي هؤلاء الأشخاص عبر هذا الفضاء الالكتروني هو لقاء يحمل في ثناياه خطابات ايديولوجية متشابكة ومتنوعة، فمع التّطور السّريع الّذي شهده العالم في ميدان تكنولوجيا الاتّصالات، الّتي بدأ إنتاجها يتدفّق ليغرق العالم، حاملا معه مظاهر الهيمنة الغربيّة على المجتمعات عامة، وبرز أثرها على كافة نواحي الحياة الاقتصاديّة والسّياسيّة والفكريّة والثقافيّة واللّغويّة حتّى الدّينيّة منها، بهدف التّأثير على الشّعوب العربيّة و تغيير هويتها[6].

ولعلّ هذا ما يزيد من حدّة تشعّب الموضوع المطروح، إضافة للتّضييق على حرية الفكر عند بعض الجهات المستضعفة الّتي تكون خاضعة أوتوماتيكيا لتلك الأفكار، والّتي يكون الكثير منها مسموما، حيث أنّها تسهم في بثّ الانحرافات العقدية لدى الطّلبة المتلقّين لمثل هذا النّوع من التّعليم الجديد على وطننا العربي. ولذلك أدعو إلى ضرورة العمل على إعادة بناء فكر جديد على ضوء متطلبات ومعطيات العصر وتكييفه بما يتناسب وطبيعة الثّقافة العربيّة، وهناك شبه إجماع على رأي واحد حول ضرورة مواكبة التّطورات الجديدة في عالم الطّرق التّدريسيّة الجديدة[7] والمغايرة لما سلف، لكن دون التّغافل عن ضرورة التّمسك بالهوية والثّقافة العربيّة وعدم الانسلاخ منها والتّشظي عنها.

في هذا الإطار، يمكنني القول بأنّ الفرد الذي لا يعتز بهويته الثّقافيّة وانتمائه الدّيني والوطني، لا يمكن أنّ يفكّر في إنشاء رسالة اجتماعيّة مستوفية المعايير الثّقافيّة والفلسفيّة، أو ينهض بواجباته الاجتماعيّة والحضاريّة تجاه المجتمع الّذي يفترض أنّه ينتمي إليه. وفضلا عن ذلك، لا يمكن للفرد الّذي لا يعرف هويته ويدرك كنهها، أنّ يبدع أو يبتكر الجديد، لأنّ الإبداع لابدّ له من انتماء راسخ عميق في جذور التّاريخ، يتطلّب من المعني تواجد مرجعية حضارية قويّة، فوحدها الشّجرة الّتي تضرب جذورها بعمق في الأرض، هي الّتي تستطيع أنّ تعانق أفنانها عنان السّماء وتحلق عاليا. مثل هذا الفرد الّذي لا يعرف له هوية أو انتماء، عبر عنه (كولن ولسن Henry Wilson Colin) باللّامنتمي أي الشّخص الّذي يعيش بلا هدف ولا غاية في الحياة، ورسم له صورة بليغة شبّهه فيها بشظية خشب تحت الجلد[8].

إنّ التّحديات في تطوّر ملحوظ وتفاقم بارز أكثر ممّا تبدو عليه في بادئ الأمر، وأبرز مثال على ذلك، الصّراع اللّغويّ الّذي يهدّد اللّغات الوطنيّة من جانب وكذا اللّغات الأجنبية من جانب آخر خاصة اللّغة الانجليزيّة، ممّا يؤدّي إلى انتشار كثير من مفردات اللّغات الوطنيّة وإحلال محلّها لغات، ممّا دفع بمنظمة الإيسيكو إلى التّعبير عن قلقها، لما تتعرّض له اللّغة الفصحى من تهميش وإقصاء وتذييل، وقد نبّهت في تقريرها إلى ما تراه من أثر في مستقبل اللّغة، فقالت: " إنّ البلاد العربيّة تعاني من أزمة في الهوية نتيجة للمتغيّرات الّتي طرأت في التّركيبة السّياسيّة، والاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والثّقافة العربيّة "[9].

المطلب الثاني: التّعليم الإلكتروني في ظلّ العولمة وإشكالياتها الفلسفيّة:

في ظلّ التّطور التّكنولوجي المهوّل الخاص بتطوّر تقنيات الذّكاء الاصطناعي، الّتي أشعلت مؤخرا مواقع التّواصل الاجتماعي بين رافض ومؤيّد. إنّ أوّل سؤال يتبادر إلى الذّهن هو: هل تبقى هذه التّكنولوجيات مجرّد أداة في يد الإنسان، أو سيفقد الإنسان السّيطرة عليها أم لابدّ من أنّ نعيد النّظر في موقعها من حياتنا؟ وهل سيكون لها إسهاما مباشرا في تطوّر حركة التّعليم الالكتروني أم أنّها ستؤدّي إلى ظهور مضاعفات غير متوقّعة وظيفيّا، باعتبارها تطرح إشكاليات فلسفيّة وميدانية عميقة، لا سيما ما تعلّق منها بالرّوبوتات الأكثر تطورًا، أو ما يطلق عليها بالرّوبوتات الفائقة الذّكاء؟

تندرج هذه المشكلة في صميم المناقشات العلميّة والفلسفيّة الشّائكة، فضلا عن القضايا والأسئلة القانونيّة الحالية الّتي يطرحها هذا الموضوع، علمًا أنّ الاعتراف بمصاف '' الشّخصية القانونيّة '' هي في نهاية المطاف مجرّد حيلة قانونيّة، وهذا ليس بالأمر الغريب على علم القانون، فشركة الشّخص الواحد ذات المسؤوليّة المحدودة تعد في هذا الصّدد أحسن مثال. وهل ينبغي لنا –عندئذ–الشّروع في إعادة صياغة أسس أنظمتنا القانونيّة؟ وما أهمّ الأبعاد الفلسفيّة والفكريّة والدّينيّة المتخفيّة وراءها هذه الوسائل الالكترونيّة، أو ما يسمّى بروبوتات الذّكاء الاصطناعي؟

تتبادر إلى الذّهن في الوقت الرّاهن أسئلة كثيرة، يعي الإنسان مستجدّاتها ويسعى جاهدا إلى المطالبة بشكل جادّ أكثر من أيّ وقت آخر إلى ضرورة إيجاد الإجابة المناسبة لها، وإيجاد البدائل المناسبة الّتي يمكنه من خلالها السّيطرة على الوسائل الالكترونيّة الفائقة الذّكاء وتطويعها في يد الإنسان بما يخدم تقدّم البشريّة ويسهم في التّنمية المستدامة مستقبلا.

قد صنعت العولمة الكثير من الإشكاليات في بيئة الجامعات العربيّة، وهو ما عجّل بخلق نوع من الصِّراع المعرفي المعلوماتي مع تلك التّيارات العولميّة، إنّ صحّ التّعبير الوافدة إلينا من وراء البحار من البيئة الغربيّة، وكما نعرف فإنّ طبيعة الثّقافتين مختلفتين بشكل كبير فضلا عن الانعدام الشّبه كلّي للتّكافؤ والنّدية بين الثّقافتيّن.

لا يزال الطّالب العربيّ تحت تأثير الثّقافة الوافدة إلينا من بلاد الآخر، من خلال نظام التّعلم الاكتروني وتلك المناهج العولميّة المعتمدة على معايير نمذجة هذا النّسق الثّقافي المعيّن والمدروس من قبل، الأمر الّذي يجعل الصّورة غير مكتملة بفعل قتل العقل ومحاولة تنويمه، بالإضافة إلى تحطيم الحاجز اللّغوي الّذي يعدّ أهمّ مقوِّمات من مقوِّمات الهويّة، باعتباره مفتاح الثّقافة الغربيّة الجديدة المستهدفة للعولمة، ممّا يدعو إلى ضرورة مقاومة ذلك الغزو الثّقافي والالكتروني والايديولوجي على مصراعيه، قصد حماية هذه الهويّة الثّقافيّة العربيّة والإسلاميّة، والعناية بالتّربيّة والتّعليم في مختلف مستوياتها وأشكالها باعتبارها الحصن المنيع[10].

يذهب عدد من الخبراء في مجال التّعليم إلى أنّ التّربيّة في المدرسة والبيت والمجتمع تتطلّب التّصدي لهذه الإشكاليّة، وذلك بإيجاد الوسائل المناسبة لحماية أجيالنا الصّاعدة، وأن توعيهم إلى مخاطر هذه القنوات الغازية، وأن تحصِّنهم من الدّاخل، وتزوِّدهم بالمهارات العقليّة وبالقيم الأخلاقيّة القادرة على الوقوف في وجه الثّقافات الدّخيلة[11].

يؤكِّد مسري مصطفى الطرابلسي على ضرورة مواجهة الغزو الثّقافيّ والإعلاميّ لقوى العولمة، حيث تكون هذه المواجهة مؤسّسة ومبنية على ثوابت إرساء الهويّة العربيّة وسماتها الإيمانيّة والحضارة الجامعة، ومسلّحة بعقلية منفتحة على كلّ منجزات الفكر والعلم والتّكنولوجيا، تقرأها قراءة نقديّة وتتفاعل معها لتطويعها بما يتناسب مع قواعد وضوابط فكرنا، لا نرفضها بدواعي الخوف والعداء لكل ما هو أجنبي، ولا نذوب فيها بتأثير عقد النّقص تجاه الآخرين[12].

في هذا الإطار، يمكن القول أنّ من أهمّ الأهداف الثّقافيّة للعولمة، التّرويج لفلسفة النِّظام الغربيّ الرّأسماليّ النّفعي البرجماتي، وفرض الثّقافة الغربيّة الوافدة بكافة الوسائل المتاحة، وجعلها في محلّ الصّدارة والهيمنة في العالم وقهر الهويّة الثّقافيّة للأمم والشّعوب الأخرى، على أن تظلّ الثّقافات الأخرى محدودة في نطاق السّلوك الفردي، لا تتعدّاه من خلال العمل على خلق فلسفة تكرّس التّبعيّة للغرب والتّماهي مع ثقافته والإنقاص من قيمة الذّات وتحقيرها أمام الآخر[13].

قد وجب العمل على خلق بيئة جاذبة للتّعليم ومفجّرة للطّاقات الشّبابيّة والكفاءات العلميّة من خلال بيئة التّعليم الالكترونيّة، حيث يكون هناك نوع من النّدية العلميّة –إن صحّ التعبير–مع البيئات الأوروبيّة من خلال إكساب الكفاءات العلميّة العربيّة المهارات والمقوّمات اللّازمة لإقامة حوار علمّي رصين ومتكافئ مع علماء الغير من أجل التّغلب على العزلة الذّهنيّة –المفاهيميّة–الّتي تعاني منها الكوادر العلميّة التّدريسيّة والبحثيّة العربيّة.

هذا فضلا عن ضرورة التّفاعل الايجابي مع معطيات العولمة ومخرجاتها الثّقافيّة لاستغلال التّكنولوجيا وجعلها أداة رئيسيّة في رفع مستوى البحث العلميّ، وهو ما سأعمل على التّعرف عليه في باقي أجزاء بحثي هذا.

المبحث الثاني

دور التكنولوجيا في تطوير مستوى البحث العلميّ

إنّ توفّر مختلف وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، يساعد في خلق العديد من الفرص الخلّاقة لدفع عجلة الّتنمية في دوّل العالم ، ورفع مستوى معيشة المواطنين فضلا عن أنّها تتيح الفرص لشعوب الدّول النّامية للاندماج في المجتمع العالمي، وأهمّ الاستراتيجيات الّتي تساهم في تطويرها تكنولوجيا الاتّصالات والمعلومات بشكل مكثّف وهو ما حصل بعديد من الدّول العربيّة كدولة الإمارات مثلا الّتي حقّقت قفزات نوعيّة في مجال التّعليم عن بعد، حيث أنّ العمل على تأهيل الجيل الجديد من الطّلاب والشّباب والخرّيجين للتّعامل مع تكنولوجيا الاتّصالات والمعلومات، سيسهم وبشكل مباشر في أنّ يرفع من قدرتهم التّنافسيّة على مستوى العالم، ويفتح أمامهم أفاقا جديدة للمعرفة الّتي تمثّل بدورها حجر الأساس للتّنمية في كافة المجالات وهو ما سيخلق دون شك نوعا من التّنافسيّة في مجال تطوير تقنيات التّعليم الإلكتروني، وعليه رفع مستوى التّعليم في الوطن العربي.

تسمح تكنولوجيا المعلومات في رفع مستوى التّعليم والبحث العلميّ بنقل سجّلات براءات الاختراع من على موقع شبكة الانترنت، ورفع مستوى التّعليم والتّدريب واستحداث طرق التّعلم عن بعد والتّعلم مدى الحياة، ونقل خدمات التّعليم والتّدريب إلى المناطق النّائية المعزولة ويجري تقديم خدمات التّعليم عن بعد Tel éducation، وذلك مثل نظام الجامعة المفتوحة وإشراف أستاذ جامعة أجنبية على دارسي الدّكتوراه [14].

لقد انصبت جهود دولة الإمارات العربيّة المتّحدة في الحقبة الأخيرة لا سيما بعد موجة كورونا على تأسيس نظام تعلّم معرفي، يعتمد التّقنيات الحديثة كوسيلة فاعلة لتحصيل وحفظ ونقل المعرفة بأشكالها المختلفة، وكلّ هذا يتمّ ضمن رؤية مستقبلية واعية ودعم غير محدود من القيادة العليا. وعليه تبني إستراتيجية للتّعلم الإلكتروني تنطوي

على استغلال التّقنيات الحديثة كوسيلة أساسيّة في نظام التّعليم على جميع المستويات، إلّا أنّ مثل هذا الخيار الاستراتيجي يتطلّب تغييرا جذريّا في بيئة و أساليب التّعليم، ويحتاج إلى جهود جبّارة ومصادر هائلة ممّا يشكّل تحدّيا كبيرا، غير أنّ النّتائج الّتي سيتمخّض عنها تحقيق النّقلة المطلوبة، ستسهم بشكل كبير في التّنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة بشكل مباشر وغير مباشر على المديين القريب والبعيد، وستساعد الدّولة على تجاوز العوائق المادية في الوصول إلى ما يصبو إليه(15).

خاتمة:

أصلُ في نهاية هذه الورقة العلميّة، إلى مجموعة من النّقاط الهامة والفعّالة الّتي آمل من الجهات المعنية في الوطن العربي أخذها بعين الاهتمام ولبتظر للارتقاء بمسيرة التّعليم عن بعد، ومواكبة التّطورات العالميّة الحاصلة بالعالم خاصة بعد أزمة كورونا.

1. لابدّ من العمل على إيجاد وسائل وسبل جديدة للارتقاء بمسيرة التّعليم عن بعد في الوطن العربي، من خلال تضافر جهود الجميع من مؤسسات حكومية ومختلف منظّمات المجتمع المدني للعمل على رفع الوعي لدى المواطن العربي بضرورة تفعيل التّعليم الالكتروني في حياتهم اليومية، ليصبح التّعليم الالكتروني نمط حياة وليس مجرد تعلّم عابر وفقط.

2. لابدّ على الجميع في الوطن العربي من حكومات وشعوب ضرورة مواكبة تطوّرات التّعليم الالكتروني وإيجاد المناهج الجديدة والمناسبة الّتي يمكنها التّأقلم مع الوضع الرّاهن، الّذي فرض علينا سواء في الوطن العربي أو العالم ككل، خاصة بعد انتشار فيروس كورونا نهاية سنة 2019.

3. لابدّ من خلق جوٍّ علميٍ جديد يدعو إلى تحويل التّعليم كأسلوب حياة، حيث تستمر تلك الصّلة وتتوثّق بين الفرد العربي والتّعليم خاصة مع تيسير كافة الوسائل والأدوات الّتي توصل المعلومة للمواطن في أيّ زمكان.

4 . أدعو الحكومات العربيّة إلى الاستعجال في بلورة سياسة جديدة في إنتاج المعرفة العلميّة، الّتي يمكن من خلالها مقارعة ومنافسة المنتجات المعرفيّة الغربيّة، لأنّ الكفاءات العربيّة لا تقلّ قدرة وندية عن نظيرتها الغربيّة الّتي تغزو سوق المعرفة العلميّة في الوقت الرّاهن في حين غياب أو بالأحرى تغييب دور الكفاءات العربيّة في الإنتاج المعرفي العالمي، الّذي يشهد تطوّرا كبيرا في ميدان التّعليم الالكتروني.

5 . تعمل العولمة الثّقافيّة من خلال التّعليم الالكتروني على إحداث خلل في نسق قيم ومجتمعات الدّول النّامية، وتدمير قيم العمل والإنتاج واستبدالها بقيم الاستهلاك والتّحول إلى قيم الاستهلال واللّامبالات بضياع الهوية، حيث ينتظر الإنسان في تلك الدّول إلى ضرورة استيراد سلعة جاهزة الصّنع في الدّول الصّناعيّة، بل تجعله يتبناها

اقتصاديّا وثقافيّا نتيجة شعوره بالنّقص والدّونية، فهو قادر على استهلاك ما لا يصنعه ممّا يشكّل لديه قيم الاتكالية والتّواكل واللّاهتمام.

قائمة المصادر والمراجع:

1. الأحمد، حمد بن معجب، تطوير المناهج الدراسية بني الواقع والتطلعات"، مجلة المعرفة، العدد، 35 المملكة العربية السعودية، صفر 1419هـ.
2. جرجيس، جاسم محمد، قطاع المعلومات في الوطن العربي: تحديات المستقبل، وقائع الندوة العربية الثانية للمعلومات، تونس 18-21 يناير 1989. منشورات الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، العدد 1، 1991.
3. جمال الدين، نجوى يوسف، التّعليم عن بعد، مجلة التّربية والتّعليم، مج 05، ع 15، 1999.
4. الجمل، مها، التّعليم: قصص من عالمنا العربي في ظروف الحرب ووباء كورونا، https://www.bing.com ، نشر في 21 أفريل 2021، اطّلع عليه في 11 ماي 2023.
5. حسن، عبد الله أحمد، العربية والعولمة،2015: https://www.alukah.net/literature_language.
6. الزبلاوي حسن، حنان، العقبات والتّحديات الّتي تواجه التّعليم الالكتروني في الوطن العربي، مجلة التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح، مج 2، ع 3، مصر، 2014.
7. الزعبي، خيام محمد، العولمة الثّقافيّة وتآكل الهوية الوطنيّة، منشورات وزارة التّربية، سوريا، 2017.
8. الزعبي، خيام محمد، العولمة الثقافية وتآكل الهوية الوطنية، منشورات وزارة التربية، سوريا، 2017.
9. سعود، عبد الرزاق، ضعف التعليم الإلكتروني في الوطن العربي، منصة أريد-https://portal.arid.my/ar-LY/SadaContents/Details/153
10. الصوراني، غازي، البعد التاريخي والمعاصر لمفهوم العولمة، منتدى الفكر الديمقراطي الفلسطيني، 2000.
11. طرابلسي، سمير مصطفى: العرب في مواجهة العولمة، مجلة المعرفة، العدد 47، المملكة العربية السعودية، صفر 1420هـ.
12. مجيل، شحادة، العولمة: أبحاث الندوة العربية المرافقة للمجلس المركزي لاتحاد المعلمين العرب، قدّم إلى أبحاث الخرطوم، السودان، آذار 2003.
13. مجيل، فادن كوثر، مناهج التّعليم في ظلّ العولمة، قُدّم إلى مجالس قبيلة العجمان، الجموم، الإمارات العربيّة المتّحدة، 2006.
14. محند ابار يسان، واقع التعليم الإلكتروني في الجزائر، على موقع وزارة التربية الوطنية، بتاريخ 18\05 \2011.
15. مليح، يونس، الاعتزاز بالهوية المغربية.. رهان ربح القضايا المستقبلية، يوم 19-03-2016 : https://www.maghress.com/akhbarona/159456

الهوامش:

[1] – ينظر: الجمل، مها، التّعليم: قصص من عالمنا العربي في ظروف الحرب ووباء كورونا، https://www.bing.com ، نشر في 21 أفريل 2021، اطّلع عليه في 11 ماي 2023.

[2] – ينظر: سعود، عبد الرزاق: ضعف التعليم الإلكتروني في الوطن العربي، منصة أريد: https://portal.arid.my/ar-LY/SadaContents/Details/153

[3]– ينظر: الزبلاوي حسن، حنان، العقبات والتّحديات الّتي تواجه التّعليم الالكتروني في الوطن العربي، مجلة التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح، مج 2، ع 3، مصر، 2014، ص 339.

[4]– مجيل، شحادة: العولمة: أبحاث الندوة العربية المرافقة للمجلس المركزي لاتحاد المعلمين العرب، قدّم إلى أبحاث الخرطوم، السودان، آذار 2003، ص45.

[5]– الزبلاوي حسن، حنان، مرجع سابق، ص 337.

[6] – الزعبي، خيام محمد، العولمة الثّقافيّة وتآكل الهوية الوطنيّة، منشورات وزارة التّربية، سوريا، 2017، ص11.

[7]– ينظر: جمال الدين، نجوى يوسف، التّعليم عن بعد، مجلة التّربية والتّعليم، مج 05، ع 15، 1999، ص 74.

[8] – مليح ، يونس، الاعتزاز بالهوية المغربية.. رهان ربح القضايا المستقبلية، يوم 19 -03 – 2016: https://www.maghress.com/akhbarona/159456

[9] – حسن، عبد الله أحمد، العربية والعولمة، 2015، https://www.alukah.net/literature_language .

[10] – ينظر: مجيل، فادن كوثر، مناهج التعليم في ظل العولمة، قُدم إلى مجالس قبيلة العجمان، الجموم، الإمارات العربية المتحدة، 2006، ص14.

[11] – الأحمد، حمد بن معجب، تطوير المناهج الدراسية بني الواقع والتطلعات"، مجلة المعرفة، العدد، 35 المملكة العربية السعودية، صفر 1419هـ، ص105.

[12] – طرابلسي، سمير مصطفى، العرب في مواجهة العولمة، مجلة المعرفة، العدد 47، المملكة العربية السعودية، صفر 1420هـ، ص 81.

[13] – الصوراني، غازي، البعد التاريخي والمعاصر لمفهوم العولمة، منتدى الفكر الديمقراطي الفلسطيني، 2000 ، ص 80.

[14] – محند ابار يسان، واقع التعليم الإلكتروني في الجزائر، على موقع وزارة التربية الوطنية، بتاريخ 18\05\2011.

[15] – جرجيس، جاسم محمد، قطاع المعلومات في الوطن العربي: تحديات المستقبل، وقائع الندوة العربية الثانية للمعلومات، تونس 18-21 يناير 1989. منشورات الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (العدد 1)، 1991، ص 290.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 23 – 43

نظرة تجديديَّة في غريب القرآن الكريم والتَّصنيف فيه

د. الطيب صفية

جامعة باتنة 1- الحاج لخضر (الجزائر)

A renewal vision about Gharib Al-Qur'an and authorship in it

Dr. Tayeb Sefia*
https://orcid.org/0000-0003-4979-350X
University of Batna 1 (Algeria), tayeb.sefia@univ-batna.dz

تاريخ الاستلام: 2023/06/12 تاريخ القبول: 2023 /07/14 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى عرض رؤية جديدة متعلِّقة بغريب القرآن الكريم، من جهة المصطلح، ومن جهة التَّصنيف فيه. وتكمن أهمِيَّة الموضوع في تعلُّقه بفهم كلام الله تعالى المنزَّل هداية للنَّاس ودستورا لتحقيق سعادتهم في الدَّارين، وتعلُّقِه بموضوع بلاغة القرآن الَّتي هي من أهمِّ مظاهر إعجازه. وأمَّا إشكاليَّة الموضوع فتتمثَّل في التَّساؤل الآتي: إلى أيِّ مدى يمكن تجديد مصطلح غريب القرآن وتجديد التَّصنيف فيه؟

وقد اتَّبعت المنهج الوصفيَّ لمعالجة إشكاليَّة البحث، مع توظيف آليَّات الاستقراء، والتَّحليل، والاستنباط. ومن أهمِّ النَّتائج الَّتي توصَّلت إليها: أنَّ تجديد مصطلح غريب القرآن حاجةٌ ملحَّةٌ، خاصَّة أنَّ حركة التَّجديد فيه توقَّفت منذ أمدٍ بعيد، ومن النَّتائج أيضا: أنَّ إفراد غريب القرآن بالتَّأليف وفقا للاصطلاح الجديد ستكون له آثار جليلة، منها تسهيل الوصول إلى هذا العلم.

كلمات مفتاحية: تجديد، مصطلح، غريب، القرآن، التصنيف.

Abstract:

This research aims to present a new vision related to the strangeness in the Noble Qur'an, from the point of view of terminology, and from the point of view of authorship in it. The importance of the topic lies in its connection to understanding the revealed word of God Almighty as a guidance for people and a constitution to achieve their happiness in the two worlds, and its connection to the subject of the eloquence of the Qur'an, which is one of the most important manifestations of its miracle. As for the problematic issue, it is represented in the following question: To what extent is it possible to renew the term "Gharib Al-Qur'an" and renew authorship in it?

I followed the descriptive approach to address the research problem, while employing the mechanisms of induction, analysis, and deduction .Among the most important results that I reached: that the renewal of the term "Gharib Al-Qur'an" is an urgent need, especially since the renewal movement in it stopped a long time ago, and also among the results: that singling out "Gharib Al-Qur'an"

by writing according to the new term will have great effects, including facilitating access to this science.
Keywords: renewal; term; strange; the Quran; authorship.

مقدمة:

لقد حظي القرآن باهتمام وعناية كبيرين من علماء الأمَّة، كيف لا وهو رسالة ربِّ العالمين الخاتمة للنَّاس جميعا. ومن أبرز مظاهر العناية بالقرآن، زيادةً على حفظه وتبليغه، بيانُ معانيه. فصنَّفوا في ذلك التَّصانيف الكثيرة والمتنوِّعة تنوُّع فنون ذلك البيان، فمن بيانٍ لمعانيه عموما في كتب التَّفسير العامَّة، ومن بيانٍ لأحكامه في تفاسير آيات الأحكام، ومن بيانٍ لمشكله في كتب مشكلات القرآن، ومن بيانٍ لإعرابه، وهكذا، كلٌّ بحسب توجُّهه.

ومن المباحث الَّتي اعتنى بها العلماء: الكشف عن معاني ألفاظ القرآن الَّتي قد تُستغرَب عند طائفة من النَّاس لأسبابٍ مُعَيَّنة، واصطلحوا عليه: **"غريب القرآن"**. وبعد القراءة في تفسير "التَّحرير والتَّنوير" للعالم المفنّن النِّحرير محمَّد الطَّاهر بن عاشور، وتتبُّع ما وصفه بأنَّه غريب في كلام الله تعالى ثُمَّ بيَّن معناه، وجدت أنَّ هناك مستوياتٍ أخرى من الغرابة غير غرابة الألفاظ، لم يذكرها العلماء في كتب الغريب، ولم يفردوها بالتَّصنيف ولا بالمصطلح، وإنَّما ذكرها بعض المفسِّرين في تفاسيرهم، فكانت الحاجة ملحَّةً إلى مراجعة مصطلح غريب القرآن وفقا لهذه المعطيات، وبالتَّالي تجديد التَّصنيف فيه بناءً على تجديد معنى المصطلح.

ومن هذا المنطلق يمكن صياغة **إشكاليَّةٍ** هذه الدِّراسة في التَّساؤل الآتي: **إلى أيِّ مدى يمكن تجديد مصطلح غريب القرآن وتجديد التَّصنيف فيه؟**

ولعلاج هذه الإشكاليَّة والإجابة عن تساؤلاتها، جاءت هذه الورقة البحثيَّة **بعنوان**: "**نظرة تجديديَّة في غريب القرآن الكريم والتَّصنيف فيه**".

وتكمن **أهمِّيَّة** الموضوع في تعلُّقه ببيان معاني كلام الله تعالى، المنزَّل هدايةً للنَّاس ودستورا لتحقيق سعادتهم في الدَّارين، وتعلُّقِه بموضوع بلاغة القرآن، الَّتي هي من أهمِّ مظاهر إعجازه، وتعلُّقه بتطوير المباحث المتعلِّقة بغريب القرآن، وبتجديد المصطلح.

وأستهدف من خلال هذه الورقة البحثيَّة الكشف عن أنواع الغريب في لغة القرآن الكريم؛ للتَّأسيس للدَّعوى التَّجديديَّة، وذلك من خلال تفسير التَّحرير والتَّنوير، الَّذي أجده دائما أرضيَّة خصبة للدِّراسات اللُّغويَّة والبلاغيَّة، وخاصَّةً أنَّه ينبِّه إلى بعض أنواع الغريب، الَّتي يزعم أن لا أحد من المفسِّرين أو من علماء اللُّغة والبلاغة السَّابقين نبَّه إليها.

وقد استدعت سيرورة الموضوع توظيف **المنهج** الوصفيّ، مع الاستجداء بآليَّات مُعِينة، كالاستقراء والتَّحليل، والاستنباط.

وتوخِّيا لفكِّ عقد إشكاليَّة البحث وبلوغ أهدافه، اتَّبعت **خطَّة** متكوِّنة من مقدِّمة تتلوها ثلاثة مطالب مذيَّلة بخاتمة، على النَّحو الآتي:

تتناول المقدِّمة عرض إشكاليَّة البحث وتساؤلاته، مثنَّاة بأهمِّيَّته، تتبعها الأهداف المسطَّرة منه، ليليها بيان المنهج المتَّبع في دراسة الموضوع وهندسته، ثُمَّ خطَّةٌ توضِّح طريقة بنائه. وبعدها أستهلُّ عرض الموضوع بالمطلب الأوَّل الَّذي أحدِّد فيه معنى مصطلح غريب القرآن، وأجتهد فيه في بيان الحكمة من وجود الغريب في القرآن، بينما خصَّصت المطلب الثَّاني لاستنباط أنواع غريب القرآن الَّتي ذكرها ابن عاشور في تفسيره، لأنتهي في المطلب الثَّالث إلى التَّأسيس لدعوى الحاجة إلى تجديد مبحث غريب القرآن مصطلحا وتصنيفا. لينعطف البحث على أوَّله بخاتمة تُحوصل أهمَّ النَّتائج الَّتي انتهى إليها البحث، وأهمَّ المقترحات والتَّوصيات.

هذا؛ وقد بذلت الوسع ولا أدَّعي الكمال، فالنُّقص من سيم الأعمال البشريَّة، والكمال لله وحده. وعزائي أنِّي اجتهدت رغم كثرة الانشغالات، ولكلِّ مجتهد نصيب، والطُّموح قائم في أن تسهم هذه الدِّراسة في خدمة القرآن الكريم وعلومه، وأن تقدِّم الإضافة المرجوَّة إلى المجهودات الرَّامية إلى دعاوى التَّجديد والتَّطوير في العلوم الخادمة لكتاب الله تعالى، وصلِّ اللَّهم على نبيِّنا وسيِّدنا محمَّد.

المطلب الأول: تعريف غريب القرآن والحكمة منه:

يُعَدُّ ضبط المصطلحات مدخلا مهمًّا لأيِّ موضوع، إذ عليها يتأسَّس لبلوغ الأهداف المتوخَّاة منه، لذلك ستكون البداية ببيان المصطلح الَّذي يشكِّل موضوع البحث، وهو "غريب القرآن"، وسنتجاوز تعريف الجزء الثَّاني من المركَّب الإضافيّ وهو (القرآن) لشهرته.

الفرع الأوَّل: تعريف غريب القرآن:

قبل بيان معنى مصطلح الغريب، نتناول الاستعمال العربيَّ له، لأنَّه يُعد رافدا أوَّليًّا ومهمًّا في بنائه.

أ- الغريب لغة:

من غَرُبَ، يَغْرُب، غَرَابةً، فهو غرِيبٌ[1]. يقال: **غَرُب الشَّيءُ:** إذا كان غيرَ مألوف ولا مأنوس، **وغَرُب الكلامُ:** غمض وخفِي، وبَعُد عن الفهم، فهو غريب[2]. **وأَغْرَبَ الرَّجلُ:** جاءَ بشيءٍ غَرِيبٍ[3]، **وأَغْرَب فِي كلامه:** أَتَى بالغريب البعيد عن الفهم[4].

والغرابة: كونُ الكلمة وحشيةً غير ظاهرة المعنى، ولا مألوفة الاستعمال[5]. **والغريب:** غير المعروف، العجيب، غير المألوف، المتباعد، وكلُّ شيء فيما بين جنسه عديم النَّظير[6].

والغَريبُ من الكلام: الغامِضُ النَّادر، البعيد من الفهم، وصاحبه مُغْرِبٌ. وكَلمةٌ غريبةٌ، وقد غَرُبَت غرابة[7].

وبناءً على ما سبق، فإنَّ معنى كلمة **(الغرابة)** يدور حول النَّكارة، والتَّفرُّد، والتَّباعد، وعدم الإلف، وعدم الأنس. **وغرابة الكلام أو الكلمة:** يدور معناها حول الغموض، وخفاء المعنى، والبعد عن الفهم، والنُّدرة وعدم إلف الاستعمال. فالغريب في الكلام يشمل- كما هو ظاهر- اللَّفظ الغريب والعبارةَ الغريبة حتَّى وإن لم تغرب كلماتها كلمةً كلمةً.

ب- الغريب اصطلاحا:

يختصُّ أهل كلِّ فنٍّ باستعمالٍ خاصٍّ لمصطلح "الغريب"، فمعناه عند أهل العروض غير معناه عند المحدِّثين، غير معناه عند الأصوليِّين، وهكذا[8]. وأقتصر في هذه الورقة البحثيَّة على ما يرتبط بموضوعها ارتباطًا مباشرا، وهو اصطلاح أهل اللُّغة، واصطلاح أهل المعاني، واصطلاح أهل علوم القرآن والتَّفسير.

1- الغريب في اصطلاح أهل اللُّغة:

عرَّف أبو القاسم الزَّجاجيُّ (ت337هـ) غريب اللُّغة بأنَّه: "ما قلَّ استماعه من اللُّغة، ولم يَدُرْ في أفواه العامَّة، كما دار في أفواه الخاصَّة، كقولهم: صَمَكْتُ الرَّجُل، أي: لَكَمْتُه، وقولهم للشَّمس: يُوحُ ... وهذا وما أشبهه، وإن كان غريبا عند قوم، فهو معروف عند العلماء، وليس كلُّ العرب يعرفون اللُّغة كلَّها" [9].

وبيَّن الطَّيبيُّ في حاشيته على الكشَّاف أنَّ الغرابة في الكلام على نوعين: غرابة اللَّفظ وغرابة المعنى. أمَّا **غرابة اللَّفظ؛** فأن يكون اللَّفظ نادر الاستعمال عند العامَّة، ومثَّل له بقول الحُبَاب بن المنذر: أنا جُذَيْلُها المُحَكَّك، وعُذَيْقُها المُرَجَّب. يُضْرَب في المجرِّب الَّذي يستشفى برأيه وعقله.

وأمَّا **غرابة المعنى؛** فأن يُرى فيه أثر التَّناقض، أو التَّنافي ظاهرا، ومثَّل له بقوله تعالى: ﴿**وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ**﴾ (البقرة: من الآية 179)، ووجه الغرابة فيه أنَّ القصاص قتلٌ وتفويتٌ للحياة، وقد جُعِل ظَرْفًا ومكانًا للحياة. ومثَّل له أيضا بما ورد في المثل من قول الحكم بن عبد يغوث: رُبَّ رمية من غير رام، أثبت الرَّمي ونفى الرَّامي[10]. فعبارة الآية واضحةٌ ألفاظُها كلمةً كلمةً، ولكن اجتماع تلك الكلمات في العبارة يُظهر وكأنَّ هناك تناقضا وتنافيا، وذلك سبب الغرابة في الكلام، حتَّى وإن لم تَغْرُب الكلمات المؤلِّفة له، والحال نفسها مع ألفاظ المثل الَّذي ذكره واجتماعها في العبارة.

2- الغريب في اصطلاح أهل المعاني:

المقصود بأهل المعاني في هذه الورقة البحثية العلماءُ الَّذين يُعْنُون بعلم معاني القرآن الكريم، وليس بعلم المعاني الَّذي هو أحد أقسام علم البلاغة العربيَّة. قال أبو عمرو ابن الصَّلاح: "وحيث رأيت في كتب التَّفسير (قال أهل المعاني) فالمراد به مصنِّفو الكتب في معاني القرآن، كالزَّجَّاج ومن قبله، وفي بعض كلام الواحديِّ: أكثر أهل المعاني الفرَّاء والزَّجَّاج وابن الأنباري قالوا كذا" (11).

فأمَّا الغريب في اصطلاحهم؛ فهو الوحشيُّ، ويقابله المعتاد، وهو الكلمة غير ظاهرة المعنى ولا مأنوسة الاستعمال، سواء كانت الغرابة بالنِّسبة إلى الأعراب الخُلَّص أو بالنِّسبة إلينا. وهو عندهم نوعان: غريبٌ حسن وغريبٌ قبيح.

فأمَّا الغريب الحسن، فغير مخلٍّ بالفصاحة، وهو الَّذي لا يُعاب استعماله على الأعراب الخُلَّص؛ لأنَّه لم يكن غير ظاهر المعنى ولا غير مأنوس الاستعمال عندهم، وإنَّما الغرابة عند غيرهم، وذلك مثل: شرنبث واشمخر واقمطر. ومنه غريب القرآن والحديث.

وأمَّا **الغريب القبيح**، فيجب الخلوص عن مثله في الفصاحة، وهو ما يعاب استعماله مطلقا، أي عند الخُلَّص من الأعراب وغيرهم، سواء كان كريها على السَّمع والذَّوق أو لم يكن، وهو ما يسمَّى بالوحشيِّ الغليظ أو المتوعِّر، مثل: جحيش للفريد، واطلخم الأمر وأمثال ذلك. **ومنه ما يحتاج** في معرفته إلى أن يُنقر ويُبحث عنه في كتب اللُّغة المبسوطة، كتكأكأتم وافرنقعوا في قول عيسى بن عمر ما لكم تكأكأتم عليّ كتكأكإكم على ذي جِنَّة افرنقعوا عنِّي، أي اجتمعتم تنحُّوا عنِّي. ومنه **ما يحتاج** إلى أن يُخرَّج له وجه بعيد، نحو: مسرَّج، في قول العجَّاج: وفاحما ومرسنا مسرَّجا. أي كالسَّيف السُّريجيِّ في الدِّقَّة والاستواء، وسُرَيْجٌ اسم قَيْنٍ ينسب إليه السُّيوف (12).

3- الغريب عند أهل علوم القرآن والتَّفسير:

يطلق عامَّة أهل علوم القرآن والتَّفسير مصطلح (غريب القرآن) على بعض ألفاظ القرآن الكريم؛ فهو وصفٌ يقع على اللَّفظة القرآنيَّة لا على التَّراكيب والجُمل، وعرَّفوه بتعريفات مختلفة، أذكر منها فيما يلي ما أرى أنَّه من أجودها.

عرَّف أبو حيَّان الأندلسيُّ (ت745هـ) غريب القرآن بقوله: "لغات القرآن العزيز على قسمين: قسمٌ يكاد يشترك في معناه عامَّة المستعربة وخاصَّتهم، كمدلول السَّماء والأرض وفوق وتحت، وقسمٌ يختصُّ بمعرفته من له اطِّلاع وتبحُّر في اللُّغة العربيَّة، وهو الَّذي صنَّف أكثرُ النَّاس فيه وسمَّوه: غريب القرآن" (13).

والملاحظ على تعريف أبي حيَّان أنَّه أهمل صنفا آخر من النَّاس يشارك من له اطِّلاع وتبحُّر في العربيَّة في معرفة الغريب، وهم أهل ذلك اللَّفظ. وذلك ما تداركه الرَّافعيُّ (ت1356هـ) في تعريفه، ولكنَّه في المقابل أهمل

من ذكرهم أبو حيَّان، وذلك حين قال: "وفي القرآن ألفاظٌ اصطلح العلماء على تسميتها بالغرائب، وليس المراد بغرابتها أنَّها منكرة أو نافرة أو شاذَّة، فإنَّ القرآن منزَّه عن هذا جميعه، وإنَّما اللَّفظة الغريبة ههنا هي الَّتي تكون حسنة مستغربة في التَّأويل؛ بحيث لا يتساوى في العلم بها أهلُها وسائر النَّاس" (14).

وبناءً على تعريفيهما يمكن استنتاج تعريف لغريب القرآن، يجمع بين من ذكرهم كلُّ واحد منها، فيقال: "**غريب القرآن هو ما لا يعلم معناه إلَّا من كان من أهل ذلك اللَّفظ، أو من كان واسع الاطِّلاع على لغات العرب**"، ثمَّ أضيف له ما يلزم من غرابته، من الحاجة إلى بيان معناه، فأقول: "**غريب القرآن هو ما يحتاج إلى بيان معناه من ألفاظ القرآن الكريم، ممَّا لا يعلم معناه إلَّا من كان من أهل ذلك اللَّفظ، أو من كان واسع الاطِّلاع على لغات العرب**" وإذا كان الغريب كذلك فما سبب غرابته حتَّى لا يَعلم معناه إلَّا من ذُكِر؟

لقد عرَّف ابن الهائم المصريُّ (ت815هـ) الغريب بأنَّه مقابلُ المشهور. فهو بذلك يعرِّفه بما كان سببا في غرابته، وهو عدم اشتهاره وأنَّه غير مألوف الاستعمال، ثمَّ بيَّن أنَّ الأمر نسبيٌّ؛ فهو غريبٌ عند مَن لم يألف استعماله، مشهورٌ عند من كان من أهله(15).

وقد اتَّجه بعض العلماء إلى تعريف الغريب بما يتأثَّر عن غرابته، وكذلك هو توجُّهٌ عند كثير من الباحثين المعاصرين، ومن ذلك قول بعضهم: "هو الكلمات الَّتي قد يصعب فهمها من كلام الله جلَّ وعلا" (16). وهذا ظاهرٌ بأنَّه تعريفٌ للغريب بما يتأثَّر عن غرابته، وهو صعوبة فهمه(17).

وسياق البحث يقودنا الآن إلى طرح التَّساؤل الآتي: إذا كان الغريب على تلك الصُّورة من عدم اشتهاره أو عدم علم طائفة من النَّاس بمعناه، فما الحكمة من ذكره في القرآن الكريم؟ ثُمَّ أليس الأولى في القرآن الميسَّر ذكرُ اللَّفظ المشتهر، بدلا من ذكر الغريب الَّذي فَهْمُه قد يتعسَّر؟ ذلك ما سأحاول معالجته في العنوان التَّالي.

الفرع الثاني: الحكمة من وجود الغريب في القرآن:

إنَّ وجود الغريب في القرآن الكريم ينطوي على حكم عظيمة وأسرار جليلة، يرجع بعضها إلى نهاية البلاغة، وبعضها إلى حفظ اللُّغة الَّذي هو من فضل القرآن على العربيَّة، وبعضها إلى تعامل النَّاس مع القرآن، وبيان ذلك فيما يلي.

أ- نهاية البلاغة:

سبق قريبا ذكر كلام الرَّافعيّ في عدم التَّناقض بين الحُسْن والغرابة؛ إذ يمكن أن يجتمع في اللَّفظ الواحد الغرابة والحُسْن في الوقت نفسه؛ فليس كلُّ غريب مستقبحا، وذاك هو موقع غريب القرآن من القرآن الكريم، فهو الغريب الحسن. قال الرَّافعيُّ: "وكم من لفظة غريبة عندهم لا تحسن إلَّا في موضعها، ولا يكون حسنها على

غرابتها إلَّا أنَّها تؤكِّد المعنى الَّذي سبقت له بلفظها وهيئة منطقها، فكأنَّ في تأليف حروفها معنى حسِّيًّا، وفي تألُّف أصواتها معنًى مِثْله في النَّفس" (18).

ووضَّح الرَّافعيُّ قوله بالتَّمثيل بلفظةٍ هي مِن أغرب ما في القرآن الكريم، وهي كلمة **(ضِيزَى)** من قوله تعالى: ﴿**تِلْكَ إِذًا قِسْمَةٌ ضِيزَى**﴾ (النَّجم:22)؛ ففي مستعمَل اللُّغة ليست الكلمة من الغريب الحسن، على عكس استعمالها القرآنيّ؛ فهو من أغرب الحَسَن وأعجبه! ولا ينازعها في موقعها كلمة غيرها. وأرجع الرَّافعيُّ ذلك إلى خمسة أسبابٍ تجعل استعمالها من منتهى بلاغة القرآن، وهي(19):

- ✓ أنَّها جيء بها رعايةً لفواصل سورة النَّجم المبنيَّة على الياء، وذلك يضفي جمالا لفظيًّا وتناسقا صوتيًّا في السُّورة ككلٍّ.
- ✓ أنَّ في المجيء بها نكتة بلاغيَّة، وهي ملاءمة غرابة اللَّفظة لغرابة قِسمة المشركين؛ بأن جعلوا لأنفسهم الذُّكور وجعلوا لله الإناث!
- ✓ أنَّها جاءت في سياق بليغ، وهو التَّهكُّم بعد الإنكار، الَّذي تصوِّره هيئة النُّطق بآيتها والآية الَّتي قبلها، وإنَّ هيئة النُّطق بالكلمة نفسها هي أكثر ما يجسِّد صورة المتهكِّم، من إمالة اليد والرَّأس إلى أعلى وأسفل بالمَدَّيْن فيها، وأنَّها جَمَعت إلى كلِّ ذلك غرابة الإنكار بغرابتها اللَّفظيَّة.
- ✓ حُسن مجاورتها الصَّوتيَّة أو ائتلافُها الصَّوتيُّ مع ما قبلها في تأليف آيتها، فالكلمة مؤلَّفة من مقطعين: مدٌّ ثقيل ومدٌّ خفيف، وذلك ما يشكِّل تناسقا صوتيًّا مع الغنَّتين قبلها، الخفيفة الحادَّة والثَّقيلة المتفشِّية في "إذًا" و "قسمةٌ".
- ✓ أنَّ هذه اللَّفظة الجامعة للمعاني الأربعة السَّابقة، على غرابتها، إنَّما هي أربعة أحرف أيضًا!

وكأنِّي أجد من خلال كلام الرَّافعيِّ أنَّ من حكمة وجود الغريب في القرآن تجميلَ اللُّغة وتكميلها، بتحسين ما فيها من الغريب، باستعماله وإيراده في أحسن مواضعه. وهنا أستحضر كلام ابن باديس الَّذي كان يستفتح به دروسه في التَّفسير، وهو يتوافق وهذا المعنى، حيث يقول: "الحمد لله الَّذي جمَّل الإنسان بالبيان، وجمَّل البيان بالقرآن، فالإنسان دون بيان حيوان أبكم، والبيانُ دون قرآن كلام أجذم" (20).

أو أنَّ من حكمة وجود الغريب في القرآن إظهار جماليَّة العربيَّة حتى في وحشيِّها، وممَّا يستفاد من ذلك: أنَّ القرآن يعلِّمنا باستعماله للغريب أن نأخذ من كلِّ شيء أحسن ما فيه، وأنْ نصوِّب أنظارنا إلى مواقع الحسن والجمال من الأشياء لا إلى الجوانب السِّلبيَّة فيها، وأن نستثمر منها النَّافع وندع منها ما لا ينفع.

ب– حفظ اللُّغة:

إذا كان الغريب هو اللَّفظ النَّادر غير المشتهر، فيوشك الزَّمان أن يجعله من الزَّائل المندثر، وإنَّ من فضل القرآن على العربيَّة أن جعل غريبها يشتهر، بعد أن نُقل بالتَّواتر في المصاحف ومن صدور المصطفين من البشر، فصار بذلك محفوظا، يُتلى على الألسنة آناء اللَّيل وأطراف النَّهار، في شتَّى بقاع الأرض إلى أن يرثها الله ومن عليها.

وما استغربه النَّاس بعد ذلك من ألفاظ القرآن، فالغرابة منهم لا من القرآن، فكما قال الخطَّابيُّ: "وعلى هذا ما جاء عن بعضهم، وقال له قائل: أسألك عن حرف من الغريب، فقال: هو كلام القوم، إنَّما الغريب أنت وأمثالك من الدُّخلاء فيه" [(21)]، كذلك يقال في غريب القرآن؛ هو غريبٌ حين نزل به القرآن، وأمَّا بعد أن تواتر نقل القرآن، فلا غرابة إلَّا من غربة القارئ عن تلاوة القرآن وتدبُّره وفهم معانيه، ولذلك كان ممَّا يجاب به من استغرب كلمة ما: إنَّها كلمة واردةٌ في القرآن! يجاب به تعجُّبا من استغرابه لها، فالغرابة منه لا منها.

ج– تدبُّر القرآن الكريم:

إنَّ في وجود الغريب في القرآن الكريم، سواء غرابة عدم الاشتهار في الأوَّلين، أو غرابة هجران التِّلاوة والتَّدبُّر وتفهُّم القرآن في الآخرين، لمن دواعي انصراف أصحاب النَّوعين إلى تدبُّر القرآن الكريم، ذلك التَّدبُّر الَّذي عدَّه الله تعالى من مقاصد إنزال كتابه للنَّاس فقال عزَّ وجلَّ: ﴿**كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ**﴾ (ص:29). هذا وإنَّ عدم فهم القارئ والحافظ لما يقرأ ويحفظ من أقبح ما يُذَمُّ به، وقد جاء في القرآن: ﴿**مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا**﴾ (الجمعة: من الآية 5).

هذا، وبعد التَّعرُّف على شيء من حِكم وجود الغريب في القرآن الكريم، ناسب المقام أن نتعرَّف على بعض أنواعه في القرآن الكريم، وذلك ما سنتناوله في المطلب الآتي.

المطلب الثاني: أنواع الغريب في القرآن الكريم:

أُلِّف في غريب القرآن أكثر من مائتي كتاب، هي بين مطبوع ومخطوط ومفقود[(22)]، وإنَّ عامَّة تلك الكتب تُعنى بدلالة غريب **ألفاظ** القرآن[(23)]، ويظهر ذلك جليًّا من عناوينها؛ حيث يستعمل فيها ما يدلُّ على تقييد الغريب بالكلمات مثل: المفردات في غريب القرآن للرَّاغب الأصفهانيّ، ومعاني كلمات القرآن لحسنين مخلوف، وكَلِم القرآن لمحمود شكري الألوسيّ، وأوضح التِّبيان في ألفاظ القرآن لأبي عليٍّ المرزوقيّ المصريّ[(24)]. وكذلك نجد أنَّ تعاريف غريب القرآن– وقد سبق ذكر نماذج منها– تحدِّد غريب القرآن بغريب ألفاظه فقط، ولكن هل فعلا غريب القرآن يتوقَّف عند مستوى غرابة اللَّفظة القرآنيَّة فقط؟

يشكِّل اللَّفظ لبنة أساسية في بناء الجملة العربيَّة والكلام العربيّ، وإنَّ غرابة اللَّفظ تؤدِّي إلى غرابة الجملة الَّتي يشكِّلُ جزءا منها، ثُمَّ غرابة الكلام الَّذي هو منه؛ ولذلك فإنَّ الغرابة وصفٌ يلحق الكلمة كما يلحق الجملة، وحتَّى الكلام، فيقال: هذا لفظ غريب، وعبارة وجملة غريبة، وكلام غريب.

والوارد في القرآن الكريم من أنواع الغريب مثلُ ما في سائر كلام العرب، وقد بيَّنا الحكمة البالغة من وجود الغريب في القرآن الكريم. بل القرآن كلُّه غريب، لا يشبه كلام البشر، وذلك ما أكسبه صفة الإعجاز، وذهل منه فطاحلة العرب، كيف لا يكون كذلك وهو كلام ربِّ البريَّة؟ وهو مع غرابته النُّور والحقُّ المبين، الَّذي ﴿**أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ**﴾ (هود: من الآية 1).

وقد ورد في كلام العلماء ذِكْرُ مستوياتِ الغرابة في القرآن الكريم، وأنواع الغرابة في كلِّ مستوى، وهي كما يأتي:

المستوى الأوَّل: غريب الألفاظ:

وهو الَّذي صُنِّفت فيه التَّصانيف بعنوان غريب القرآن، وباستقراء أنواعه في تفسير التَّحرير والتَّنوير وجدت أنَّه أربعة أنواع، وهي:

أ- المبتكر القرآنيُّ:

من أنواع غريب اللَّفظ القرآنيّ اللَّفظ المبتكر، وهو ما لم يُعرف في غير القرآن، وقد اعتنى ابن عاشور كثيرا بمبتكرات القرآن في تفسيره، ومن صور هذا الغريب:

1- مبتكر الاشتقاق والتَّصريف:

قد لا يكون اللَّفظ غريبا في أصله، وإنَّما الغرابة في التَّصريف الَّذي ورد عليه، ومن ذلك كلمة (آنفا) في قوله تعالى: ﴿**وَمِنْهُمْ مَنْ يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ حَتَّى إِذَا خَرَجُوا مِنْ عِنْدِكَ قَالُوا لِلَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ مَاذَا قَالَ آنِفًا**﴾ (محمد: من الآية 16)، فقد صِيغت الكلمة على زنة اسم الفاعل وليس فيها معنى اسم الفاعل، قال ابن عاشور: "فهذا اسم غريب التَّصريف ولا يحفظ شيء من شعر العرب وقع فيه هذا اللَّفظ" [25].

2- مبتكر التَّركيب:

من صور الابتكار القرآني في الألفاظ ابتكار التركيب، جريا على أساليب الكلام العربيّ في تركيب الأوصاف. ومن ذلك كلمة (سلسبيلا)، فقد نقل ابن عاشور عن ابن الأعرابيّ قوله: "لم أسمع هذه اللَّفظة إلَّا في القرآن"، وعلَّق عليه بأنَّ اللَّفظة وفقا لقوله تكون من مبتكرات القرآن. ويرى ابن عاشور أنَّ ابتكارها بتركيب مادَّتي السَّلاسة والسَّبالة، لتفيد وصف الماء بسهولة شربه ووفرة جريه[26].

ب– غريب اللُّغة:

وهو ما كان غريبا في اللُّغة قبل أن ينزل به القرآن، فلا يكون القرآن حينئذ مُحْدِث الغرابة، وإنَّما هو اختلاف لغات العرب أو عدم اشتهار استعمال اللَّفظ وغيرها من الأسباب. ومن أمثلته كلمة (الأَبّ) في قوله تعالى: ﴿**وَفَاكِهَةً وَأَبًّا**﴾ (عبس:31)؛ لم يكن أبو بكر الصِّدِّيق وعمر بن الخطَّاب يعلمان بمدلولها، وهما من خُلَّص العرب! وكذلك غرابة كلمة (فاطر) على ابن عباس وعدم غرابتها على الأعرابيَّيْن، فقد تشتهر الكلمة في بعض القبائل أو في بعض الأزمان دون بعض[27].

ومن أمثلته كذلك كلمة (قواريرا) في قوله تعالى: ﴿وَأَكْوَابٍ كَانَتْ قَوَارِيرَا﴾ (الإنسان: من الآية 15)، والقوارير جمع قارورة، قال ابن عاشور: "وسمِّيت قارورة اشتقاقا من القرار وهو المكث في المكان، وهذا وزن غريب"[28]، يعني في اللُّغة، وأنَّه ورد في القرآن بعض غريب اللُّغة.

ج– غريب المعنى:

قد يُطلِق القرآن اللَّفظ المعروف ويريد به غير معناه المتبادر إلى الذِّهن، أو غير معناه المشتهر المتعارف عليه، وأمثلة هذا النوع كثيرة، منها:

1– ألفاظ الحقائق الشَّرعيَّة:

يستعمل القرآن بعض الألفاظ العربيَّة بمعان جديدة تعرف بالحقائق الشَّرعيَّة، مثل الصَّلاة، حقيقتها اللُّغويَّة الدُّعاء، وأطلقه القرآن على عبادة خاصَّة معروفة، تتضمَّن أقوالا وأفعالا مخصوصة. وكذلك الزَّكاة وغيرهما.

ومما ينبَّه إليه في هذا النَّوع، أنَّه كان من الغريب في بداية نزول القرآن الكريم، لمَّا جعل القرآن الكريم لهذه الألفاظ حقائق شرعيَّة، ثُمَّ شاع واشتهر استعمال تلك الألفاظ في معانيها الشَّرعيَّة حتَّى غلب على الاستعمال اللُّغويّ، فصار في الأزمنة المتأخِّرة الاستعمالُ اللُّغويُّ هو الغريب! فاحتاج النَّاس إلى معرفة المعنى اللُّغويّ للصَّلاة والزَّكاة وغيرها من ألفاظ الحقائق الشَّرعيَّة، وبعض تلك الألفاظ ما زال من الغريب؛ للحاجة إلى التَّمييز فيه بين ما يراد منه المعنى اللُّغويُّ وما يراد منه المعنى الشَّرعيُّ. ومثاله لفظ (السِّلم) من قوله تعالى: ﴿**يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً**﴾ (البقرة: من الآية 208)، هل يراد به الإسلام بحقيقته الشَّرعيَّة؟ أم أنَّ المراد معناه اللُّغويُّ وهو المسالمة؟

2- غرائب المجاز:

ومن أمثلته **إطلاق الفعل على التَّظاهر بمدلوله**، وذكر ابن عاشور أنَّ ذلك من غرائب المجاز، ومن أمثلته: فعل (يحذر) من قوله تعالى: ﴿**يَحْذَرُ الْمُنَافِقُونَ أَنْ تُنَزَّلَ عَلَيْهِمْ سُورَةٌ تُنَبِّئُهُمْ بِمَا فِي قُلُوبِهِمْ**﴾ (التَّوبة: من الآية 64). فالمنافقون لا يحذرون من أن يكشف القرآن ما في ضمائرهم، لأنَّهم لا يؤمنون به أصلا، فتعيَّن صرف المعنى إلى التَّظاهر بالحذر إيهاما للمسلمين بصدق إيمانهم[29].

3- ألفاظ متداولة الاستعمال بمعنى غير مألوف:

قد يكون غريب القرآن لفظا متداول الاستعمال بين النَّاس ولكن معناه غير المعنى المعروف عندهم. وقد يكون ذلك من أثر الزَّمن في تغير مدلولات المعاني، أو من الوجوه والنَّظائر، بأن يحتمل اللَّفظ أكثر من معنى. مثل: (قطنا) من قوله تعالى: ﴿**وَقَالُوا رَبَّنَا عَجِّلْ لَنَا قِطَّنَا قَبْلَ يَوْمِ الْحِسَابِ**﴾ (ص:16)، وكلمة (جَدّ) من قوله تعالى: ﴿**وَأَنَّهُ تَعَالَى جَدُّ رَبِّنَا**﴾ (الجنّ: من الآية3)، فللزَّمن أثر في شيوع استعمال اللَّفظ بمعنى معيَّن.

د- غرائب الاستعمال:

ومن ذلك استعمال الحروف والنَّواسخ في غير ما وضعت له، ومن أمثلته:

- الحرف المشبَّه بالفعل (لعلَّ)، حيث وقع موقعا غريبا غير مألوف في قوله تعالى: ﴿**وَاتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ آلِهَةً لَعَلَّهُمْ يُنْصَرُونَ**﴾ (يس:74)، قال ابن عاشور: "شأن (لعلَّ) أن تفيد إنشاء رجاء المتكلِّم بها، وذلك غير مستقيم هنا. وقد أغفل المفسِّرون التَّعرُّض لتفسيره، وأهمله علماء النَّحو واللُّغة من استعمال (لعلَّ)"، وذكر أوجها في تأويل موقعها[30].
- النَّاسخ (كاد)، حيث إنَّ استعماله غريب في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا**﴾ (طه: من الآية 15). فقد ذكر ابن عاشور أنَّ المشهور أن تستعمل (كاد) للدَّلالة على مقاربة وقوع الفعل المخبر به عنها دون وقوعه، وأنَّ استعمالها في هذه الآية غير واضح المقصود؛ لأنَّ السَّاعة مخفيَّة الوقوع، أي مخفيَّة الوقت! ثُمَّ قال: "فاختلفوا في تفسيره على وجوه كثيرة أمثلها ثلاثة" وذكرها، ثُمَّ قال: "وهذه الآية من غرائب استعمال (كاد)" [31].

المستوى الثَّاني: غريب التَّراكيب (مستوى الجملة القرآنيَّة)

في القرآن الكريم بعض العبارات والجمل غريبةُ التَّركيب، حتَّى وإن لم تكن ألفاظها غريبةً، خارجةٌ عن المألوف العربيّ في أداء أمثالها، ومن نماذج ذلك ما يلي:

أ- قوله تعالى: ﴿لَأَنْتُمْ أَشَدُّ رَهْبَةً فِي صُدُورِهِمْ مِنَ اللَّهِ﴾ (الحشر: من الآية 13)

يرى ابن عاشور أنَّ تركيب الآية غريب النَّسج بديعُه، إذ المألوف من طريقة العرب في أداء مثل معناه أن يقال: لرهبتهم منكم في صدورهم أشدُّ من رهبتهم من الله. وبيَّن الأغراض البلاغيَّة للعدول إلى ذلك النَّسج الَّذي حبكت عليه الآية، فأرجعها إلى أغراض التَّقديم والتَّأخير والحذف والإجمال مع التَّفصيل[32].

ب- قوله تعالى: ﴿وَأَنْ أَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا وَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ (يونس:105)

إنَّ المألوف في كلام العرب في (**أنْ**) **المصدريَّة**، بل هو حقُّها، أن تكون صلتُها جملةً خبريَّة، وقد حصل معها في بعض المواضع من القرآن الكريم **خلافُ المألوف**، بأن وقع فعل الطَّلب بعد أنْ المصدريَّة، فجاءت صلتها جملة إنشائيَّة طلبيَّة، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**وَأَنْ أَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا وَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُشْرِكِينَ**﴾ (يونس: 105)، حيث يرى ابن عاشور أنَّ الأظهر أن تكون (أنْ) مصدريَّة لأنَّها معطوفة على (أنْ) المصدريَّة في الآية الَّتي قبلها: ﴿**وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ**﴾ (يونس: من الآية 104)، وقال: "وعندي: أنَّ أسلوب نظم الآية على هذا الوجه لم يقع إلَّا لمقتضى بلاغيٍّ، فلابُدَّ من أن يكون لصيغة (أقم وجهك) خصوصيَّة في هذا المقام" [33]، ولم يكشف عن وجه البلاغة فيه، وإنَّما اكتفى بذكر أوجهٍ من التَّأويل تكون فيها (أنْ) تفسيريَّة.

المستوى الثَّالث: غرابة نظم الآيات فيما بينها:

ويقصد به غرابة وضع الآية بعد ما قبلها وقبل ما بعدها، فقد لا يجد القارئ أواصر قربى بين الآية وسابقتها ولاحقتها، والعرب تنظر في فحوى الكلام اجمالا وتفصيلا، فيستغرب المعنى الَّذي لأجله انتظمت الآيات على تلك الصورة!

هذا وإنَّ الكشف عن تلك المناسبات يجلِّي عن كثير من معاني القرآن المكتنزة في ترابط الآيات، والَّتي لا تدلُّ عليها كلُّ آية على حدة، وقد ألَّف العلماء في بيان مناسبات الآيات والسُّوَر، وجاؤوا فيه بكثير من الدُّرر الَّتي تبهر العقول. ونجد في تفسير التَّحرير والتَّنوير أنَّ ابن عاشور وصف بعض مناسبات الآيات بالغرابة فقال: "وهذا بظاهره يقتضي أنَّ المخاطب به نفرٌ معيَّن في قضيَّة خاصَّة مع الصَّلاحيَّة لشمول من عسى أن يكون صدر منهم مثل هذا العمل للتَّساوي في التَّفكير. ويجعل موقعها بين الآيات الَّتي قبلها وبعدها غريبا، فيجوز أن يكون نزولها صادف الوقت الموالي لنزول الَّتي قبلها، ويجوز أن تكون نزلت في وقت آخر وأنَّ رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم أمر بوضعها في موضعها هذا لمناسبةٍ ما في الآية الَّتي قبلها من شهادة سمعهم وأبصارهم" [34].

وممَّا قد يكون سببا في غرابة نظم الآيات مخالفة التَّرتيب المصحفيِّ للآيات لترتيب النُّزول، بأن توضع الآية المتقدِّمة في النُّزول بعد آية متأخِّرة عليها في النُّزول، وقد عدَّ ابن عاشور ذلك من الغريب في القرآن الكريم، حيث

قال: "وعلى قول الجمهور هاته الآية سابقة في النُّزول على آية ﴿**وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنْكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبَّصْنَ**﴾ (البقرة: من الآية 234)، يزداد موقعها غرابة؛ إذ هي سابقة في النُّزول متأخِّرة في الوضع" (35).

المستوى الرَّابع: غرابة الأساليب:

إنَّ ممَّا يميِّز العربيَّة عن سائر اللُّغات ثراؤها في ألفاظها وثراؤها في أساليبها، وقد يشتهر استعمال بعض الأساليب في كلامهم كما قد لا يشتهر بعضها. فما كان من القسم الثَّاني، فهو ما يمكن أن يصطلح عليه بغريب الأساليب، ويضاف إليه مبتكر القرآن من الأساليب. وإنَّ ممَّا ورد في القرآن من غريب الأساليب، ممَّا ذكره ابن عاشور في تفسيره ما يلي:

أ- غريب العطف:

ظاهر الآية في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئُونَ وَالنَّصَارَى مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ**﴾ (المائدة:69) أنَّ كلمة (الصَّابئون) معطوفة على اسم (إنَّ)، وذلك يقتضي أن تكون منصوبة لا مرفوعة! هنا يرى ابن عاشور أن يكون خبر (إنَّ) محذوفا يدلُّ عليه آخر الآية، ثُمَّ تكون (والَّذين هادوا ...) عطفُ جملة على جملة، و(الَّذين هادوا) مبتدأ؛ فيُرفع ما عطف عليه وهو (الصَّابئون)، وقال: "فكان لنا أصلا نتعرَّف منه أسلوبا من أساليب استعمال العرب في العطف، وإن كان استعمالا غير شائع، لكنَّه من الفصاحة والإيجاز بمكان، وذلك أنَّ من الشَّائع في الكلام أنَّه إذا أُتي بكلام موكِّد بحرف (إنَّ)، وأُتي باسم إنَّ **وخبرها**، وأُريدَ أن يعطفوا على اسمها معطوفا، هو غريب في ذلك الحكم، جيء بالمعطوف الغريب مرفوعا؛ ليدلُّوا بذلك على أنَّهم أرادوا عطف الجمل لا عطف المفردات، فيقدِّر السَّامع خبرا، يقدِّره بحسب سياق الكلام. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ**﴾ (التَّوبة: من الآية 3)، أي ورسوله كذلك" (36).

ب- غريب التمثيل:

التَّمثيل أسلوب من أساليب القرآن والعربيَّة، يستعمل لتقريب المعنويِّ في صورة محسوسة. هذا وقد أبدع القرآن الكريم في التَّمثيل وأساليبه بما يؤكِّد الإعجاز البيانيَّ للقرآن الكريم، ومن ذلك ابتداعه لأسلوبٍ لم تعهد العرب مثله في التَّمثيل، وهو **الإيجاز بطريق الانتقال من التَّمثيل إلى الحقيقة**، ويتجلَّى ذلك في قوله تعالى: ﴿**مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ**﴾ (البقرة:17). قال ابن عاشور: "وهذا يقتضي أن تكون جملة ذهب الله بنورهم جواب (لمَّا)، فيكون جَمْعُ ضمائر (بنورهم) و(تركهم) إخراجا للكلام على خلاف مقتضى الظَّاهر؛ إذ مقتضى الظَّاهر أن يقول: ذهب الله بنوره وتركه، ولذلك اختير هنا لفظ النُّور عوضا عن النَّار المبتدأ به، للتَّنبيه على الانتقال من التَّمثيل إلى

الحقيقة، ليدلَّ على أنَّ الله أذهب نور الإيمان من قلوب المنافقين، فهذا إيجاز بديع؛ كأنَّه قيل: فلمَّا أضاءت ذهب الله بناره فكذلك ذهب الله بنورهم، وهو **أسلوبٌ لا عهد للعرب بمثله،** فهو من أساليب الإعجاز"[37].

وهناك أنواع من غريب أساليب القرآن الكريم ممَّا يختص بالعلم بها أهل اللُّغة والتَّفسير كما هو في تعريف الغريب، ولكنَّها ليست ممَّا يحتاج عامة النَّاس إلى فهمه وإيضاحه لهم، خلافا لأنواع الغريب الأخرى، ومنها:

ج- غريب افتتاح الكلام:

من بديع فواتح الكلام وغريبه في الوقت نفسه، **افتتاح الكلام بالتشويق ثم التهويل** لما سيذكر بعده، وهو أسلوب عزيز غير مألوف، ومثاله افتتاح سورة النبأ بقوله تعالى: ﴿**عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ (١) عَنِ النَّبَإِ الْعَظِيمِ (٢)**﴾ (النبأ: 1-2) [38].

د- أسلوب الفواصل القرآنيَّة:

ابتكر القرآن أسلوبا في الكلام ليس معهودا عند العرب، لا في أشعارهم ولا في خطبهم، يقابل القافية في الشِّعر وليس منها، وأشبه بالسَّجع في النَّثر وليس منه، وهو أسلوب الفواصل القرآنيَّة العجيبة المتماثلة في الأسماع، وإن لم تكن متماثلة الحروف في الأسجاع، وهي مع كونها كذلك خالية من المبالغات الكاذبة، بها سَهُل حفظ القرآن وتناقلُه عبر الأجيال[39].

هذا، وبعد التَّعرُّف على أنواع الغريب في القرآن الكريم، فإنَّه حينئذ يمكن تصوُّر إشكاليَّة هذه الورقة البحثيَّة، والتَّأسيس لمقترحها، وذلك ما سيأتي في المطلب التَّالي.

المطلب الثَّالث: التَّأسيس لدعوى الحاجة إلى تجديد مصطلح غريب القرآن والتَّأليف فيه:

بناءً على ما توصَّلنا إليه من تعريفٍ للغريب عند أهل اللُّغة، بأنَّه وصفٌ للكلمة وللكلام، وبناءً على معرفة أنواع الغريب في القرآن الكريم، بأنَّها متوزِّعةٌ على مستويات أربع: غرابة اللَّفظ، وغرابة الجملة، وغرابة نظم الجُمل والآيات، وغرابة الأساليب، وبالنَّظر إلى تعريف غريب القرآن في اصطلاح أهل المعاني وأهل التَّفسير وعلوم القرآن وقصره على غريب اللَّفظ فقط، مع أنَّ واقع غريب القرآن متوزّع على تلك المستويات الأربع، نجد الحاجة ملحَّة إلى تجديد مصطلح غريب القرآن عند أهل المعاني وأهل التَّفسير وعلوم القرآن وتجديد التَّأليف فيه. ويمكن التَّأسيس لهذه الدَّعوى بما يلي:

أ- احترام عموم إطلاق المصطلح:

إنَّ تخصيص غريب القرآن بألفاظ القرآن قَصْرٌ للمصطلح عن عموم مدلوله، فالغريب في الكلام يشمل اللَّفظ الغريب، والعبارة والجملة الغريبة حتَّى وإن لم تَغْرُب كلمات العبارة والجملة كلمة كلمة. وأمَّا ما كان من إفراد

غريب ألفاظ القرآن بالتَّأليف، فلا إشكال فيه، بل هو عظيم النَّفع، ولكن لا يعني ذلك قصر معنى غريب القرآن على الألفاظ، وقصر التَّأليف في غريب القرآن على غريب الألفاظ.

ب- تسهيل الوقوف على مظاهر بلاغة القرآن:

عُرِّف علم غريب القرآن بأنَّه: "بيان مدلول الكلمات القرآنيَّة التي قد يصعب فهمها، مع ذكر كيفيَّة الدِّلالة عليه أحيانا" [(40)]. وذكر صاحب التَّعريف أنَّ قيد (الكلمات) في تعريفه يخرج التَّراكيب والجمل لأنَّ محلَّها في كتب التَّفسير[(41)]. فأقول: ما المانع من إفراد غريب التَّراكيب والجمل القرآنيَّة بالتَّأليف؟ ليكون ذلك طريقا سهلا ومختصرا لطلَّاب العلم للوقوف على بلاغة القرآن، فلا شكَّ في أنَّ تلك الغرائب التَّركيبيَّة تنطوي على فوائد جليلة.

ج- مماثلة غريب القرآن بردِيفه وهو غريب الحديث:

قال محمَّد أجمل الإصلاحيُّ: "من أوائل فنون العلم الَّتي نشأت لخدمة القرآن الكريم ما سُمِّي بفنِّ غريب القرآن. ورديفُه من أنواع علم الحديث دُعي بفنِّ غريب الحديث. والمقصود بالغريب هنا ما وقع في متن الحديث من **لفظ أو أسلوب** خفي معناه وأشكل لسبب من الأسباب" [(42)]. فإذا كان المقصود من غريب الحديث اللَّفظ والأسلوب، فلماذا لا يكون ذلك مع غريب القرآن؟ أليس القرآن أولى بذلك؟

وأدخلَ علماء غريب الحديث في مباحثه غرائبَ جمله وتراكيبه ومعانيه[(43)]. فلماذا لا يكون ذلك مع غريب القرآن؟ أليس القرآن أولى بذلك؟

د- إكمال مسيرة تطوُّر هذا العلم المتوقِّفة منذ عصر ابن الجوزيِّ:

ألَّف ابن الجوزيِّ (ت597هـ) كتابا في غريب القرآن، سمَّاه: "تذكرة الأريب في تفسير الغريب"، ويُعتبر ابن الجوزيِّ بهذا التَّصنيف أوَّل من جدَّد وطوَّر مصطلح غريب القرآن والتَّأليف في غريب القرآن، وذلك في القرن السَّادس الهجريِّ، قال ابن الجوزيِّ: "وهذا الكتاب يتميَّز عن كلِّ كتاب يُصنَّف في الغريب؛ لأنَّ تلك تشتمل على غريب اللَّفظ فقط، وهذا على غريب اللَّفظ والمعنى، وقد حوى ما صحَّ من المنسوخ إلى غير ذلك من الفوائد الَّتي لم تجتمع في مثله، مع المبالغة في الاختصار" [(44)]. إنَّ إدخال ابن الجوزيِّ لغريب المعاني في القرآن الكريم في مسمَّى غريب القرآن وفي حركة التَّأليف فيه لَهُوَ خطوة مهمَّة جدًّا في تطوُّر هذا العلم، ولكن للأسف توقَّفت مسيرة التَّجديد والتَّطوير عنده. وهذه الورقة البحثيَّة تدعو إلى إكمال مسيرة التَّجديد في غريب القرآن اصطلاحا وتأليفا، سواء بإفراد كلِّ غريب بتصنيف، كأن يُفْرَدَ غريبُ التَّراكيب بالتَّصنيف، وكذلك غرائبُ الأساليب، وغرائب النَّظم، وهكذا...، أو أن تجمع جميعا في مصنَّفٍ تحت عنوان "غريب القرآن"، ويفرد كلُّ مستوى بباب من أبواب الكتاب.

هـ – تنبيه العلماء إلى أهمِّيَّة بعض أنواع غريب القرآن:

أفرد الرَّافعيّ في كتابه "إعجاز القرآن والبلاغة النَّبويَّة" فصلا كاملا للحديث عن غرابة تراكيب القرآن الكريم، عنونه بـ: "فصل: غرابة أوضاعه التَّركيبيَّة"، وابتدأه بالتَّنبيه إلى أهمِّيَّة فهم غريب تراكيب القرآن بقوله: "وههنا أمر دقيق لابدَّ لنا من طلب وجهه، لأنَّه **شطر الإعجاز** في القرآن الكريم، وسائر ما قدَّمناه شطر مثله"(45).

لقد تحدَّث الرَّافعيّ في فصل "غرابة أوضاعه التَّركيبيَّة" عن كيف أنَّ النَّظر فيها يوصل إلى اليقين بأنَّ القرآن كلام ربِّ العالمين، وكيف أنَّه تعالى عن كلام البشر أجمعين بسائر أنواعه خطبا وأشعارا ورجزا وحِكَمًا وأسجاعَ كُهَّان، وكيف تتسامى معاني تلك التَّراكيب لتُحدث روعة في نفوس السَّامعين لا تُحْدِثها تراكيب البشر، وهي مع غرابتها ليست إلَّا ألفاظا مؤتلفة متمكِّنة، ملتئمة في سردها؛ لا ينازع لفظ واحد منها إلى غير موضعه، ولا يَطلُب غير جهته من الكلام(46).

فأقول: إذا كان غريب تراكيب القرآن بهذه الأهمِّيَّة، أفلا يستحقُّ أن يُفرد بالتَّأليف وأن يُجرد من كتب التَّفسير وعلوم القرآن؟ وكذلك يُفعل مع سائر أنواع غريب القرآن.

خاتمة:

بما أنَّ البدايات تفضي إلى النِّهايات وتُفصح عن النَّتائج، فإنَّ هذا البحث الموسوم بـ: "نظرة تجديديَّة في غريب القرآن الكريم والتَّصنيف فيه" انتهى إلى ضميمة من النَّتائج الَّتي لا تُعدم عوائدها من الإسهام في ترقية البحث العلميِّ، نصوغ أهمَّها إجمالا في الآتي:

1. كتب غريب القرآن تعنى بالبحث في مدلولات اللَّفظ القرآنيِّ.
2. غريب القرآن في كتب التَّفسير وكتب علوم القرآن أوسع من مجرَّد أن يقتصر على ألفاظ القرآن.
3. الغرابة في القرآن على أربعة مستويات: اللفظ، الجملة، نظم الآيات، الأسلوب.
4. يندرج تحت كلِّ مستوى من مستويات الغرابة أنواع وصور للغريب.
5. في وجود الغريب في القرآن حِكَمٌ كثيرة، منها تشهير اللُّغة وحفظها ومقاصد أخرى بلاغيَّة جماليَّة للنَّص القرآنيّ، ومقاصد تدبُّريَّة.
6. أوَّل من أدخل في كتب الغريب ما يزيد عن غرابة اللَّفظ هو ابن الجوزيِّ حيث أدخل غريب المعاني.
7. توقُّف التَّجديد في التَّصنيف في الغريب عند ابن الجوزيِّ.
8. غريب القرآن بأنواعه يكشف عن وجوه البلاغة والإعجاز القرآنيِّ.

9. دعوى الحاجة إلى تحديد مصطلح غريب القرآن وتحديد التَّصنيف مؤسَّسة على قواعد قويَّة وشواهد منطقيَّة وواقعيَّة.

وأقول أخيرا: لست أقصد بهذه الورقة البحثيَّة أن أصل إلى تعريف جديد لمصطلح غريب القرآن وتقديم مقترح فيه وتحديد التَّصنيف فيه، وإنَّما القصد حث المتخصِّصين في التَّفسير وعلوم القرآن والمهتمِّين ببلاغة القرآن وأساليبه من المتخصِّصين في اللُّغة والأدب العربيّ أن يجتهدوا في تحديد علم غريب القرآن، وأن يسهموا في حركة تطويره، من جهة تحديد المصطلح ومن جهة تحديد التَّصنيف فيه، ومن جهة تحديد تناول مباحثه بمقاربات العلم الحديثة. والله ولي التوفيق.

. التوصيات:

في ختام هذا البحث تبيَّن أن أوصي بما يلي:

1. البحث تعوزه الحاجة إلى تظافر جهود الباحثين لإنجاز بحوث تطبيقية تؤكِّد ما توصَّلت إليه من النَّتائج.
2. نهيب بالمسؤولين على أقسام اللُّغة العربيَّة وأقسام التَّفسير وعلوم القرآن والدِّراسات القرآنيَّة تشجيع الطَّلبة الباحثين على بحث غريب القرآن في جميع مستوياته من أجل تطوير هذا العلم عظيم الفائدة.
3. اقتراح مقياس غريب القرآن، لفظه، ونظمه، وأساليبه، أن يدرَّس في أقسام وكلِّيَّات اللُّغة والأدب العربيّ وجميع أقسام العلوم الشَّرعيَّة.

قائمة المراجع:

القرآن الكريم

(1)- إبراهيم بن عبد الرَّحيم حافظ حسين، علم غريب القرآن الكريم مراحله ومناهجه وضوابطه، دار طيبة الخضراء، مكة المكرمة، (د ط ت).

(2)- أبو الفضل، جمال الدِّين محمَّد بن مكرم ابن منظور الإفريقيُّ المصريُّ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د ط ت).

(3)- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النَّحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1399هـ/1979م.

(4)- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزَّمخشريُّ، أساس البلاغة، تح: محمَّد باسل عيون السُّود، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1419هـ/1998م.

(5)- أبو القاسم، الحسين بن محمَّد المعروف بالرَّاغب الأصفهانيّ، المفردات في غريب القرآن، تح: مركز الدِّراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز، (د ط ت).

(6)- أبو سليمان، أحمد بن محمَّد بن إبراهيم الخطَّابيُّ البستيُّ، غريب الحديث، تح: عبد الكريم إبراهيم الغرباوي، دار الفكر، دمشق، 1402هـ/1982م.

(7)- أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، دار ومكتبة الهلال، (د ط ت).

(8)- أثير الدين أبو حيان الأندلسي، تحفة الأريب بما في القرآن من الغريب، تح: سمير المجذوب، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، ط1، 1403هـ/1983م.

(9)- أحمد مختار عمر وآخرون، معجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة، عالم الكتب، ط:1، 1429هـ/2008م.

(10)- بدر الدِّين محمَّد بن عبد الله الزَّركشيُّ، البرهان في علوم القرآن، تح: أبو الفضل أحمد عليُّ الدِّمياطيُّ، دار الحديث، القاهرة، 1427هـ/2006م.

(11)- جمال الدِّين أبو الفرج عبد الرَّحمن بن علي بن محمد، ابن الجوزيِّ، تذكرة الأريب في تفسير الغريب (غريب القرآن الكريم)، تح: طارق فتحي السَّيد، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1425هـ/2004م.

(12)- شرف الدِّين الحسين بن عبد الله الطِّيبيُّ، فتوح الغيب في الكشف عن قناع الرَّيب، وهو حاشية الطِّيبيِّ على الكشَّاف، جائزة دبي الدَّوليَّة للقرآن الكريم، وحدة البحوث والدِّراسات، دبي، الإمارات العربيَّة المتَّحدة، ط:1، 1434هـ/2013م.

(13)- شهاب الدين، أحمد بن محمد بن عماد، المعروف بابن الهائم، التِّبيان في تفسير غريب القرآن، تح: ضاحي عبد الباقي محمد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 2003م.

(14)- عبد الحميد بن محمد ابن باديس الصنهاجي، تفسير ابن باديس في مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير، جمع وترتيب: توفيق محمد شاهين و محمد الصالح رمضان، علق عليه وخرج آياته وأحاديثه أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط2، 1424هـ/2003م.

(15)- عليُّ بن محمَّدٍ السَّيِّد الشَّريف الجُرجانيُّ، معجم التَّعريفات، تحقيق ودراسة: محمَّد صدِّيق المِنشَاويُّ، دار الفضيلة، القاهرة، (د ط ت).

(16)- مجمَّع اللُّغة العربيَّة بجمهوريَّة مصر العربيَّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشُّروق الدَّوليَّة، ط:4، 1425هـ/2004م.

(17)- محمَّد أجمل بن محمَّد أيُّوب الإصلاحيُّ، كتابُ جُمَل الغرائب للنَّيسابوريِّ وأهمِّيَّته في علم غريب الحديث، ندوة عناية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بالسُّنَّة والسِّيرة النَّبويَّة، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

(18)- محمَّد الطَّاهر ابن عاشور، تفسير التَّحرير والتَّنوير، الدَّار التُّونسيَّة للنَّشر، تونس، 1984م.

(19)- محمَّد علي التَّهانويُّ، موسوعة كشَّاف اصطلاحات الفنون والعلوم، طبع ضمن: سلسلة موسوعات المصطلحات العربيَّة والإسلاميَّة، تقديم وإشراف ومراجعة: رفيق العجم، تح: علي دحروج، نقل النَّصَّ الفارسيَّ إلى العربيَّة: عبد الله الخالدي، التَّرجمة الأجنبيَّة: جورج زيناتي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت–لبنان، ط:1، 1996م.

(20)- مُسَاعِدِ بن سليمان بن ناصر الطَّيَّار، أنواع التَّصنيف المتعلِّقة بتفسير القرآن الكريم، دار ابن الجوزيِّ، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة، ط:2، رجب 1423هـ.

(21)- مصطفى صادق الرَّافعيُّ، إعجاز القرآن والبلاغة النَّبويَّة، تح: درويش الجَوَيْدِي، المكتبة العصريَّة، صيدا–بيروت، ط:3، 1426هـ/2005م.

الهوامش:

[1] – ينظر: أحمد مختار عمر وآخرون، **معجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة**، عالم الكتب، ط:1، 1429هـ/2008م، (1601/2).

[2] – ينظر: أحمد مختار عمر وآخرون، **نفسه**، (1601/2)، مجمَّع اللُّغة العربيَّة بجمهوريَّة مصر العربيَّة، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشُّروق الدَّوليَّة، ط:4، 1425هـ/2004م، (647/2).

[3] – ينظر: أبو الفضل، جمال الدِّين محمَّد بن مكرم ابن منظور الإفريقيُّ المصريُّ، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، (د ط ت)، (640/1).

[4] – مجمَّع اللُّغة العربيَّة، **المعجم الوسيط**، (647/2).

[5] – عليُّ بن محمَّدٍ السَّيِّد الشَّريف الجُرجانيُّ، **معجم التَّعريفات**، تحقيق ودراسة: محمَّد صدِّيق المِنشَاويُّ، دار الفضيلة، القاهرة، (د ط ت)، ص135.

[6] – ينظر: أحمد مختار عمر وآخرون، **معجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة**، (1603/2)، وأبو القاسم، الحسين بن محمَّد المعروف بالرَّاغب الأصفهانيّ، **المفردات في غريب القرآن**، تح: مركز الدِّراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز، (د ط ت)، (465/2).

[7] – ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، (640/1)، وأبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين**، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، دار ومكتبة الهلال، (د ط ت)، (411/4)، وأبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزَّمخشريُّ، **أساس البلاغة**، تح: محمَّد باسل عيون السُّود، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1419هـ/1998م، (697/1). أبو سليمان، أحمد بن محمَّد بن إبراهيم الخطَّابيُّ البستيُّ، **غريب الحديث**، تح: عبد الكريم إبراهيم الغرباوي، دار الفكر، دمشق، 1402هـ/1982م، (70/1).

[8] – لمزيد من الاطِّلاع على اصطلاح المُنَجِّمين والأصوليِّين والمحدِّثين وأهل العروض، ينظر: محمَّد علي التَّهانويُّ، **موسوعة كشَّاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، طبع ضمن: سلسلة موسوعات المصطلحات العربيَّة والإسلاميَّة، تقديم وإشراف ومراجعة: رفيق العجم، تح: علي دحروج، نقل النَّصَّ الفارسيَّ إلى العربيَّة: عبد الله الخالدي، التَّرجمة الأجنبيَّة: جورج زيناتي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت–لبنان، ط:1، 1996م، (1250/2–1252).

[9] – أبو القاسم الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1399هـ/1979م، ص92.

[10] – شرف الدِّين الحسين بن عبد الله الطِّيبيُّ، **فتوح الغيب في الكشف عن قناع الرَّيب**، وهو حاشية الطِّيبيّ على الكشَّاف، جائزة دبي الدَّوليَّة للقرآن الكريم، وحدة البحوث والدِّراسات، دبي، الإمارات العربيَّة المتَّحدة، ط:1، 1434هـ/2013م، (225/2–226).

[11] – نقله عنه الزركشي. بدر الدِّين محمَّد بن عبد الله الزَّركشيُّ، **البرهان في علوم القرآن**، تح: أبو الفضل أحمد عليُّ الدِّمياطيُّ، دار الحديث، القاهرة، 1427هـ/2006م، ص204.

[12] – ينظر: التَّهانويُّ، **كشَّاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، (1250/2– 1251).

[13] – أثير الدين أبو حيان الأندلسي، **تحفة الأريب بما في القرآن من الغريب**، تح: سمير المجذوب، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، ط1، 1403هـ/1983م، ص40

[14] – مصطفى صادق الرَّافعيُّ، **إعجاز القرآن والبلاغة النَّبويَّة**، تح: درويش الجوَيْدِي، المكتبة العصريَّة، صيدا–بيروت، ط:3، 1426هـ/2005م، ص61.

[15] – ينظر: شهاب الدين، أحمد بن محمد بن عماد، المعروف بابن الهائم، **التبيان في تفسير غريب القرآن**، تح: ضاحي عبد الباقي محمد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 2003م، ص358.

[16] – إبراهيم بن عبد الرَّحيم حافظ حسين، **علم غريب القرآن الكريم مراحله ومناهجه وضوابطه**، دار طيبة الخضراء، مكة المكرمة، (د ط ت)، ص22.

[17] – لا يبدو مناسبا لغريب اللفظ أن يوصف بصعوبة الفهم؛ إذ الكلام أولى بهذا الوصف من الكلمة الواحدة. وأما الكلمة فبمجرد شرح معناها تفهم، ولا تحصل صعوبة في ذلك، وإن لم تشرح فإنها تبقى غير مفهومة أو بعيدة الفهم، ولا يقال صعبة الفهم؛ إذ لا يمكن فهمها بمجرد كثرة التلاوة والتدبر، كحال الصعب الذي يستسهل بالتكرار والتعاهد؛ فلو كرَّر القارئ كلمة (أبًّا) ألف مرة، ولم يكن له سبق علم بمعناها، فإنه يبقى على حاله، لا يفهم معناها، حتى يقف على شرحها ولو مرة واحدة. أمَّا الكلام فقد يصعب عليه فهمه ولو كانت كلماته سهلة مشتهرة، وقد يستسهل =معناه بكثرة الترديد مع التدبر مثل قوله تعالى: "ولكم في القصاص حياة"، إذ ينفتح له من المعاني بقدر تكرار التلاوة والتدبر، ولا تقف الألفاظ عائقا أمام ذلك. ويشهد لما قلت قول الخطابي: "ثم إن الغريب من الكلام يقال به على وجهين: أحدهما أن يراد به بعيدُ المعنى غامضه، لا يتناوله الفهم إلا عن بعد ومعاناة فكر"، وأرجع الوجه الثاني إلى غرابة الكلمة في الكلام (ينظر: الخطابي، **غريب الحديث**، 71/1).

[18] – الرَّافعيُّ، **إعجاز القرآن والبلاغة النَّبويَّة**، ص189.

[19] – ينظر: الرَّافعيُّ، **نفسه**، ص188–189.

[20] – عبد الحميد بن محمد ابن باديس الصنهاجي، **تفسير ابن باديس في مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير**، جمع وترتيب: توفيق محمد شاهين و محمد الصالح رمضان، علق عليه وخرج آياته وأحاديثه أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط2، 1424هـ/2003م، ص 40.

[21] – الخطابي، **غريب الحديث**، (71/1).

[22] – إبراهيم حسين، **علم غريب القرآن الكريم**، ص34.

[23] – وينظر: مُسَاعِدِ بن سليمان بن ناصر الطَّيَّار، **أنواع التَّصنيف المتعلِّقة بتفسير القرآن الكريم**، دار ابن الجوزيِّ، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة، ط:2، رجب 1423هـ، ص81.

[24] – وينظر: إبراهيم حسين، **علم غريب القرآن الكريم**، ص27.

[25] – محمد الطاهر ابن عاشور، **تفسير التَّحرير والتَّنوير**، الدَّار التُّونسيَّة للنَّشر، تونس، 1984م، (100/26).

[26] – ينظر: ابن عاشور، **نفسه**، (396/29).

[27] – للاستزادة ينظر: ابن عاشور، **نفسه**، (133/30)، وإبراهيم حسين، **علم غريب القرآن الكريم**، ص31–33.

[28] – ابن عاشور، **نفسه**، (392/29).

[29] – ينظر: ابن عاشور، **تفسير التَّحرير والتَّنوير**، (247/10-248).

[30] – ينظر: ابن عاشور، **التَّحرير والتَّنوير**، (70/23-71).

[31] – ابن عاشور، **نفسه**، (201/16-202).

[32] – لمزيد إيضاح ينظر: ابن عاشور، **نفسه**، (28/ 102-103).

[33] – ينظر: ابن عاشور، **نفسه**، (302/11-303).

[34] – ابن عاشور، **التَّحرير والتَّنوير**، (24/ 270).

[35] – ابن عاشور، **نفسه**، (2/ 471).

[36] – ينظر: ابن عاشور، **التَّحرير والتَّنوير**، (267/6-270).

[37] – ينظر: ابن عاشور، **نفسه**، (309/1).

[38] – ينظر: ابن عاشور، **نفسه**، (6/30).

[39] – ينظر: ابن عاشور، **تفسير التَّحرير والتَّنوير**، (119/1).

[40] – إبراهيم حسين، **علم غريب القرآن الكريم**، ص22.

[41] – إبراهيم حسين، **نفسه**، ص23.

[42] – محمَّد أجمل بن محمَّد أيُّوب الإصلاحيُّ، **كتابُ جُمَل الغرائب للنَّيسابوريِّ وأهمِّيَّته في علم غريب الحديث**، ندوة عناية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بالسُّنَّة والسِّيرة النَّبويَّة، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ص1.

[43] – ينظر: محمَّد أجمل الإصلاحيُّ، **نفسه**، ص2، 28، 29.

[44] – جمال الدِّين أبو الفرج عبد الرَّحمن بن علي بن محمد، ابن الجوزيِّ، **تذكرة الأريب في تفسير الغريب (غريب القرآن الكريم)**، تح: طارق فتحي السَّيد، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1425هـ/2004م، ص13.

[45] – الرَّافعيُّ، **إعجاز القرآن والبلاغة النَّبويَّة**، ص204.

[46] – ينظر: الرَّافعيُّ، **إعجاز القرآن والبلاغة النَّبويَّة**، ص204.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 44 – 63

ظاهرة الاسلاموفوبيا عند صامويل هانتنغتون

بن بختي عبد الحكيم*
كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة أبو بكر بلقايد –تلمسان (الجزائر)

The phenomenon of Islamophobia according to Samuel Huntington

BENBEKHTI Abdel Hakim
https://orcid.org/0009-0004-9302-6951
faculty of law and political science, University Of Tlemcen(Algeria),
abdelhakim.benbekhti@univ-tlemcen.dz

تاريخ الاستلام: 2023/04/01 تاريخ القبول: 2023/06/04 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

حضيت نظرية صدام الحضارات لصامويل هنتنغتون باهتمام بالغ في تفسير تفاعلات العلاقات الدولية الراهنة، حيث أكدت النظرية أن مسألة الصراع وإن كانت في الأصل ترتبط بالبحث عن المصالح، إلا أن طبيعة هذا الصراع في المستقبل سيكون صراعا بين الحضارات وليس الدول.

لقد ساهمت نظرية هانتنغتون في إعادة بعث ظاهرة الإسلاموفوبيا في الأنساق الاجتماعية الغربية وتعزيز الهواجس بين الثقافتين الإسلامية والغربية، الأمر الذي انعكس سلبا على المسلمين في الغرب، وعلى مضامين الخطابات السياسية والإعلامية الغربية.

وبناء على ذلك تستعرض هذه الدراسة بالتحليل والنقد نظرية صدام الحضارات وتبعاتها السياسية والاجتماعية، وكيف كانت سببا في نفاقم ظاهرة الاسلاموفوبيا، وأن مضامين هذه النظرية وافتراضاتها تجانب الصواب، لأن هنتنغتون لم يستطع تحديد الرابط بين حضارة ما والسياسة الخارجية للدول المنتمية إليها.

كلمات مفتاحية: الإسلاموفوبيا، صراع الحضارات، الحركات الإسلامية المتطرفة، الإسلام والعولمة، الثقافة الإسلامية، صامويل هانتنغتون.

Abstract: Samuel Huntington's theory of the clash of civilizations received great interest in interpreting the interactions of current international relations, as the theory confirmed that the issue of conflict, although it was originally related to the search for interests, the nature of this conflict in the future will be a conflict between civilizations not states.

Huntington's theory has contributed to the resurrection of the phenomenon of Islamophobia in Western social systems and the reinforcement of misgivings between Islamic and Western cultures, which negatively affected Muslims in the West and the contents of Western political and media discourses.

*المؤلف المرسل.

Accordingly, this study analyzes and criticizes the theory of the clash of civilizations and its political and social consequences, and how it was the cause of exacerbating the phenomenon of Islamophobia. And that the contents of this theory and its assumptions are wrong, because Huntington could not determine the link between a civilization and the foreign policy of the countries belonging to it.

Keywords Islamophobia; the clash of civilizations; extremist Islamic movements; Islam and globalization; Islamic culture; Samuel Huntington.

مقدمة:

شهدت بعض عواصم دول أوروبا في العقد الأخير سلسلة من التفجيرات والأعمال الإرهابية؛ كان أبرزها الهجمات التي تعرضت لها فرنسا من خلال حادثة (شارلي ايبدو) بتاريخ 07 جانفي 2015 وحادثة 13 نوفمبر 2015 وآخرها تفجيرات بروكسيل يوم 22 مارس 2016؛ كما لم تكن هذه الحوادث هي الأولى، بل عرفت أوروبا العديد من الهجمات المماثلة بدءا من تفجيرات (مدريد) سنة 2004، تفجيرات (لندن)سنة 2000، تفجيرات (ستوكهولم) سنة 2010، والتي ألقت بظلالها على المسلمين هناك، خصوصًا في الألفية الجديدة، وما يشهده الغرب راهناً من توجّس وارتباك وردود أفعال متباينة، كل ذلك يؤسّس لمرحلة قاتمة من العلاقات والتفاعلات الداخلية ضمن المجتمعات الغربية ذاتها؛ وعلاقات المجتمعات المعنية مع البلدان العربية والإسلامية، إلى جانب حالة الاحتقان غير العادية في المجتمعات الغربية – وهي حالة تتمحور حول الخوف من دين الإسلام والمسلمين– مما دفع بالشباب الأوروبي في العديد من الدول إلى حدّ عقد الاجتماعات العلنية، التي طالبت باتخاذ إجراءات لقطع الطريق أمام ما يمكن تسميته «أسلمة أوروبا».

لقد تولّدت عن هذه الهجمات الإرهابية التي رفع منفّذوها شعارات إسلامية ضد المجتمعات الغربية حملة إيديولوجية ضد المسلمين تجسّدت في ما يسمّى« ظاهرة الإسلاموفوبيا»؛ ولا ريب أنّ هذه الفوبيا Phobia (الخوف المرضي) من دين الإسلام والحركات الأصولية الإسلامية مردّها توهّم الغرب من أن الخصوصية العقائدية والثقافية للدول الإسلامية عامة والعربية على وجه الخصوص بمكوّنها الروحي (الإسلام) تشكل تهديداً حضارياً له؛ مما جعله يلصق تهمة "الإرهاب" بالثقافة العربية الإسلامية، كما عمل ولا يزال في تضييق هوامش الحريات الثقافية والدينية للجاليات الإسلامية المقيمة في بلدانه؛ خاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001م والتي تعتبر المنعرج الخطير والبارز لانتشار هذه الظاهرة ونقطة تحوّل في العلاقات بين الدول الغربية والدول العربية الإسلامية؛ حيث أصبح الإسلام في نظر الغرب يعني "الأصولية – Fondamentalisme –" وارتبطت هذه المفردة عند

الغربيين بالتكفير والعنف والجماعات المتشددة والإرهاب، واستندت كل تلك السلوكات والخطابات لطروحات صامويل هنتغتون حول صدام الحضارات والذي يرى في الحضارة الإسلامية مصدر تهديد فعلي للحضارة الغربية.

إشكالية البحث:

وعلى ضوء تفاقم ظاهرة الإسلاموفوبيا في الإعلام والخطاب الرسمي الغربي تحاول هذه الدراسة معالجة إشكالية مركزية تتمثل فيما يلي:

إلى أي مدى ارتبطت ظاهرة الإسلاموفوبيا بنظرية صدام الحضارات لصامويل هانتنغتون؟ وما هي الحدود التفسيرية لهذه النظرية في دراستها للحضارة الإسلامية ضمن أطروحة صدام الحضارات؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- إلقاء الضوء على مضامين نظرية هانتنغتون لصدام الحضارات.

2- بيان أثر نظرية صدام الحضارات على النقاشات العلمية وعلى النسق الإدراكي للشعوب في النظم الغربية.

3- الدراسة النقدية لنظرية صدام الحضارات لصامويل هانتنغتون والمساهمة في التأسيس لنموذج معرفي آخر قوامه الحوار والتكامل والسلام.

4- الأهمية العلمية تكمن أيضا في قلة الدراسات العربية التي تعنى بظاهرة الإسلاموفوبيا وعلاقة العالم الإسلامي بالغرب، في مقابل كم هائل من الدراسات والأدبيات العلمية من طرف الباحثين الغربيين حول ذات الموضوع، الأمر الذي زاد من التراكم المعرفي الغربي وكرس المركزية الغربية في التنظير لعلاقة الغرب بالعالم الإسلامي.

أهداف البحث:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى الأهداف التالية:

1- التأصيل لثقافة الحوار الحضاري والسعي لإزالة اللبس والغموض الذي يكتنف ظاهرة الإسلاموفوبيا.

2- ترسيخ قيم التكامل والحوار الحضاريين كقيم جوهرية في الدين الإسلامي، وأن موقف الإسلام من الآخر لا يقوم على أساس العداء والتصادم والإقصاء، وبيان أن الإرهاب والعنف لا دين له.

3- مناقشة موضوع مارس الإعلام الغربي بشأنه حملة شرسة ضد الإسلام والمسلمين، خاصة في سياق الأحداث الإرهابية التي تعرضت لها العواصم الأوربية، وبالتالي تهدف الدراسة إلى المشاركة في حملة الرد على المغالطات والمزايدات التي أدت على استفحال ظاهرة الإسلاموفوبيا في المجتمعات الغربية.

منهجية البحث:

بالنظر إلى طبيعة المشكلة البحثية وكيفية تناولها، يمكن وضع إطار منهجي محدد لدراسة هذه المشكلة من خلال **المنهج الوصفي التفسيري:** وهو من مناهج العلوم الإنسانية الذي يلائم دراسة الظواهر الاجتماعية ويصفها وصفا موضوعيا، ووصفاً كمياً وكيفياً من خلال جمع المعلومات وتصنيفها، ومن ثم كشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها تفسيراً كافياً والوصول إلى استنتاجات عامة تساهم في فهم الحاضر وتشخيص الواقع وأسبابه؛ فالمنهج الوصفي التفسيري سيساعدنا على التعرف على معالم هذه الظاهرة وإشكالاتها وتحديد أسباب وجودها في أوروبا وتشخيصها والوصول إلى كيفية مواجهتها والقضاء عليها.

المحور الأول

نظرية صراع الحضارات عند صامويل هنتنغتون

إن تاريخ العلاقة بين الغرب والعالم الإسلامي عبر التاريخ كانت علاقة صراع في مسارها الرئيسي منذ الفتوحات الإسلامية والحروب الصليبية، وقد أعاد التاريخ هذه الظاهرة ضمن المتغيرات الدولية الراهنة مع مطلع الألفية الثالثة للميلاد؛ ويرجع ذلك لاعتبارات متعددة؛ منها بروز الثورة الإسلامية الإيرانية عام 1979م؛ نشاط الحركات الإسلامية في أفغانستان 1970م؛ قضية سلمان رشدي 1986م؛ (حرب الخليج العربي) 1991م؛ الحرب في يوغوسلافيا السابقة 1992م، وبروز الإسلام عاملاً سياسا في العالم الإسلامي، بهذا دخل دين الإسلام بقدر أكبر في السياسات والمجتمع السياسي(ما يسمّى الإسلام السياسي)؛ باعتباره قوة عالمية مؤثرة خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين وبروز الحركات الإسلامية خلال التسعينات.

أصبحت علاقة المسلمين بالغرب من أهم الموضوعات النقاشية المطروحة الآن على أكثر من صعيد، خاصة بعد أحداث 11 سبتمبر 2001م في الولايات المتحدة الأمريكية والمتمثلة في الصراع الذي يحكم علاقة العالم الغربي بالإسلام والذي يستند في جزء منه إلى اختلافات حضارية عميقة ضاربة بجذورها في التاريخ، (حمدي، 2016)كما تَزْعُم نظرية (صراع الحضارات) الشهيرة لصاحبها المنظر الأمريكي (صامويل هنتنغتون) بالموازاة مع المنطلقات النظرية لـ (فرنسيس فوكو ياما) حول النزعة الإيديولوجية في الإسلام من خلال كتابيه "نهاية التاريخ" وكتاب "الإسلام والحداثة والربيع العربي" فلقد أثارت نظرية صراع الحضارات العديد من الردود وفتحت المجال لسجال من النقاش، خاصة في ظل بروز ظاهرة الإسلاموفوبيا في أوروبا جراء الأعمال التفجيرية الأخيرة المتوالية.

الفرع الأول: نظرية صراع الحضارات (صامويل هنتنغتون):

منذ القدم والثقافة الغربية محملة بأوهام كثيرة تجعل من الإسلام عدواً تاريخياً وتقليدياً للغرب، وليس مصدر هذه الأوهام دينياً فحسب، بل أضيفت إليه وعلى مر الأيام والتاريخ عوامل سياسية واقتصادية زادت في أثر هذا العامل الديني وجعلته يتخذ شكل خرافة ضخمة تستقر في أعماق الوعي الغربي، وجاءت نظرية هنتغتون (صدام الحضارات) لتفنّد هذا الطرح، فهل أثبتت هذه النظرية صحة فرضيتها على أرض الواقع؟

أولا: أصول ومنطلقات نظرية صراع الحضارات:

يرى الكثير من علماء الاجتماع السياسي الغربيين أنّ ما يحكم العلاقة بين الحضارات هو "الصدام" على أساس الثقافة أو الهوية التي تحكم كل حضارة في عالم ما بعد الحرب الباردة، فالنزاع الأصلي في العالم يكون مصدره اختلاف التاريخ والثقافة والتقاليد والأكثر أهمية اختلاف الدّين، وأنّ الدول القومية ستبقى الأكثر قوةً وهيمنةً في الشؤون العالمية.

1. أصول نظرية صراع الحضارات

يوجد العديد من الدراسات التي تصوّر علاقات الغرب بدين الإسلام والعالم الإسلامي بالصدام والنزاع، هذه الدراسات التي حاولت تأكيد نظرتها وتوظيفها لصالح مقولة صدام الحضارات التي بشّر بها (صامويل هنتغتون) في 1996 من خلال كتابه **صدام الحضارات (إعادة صنع النظام العالمي)** والتي جاء فيها: " أنّ النزاع وفق خط الانقسام بين الحضارتين الغربية والإسلامية مستمر منذ 1300 سنة، فبعد صعود الإسلام انتهى اكتساح العرب للغرب والشمال في (تور) عام 732م، ومرورا عبر التاريخ وصولا إلى القرن السابع عشر؛ قلَب الأتراك العثمانيون الميزان، ومدّوا سيطرتهم على الشرق الأوسط والبلقان ومن ثم سيطروا على شرق أوروبا"، لكن مع انهيار القوة العثمانية في أوائل القرن العشرين، فرضت بريطانيا سيطرة الغرب على (الشرق الأوسط) والنتيجة التي توصّل إليها (هنتغتون) من هذا التاريخ هي أنّه مثقل بالنزاع والصدام والذي يمتد عمره قرونا من الزمان بين الغرب والإسلام ليس من المرجح له أن ينحسر، بل قد يصبح أكثر خطرا في المستقبل". (الهيتي، 2010)

توضّح نتائج مراجعة حالة علم العلاقات الدولية –خلال العقدين السابقين وخاصة منذ نهاية الحرب الباردة–التزامن بين بروز البعد القيمي في منهجية دراسة العلاقات الدولية من ناحية، وصعود الأبعاد الثقافية الحضارية في ظل عمليات وسياسات وإيديولوجيات العولمة من ناحية أخرى، ولذا تجدد الاهتمام بموضوع **"الدين –الثقافة –الحضارة"**،(RABIE, 2022) وتأثيرها على العلاقات الدولية في مرحلة ما بعد الحرب الباردة، ولقد قفز هذا الاهتمام إلى الصدارة بعد أحداث 11سبتمبر إضافة إلى أحداث تفجيرات باريس وبلجيكا عامي 2015 و2016م في ظل ظاهرة الإسلاموفوبيا، ولقد كان الاهتمام بالعلاقة بين الحضارات تجسيدا واضحا لبروز

الاهتمام بالبعدين السابقين أو تجدده؛ فلقد ظهر مجال العلاقة بين الحضارات باعتباره مجالا يتجسد على صعيده نمط جديد من صراعات القوى وتوازناته ويرجع ذلك بالطبع للعديد من الأسباب؛ على رأسها: انتهاء الصراع الإيديولوجي، وصعود دور الأديان، وتهاوي الحدود بين الداخلي والخارجي من جراء ثورة الاتصالات والمعلومات، وبعد أن تحققت الهيمنة الغربية السياسية والعسكرية ثم الاقتصادية، فلم يتبقَّ إلا اكتمال الهيمنة على الصعيد الثقافي. (مصطفى، 2006).

الفرع الثاني: أساس الصراع:

إن نظرية صراع الحضارات أساسها الأول هو أنّ: الاهتمام الأوربي بالإسلام نشأ من الخوف من منافس للمسيحية يتميز بوحدته وصلابته وبقوته الجبارة ثقافيا وعسكريا؛ فكان أوائل الباحثين الأوربيين في الإسلام على نحو ما بينه مؤرخون كثر كتبوا لمواجهة مد المسلمين الذي يهدّدهم وخطر الارتداد عن الدين المسيحي، وقد استمرت هذه التوليفة من الخوف والعداء بصورة ما حتى يومنا هذا، سواء في الاهتمام العلمي أو غير العلمي بالإسلام، وهو الذي ينظر إليه على أنّه دين ينتمي إلى منطقة معينة من مناطق العالم هي الشرق وهي التي غدت تمثل الثقل الموازن جغرافيا وتاريخيا لأوروبا أو ضد أوربا والغرب.

ويلاحظ **برنارد لويس**(Bernard Lewis)أحد أهم علماء الشرق الأوسط الغربيين متخصصاً في تاريخ الإسلام: « لمدة ما يقرب من ألف سنة، كانت أوروبا تحت تهديد مستمر من الإسلام»، (هنتغتون، 1996، صفحة 339) الإسلام هو الحضارة الوحيدة التي جعلت بقاء الغرب موضع شك، وقد فعل ذلك مرتين على الأقل.

إنّ شدة العداء التاريخي بين الإسلام والغرب كان معترفا به من قبل المجتمعين في أعقاب الحرب الباردة، في سنة 1991م مثلا كان **باري بوزان** (Barry Buzan)أستاذ العلاقات الدولية بلندن، يرى عدة أسباب لنشوب حرب مجتمعية باردة بين الغرب والإسلام تقف فيها أوروبا على خط المواجهة، هذا التطور له علاقة بالخصومة بين المسيحية والإسلام، وبالغيرة من القوة الغربية، وبالاستياء من السيطرة الغربية، والامتهان نتيجة المقارنة البغيضة بين إنجازات الحضارتين الإسلامية في القرنين الأخيرين، (هنتغتون، 1996، صفحة 343) وهذا ما يبرر طرح السؤال لماذا (**فوبيا**) **الدين الإسلامي** على الساحة العالمية دون سواه من الديانات الأخرى التي عرفتها البشرية منذ القدم!

أولا: منطلقات نظرية صراع الحضارات:

أساس أطروحة (هنتغتون) هو تقسيمه للحضارات الكبرى الحالية ومعيار الفصل بينها هو الدّين، ويعتبر المستوى الحضاري هو وحدة التحليل الأساسية، فالصراع بين الحضارات هو الذي سوف يسيطر على السياسة

العالمية؛ فالخطوط الفاصلة بين الحضارات سوف تكون هي خطوط القتال في المستقبل، وفيما يلي الأسباب التي يسوقها لما يعتبره سوف يقع لا محالة، فيقول:

«إنّ شعور الانتماء إلى حضارة معينة سوف يكون له شأن متزايد في المستقبل، وسوف يصوغ العالم إلى حد كبير التفاعل بين حضارات ست أو سبع هي الحضارات التالية: الحضارة الغربية، والحضارة الكونفوشيوسية، والحضارة اليابانية، والحضارة الإسلامية، والحضارة الأرثوذكسية، والحضارة اللاتينية الأمريكية، وربما الحضارة الأفريقية، والصراعات المهمة القادمة سوف تقوم على طول الخطوط الثقافية التي تفصل بين هذه الحضارات». (الهيتي، 2010، صفحة 350).

كما يرى أنّ الفروق بين الحضارات هي فروق أساسية تتلخص في التاريخ واللغة والثقافة، والأهم الدين؛ فالدين مركزي في العالم الحديث، وربما كان هو القوة المركزية التي تحرك الناس وتحشدهم، وهذه الفروق الثقافية ليست قابلة للتبديل أو الحلول الوسط، ومع تحديد العلاقات المختلطة بمقياس ديني أو إثني فستنشأ تحالفات في صورة متزايدة تستغل الدين المشترك والهوية الحضارية المشتركة، وبناءً على ذلك سيحدث صدام بين الحضارات، ولما كان هناك صدام عسكري يمتد عمره قروناً بين الغرب والإسلام فإنّه ليس من المرجح أن ينحسر، وإذا أضفنا إلى ذلك التفاعل العنيف بين الحضارة العربية والحضارة الكونفوشيوسية فإنّه من الممكن أن ينشأ تحالف بين الحضارتين الإسلامية والكونفوشيوسية يهدد الحضارة الغربية، ويبشر بظهور صدام حضارات بين الغرب والبقية THE WEST AND THE REST على حد تعبيره. (دحمان، 2016).

ومن خلال قراءة أخرى للكاتب(حمدي شفيق): « يضيف (هنتغتون): أنّ الغرب يسيطر على العالم الآن سيطرة كاملة، وسيظل مسيطرًا ومتفوقًا في القوة خلال القرن الحادي والعشرين، إلا أنّ التغييرات التدريجية والحتمية الأساسية تؤثر أيضًا على توازن القوى بين الحضارات، حيث ستأخذ قوة الغرب في الاضمحلال، فخلال خمسة وسبعين عامًا من 1920 حتى 1995 تراجعت السيطرة السياسية للغرب على المناطق العالمية بنسبة 50%، وتراجعت نسبة من يسيطر عليهم الغرب من سكان العالم 80%، وتراجعت سيطرة الغرب على الصناعة العالمية بنسبة 35%، أما سيطرة الغرب على القوة العسكرية فقد تراجعت بنسبة 60%، وفى العالم 45 دولة مستقلة تنضوي تحت راية الإسلام، وهو أقوى الديانات العالمية من حيث سيطرته الثقافية على المؤمنين به، كما أنّه دين له ميزة اقتصادية كبرى، هي أنّه يسيطر على معظم احتياطي البترول العالمي، ولن ينضب هذا البترول إلا بعد سنوات طويلة جدًا، ولايزال الإسلام يمر بمرحلة النمو السكاني السريع، ومن المتوقع أن يشكل المسلمون 30% من سكان العالم في عام 2025، وقد تسببت الهجرة من الدول الإسلامية إلى دول أوروبا في ردود فعل شديدة في أوروبا، حيث يشكل الشباب المسلم الساخط العاطل عن العمل تهديدًا لأوطانهم الأصلية ولدول الغرب التي هاجروا

إليها؛ أما الصحوة الإسلامية الجديدة فقد منحت المسلمين الثقة في شخصيتهم المميزة، وفى الإحساس بأهمية حضارتهم، وفى القيم الإسلامية بالمقارنة بالقيم والحضارة الغربية في العالم». (حمدي، 2016، الصفحات 9-10)

ويقول أيضًا: « إنّ الخطر يكمن في التفاعل بين هذه الصحوة والثقة الإسلامية التي تدعمها الزيادة السكانية المستمرة وبين مخاوف الحضارات المجاورة، وهذه الحضارات المجاورة لحضارة الإسلام لديها شعور كامل بالخوف من التهديد الإسلامي، الغرب قلق بسبب البترول وهواجس الانتشار النووي في الدول الإسلامية، والهجرة من الدول الإسلامية»، والدليل على نظرية "هنتغتون" عن حتمية الصراع بين الإسلام والحضارة الغربية حسب قراءة (حمدي شفيق): ما يرى في مناهج تدريس التاريخ للتلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الغربية من تصوير المسلمين وفقًا لأنماط ذهنية ثابتة stéréotypes في الوعي الأمريكي والأوروبي تعكس التحيز وفقدان الموضوعية عند الحديث عن الإسلام والمسلمين.

بصفة عامة منطلقات نظرية صدام الحضارات لـ (هنتغتون) تتمثل في:

1 ـ الديانة هي المعيار للتمييز بين الحضارات:

لأنّ الدين حسب (هنتغتون) هو الخاصية الأساس للتعريف بالحضارة.

2 ـ حتمية صراع الحضارات:

يرى(هنتغتون): « أنّ الصراع بين القوى العظمى قد حلّ محلّه صدام الحضارات» و«الدول القومية تظل الوحدات الرئيسية القائمة في الشؤون الدولية، وسلوكها يتشكل كما في الماضي بسعيها نحو القوة والثروة، ولكن أيضا يتشكل بالاختيارات والاختلافات الثقافية»، ومع تزايد قوة بعض الدول وثقتها في نفسها، فإنّ المجتمعات غير الغربية تؤكد بشكل متزايد قيمها الثقافية وترفض تلك المفروضة عليها من الغرب، ويعتقد أنّ هذا العامل سيؤدي إلى الصراع بين القوى التي ستقوى ويكبر حجمها، وقد حاول أن يأتي بمجموعة من الأمثلة التي حاول الإقناع بها، للإيمان بحتمية الصراع الحضاري، وبالتالي قرأ التاريخ في الاتجاه الذي يؤدي إلى تكريس صورة الصراع والصدام.

ثانيا: الإسلام هو العدو الأول:

الصراعات المقبلة ستكون بين الحضارتين الغربية من جهة والحضارة الإسلامية والكونفوشيوسية أو الصينية من الجهة الأخرى، هذا العداء أبرزه في قوله: «أربعة عشر قرنا... أثبتت أنّ العلاقات بين الإسلام والمسيحية كانت غالبًا عاصفة؛ كل واحد كان نقيضا للآخر»، ويستدل هنا بمقولة (برنارد لويس)، المشكلة المهمة بالنسبة للغرب ليست الأصولية الإسلامية بل الإسلام: فهو حضارة مختلفة، شعبها بثقافته مقتنع بتفوق قوته. (هنتغتون، 1996، صفحة 352).

ثالثا: الحضارة تشكّل الاقتصاد:

يقول (هنتغتون): «الحضارة تشكّل كل شيء في حياتنا فهي التي تحدد المواقف السياسية المختلفة، وهي التي تحدد سياستنا وحتى نظامنا السياسي»، وأنّ الهوية الثقافية هي التي تحدد علاقات الدول بعضها ببعض بقوله: « في الحرب الباردة الدول كانت ذات علاقة بالقوتين العظميين كدول متحالفة، أو تابعة، أو عميلة، أو محايدة، أو غير منحازة في عالم ما بعد الحرب الباردة»، ويضيف أنّ: «الحضارة تشكل شكل التعاون الاقتصادي بين الدول ومدى نجاح المنظمات الاقتصادية وفشلها، بل لا يمكن أن يكون هناك اندماج اقتصادي ناجح إلا في إطار الحضارة الواحدة»،(Taylor & Russett, 2020, pp. 76-80) كانت هذه منطلقات النظرية فما هي تجلّيات الصدام على أرض الواقع؟

المحور الثاني

المنطلقات النظرية لفرنسيس فوكوياما النزعة الايديولوجية في الإسلام:

تباينت عوامل الصدام بين الإسلام والغرب في القرن الحادي والعشرين بين صعود الإسلام السياسي والمتمثل في الحركات الإسلامية المنشقة وظاهرة العولمة وتأثيرها على المجتمع الإسلامي.

الفرع الأول: الحركات الإسلامية المتطرفة (الإسلام السياسي) عند فوكوياما:

يطلق مصطلح "الحركة الإسلامية" على الحركات التي تنشط في الساحة السياسية، وتنادي بتطبيق الإسلام وشرائعه في الحياة العامة والخاصة، وهي تسمية أطلقتها الحركات الإسلامية على نفسها وتسمى أيضا حركات "الإسلام السياسي" أو حركات "الأصولية الإسلامية"، وذلك ترجمة للمصطلح الانجليزي (Fundamentalism)، ويعتبر فوكوياما الأصولية الإسلامية أحد فروع الفاشية التي قامت في أوربا والتي أدت إلى اندلاع الحرب العالمية الثانية، (حفضاوي، 2018، صفحة 263) من تصنيف هذه الحركات الإسلامية: التيار الجهادي الميال للعنف والتطرف، حيث ظهر فكر هذا التيار مؤخرا بشكل جلّي، وذلك بعد الأحداث التي عرفتها الولايات المتحدة الأمريكية، في 11 سبتمبر 2001، وقد وظّف هذا التيار كلما توفر لديه من مال ورجال، وما تحقق لديهم من قوة وعتاد، في تحقيق أهم فكرة تبنّاها، وأكبر عقيدة آمنوا بها، تشكّلت لديهم بعد سلسلة الفتاوى التي تم إنتاجها على المقاس، وهي ضرب الغرب في كل مصالحه،(MERZ, 2022) الحركات الإسلامية المتطرفة حقيقة لا تصادم الغرب وحده ولكنها تعادي كل الحضارات والأديان الأخرى، كما تحارب نفس المجتمعات الإسلامية التي تنتمي إليها. (الرواف، 2003).

بقدر ما استوجبت التفجيرات الإرهابية التي استهدفت العاصمة السياسية للاتحاد الأوروبي بروكسل (بلجيكا) وقبلها فرنسا، من إدانات واستهجان عالمي، إلّا أنّ بعض أدبيات لهجة الإدانة الأوروبية لهذه الأحداث الدامية ألبستها ثوب حرب (القيم)، حيث تستدعي هذه العبارة لدى المتابعين للإنتاج الفكري لفترة ما بعد انتهاء الحرب الباردة استذكار ما يعرف بنظرية (صدام الحضارات)، وقد صرّح الساسة الأوروبيون عقب وقوع تفجيرات بروكسل، واصفين وقوع تلك الهجمات بالقرب من المؤسسات الأوروبية يعني أنّها لا تستهدف بلجيكا وحدها، بل تستهدف أيضاً حرية الحركة و(القيم) التي تشكل جزءاً من الاتحاد الأوروبي، ووصفها بأنها هجمات تؤكد بطريقة مأساوية وبأنّ هدف الإرهاب الأساسي هو (ثقافي) الحرية والديمقراطية. (أشقر، 2016).

وبقراءة خاطفة لهذه التصريحات، يلاحظ بأنّ تفسير هذه العمليات الإرهابية بمفاهيم (كالحرب الثقافية) و(حرب القيم) تبدو وكأنها تعبئة أوروبية للشارع الأوروبي لتعيد إلى أذهانهم ما ذهب إليه (هنتغتون) في كتابه الصادر عام 1996، بأنّ مرحلة ما بعد انتهاء الحرب الباردة بين الغرب المتمثل في الدول الرأسمالية والشرق المتمثل في الدول الشيوعية بقيادة الاتحاد السوفيتي السابق؛ ستشهد الحقبة التي بعدها ما أطلق عليه بـ (صدام الحضارات) أي إعادة تشكيل النظام العالمي، ويقصد (هنتغتون) بهذا المصطلح بأن صراعات ما بعد الحرب الباردة لن تكون بين الدول بسبب اختلافات سياسية واقتصادية، بل ستكون الاختلافات (الثقافية) بمفهومها الواسع هي المحرك الرئيسي للنزاعات بين البشر في السنين القادمة بعد انتهاء الحرب الباردة.

إنّ توصيف أحداث بروكسل المأساوية، ومع اتهام أشخاص ينتمون إلى الثقافة العربية الإسلامية، وفي ظل تبنّي تنظيم (داعش) لهذه العمليات المأساوية، وكون المعتدين ينتمون إلى ثقافة مغايرة للثقافة الأوروبية، فإنّ إسقاط كل ذلك على المرتكزات الفكرية لنظرية صدام الحضارات، يجد المراقبون ما يدفعهم إلى أنّ تصريحات الساسة سواء كانت عن وعي وإدراك أو عن ردّة فعل عاطفية، فهي لا تخرج عن كونها تعبئة ثقافية تستدعي للأذهان نظرية صدام الحضارات، وإنّ تداعيات هكذا تفجيرات بالضرورة ستنعكس على الصورة الذهنية للثقافة العربية والإسلامية في الذهنية الأوروبية التي تعاني في الأصل من (**الإسلاموفوبيا**) أي الخوف والهلع من الثقافة الإسلامية. (أشقر، 2016).

الفرع الثاني: علاقة الإسلام بالعولمة وفق ما جاء في طروحات فوكوياما:

لقد ظهر مصطلح العولمة (Globalisation) في بداية التسعينات، وقد ساعد سقوط المعسكر الشرقي، وانتصار الولايات المتحدة الأمريكية في حرب الخليج الثانية في عام 1991م على تحقيق نوع من السيادة الأمريكية "هيمنة عالمية"، فاستغلت تقدمها التقني والاقتصادي، وقوتها العسكرية في تقوية هذه السيادة، وفي السيطرة على العالم سيطرة من جانب واحد.

1 . مظاهر العولمة:

●محاولة سيطرة قيم وعادات وثقافات العالم الغربي على بقية دول العالم، خاصة النامية منها، وإذابة خصائصها.

فرض مفهوم نهاية التاريخ بانتصار قيم العالم الرأسمالي الغربي انتصارًا نهائياً، والتسليم بلزوم تسليم القيادة البشرية إلى ثقافة الغرب إلى الأبد، وهو ما افترضه فوكوياما Francis Fukuyama عن توقف التاريخ وما يتسم به من تطور بشري في مجالات الحياة، بمعنى أن التاريخ سيتوقف عند النموذج الليبرالي الغربي وعلى العالم كله أن يتبع قيم هذا النموذج، لأن الحضارة الغربية حققت ما وصلت إليه من نجاح وازدهار مادي بفضل انتهاجها الديمقراطية الليبرالية. (Fukuyama, 1992, pp. 23-28)

●زيادة حجم التجارة العالمية من خلال فتح أبواب التنافس الحر.

●تسهيل الحصول على المعلومات من خلال نشر التقنية الحديثة وثورة المعلومات. (حفضاوي، 2018).

●إبقاء حال الهيمنة الغربية – بأعمدتها المذكورة آنفا- أطول فترة ممكنة تحت ستار مصطلح العولمة. (الطراونة، 2010).

2 . أخطار العولمة على الثقافة الإسلامية:

إن أخطار العولمة تظهر جليا في تعريفاتها فروجي غارودي Roger Garaudy مثلا يعرفها بأنها الوجه الثاني للهينة، وأنها تعني الاستعمار، وفي المعنى ذاته عرفها "ريتشارد هيغوت Richrd Higgott في كتابه العولمة والأقلة بأنها ما اعتدنا عليه في العالم الثالث ولعدة قرون أن نطلق عليه الاستعمار.

وانطلاقا من ذلك يمكن حصر أخطار العولمة على الثقافة الإسلامية بالآتي:

●تغييب المبادئ الدينية تحت وطأة تأثير الفكر الغربي ونظرياته على الدين والقيم، وتحييد الانتماءات الدينية عدا الانتماء إلى اليهودية والنصرانية، الذي لا يوجد في حركة العولمة الغربية ما يدل على الإلزام بالتخلّي عنه؛ لأنه يعد نوعًا من أنواع الحرية الشخصية في الفكر العلماني الغربي، ولا يزال الغرب يؤمن بتأثير الدين في توجيه الحياة السياسية، في الوقت الذي يسعى إلى أن يتخلَّى المسلمون عن دينهم.

●فرض التكيف مع الحضارة الغربية والتبعية لها، ذلك أنّ العولمة ليست محصورة في الاقتصاد وحرية التجارة الدولية، التي تعد المحرك الرئيس لها، وليست مجرد وسائل تنقل العقائد والقيم والنظم بشكل سريع التي يمكن أن تستفيد منها كل أمة في ترسيخ عقائدها وقيمها ونظمها، وإنما هي تكييف وتبعية لمعطيات الحضارة الغربية بخيرها وشرها، وتوجه يعمل على إزالة الخطوط التي تفصل بين الأُمم وتميز بعضها عن بعض(Nasrallah, 2021) .

●إخضاع القيم والأخلاق للعصرنة، ويتمثَّل ذلك بأنّ العولمة الغربية لا تؤمن بأي قيم ثابتة لغيرها، ولا تعترف بوجود كليات ملزمة من خارجها، بل تسعى إلى إخضاع العقائد والموروثات والقيم الأصيلة للآخرين إلى ما تقتضيه نظرتها التطورية التي تقوم عليها فكرة العصرنة، وهذا يعني أنّ العولمة تُخضِع كل القيم بما فيها القيم الثابتة والأصيلة للآخرين لمفهوم العصرنة. (الطراونة، 2010، صفحة 9)

3 . خطر العولمة على اللُّغة العربية:

لقد أوضح المفكِّرون المسلمون المعاصرون، خطورة العولمة على المجتمعات الإسلامية وما تحمله لها من تهديد في هويتها الثقافية وبنائها الحضاري، لقد أدرك المفكِّرون المسلمون أنّ العولمة تحمل بذور التهديد للكينونة الثقافية للمجتمعات الإسلامية، حيث أنّها تشكِّل خطرًا محدقًا على اللغة العربية، وذلك بإحلال اللغة الإنجليزية محلّها في المدارس والمعاهد والجامعات والمراكز ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة. (الطراونة، 2010، الصفحات 11-13)

مجمل القول أنّ عوامل الصدام بين الإسلام والغرب تتجلى من خلال تصارع الغرب مع الإسلام السياسي من جهة، وتصارع العالم الإسلامي مع العولمة من جهة أخرى؛ من خلال مظاهرها والتي تتمثل في الغزو الثقافي وهو أخطر الصراعات وهو ما يعبّر عنه بظاهرة التغريب، فأصبح المجتمع الإسلامي يتخبّط ما بين العولمة والتقدم التكنولوجي والقيم الإسلامية؛ وكل ذلك من أجل طمس الثقافة الإسلامية وبالتالي تغييب الحضارة الإسلامية، وهو مايستدعي توحيد الجهود لمقاومة محاولات التشويه والتخويف التي تمارسها مؤسسات صناعة الاسلاموفوبيا، فالحضارة يجب أن تتسم بخاصية المقاومة والحفاظ على الثوابث والقيم من جهة، والسعي للانتشار وتعريف لآخر بقيمها وخصائصها القيمية والحضارية.(BANERJEE, 2022)

الفرع الثالث: القراءات النقدية لنظرية هنتنغتون لصراع الحضارات

لم تثار أطروحة من الأطروحات ولا مفهوم من المفاهيم ما أثارته أطروحة صراع الحضارات من لغط واسع وجدال حاد بين الباحثين والمفكرين والسياسيين على المستوى العالمي والذين عالجوا هذه الإشكالية كلّ من موقعه واهتمامه وانشغاله إلى درجة أصبحت من القضايا الساخنة في ساحة الفكر الإنساني، فلقد لاقت نظرية صدام الحضارات جملة من الانتقادات سواء لدى مفكري الغرب أو مفكري العرب وهي انتقادات قائمة على أساس المرجعية الدينية وحتى الفلسفية لكل مفكر.

أولا: صراع الحضارات نظرية وليست ضرورة تاريخية حتمية:

يطرح عدد من المفكرين الغربيين، خاصة الأمريكيين منهم، فكرة صراع الحضارات أو صدامها باعتبارها حتمية، كما جاءت به نظرية الحتمية التاريخية، التي أصبحت من مخلفات التاريخ الفكري للبشرية في القرنين التاسع عشر والعشرين.

1 ـ القراءة النقدية لبعض المفكرين العرب والغربيين:

أول نقطة يتوجه إليها معظم الباحثين والمفكرين العرب والغربيين أنفسهم بالنقد، هي ذلك التصنيف الغريب الذي قام به (هنتغتون) للحضارات، عندما ميز بين الحضارة الأميركية واللاتينية والحضارة الغربية اللتين لهما في الأصل نفس المواصفات والمميزات والجذور، كما أنّ الاعتماد على عنصر الدين واعتباره العامل الأول والأوحد في الصراع الحضاري استقراء خاطئ للأوضاع ومعرفة سطحية بالإسلام، كما أنّ القول بصراع أو صدام الحضارات أمر مجانب للحقيقة يفتقر إلى دليل منطقي وملموس، إذ المعطيات التاريخية المتوفرة تثبت العكس. (جباري، 2016).

يرى الكاتب(نجيب جباري) أنّه لا شك في كون (هنتغتون) أراد بالصراع ميكانزمات المنافسة والتكيف التي تحدث داخل البناء الاجتماعي بنظمه وتنظيماته المختلفة، ولا علاقة لكل هذا بالصراع، وكل حضارة من الحضارات تحتاج إلى الاتصال والتفاعل والتأثر بالحضارات الأخرى، وهذا معلم من معالم التاريخ الحضاري الإنساني يعود عليها بالخير والفائدة، إنّ هذا الفهم الخاطئ الذي وقع فيه يعزو حسب رأي الكاتب إلى عدم الاستيعاب لمفهومي الثقافة والحضارة، والفرق معروف بين المفهومين، (RABIE, 2022) فضلا عن أنّه عند تصنيفه للحضارات لم يأخذ بنفس المعيار عندما تكلم عن الحضارة الإسلامية، لقد نسب الحضارة الغربية إلى الغرب وهو مجال جغرافي، ونسب الحضارة اليونانية والحضارة الهندية إلى البلد، والحضارة الإفريقية إلى القارة، والحضارة الكونفشيوسية إلى شخص وهو فيلسوف الصين كونفوشيوس، والحضارة الإسلامية إلى دين، وهذا خلل واضح وإخلال بالمنهجية العلمية؛ لم يوجد له مبرر أو تفسير منطقي خصوصا وأنّه صادر من خبير ومفكر له وزنه الخاص في المنظومة الفكرية العالمية.

يرى (سعيد الصديقي) (أستاذ العلاقات الدولية من المغرب)، بأنّه مما يثير الاستغراب هو إهمال (هنتغتون) للطابع الحضاري والديني للصراع العربي الإسرائيلي، (جباري، 2016) فهو يريد تضليل قرّائه عندما يدرج الثقافة اليهودية ضمن ما يصطلح عليه بالمنظومة الثقافية الشرقية التي ينتمي إليها الإسلام أيضا؛ بينما الحقيقة أنّ الثقافة اليهودية قطعت صلتها بأصولها الشرقية في نهاية القرن التاسع عشر، مع ظهور المشروع الصهيوني المتمثل في بناء دولة إسرائيل الكبرى، ومنذ ذلك التاريخ انخرطت في المشروع الاستعماري الإمبريالي الغربي، وسيتم

بعد ذلك الترويج لمفهوم الحضارة المسيحية اليهودية عبر مئات الندوات والمؤلفات وسيحاول الجميع تجاهل إرث ثقيل من الاضطهاد والكراهية بين المسيحيين واليهود، إنّ نظرية صراع الحضارات وكما بلورها (هنتغتون) مقولة صراعية تدفع بأميركا وبالغرب بماديته وإمكاناته العلمية والمعلوماتية لممارسة الهيمنة ونفي الآخر(الجنوب) والسيطرة على ثرواته الروحية والفكرية والمادية تارة، تحت غطاء الحماية وتارة أخرى باسم الليبرالية والانفتاح والعولمة. (جباري، 2016).

2 ـ القراءة النقدية لـ "نادية مصطفى":

تمثل أطروحات (هنتغتون) وأطروحات الفكر الغربي بصفة عامة حول حقيقة "التهديد الإسلامي" تيارا فكريا يقدم رؤية كونية أو رؤية للعالم من منظور الغرب لهذا العالم؛ ومن ثم رؤية للعلاقة مع الإسلام والمسلمين ودلالتها بالنسبة لوضع الغرب العالمي ودوره، (مصطفى، 2006، صفحة 3) قد تكون مفاهيم الحضارة والثقافة والهوية التي طرحها أثارت النقد لعدم دقتها ولتداخلها؛ وقد يكون مستقبل العالم الصراعي بين **"حضارات، وثقافات، وأديان"** لا تعرف التعقل والتسوية بقدر ما تعرف التعصب للآنا ضد الآخر؛ وقد يكون النموذج الذي يطرح هذا المستقبل مرفوضا من أصحاب النماذج التعددية العالمية الذين يجعلون من الحوار والتعاون سببا لتفسير السياسات الدولية؛ وقد يكون تصور(هنتغتون) نموذج الحضارة الغربية (حيث يدافع عن ضرورة استمرار قوته وقيمه ومصالحه) هو موضع الهجوم والانتقاد الفلسفي من يؤكد مقولاته، وعليه ترى نادية مصطفى أنّ هناك ثلاث اتجاهات نقدية لأطروحات (هنتغتون) (مصطفى، 2006، صفحة 5):

الاتجاه الأول: يؤكد مقولات (هنتغتون)، ولكن يرفض إمكانية الحوار انطلاقا من حقائق اختلال توازنات القوى الدولية، وسياسات القوى الغربية تجاه الجنوب أو العالم الإسلامي، أو باعتبار أنّ مبعث هذه السياسات هو الأبعاد الثقافية الحضارية؛ أي مبعثها هو الصراع الحضاري من جانب الغرب تجاه عالم الإسلام والمسلمين، ومن ثم فإنّ الحوار لن يكون إلا سبيلا جديدا لفرض الهيمنة الثقافية والحضارية.

الاتجاه الثاني: يرفض مقولات (هنتغتون): إما رفضا أن تكون العلاقة بين الحضارات— وليس توازن القوى والمصالح– هي المفسر الأساسي للعلاقات الدولية، انطلاقا من رؤية واقعية للعلاقات الدولية ترفض تسييس الحضارات، وإما رفضا لإلصاق التهمة بالإسلام والحضارة الإسلامية باعتبارها مصادر للصراع والتصادم، والتصادم، ومن ثم دفاعا عن الإسلام والمسلمين الذين يقبلون الآخر ولا يرفضونه، بل يتعاونون معه ومستعدون للحوار معه، وإما دفاعا عن التعددية الثقافية والحوار بين الثقافات والحضارات باعتباره الأساسي في العلاقات الدولية انطلاقا من رؤية إنسانية عالمية، أو انطلاقا من رؤية إسلامية تعترف بأهمية الحوار والتعارف الحضاري بين الأمم والشعوب، وكأساس من أسس الرسالة العالمية للإسلام، وليس مجرد الدفاع والاعتذار عن الإسلام.

الاتجاه الثالث: يرى هذا الاتجاه أنّ الحوار أو الصراع هي حالات للعلاقات بين الحضارات، وفي حين يرى هذا الاتجاه أنّ الحالة الدولية الراهنة لا تسمح بحوار ثقافات أو حضارات حقيقي نظرا لاختلال ميزان القوى الدولية؛ بحيث لن يقود الحوار إلا إلى فرض نمط حضاري على الآخر، فإنّ رافدا آخر يرى أنّ الحوار ضروري للخروج بالعالم من أزمته الراهنة، إلا أنّه لابد وأن تتوافر له الشروط لكي يحقق أهدافه الحقيقية ووفق ما يقتضيه مفهوم الحوار ذاته؛ أي باعتباره سبيلا للتفاهم المشترك وإزالة العوائق أمام العلاقات السليمة. (مصطفى، 2006، صفحة 6).

3 ـ القراءة النقدية لـ "حمدي شفيق":

يرى الكاتب والصحفي (حمدي شفيق) فيما يتعلق بمستقبل العلاقة بين الحضارات الأربع: الحضارة الغربية وحضارة الصين وحضارة الهند والحضارة الإسلامية، أنّ (هنتغتون) يرى أنّ الصراع بينها حتمي، ويرى أنّ الإسلام يمثل مشكلة ليس لها حل، وليس أمام الغرب إلا أن يظهر تفهمًا أكبر للصحوة الإسلامية، لأنّ هذه الصحوة سوف تتطور في المستقبل أكثر مما هي عليه الآن، وعلى الغرب أن يغير ردود فعله تجاه هذه الصحوة الإسلامية، لأنّ موقف الشعور بالتفوق الثقافي ومشاعر العداء الصريحة من جانب الغرب تجاه الإسلام هي أسوأ ردود فعل ممكنة، وإن كان (هنتغتون) يصل أخيرًا إلى التنبؤ بأن الدول المجاورة للإسلام ستفعل كما حدث في صربيا وتتصدى للصحوة الإسلامية، فكان الخوف من الألبان المسلمين هو الذى أتى بـ **ميلوسيفيتش** عام 1987م إلى السلطة على أمل أن يقضى بالمذابح على المسلمين، وهكذا فإنّ الخوف من الإسلام واعتباره هو (العدو) للحضارة الغربية وللحضارات الأخرى أصبح قائمًا على أساس نظرية متكاملة، لها جذور تاريخية قديمة، اكتملت وتبلورت على يد (هنتغتون) أستاذ الدراسات الدولية في جامعة هارفارد؛ النظرية إذن نظرية أمريكية؛ وهى في حقيقتها ليست إلا تبريرًا فلسفيًا للحرب ضد الإسلام، وقد ينكر بعض الأمريكيين أنّهم يعتقدون صحة هذه النظرية؛ ولكن ما تفعله أمريكا ليس إلا التطبيق العملي لها. (حمدي، 2016، الصفحات 10-11).

. القراءة النقدية لمجمل الدراسات والأبحاث السابقة:

القول بحتمية صراع الحضارات أو صدامها، يجافي سنّة التاريخ ويتعارض مع طبيعة مع الحضارة فهذه الأخيرة هي وعاء لثقافات متنوعة تعددت أصولها ومشاربها ومصادرها، فامتزجت وتلاحقت، فشكّلت خصائص الحضارة التي تعبر عن الروح الإنسانية في إشراقاتها وتجلياتها، وتعكس المبادئ العامة التي هي القاسم المشترك بين الروافد والمصادر والمشارب جميعًا، لقوله تعالى:

﴿ **وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا**﴾ (القرآن الكريم، سورة الحجرات، الآية 13)، فالأصل هو التقارب لا التصادم، إضافة على ذلك فإن الحضارة الإسلامية والحضارات الكبرى التي عرفها تاريخ البشرية تَتَفَاوت فيما

بينها في موقفها من المادية والروحية، فمنها ما يغلب عليه الجانب المادي، ومنها ما يغلب عليه الجانب الروحي، ومنها ما يسوده التوازن بينهما، إنّ حركة التاريخ في المفهوم الإسلامي، هو من سنّة الله في الكون، فالصراع بين الحضارات، ليس واردًا، لأنّ دورات التاريخ تطَّرِد وفق المشيئة الإلهية، ولأن التاريخ هو من صنع الله، والإنسان الذي يؤثر في مسار التاريخ ويبدع فيه، هو مِن أكرم خلق الله.

من جهة أخرى، هناك اختلاف نوعي في الحضارات وليس صراع، لقوله تعالى:

﴿**وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً**﴾ (القرآن الكريم ، سورة هود، الآية 118)وهذا الاختلاف هو رحمة فقوله تبارك ذو الجلال والإكرام: ﴿**ومِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانكُمْ إن فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ** ﴾ (القرآن الكريم ، سورة الروم، الآية 22)، من هنا نصل إلى أنّ صراع الحضارات ليس حتمية من حتميات التاريخ، كما تبيّنه نظرية هنتنغتون.

خاتمة:

من خلال ما تطرقنا إليه من مفاهيم حول النظريات المفسرة لظاهرة الإسلاموفوبيا في أوروبا وظاهرة الإسلاموفوبيا والخلفية التاريخية لها وأسبابها المتمثلة في الجهل بالإسلام، الخلط بين الدين الإسلامي وواقع المسلمين، وتبنّي صورة نمطية سلبية للمسلمين، نجد أنّ الإسلاموفوبيا معناها التحامل والكراهية للمسلمين، بحيث تعد حركة الاستشراق واحدة من أهم وأخطر القنوات التي أسهمت في تشكيل هذه الصورة، وترسيخها في مخيلة العقل الغربي الفردي والجماعي؛ وما تجلّى عنها من مظاهر سواء في العالم الغربي عامة والأوروبي خاصة والتي ارتبطت بنظرة اختزالية للإسلام كدين في مجموعة محدودة وجامدة من الأفكار التي تحض على العنف والنظرة السلبية للآخر وترفض العقلانية والمنطق وحقوق الإنسان من خلال الدور الكبير للإعلام سواء المقروء أو المكتوب في ظل غياب الإعلام العربي؛ انطلاقا من الطعن في نبوة الرسول محمد صل الله علية وسلم والتشكيك في رسالته في إطار الرسوم الكاريكاتورية بدعوة حرية التعبير، كما نجد أنّ الولايات المتحدة الأمريكية أنتجت نظرية (صراع الحضارات) بهدف توجيه هذه الظاهرة نحو الرأي العام الغربي بعد أن كانت عشوائية أصبحت مُنَهجة ومدروسة من خلال استغلال التنظيمات والحركات الإسلاموية واستخدام الإسلام السياسي كورقة رابحة للحيلولة دون توحيد العالم الإسلامي والحفاظ على الريادة العالمية من خلال بناء عالمي جديد.

وبناءا على ما سبق ذكره تم التوصل إلى النتائج والتوصيات التالية:

أولا: النتائج:

بناء على ما جاء في الدراسة يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

1- أن نظرية صدام الحضارات لصامويل هانتنغتون حملت العديد من المغالطات في تناولها للحضارة الإسلامية، كما أنها تعتبر سندا ومرجعا فكريا هاما لاستفحال ظاهرة الإسلاموفوبيا.

2- إن مقاربة صدام الحضارات"لم تستطع تحديد الرابط بين حضارة ما والسياسة الخارجية للدول المنتمية إليها، وهو ما لا يمكن أن يقدم لنا تفسيرا واضحا لهذا الصراع على أرض الواقع، لأن الموجود ضمن البيئة الدولية هي دول قومية ما يهمها هو مصالحها القطرية وليست مصالحها ضمن مجموع الدول التي يجمعها بها نفس الدين والتاريخ، والثقافة، وغيرها من القيم المشتركة. (مداني، 2016، صفحة 257).

3- إن التطرف والأصولية بمفهومهما الواسع لا يرتبطان بديانة أو ثقافة أو حضارة معينة.

4- إن التطرف الذي يعرفه العالم المعاصر هو نتاج للفوضى الذي تشهدها العلاقات الدولية، والشرق الأوسط هو أكثر النطاقات الجغرافية تضررا من هذه الفوضى.

5- إن الفكر الغربي يقوم على محورية الصراع (صراع فكري، صراع مع الطبيعة، صراع بين التكوينات الطبقية، صراع مع الذات، صراع مع الآخر..)

6- بعد ثلاث عقود من ظهور طروحات صامويل هنتنغتون لم تستطع الدول الإسلامية الحد من ظاهرة الاسلاموفوبيا وتبعاتها، فاصبح الوضع أقرب لما وصفه مارشال هودسون Marchall Hodgson في كتابه "مغامرة الإسلام: الوعي والتاريخ في حضارة عالمية، إذ يرى أن المسلمين ورثة الحضارة العالمية الكبرى، يعانون من أزمة ثقافية كبيرة، نتيجة ما يعانون من مفارقات بين الامكانيات الهائلة في التاريخ والمعنى والموقع الذي يعيشونه من جهة أخرى. (السيد، 2002، صفحة 97).

ثانيا: التوصيات:

بناءاً على الاستنتاجات السّابقة خلصت دراستنا إلى مجموعة من التّوصيات على النحو التالي:

1. ضرورة إعادة مفهمة العالم الإسلامي والحضارة الإسلامية في النسق الإدراكي للشعوب الغربية، والتأكيد على خاصية التعايش والتسامح والتكامل في هذه الحضارة التي تضم أقواما وشعوبا من العرب والأتراك والمغول والفرس والهنود والماليزيين والهاوسا والفولاني والأحباش والبانتو والماندينغ والطوارق والأمازيغ.

2. ضرورة تحرك الدول الإسلامية وطرح إشكالية الاسلاموفوبيا على المستوى فوق القومي من خلال المنظمات والمجالس الإقليمية كالمؤتمر الإسلامي، وجامعة الدول العربية، ومجلس التعاون الخليجي، والاتحاد

الإفريقي، واتحاد المغرب العربي،... والخروج باستراتيجيات فاعلة لمعالجة الظاهرة دبلوماسيا وإعلاميا، والتركيز على القوة الناعمة في تحسين صورة الإسلام والمسلمين وتجاوز طروحات صدام الحضارات.

3. على خلاف طروحات كل من هنتنغتون وفوكوياما يرى العديد من المفكرين العرب والغربيين أمثال مالك بن نبي، وشبنجلر، وروجي غارودي، وزبغنيو بريجنسكي، وبول كيندي، ونعوم تشومسكي، موريس بيرمان، وتاكيشي أومي هارا، أن الحضارة الغربية تعرف ركودا وجمودا ماديا، وتراجعا في القيم، فـ"جيمس بيكر" في كتابه "أزمة القيم تُكلفنا باهضا" يشير بأسلوب علمي لهذا التدهور، إذ يقول أن أكثر من 73 في المئة من الشعب الأمريكي قلقون من الانحدار الأخلاقي، وأن محاولة الهروب والتجاهل لهذا التدهور أصبحت دون جدوى، فالتدهور الأخلاقي والقيمي يدخل عنوة إلى الشوارع والبيوت والمدارس وشاشات التلفزيون". (الرفاعي، 1999، صفحة 169)، وبناء على هذا الوضع يجب الاستفادة من طروحات "مالك بن نبي" الذي يرى أن الحضارة والثقافة يرتبطان بالسلوك أكثر من ارتباطهما بالمعرفة، وبالتالي وجب تقوية وتعزيز قيم الهوية الإسلامية داخليا حتى يتجلى الفارق الشاسع في مسالة القيم بين الغرب والحضارة الإسلامية، والعمل خارجيا من خلال تفعيل دور الملحق الثقافي في السفارات.

4. ضرورة مساهمة مراكز البحث والمؤسسات الجامعية في الدول الإسلامية وكذا النخب المثقفة في التأسيس لمفاهيم الحوار والتعارف الحضاري، فالملاحظ أن كل حضارة لا تحيط علما بكل تفاصيل وقيم الحضارات الأخرى، (الميلاد، 1999، صفحة 54) إذ الغالب أن هناك جهلا متبادلا بين الحضارات، وهو ما يكون سببا في التصادم والانغلاق، ولتجاوز الأمر والتكامل والتحاور يجب قبل ذلك التعارف بين الحضارات، (راهي، 2017، صفحة 106) وهو ما تقوم به استرتيجية القوة الناعمة من خلال التظاهرات الرياضية الكبرى، والصناعة السنمائية، والإعلام، والمهرجانات، وحركية السياحة، والتبادلات العلمية للطلبة والباحثين...

قائمة المراجع:

1- باللغة العربية:

- **القرآن الكريم.**
- حامد بن أحمد الرفاعي. (1999). *الاسلام والنظام العالمي الجديد* (الإصدار 3). مكة المكرمة: رابطة العالم الاسلامي.
- صامويل هنتغتون. (1996). *صدام الحضارات (إعادة صنع النظام العالمي)* (الإصدار 2). (طلعت الشايب، المترجمون) منتدى مكتبة نت.
- صبري فارس الهيتي. (2010). *العالم الإسلامي والمتغيرات الدولية (من وجهة نظر جيوبولتيكية)*. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

- قيس ناصر راهي. (2017). *صدام الحضارات دراسة نقدية في جينالوجيا المفهوم*. بغداد: العتبة العباسية المقدسة، المركز الاسلامي للدراسات الاستراتيجية.
- رضوان السيد. (2002). المسألة الحضارية....الصراع والحوار والتواصل. *مجلة شؤون عربية* (109)، الصفحات 94-101.
- ليلي مداني. (2016). نقد أطروحة صدام الحضارات وواقع تحليلها ضمن مفهومي الاصولية ومفارقة الارهاب. *دفاتر السياسة والقانون* ، الصفحات 255-266.
- زكي الميلاد. (1999). *المسألة الثقافية كيف نبتكر مستقبلنا في عالم متحضر*. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- سعيد حفضاوي. (2018). العالم الاسلامي والغرب وجدلية الحوار والصراع في عالم ما بعد الحرب الباردة – أطروحة دكتوراه. باتنة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، الجزائر: جامعة باتنة 1.
- شفيق حمدي. (2016). *الإسلام والآخر(الحوار هو الحل)*. تاريخ الاسترداد 13 04, 2016، من www.al-mostafa.comTo PDF
- طارق أشقر. (2016). *في الحدث: (حرب القيم) تعبئة أوروبية تستدعي نظرية (صدام الحضارات)*. تم الاسترداد من جريدة الوطن: alwatan.com/details/104664
- عثمان الرواف. (2003). *خطر الحركات الإسلامية المتطرفة وإمكانية مواجهتها*. تاريخ الاسترداد 2023، من مجلة الشرق الأوسط، العدد 8945: archive.aawsat.com/leader.asp?section=3&article=172886
- غازي دحمان. (2016). *صراع الحضارات في سجاله وتجلياته*. تم الاسترداد من articles.islamweb.net/media/index.php?page
- محمد سالم الطراونة. (2010). العولمة والإسلام التحدي والاستجابة. *المؤتمر الدولي حول : دور الدراسات الإسلامية في المجتمع العولمي* (صفحة 19). عمان: جامعة مؤتة.
- نادية محمود مصطفى. (2006). *جدالات حوار/ صراع الحضارات:إشكالية العلاقة بين السياسي- الثقافي في خطابات عربية وإسلامية*. (كلية الاقتصاد والعلوم جامعة القاهرة) تاريخ الاسترداد 2016/04/02، من www.hadaracenter.com/pdfs/جدالات%20حوار.PDF
- نجيب جباري. (2016). *هل صراع الحضارات ضرورة تاريخية حتمية؟ بعثة جامعة الدول العربية لدى جمهورية الصين الشعبية*. تم الاسترداد من مجلة الكويت: www.arableague-china.org/arabic/.../mag4617.htm

باللغات الأجنبية:

- BANERJEE, K. (2022). *The crash of civilisation.* New delhi: Upendra Bharti.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man.* New york: The free press.
- Taylor, C. L., & Russett, B. M. (2020). *Karl W. Deutsch, Pioneer in the theory of international relations.* USA: Springer.
- MERZ, F. (2022). L état islamique en 2022. *Politique de sécurité analyses du CSS* (299), pp. 1-4.

- Nasrallah, D. (2021). Clash of civilisation. *British journal of Humanities and social sciences , 24* (2), pp. 99-103.
- RABIE, M. (2022). *Culture Civilization*. Consulté le 2023, sur ResearchGate: (PDF) Culture and Civilization (researchgate.net)

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 64 – 83

التربية على ثقافة الاختلاف وتقبل الآخر مدخل لتحقيق التعايش

[1] بوشتى حجوبي *

[1] كلية عين الشق للآداب والعلوم الانسانية، جامعة الحسن الثاني (المغرب)

Education on the culture of difference and acceptance of the other entrance to achieve coexistence

[1] Hajjoubi Bouchta *

[1] https://orcid.org/0009-0004-9048-3583

[1] Hassan 2 University (Morocco), hajjoubibouchta@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/04/12 تاريخ القبول: 2023 /06/01 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

الاختلاف سنة كونية لا يتناقض مع الوحدة الإنسانية، وهو حق من الحقوق التي كَفَلَتها جميع الأديان والتشريعات القانونية وعَدّوها من القوانين الطبيعية، وجعل من الرحمة والعدل والتسامح والتعايش والحوار. لقد قضت حكمة الله تعالى أن جعل الاختلاف قديم قدم الخلق، وهو سنة كونية أبدية، وطبيعة بشرية، فمن المستحلات الثابتة جمع الناس على كلمة واحدة.

إن المتأمل في تاريخ البشرية، يستنتج أن اغلب الحروب والنزاعات كان سببها الأول هو غياب الحوار وعدم تقبل الآخر ومحاولة فرض الرأي الوحيد وعدم خلق مساحة مشتركة للتفاهم والتعايش المشترك، مما تسبب في انتشار العصبية والعنصرية بشتى ألوانها، ونتج عن ذلك خراب ودمار ومآسي لازالت البشرية تجني ويلاتها حتى اليوم. ومع توالي الأيام ازداد الوعي بأهمية التعايش السلمي وتقبل الآخر وتدبير الاختلاف، خصوصا في عصر العولمة الذي أصبح فيه العالم قرية واحدة لا يمكن اقصاء أي طرف فيه.

التربية على الحوار وتقبل الأخر من المداخل الأساسية لتحقيق التعايش السلمي، لذلك على المناهج التربوية أن تهتم بالتلميذ وتوفر لهم المستلزمات المادية والمعنوية وتعليمهم أساليب التواصل المتحضر من خلال تدريبهم على آداب الحوار والنقاش وقبول الاختلاف في الرأي. من خلال خطة تربوية حديثة تستهدف تحقيق هذا الهدف التربوي السامي في أفق امتداده في المجتمع ليصبح ممارسة مجتمعية وسلوك حضاري نابع من ذاتية الانسان.

ولكي يتحقق المبتغى السابق لابد أن تكون المدرسة مثالا ونموذجا حيا يقتدى بها، ويجعل من المدرسة مجتمعا مصغرا حيا وفضاء عموميا مفتوحا لتبادل للتبادل والتعاون والمشاركة والابداع والتكامل واتخاذ المبادرات وإنجاز المشاريع من خلال بناء منهاج تعليمي يعطي حيزا كبيرا لترسيخ ثقافة الحوار وتقبل الآخر والتعايش السلمي ونبذ العنف وغيرها من القيم التي تفتل في هذا الاتجاه. والغرض من ذلك الرقي بالمدرسة والمجتمع العام ليصبح أبنائه متعايشين متقبلين للاختلاف فيما بينهم.

* المؤلف المرسل.

* Corresponding author.

إن أهمية هذا البحث تتجلى بالأساس في تسليط الضوء على هذا الموضوع المهم الذي تغافلته مجموعة من الدول، العربية والافريقية، وتسبب ذلك في نزاعات وحروب مما عطل المسيرة التنموية والديموقراطية لهذه الدول. كما يشير البحث إلى أهم المداخل الأساسية لترسيخ قيم التعايش وتقبل الآخر، من خلال أنشطة إجرائية داخل الفصل الدراسي والأسرة والمجتمع بصفة عامة.

إن انتشار الحرب والعنف بين بعض الدول وانتشار العصبية بين الأفراد والجماعات عطل من مسيرة التنمية الشاملة لهته البلدان ولحل هذا الاشكال لابد من طرح من مجموعة من الأسئلة التي ستكون منطلقا من أجل الوصول إلى الحلول الممكنة.

ما أسباب التعصب للرأي ورفض الآخر؟ كيف نعالج ذلك من خلال تدخل مؤسسات الدولة والمجتمع المدني؟ فماهي تجليات التربية على الاختلاف والتعايش داخل الفصل المدرسي؟ وكيف يمكن تحقيق ذلك في المؤسسات التعليمية؟

من أجل الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها لابد من اتباع منهجية وصفية تحليلية تعتمد على مجموعة من الدراسات المختلفة والمرتبطة بموضوع التعايش وتقبل الآخر، والربط فيما بينها من أجل الوصول إلى نتائج ملموسة وعملية بعيدا عن كل تحيز ذاتي. لهذا سنحاول الانطلاق من أهداف كبرى وكيفية تنزيلها على أرض من خلال المجتمع، ومن داخل المؤسسة التعليمية عبر مواد دراسية مختلفة من أجل تحقيق كفايات تخدم لنا الحوار وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي.

كلمات مفتاحية: التربية–التعايش _حق الاختلاف _تقبل الآخر.

Abstract:

Difference is a cosmic year that does not contradict human unity, and it is one of the rights guaranteed by all religions and legal legislation and their enemy from natural laws, and made of mercy, justice, tolerance, coexistence and dialogue. The wisdom of God Almighty has decreed that making difference is as old as creation, and it is an eternal cosmic norm and human nature. It is an absolute impossibility to gather people on one word.

The one who meditates on the history of mankind concludes that most wars and conflicts were caused primarily by the absence of dialogue, the lack of acceptance of the other, the attempt to impose a single opinion, and the failure to create a common space for mutual understanding and coexistence, which caused the spread of nervousness and racism in all its forms, and resulted in devastation, destruction and tragedies that humanity is still reaping. its woes to this day. With successive days, awareness of the importance of peaceful coexistence, acceptance of the other and management of difference increased, especially in the era of globalization in which the world has become a single village in which no party can be excluded.

Education on dialogue and acceptance of the other is one of the basic approaches to achieving peaceful coexistence. Therefore, the educational curricula should take care of the students, provide them with material and moral requirements, and teach them methods of civilized communication by training them on the etiquette of dialogue, discussion, and acceptance of differences in opinion. Through a modern educational plan aimed at achieving this lofty educational goal in the horizon of its extension in society to become a community practice and civilized behavior stemming from the individuality of man.

In order to achieve the aforementioned goal, the school must be an example and a living model to be emulated, and make the school a living micro-society and a public space open for exchange, cooperation, participation, creativity, integration, taking initiatives and completing projects through building an educational curriculum that gives ample space for consolidating a culture of dialogue, acceptance of the other, peaceful coexistence and rejection of violence. And other values that twist in this direction. The purpose of this is to improve the school and the general community so that its children can coexist and accept differences among themselves.

The importance of this research is mainly reflected in shedding light on this important topic, which was overlooked by a group of Arab and African countries, and this caused conflicts and wars, which disrupted the development and democratic process of these countries. The research also refers to the most important basic approaches to consolidating the values of coexistence and acceptance of the other, through procedural activities within the classroom, the family and society in general.

The spread of war and violence between some countries and the spread of nervousness among individuals and groups have disrupted the comprehensive development process of these countries, and to solve these problems, a set of questions must be asked that will be a starting point in order to reach possible solutions.

What are the reasons for intolerance of opinion and rejection of the other ? How do we address this through the intervention of state institutions and civil society ? How can this be achieved in educational institutions ?

In order to answer these and other questions, it is necessary to follow a descriptive and analytical methodology based on a set of different studies related to the subject of coexistence and acceptance of the other, and to link them in order to reach tangible and practical results away from all self-bias. Therefore, we will try to start from major goals and how to implement them on the ground through society, and from within the educational institution through different study materials in order to achieve competencies that serve us dialogue and accept differences and peaceful coexistence.

Keywords: education - coexistence - the right to difference - acceptance of the other

مقدمة:

إن التنوع والاختلاف في حياة الأفراد والمجتمعات حقيقة لا يجادل فيها أحد، بل يمكن اعتبارها مسلَّمة من المسلمات، ولكن التحدي الحقيقي هو قبول هذا التنوع والاختلاف والتعايش معه بحيث يؤدي إلى إثراء الحياة الإنسانية والارتقاء بها نحو الأفضل وليس تحويل هذا التنوع والاختلاف إلى ميدان تناحر وفرقة تتشتت فيه جهود البناء وتنعكس سلباً على حياة البشر ومجتمعاتهم. والتعايش مع مبدأ التنوع والاختلاف كرافد للتنمية يتطلب بيئة ثقافية تستوعب كل الآراء والتوجهات وتصهرها في بوتقة واحدة بما يحفظ للأفراد خصوصياتهم، مع الحفاظ على المصلحة العليا للمجتمع، بحيث تكون هذه الخصوصيات مصدر قوة له وليس سبب تخاصم وعداوة بين أفراد.

الطبيعة البشرية مجبولة على الاختلاف والتنوع، فما البشر إلا شعوب وقبائل مختلفة العادات والمعتقدات تتعارف وتتآلف، وعليه فإن الأصل ألا يشكل الاختلاف تهديداً ولا أن يثير مخاوف، والأصل هو عدم الشعور بالذعر بسبب الاختلاف في الرأي والأفكار.

الاختلاف بالرأي من الأمور الطبيعية في حياتنا، وكذلك الاختلاف في الشكل واللون والبنى الجسمية والعادات والتقاليد وفي المعتقدات الدينية وغير الدينية، وتؤكد الكتب السماوية المنزلة من الله خالق البشر على ذلك **(ولو شاء الله لجعل الناس أمة واحدة) (سورة هود الآية 118)**.

التربية على الحوار وتقبل الأخر من المداخل الأساسية لتحقيق التعايش السلمي، لذلك على المناهج التربوية أن تهتم بالتلميذ وتوفر لهم المستلزمات المادية والمعنوية وتعليمهم أساليب التواصل المتحضر من خلال تدريبهم على آداب الحوار والنقاش وقبول الاختلاف في الرأي. من خلال خطة تربوية حديثة تستهدف تحقيق هذا الهدف التربوي السامي في أفق امتداده في المجتمع ليصبح ممارسة مجتمعية وسلوك حضاري نابع من ذاتية الانسان.

لذا يتوجب على دول العالم أن تنهج خططا لتحقيق أهداف العيش المشترك في ظل الاختلاف والتنوع. ولعل المدرسة، وباقي المؤسسات الأخرى، تسعى إلى تحقيق أسمى غاياتها لتربية الأطفال على احترام الثقافات المتنوعة، وتقدير التنوع الثقافي وقبول الآخر على مبدأ الاختلاف. فالمدرسة تعتبر المكان الأفضل لإسقاط أفكار التميز ضد الآخرين، (أي أولئك الذين ينتمون إلى مجتمعات أخرى، لشعوب ...).

ولكي يتحقق المبتغى السابق لابد أن تكون المدرسة مثالا ونموذجا حيا يقتدى بها، ويجعل منها مجتمعا مصغرا وفضاء عموميا مفتوحا للتبادل والتعاون والمشاركة والابداع والتكامل واتخاذ المبادرات وإنجاز المشاريع. والغرض من ذلك الرقي بالمدرسة والمجتمع العام ليصبح أبنائه متعايشين متقبلين للاختلاف فيما بينهم. هذا ويتوجب على المدرسة تربية الأطفال على احترام الثقافات المتنوعة، وتقدير التنوع الثقافي وقبول الآخر على مبدأ الاختلاف ومواجهة الأفكار

والأيديولوجيات القائمة على التمييز والإقصاء. فالمدرسة تعتبر المكان الأفضل لإسقاط أفكار التميز ضد الآخرين، أي أولئك الذين ينتمون إلى مجتمعات أخرى (**وزارة الأوقاف والشؤون الإنسانية، 2010**).

إن أهمية هذا البحث تتجلى بالأساس في تسليط الضوء على هذا الموضوع المهم الذي تغافلته مجموعة من الدول، العربية والافريقية، وتسبب ذلك في نزاعات وحروب مما عطل المسيرة التنموية والديموقراطية لهذه الدول. كما يشير البحث إلى أهم المداخل الأساسية لترسيخ قيم التعايش وتقبل الآخر، من خلال أنشطة إجرائية داخل الفصل الدراسي والأسرة والمجتمع بصفة عامة.

ولتحقيق ما سبق من البحث، سننطلق من إشكالية مركزية مفادها أن أغلب الدول المتخلفة تعيش مشكل عدم الاستقرار وانتشار لغة العنف والكراهية بين افرادها ورفض الرأي المخالف، مما عطل من مسيرة التنمية الشاملة لهته البلدان وتحقيق الديموقراطية والازدهار الحضاري. ولحل هذا الاشكال لابد من طرح من مجموعة من الأسئلة التي ستكون منطلقا من أجل الوصول إلى الحلول الممكنة.

ما أسباب التعصب للرأي ورفض الآخر؟ كيف نعالج ذلك من خلال تدخل مؤسسات الدولة والمجتمع المدني؟ فماهي تجليات التربية على الاختلاف والتعايش داخل الفصل المدرسي؟ وكيف يمكن تحقيق ذلك في المؤسسات التعليمية؟

من أجل الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها لابد من اتباع منهجية وصفية تحليلية تعتمد على مجموعة من الدراسات المختلفة والمرتبطة بموضوع التعايش وتقبل الآخر، والربط فيما بينها من أجل الوصول إلى نتائج ملموسة وعملية بعيدا عن كل تحيز ذاتي. لهذا سنحاول الانطلاق من أهداف كبرى وكيفية تنزيلها على أرض من خلال المجتمع، ومن داخل المؤسسة التعليمية عبر مواد دراسية مختلفة من أجل تحقيق كفايات تخدم لنا الحوار وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي.

المبحث الأول

تدبير الاختلاف سنة كونية للتعايش

الاختلاف وجد مع تواجد الخلق وهو حقيقة كونية لا يمكن نكرانها أو المجادلة فيها وهذا الاختلاف جعل التنوع كأنه لوحة فنية تمازجت فيها الألوان والرسومات وتناسقت فأخرجت لوحة بديعة فريدة. والإنسان بطبيعة تكوينه خاضع لقانون الاختلاف فتختلف أفكاره وتختلف قناعاته ورغباته خلال رحلة حياته، وهنا تطرح التساؤلات: إذا كان الإنسان كوحدة صغيرة مكونة للمجتمع البشري يمتلك الكثير من الاختلاف والتناقضات في داخله، فلماذا لا يقبل الاختلاف مع الآخر؟ ولكي نتقبل هذه الفكرة ونفهمها لابد من تعريف ودراسة الآخر ومن هو الآخر؟

الآخر هو كل من يكون خارج دائرة الـ (أنا) والـ (نحن)، ممكن أن يكون الأخ، الأخت، الصديق، الجار، زميل العمل، الزوجة، شريكي في الوطن أو خارجه أي أن الآخر هو كل من يعيش معنا، ونتعامل معهم أيضًا.. فهذا الآخر ربما اختلفت بيئته عن بيئتك، وثقافته الاجتماعية عن ثقافتك، مما يستوجب نوعا من التعايش وقبول الآخر، وقبول الحوار والتعايش معه، طالما أن هذا التعايش لا يمس شؤون العقيدة أو الثوابت الدينية.

لا بد من التأكيد هنا بأن الاختلافات وليس'' الخلافات'' بكافة اشكالها أمر طبيعي ومن سمات البشر الفكرية والشكلية، ولها دور ايجابي في تطوير وتحضر الشخصية الانسانية التي هي حجر الأساس واللبنة الاولى في بناء مجتمعات وحضارات انسانية راقية متقدمة ومتطورة بجهد انساني عالمي، ومجتمعات متكافلة ومبدعة في ترسيخ السلوك الايجابي والارتقاء بفن العيش للإنسان الذي يتقبل الآخر والاختلاف واحترام الآراء.

لقد بدأ الوعي بأهمية البحث عن منهجية تدبير الاختلاف الثقافي والفكري يتنامى في الدراسات الفكرية المعاصرة، فبدأت كلمة الحوار تتردد على كل لسان، وتتكرر في أكثر من خطاب ومقال، وتعقد لبحث أبعاده ودلالاته في المؤتمرات والندوات، لأن الجميع أدرك مركزية الحوار التدبير الأمثل للاختلاف الثقافي والفكري، في اتجاه بناء أجواء التفاهم والتعايش السلمي، وفض النزاعات مع لآخر المخالف (رفيع، 2008).

ومن المؤشرات التي تضع المجتمعات المتقدمة في الصدارة دائماً، هو تطبيق مبدأ التعايش رغم الاختلاف، وكلما كان المجتمع أكثر استعداداً للتعايش والانسجام والتقارب والتناغم، كلما كان المجتمع أكثر تطوراً وتقدماً واستقراراً وهذا ما أرسى دعائمه الإسلام، وغرسه وطبّقه النبيّ محمّد صلى الله عليه وآله وسلّم وبعده أهل بيته الكرام، فعاش غير المسلمين مع المسلمين في كنف الأمّة الإسلاميّة بأمن وأمان واستقرار، وقامتْ الحضارة الإسلاميّة وازدهرت فيها العلوم، وكانت مثالا للتعدّديّة الفكريّة والتّنوير، وذلك على مبدأ قوله تعالى (وجَعلْناكُمْ شعوبًا وقبائلَ لِتَعارَفوا) (**الحجرات الآية33**)، ومعنى تعارفوا، أي أن يحصل بينكم تبادل بالمنافع والأفكار والثّقافات، فهذه الآية تدلّ على أنّ التعدّديّة والاختلاف ثراء وغنى، وإنّ اختلاف المجتمعات والبشر هو إرادة الله، والآية واضحة بهذا الشأن في قوله تعالى (ولوْ شاءَ ربّكَ لجعلَ النّاسَ أمّةً واحدةً) (**سورة هود الآية 133**). وكأنّ حكمة الكون الربّانيّة، هي أنّ الاختلاف هو الذي سيغني الكرة الأرضيّة.

فالاختلاف بين أفراد المجتمع الواحد هو أمر طبيعي ومقبول، لكن من غير المقبول أن يتحول هذا الاختلاف إلى خلاف، بل يجب أن يكون هناك متسع لتقبل الآخرين واختلافهم وقبول الآخر لا يعني بالضرورة اقتناعك برأيه، فالكل له الحق في اتخاذ التصور الذي يراه، وإنما هو إقرار بوجود رأي آخر واحترامه (حتى لو كان مخالفًا لرأيك) والاستماع إليه ومناقشته بكل موضوعيةٍ وحياد وهدوء ورحابة صدر دون التحيّز لرأيك الشخصي وفرضه على الطرف الآخر، ودون الحاجة إلى الذّوبان في الآخر وإلغاء الذّات، أو الهويّة، أو الثّقافة، أو الإيمان.

ولكن بالرغم من ذلك إلا أن كثيرا من الناس لا يقبل الاختلاف بروح ايجابية لأسباب متعددة أهمها الاعتقاد الخاطئ بتفوق جنس على آخر، كالجنس الابيض على الأسود، أو الخيرية العقائدية واحتكار الخيرية وحصرها في معتقد أو دين واحد دون الأديان الأخرى، وهذا من أهم عوامل الصراعات والحروب التي شهدتها وعانت منها البشرية على مر العصور، بالرغم من أن مصدر الأديان واحد ورسالات الأنبياء تدعو لفكرة واحدة وإلى هدف واحد وهو ضبط وتنظيم سلوك الانسان تجاه نفسه وتجاه خالقه وتجاه الآخرين في المجتمع الذي يعيش فيه وينتمي اليه.

الاختلاف بالرأي والمعتقد يعكس ظواهر انسانية ايجابية ومتحضرة لأنها نتاج تجارب شخصية ومجتمعية كونت منظورا خاصا حول موضع ما، ويختلف هذا المنظور من شخص لآخر، وعندما يتم احترام ذلك الاختلاف فإن الصورة الكلية الإيجابية تكتمل بشكل ناصع ونافع للأشخاص والمجتمعات.

إن أهم مظاهر احترام الآراء هو التزام الشخص بآداب الحديث وتجنب التعصب والاستهزاء والسخرية أو التهميش وعدم الاهتمام بآراء الآخرين، كما أن من أهم مظاهر الاحترام أن يكون النقد موجها للرأي (الفكرة) وليس للشخص المتحدث الذي يطرح الرأي حتى لا يكون الموضوع متعلقا بالجانب الشخصي للمتحدث.

وغالبا تكون نتيجة الحوار هي إما أن تقنع الآخرين بما لديك من رأي أو أن ينتهي النقاش بشكل ودي وبكل احترام (الاختلاف بالرأي لا يفسد للود قضية). ولا يكون ذلك متاحا إلا إذا كان الحوار جزءا أصيلا من الهوية الدينية للمؤمنين بقيمة الحوار، عندما ينتمي شخص إلى مجموعة تسعى للانفتاح على الآخر والانخراط في الحوار، عندها يمكننا القول إن ثقافة الحوار موجودة في تلك المجموعة (اليسوعي، 2010).

إن تحقيق التنمية الثقافية في إطار التنمية الشاملة يسعى إلى توسيع قاعدة الثقافة المشتركة، وإلى تخفيف ما قد يوجد من تنافر أو تعارض بينها وبين الثقافات الثانوية، أو بين المثقفين أنفسهم ممن يمثلون الثقافة العامة. ومن المهم إدراك الوفاق هو جوهر التنمية الثقافية كطاقة مولدة للتجانس والاندماج والتماسك الاجتماعي، ودافعة للفعل المشترك في إطار الاستقرار والتواصل. وبعبارة أدق أن ننمي في وشائج الثقافة العربية احترام التعدد والتنوع في الرؤى وممارسة ذلك التباين والتنوع في إطار من السعي نحو الاتفاق والتحرك من خلاله. ومن تم يصبح الاختلاف في الرأي لا يفسد للود أو للمواطنة قضية. والسبيل إلى حسم الخلاف واختلاف وجهات النظر إنما يكمن في آليات الحوار، التي تمثل خيطا من أهم خيوط النسيج في قيم الثقافة المعاصرة. ولا بديل عن الحوار إلا العنف إلا استخدام العنف. وقد يتخذ إنكار حرية التعدد والحوار ممارسات أفراد أو جماعات لصور متنوعة من العنف والإرهاب والتخريب والقتل والاغتيال (عامر، 2015).

إن من أهم الآثار السلبية لعدم احترام آراء الآخرين هي قضية الفوقية على الآخرين التي تسبب الكثير من المشاكل ومنها الحالات النفسية للآخرين، وهذا مبدأ مهم في علم التواصل الاجتماعي وعلى مختلف المستويات، منها التواصل

الاسري والتواصل مع العمال في حقول عملهم وكذلك مع صغار الموظفين في القطاعين العام والخاص وايضا الاهم مع طلبة المدارس والمعاهد والجامعات من معلميهم واساتذتهم، ويؤدي هذا الاسلوب القاسي على النفس البشرية إلى خلق فجوات اجتماعيه بين مكونات الاسرة والعائلة والمجتمع ككل.

ويعتبر التعصب آفة العصر، والفرد المتعصب لا يحب المناقشة ولا يرى سوى ذاته المتضخمة أمامه، فهو يجهل الحوار ولا يعرف أعلى الوادي من أسفله، ولا يستطيع أن يميز بين الحق وباطله، وقد يتحول المتعصب بنفس الحماس ونفس القوة من محب إلى مبغض، ولذلك على الإنسان أن لا يكون متعصبا بل لابد أن يتقبل الاختلاف بصدر رحب، فالمجتمع يتنفس بالاختلاف ويشق طريقه بالاختلاف، ومن هنا فالاختلاف هو قانون إيقاع الحياة والمجتمع الوطني الديموقراطي ليس أكثر من محاولة لتشكيل وحدة اجتماعية تسمح لكل انسان فيها أن يحيا اختلافه عن الغير كما يرتضي أن يحيا، وأن يتحمل مسئولية اختلافه بوعي تام (غيضان، 2018).

ولا علاج لذلك إلا بتربية أفراد المجتمع، وتأهيلهم الفكري، لتمكينهم من معايير دقيقة وموضوعية ونزيهة لوزن الأمور والقضايا بميزان العدل، ونشر ثقافة الحوار، وتربيتهم على قبول الاختلاف وفي الاستقلال الفكري، والتزام الإيجابية في الحكم على الآخرين، بتحسين الظن بهم، والبحث لهم عن الأعذار، وجميل التأويل، والترجمة الصحيحة لقيم الأخوة الدينية (عطية، 2016). والتربية الصحيحة البناءة هي التي تبتدأ مع الطفل منذ نعومة أظافره من الاسرة إلى المدرسة مرورا بالمجتمع.

المبحث الثاني

كيف نربي الأطفال على ثقافة الاختلاف وتقبل الاخر

تناولت العديد من الدراسات النفسية والتربوية الحديثة عن أسباب التعصب وأحادية الرؤية وعدم التسامح وعدم قبول الاختلاف، أشارت نتائجها إلى أن ما نعاني منه من ممارسات عدوانية اتجاه الاختلاف نتج عن ثقافتنا القبلية والعرقية وهيمنة التربية التسلطية، وحرمان الآخر من التعبير عن الذات بصورة إيجابية آمنة، بدءا من الأسرة إلى المدرسة وانتهاء بالمجتمع ومؤسساته الاجتماعية.

وقبل الحديث عن القواعد الإجرائية التي ينبغي توجيهها للطفل، لابد من الحديث أولا عن خطوط عامة يجب احترامها عن أي خطة أو مشروع يروم تحقيق قيم الاختلاف وتقبل الآخر، ومن أجل ذلك ينبغي الالتزام بما يلي:

– التأكيد على أن قبول الآخر ثقافة تكتسب منذ الصغر فمن المهم أن ننشر هذه الثقافة بين الأطفال أولاً صعوداً إلى الفئات العمرية الأخرى، وهنا يأتي دور الأهل والمدارس في زرع هذه الثقافة من خلال التربية المتوازنة ووضع مناهج تعليمية جديدة لإعداد جيل واعٍ، لكي ينمو الإنسان حاملاً في تكوينه الفكري والسلوكي، ثقافة الاختلاف وقبول الآخر فالأمر ليس ثقافة عامة بقدر ما هو ثقافة شخصية.

– تعلم مهارة الاستماع إلى الطرف الآخر، هي ليست مهارة فحسب، بل هي وصفة أخلاقية يجب أن نتعلمها، كثير من الناس لا يحسنون الاستماع لبعضهم البعض، فلا يستطيعون فهم بعضهم البعض، الكل يريد الحديث لكي يفهم الطرف الآخر! لكن لا أحد يريد الاستماع!!

– تعلم ثقافة الحوار والعمل على مبدأ (الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية) فثقافة الحوار هي التي تعصمنا من الاختلاف المذموم وتجعله اختلافاً محموداً، وتعلّمنا فنّ إدارة الاختلاف، بما يجعل من التمايزات بين البشر، مصدر ثراء وتنوّع وبهجة.

ولا يمكن أن نفصل بين الاختلاف وطرق التواصل بين الناس، وهو ما يعبر عنه الكاتب ستيفان كوفي حينما يقول **"إن أعظم مشكل نواجهها ونحن نتواصل هو أننا لا ننصت لكي نفهم، بل ننصت لكي نجيب"**. وحينما يندفع المرء إلى الكلام دون أي محاولة لفهم آراء من حوله، فإن ذلك لا يمكن إلا أن يقوده إلى رفض الآخر، فهو يرفض حتى أن تتلقف أذناه خطاب الآخر، فكيف أن يمحصه ويرد عليه، لذلك فثقافتا الاختلاف والحوار لا تنفصلان، كما أن إحياء لغة الحوار هي أول خطوة نحو بناء مجتمع يؤمن بثقافة الاختلاف.

– توجيه وسائل الإعلام المختلفة كي تؤكد على ثقافة قبول الآخر ونبذها لكل الثقافات التي تشجع على التعصب والتطرف.

وسنقتصر على ذكر بعض الأمثلة، للتوضيح فقط، وإن كان الأمر مفتوحا يرجع بالأساس إلى الأب أو المربي...يجتهد ما أمكن ويبدع في ترسيخ مبدأ حق الاختلاف والتعايش مع الآخر.

المطلب الأول: مرحلة ما قبل المدرسة:

بما أننا في عصر التكنولوجيا والألعاب الإلكترونية لابد أن ندمج لهم قيم الاختلاف وتقبل الآخر من خلال تطبيقات ذكية ترسخ لديه هذه القيم بطريقة مضمرة. فقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك دورا إيجابيا للألعاب الإلكترونية الهادفة، لإكساب الطفل أساليب وتوجهات إيجابية لثقافة التعدد والاختلاف، وكان ذلك إيجابيا بنسبة 67%. فتقبل الطفل للربح والخسارة وتقبله لقوة أو ضعف الآخر، للون البشرة، للجنس، للقيم العادلة التي تعزز في بعض الألعاب كلها تشكل ثقافة تقبل الاختلاف. وكما أن للألعاب الإلكترونية آثارها الإيجابية، فلها أيضا آثار سلبية لذلك نصح المتخصصون عدم ترك الطفل مدة كبيرة أمام اللعبة مع التوجيه والارشاد.

في دراسة بعنوان " دور الألعاب الإلكترونية في تعزيز التعددية الثقافية لطفل الروضة "؛ والتي نشرت **بمجلة المعلم بالرياض في مارس/آذار 2016**، كتبت عنها الباحثة خولة محمد المقرن، وتبنتها في رياض الأطفال في مدينة الرياض

بالسعودية، تناولت هذه الدراسة أهمية الألعاب الإلكترونية في تعزيز التعددية الثقافية لطفل الروضة. (المقرن، 2016).

فطفل الروضة له ثقافة خاصة يبنيها ويكونها حسب محيطه وتعاملات الآخرين معه، وما يقدم له من ألعاب إلكترونية مناسبة للموضوع المذكور مع أهمية نسج حوار بسيط مع الطفل عن اللعبة ومحتوياتها ووصفه لأفرادها وأدوارهم، وهنا يأتي دور المربي والوالدين في تعزيز تلك القيم الإيجابية.

المطلب الثاني: مرحلة المدرسة والتعليم:

هذه المرحلة تبدأ من عمر 6 إلى 15 عاما أي المرحلة الابتدائية والإعدادية فلهما أهمية كبيرة في إكساب الأبناء التوجهات الإيجابية الهامة لثقافة التقبل والاختلاف، سواء في الجنس واللون والقدرات والعرق والدين وتعزز ثقافة تقبل الاختلاف في تلك المرحلة من خلال الأنشطة المدرسية الصفية غير الصفية، منها أنشطة التعبير والقصة والصحافة المدرسية والرسم والمسرح والأنشطة الرياضية وأنشطة التطوع المجتمعي التي تنظمها المدارس، تعمل هذه الأنشطة على تقبل الربح والخسارة وتفاوت القدرات واختلاف اللون والجنس، ويتطور النمو الاجتماعي والانفعالي وتتكون قيم ثقافية مختلفة لديهم.

وتقبل الاختلاف يتطلب بيئة مدرسية وأسرية آمنة حرة مستقرة لا دكتاتورية فيها ولا عنف، فالاختلاف يثري الحياة الإنسانية أما التعصب وأحادية الرؤية والتسلطية تنتج سلوكيات عدوانية وعدم تقبل الاختلاف، بل والخوف من كل ما هو مختلف.

أصبح من الضروري تربية أطفالنا على تقبل فكرة الاختلاف والتنوع بين البشر، من حيث اللون والشكل والمعتقد وغيرها من الصفات والسمات التي تختلف من دولة لأخرى، بل من قرية ومدينة لجارتها.

انفتح عالمنا بشكل كبير خلال العقود الماضية، وأصبح الاطلاع على الثقافات الأخرى أمرًا أسهل مما كان عليه قبل 50 عامًا، بل وتضيق الفجوة الآن بشكل يومي، وها هو الميتافيرس يعمل على خلق عالم افتراضي كامل يمكننا التواصل عبره بشكل شبه كامل، وسبق ذلك الألعاب ومنصات التواصل الاجتماعي والدراسة على الإنترنت، وغيرها من التقنيات التي أزالت فجوة اللغة والمسافة بين البشر.

ومع كل هذا التطور، أصبح من الضروري تربية أطفالنا على تقبل فكرة الاختلاف والتنوع بين البشر، من حيث اللون والشكل والمعتقد وغيرها من الصفات والسمات التي تختلف من دولة لأخرى، بل من قرية ومدينة لجارتها.

لا يخفى على أحد منكم كم أصبح من السهل التواصل مع أي شخص في العالم اليوم بشكل شبه كامل والتعرف على ثقافته، بل والتجول في شوارعه، وبالنسبة للأطفال فهم يعيشون مرحلة تسبق ذلك في المدرسة، والتي قد تضم الكثير من الأطفال المختلفين عنه من حيث الثقافة واللون والشكل والأصل والمعتقد، وهنا يأتي دور الوالدين في تعليم الطفل كيفية التعايش وتقبل وجود الآخر بشكل صحي، والأهم تقبل نفسه واختلافه عن الآخرين.

وتأتي أهمية تقبل الآخر من "أهمية التعاون" ودوره في تطور المجتمع، فالعمل معًا والتعاون لإنجاز أمر ما، يتطلب تقبل كل الفريق لأفراده واحترام رأي الآخر، حتى إذا لم نتفق معه كليًا أو جزئيًا، وهي مهارة ليست بالسهلة، ولكن البدء في إرسائها وتدريب الطفل عليها في عمر مبكر أمر ضروري، إذ يجب علينا أن نوضح للطفل أن هناك خيار جديد يضاف إلى طريقة تعامله مع الآخرين، غير الميل إلى التعامل مع من يوافقونه الرأي أو الجدال ومحاولة إقناع غيرنا بوجهة نظرنا، وهو تقبله واحترام ما هو عليه، مع التأكيد أن هذا الاحترام والتقبل لا يعني ضرورة الاقتناع بأفكار الآخرين، ولكن كما قال المهاتما غاندي: "إنني لا أريد أن ترتفع الجدران من كل جانب حول بيتي، ولا أن يُحكم إغلاق نوافذي، إنني أريد أن تهب ثقافة كل أرض حول بيتي بأقصى قدر من الحرية، لكنني أرفض أن تقتلعني ريح أي منها من جذوري" (غيضان، 2018).

توجد طرق كثيرة قد تساعد الوالدين في ترسيخ فكرة تقبل الآخر والتنوع عند الأطفال، ولكن من أهمها هو استغلال كل فرصة ولو صغيرة من أجل توضيح شيء عن الاختلاف والتنوع بين البشر للطفل، وذلك من أجل سهولة الربط بين موقف حياتي حقيقي وبين ما تريد توضيحه له. فالأب قدوة للطفل، لذلك لا تتوقع منه أن يفهم معنى الاختلاف وأنت نفسك لا تعرف أي أحد مختلف عنك، ولكن بعض الاختلاف والتنوع في حياة الوالدين قد يعطي مثالًا يحتذى به ويتعلم منه طفلك، بل وستتعلم أنت أيضًا عندما تبدأ في التعرف على الآخرين.

كما أنه يجب عليك أن تتخذ موقف المدافع عن المختلف في حال تعرضه للهجوم من شخص آخر، مثل الهجوم على ملابسه أو السخرية منها، بالطبع لا تعرض نفسك للخطر، أنا لا أطلب منك أن تتحول إلى باتمان، ولكن حتى الدفاع يمكن أن يكون برفق، وإبداء الرأي يمكن أن يحدث دون صراخ أو عنف.

أمر آخر يجب التنبيه إليه وهو التوقف عن ترديد عبارات السخرية من الشكل واللون والصفات أمام طفلك. كل ما على الأب هو أن تقدم نفسك لولي أمر آخر في تجمع أولياء الأمور أو عند التجمع لتشجيع الأطفال في مسابقة أو مباراة أو حفل مدرسي، وبالطبع يجب أن يحدث هذا أمام الطفل من أجل أن يرى مثالًا حقيقيًا يشجعه على فعل المثل.

كما يجب مشاهدة الأخبار مع طفلك من وقت لآخر وافتح نقاشًا مع طفلك عندما ترى خبر يتعلق بجنسية أو ثقافة أخرى أو دين آخر، وتعرف على معلوماته عنها وصححها ووضحها وعلمه المزيد عنها، والتأكيد على أن الاختلافات بينه وبين الآخر لا تعني عداء أو كراهيَة، فكلنا نعيش في مجتمع واحد.

يأتي السفر على رأس دروس الاختلاف، لذا فيجب على الوالدين كلما أتيحت الفرصة، أن يذهبوا في رحلة مع أطفالهم حتى ولو داخل البلد نفسها، فالاختلافات بين كل مدينة ومدينة وقرية وأخرى، كبيرة جدًا وقد لا تصدق في بعض الأحيان.

بالطبع السفر إلى دول أخرى أمر جيد، سواء داخل البلد الذي تنتمي إليه، فعلى سبيل المثال، إذا كنت تعيش في مدينة ما وذهبت في رحلة قصيرة إلى أي مدينة أخرى، سترى العديد من الاختلافات وكأنك في بلد ودولة أخرى في بعض الأحيان، بداية من الأطعمة وطريقة العيش وحتى اللهجة، بل واللغة المستخدمة في هذه البلدة. وهو ما سيعلم الأطفال أن هناك عالم آخر أكبر من البيت والحديقة والفصل والمدرسة والشارع، عالم يعيش الحياة بطريقة تختلف تمامًا عن الحياة التي تعيشونها. كما توجد طرق أخرى مثل استضافة طالب أجنبي لبعض الوقت، ويساعد بشكل كبير في تعريف الأطفال بالثقافات الأخرى، ويتم تنظيمه بواسطة المدرسة.

هناك بابًا أخر للتعلم والتعرف على ثقافة الغير، من خلال تجمع أطفال من مناطق مختلفة من أجل التعاون لإنجاز مهمة ما، ويمكن البَدْء بالجمعيات أو المؤسسات التي تنظم أنشطة محلية تخدم مجتمع الحي أو المدينة، ومن ثم التوسع والتعرف على مؤسسات أخرى قد تنظم أنشطة تطوعية تستلزم السفر إلى محافظات أو دول أخرى.

هناك مسألة في غاية الأهمية وتكاد تنمحي في هذا الزمن وهي الاستماع الجيد، فغالبيتنا نستمع إلى غيرنا من أجل أن "نرد عليه" وليس من أجل فهم وجهة نظره، لذلك يجب عليك الاستماع جيدًا إلى الأسئلة والإجابات، وخصوصا أطفالنا لابد من الاستماع لهم وابداء الاهتمام نحوهم، وتقدير كلامهم كيفما كان الحال. وهو ما سيساعدك على الإجابة بشكل أفضل، بل وتوجيه الأسئلة الصحيحة، بل وسيجعل الطرف الآخر يلاحظ اهتمامك برأيه ووجهة نظره، وهو ما سيقرب المسافات بشكل كبير. ولا نتحدث هنا على موافقتك له أو موافقته لك، ولكن الاحترام المتبادل أمر مهم.

كل التوجيهات والاقتراحات السابقة ستمكننا من تحقيق أكثر من هدف، وسيعلم الطفل كيف يحترم ويتقبل الآخر فقط، بل كيف يحترم ويتقبل ونفسه ويحبها، وهو سيؤثر بشكل إيجابي على ثقته بنفسه وشعوره بالفخر بما يحققه وابتعاده عن الخجل وإيمانه بنفسه، وهو عكس ما يحدث مع الأطفال الذين لا يقدرون أنفسهم بشكل إيجابي، فتجد الطفل منغلقًا على نفسه وينتقد نفسه بشدة ويرى أن كل خطأ يحدث في حياته كان بسببه.

وهي أمور يمكن ترسيخها داخل الطفل بداية من المراحل العمرية المبكرة، وبالطبع لا يقتصر الأمر على تقبل الآخر واحترامه، ولكنها تأتي على رأس الأولويات، لضمان نمو الطفل في مجتمع قادر على التعايش معه وفيه بحرية، يتقبل فيه الطفل الآخرين ويقبلوه هو أيضًا بشكل صحي، ولا يشعر بأنه غريب أو أن اختلافه يشكل عقبة أمام حياته وتطوره وتفوقه، فيصبح منفتحًا وقادرًا على التعامل بشكل طبيعي وواثق في المستقبل.

ترسيخ قيم التسامح والتعايش في المدرسة:

تستطيع المؤسسات التربوية إكساب المتعلمين قيم التسامح والتعايش مع الأخر من خلال:

– ترسيخ قيم المواطنة القائمة على دعم مفاهيم الاستقلالية والحيادية والتسامح والعقلانية وقبول الآخر والاختلاف ودعم الاعتراف بالآخر وحقوقه والحقوق والحريات الأساسية للآخر ورفض العنصرية والتمييز (بوزيان، 2015).

– إعداد وتدريب المعلمين، الاداريين، أولياء الأمور على كيفية تحويل مفاهيم المواطنة والتسامح والتعايش مع الاخر النظرية الى ممارسات يومية داخل جدران المدرسة وخارجها.

– تأسيس المناهج الدراسية على مفاهيم التسامح والتعايش مع الأخر، وتعظيم قدرات الانسان دون تميز أو تفرقة عرقية أو جنسية، أو دينية أو اجتماعية، أو سياسية، وهو مالا يمكن أن يتم في غيبة وعي القائمين على إعداد المناهج الدراسية بتلك المفاهيم.

– ضرورة تضمين قيم المواطنة والتسامح والتعايش مع الأخر في المناهج الدراسية المختلفة ، بحث تكون موضوعات التربية المدنية تشكل قاسما مشتركا رئيسيا بين جميع مناهج المواد الدراسية المختلفة ، وتساعد على مد جسور الترابط والتكامل فيما بينها عن طريق تضمين المناهج موضوعات ومهارات مشتركة تعزيز قيم المواطنة ،ويجب ألا يكون "غرس المواطنة الصالحة" يقتصر فقط على منهج يدرس خاضع لموضوعات وأسابيع وأسئلة واختبارات بحيث يتحول إلى منهج تقليدي يركز المعلم فيه على كيفية الانتهاء منه ويركز فقط على الجانب المعرفي فقط دون التركيز على الهدف الاساسي وهو غرس قيم المواطنة والتسامح والتعايش مع الآخر من خلال التركيز على الانشطة والممارسات العملية وتأصيل القيم في نفوس الطلاب بشكل تلقائي من خلال تضمين المناهج الدراسية بموضوعات وقدرات تعزيز هذه القيم مثل :

– الموضوعات الاجتماعية وما تشمله من مهارات فرعية مثل (الوعي بالمسؤولية الاجتماعية، تقيل النقد البناء، الوعي بمشكلات المجتمع وعادته وتقاليده، إدراك طبيعة العلاقات التي تربط بين المواطنين، الوعي بالنظم الاجتماعية والثقافية والسياسية للمجتمع)

– الموضوعات الوجدانية وتشمل (حب الوطن والاعتزاز بالانتماء له، احترام القوانين والأنظمة، تقدير أهمية المحافظة على الوحدة الوطنية، تقدير جهود أجهزة الدولة في خدمة المواطنين، تقدير الاخرين، الوعي بالواجبات تجاه الوطن والاستعداد لأدائها، احترام الملكية العامة والخاصة)

– القدرات الشخصية وتشمل (التسامح فكراً وسلوكاً، تحمل المسئولية والثقة بالنفس – الحوار مع الاخر – التحكم في الانفعالات – الوعي بالحقوق الشخصية)

– المهارات وتشمل (حل المشكلات واتخاذ القرار، مهارات الحوار الفعال، العمل الجماعي)

– ينبغي ان تركز المناهج الدراسية على تنمية أربعة جوانب عند المتعلم، هي: المعرفة، والقيم والاتجاهات، والمهارات، والمشاركة الاجتماعية. سواءً تم ذلك من خلال إفراد مقرر خاص بالتربية الوطنية أو من خلال تضمينها في المواد الدراسية المختلفة.

– الحرص على الربط بين الأمثلة الواردة في الكتاب المدرسي بالبيئة المحلية للطالب من أجل ربط الطالب بمجتمعه.

– استخدام أشكال وصور ورسوم في الكتاب المدرسي تعكس مظاهر الحياة في المجتمع، وتثير انتباه المتعلم على الاختلاف التنوع البشري وتقبل الاختلاف بين الناس.

–الحرص على تنظيم رحلات وزيارات ميدانية للمواقع الأثرية والتراثية مما ينمي الوعي الاثري والحضاري وقيم المواطنة لدي الطلاب.

– تدريب المعلمين على استخدام أسلوب دراسة الحالة: وفيه يتم ربط الطالب بقضايا ومشكلات مجتمعه، ومناقشتها من مختلف الجوانب واستخدام اساليب التفكير العلمي في حل المشكلات البيئية.

– تدريب المعلمين على استخدام مداخل التدريس التي تجذب انتباه الطلاب وتنمي فيهم قيم المواطنة والتسامح والتعايش مع الاخر مثل مدخل السير والتراجم، والمدخل القصصي، ومدخل الطرائف، مدخل التراث ...

ترسيخ قيم الديموقراطية التربوية التي تجسد منظومة الممارسات والعلاقات الحرة التي يمكن أن تؤصل في الانسان قيم العدالة وحرية التفكير وقيم النقد والحوار واحترام الآخر وقبول مبدأ الاختلاف والمشاركة على أساس المساواة (الديمقراطية والتربية في الوطن العربي).

وفي وثيقة نشرتها اليونسكو "التربية على المواطنة العالمية مواضيع وأهداف تعليمية"، حددت مجموعة من المواضيع الكبرى لها أهداف ومواضيع أساسية لتحقيق ذلك لأربع فئات من التلاميذ مصنفة حسب السلك الدراسي. وهذا مثال فقط من الوثيقة (**التربية على المواطنة العالمية مواضيع وأهداف تعليمية**).

ب 5 الموضوع: المجتمعات المختلفة التي ينتمي إليها الناس وكيفية ترابطها

التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي الأدنى (من 5 إلى 9 سنوات)

هدف التعلم: توضيح الاختلافات والصلات بين مختلف الفئات الاجتماعية

المواضيع الرئيسية:

- التشابه والاختلاف داخل وبين الثقافات والمجتمعات (الجنس والعمر والوضع الاجتماعي والاقتصادي والسكان المهمشون)
- الاتصالات بين المجتمعات
- الاحتياجات الأساسية المشتركة وحقوق الإنسان
- تقدير واحترام جميع الكائنات البشرية والكائنات الحية والبيئة والأشياء

التعليم الابتدائي الأعلى (من 9 إلى 12 سنة)

هدف التعلم: المقارنة والتباين بين الأعراف الاجتماعية والثقافية والقانونية المشتركة والمختلفة

المواضيع الرئيسية:

- ثقافات ومجتمعات مختلفة تتخطى التجربة الشخصية وقيمة وجهات النظر المختلفة
- وضع القواعد والمشاركة في أجزاء مختلفة من العالم وبين مجموعات مختلفة
- مفاهيم العدالة والوصول إلى العدالة
- الاعتراف واحترام التنوع

التعليم الثانوي الأدنى (من 12 إلى 15 سنة)	التعليم الثانوي الأعلى (من 15 إلى 18 سنة وما فوق)
هدف التعلم: إظهار التقويم واحترام الاختلاف والتنوّع، وصقل التعاطف والتضامن تجاه الأفراد الآخرين والفئات الاجتماعية	**هدف التعلم: تقييم نقدي للترابط بين مختلف الجماعات والمجتمعات والبلدان**
المواضيع الرئيسية:	**المواضيع الرئيسية:**
◄ القيم الشخصية والمشتركة، كيف بوسعها أن تختلف وما الذي يشكلها ◄ أهمية القيم المشتركة (الاحترام والتسامح والتفاهم والتضامن والتعاطف والرعاية والمساواة والإدماج والكرامة الإنسانية) في تعلم التعايش السلمي ◄ الالتزام بتعزيز وحماية الاختلاف والتنوع (الاجتماعي والبيئي)	◄ حقوق ومسؤوليات المواطنين والجماعات والدول في المجتمع الدولي ◄ مفهوم الشرعية وسيادة القانون والإجراءات القانونية والعدالة ◄ تعزيز الرفاهية في المجتمع وفهم التهديدات التي يتعرض لها، والإمكانية من أجل الرفاه على الصعيد العالمي ◄ تعزيز والدفاع عن حقوق الإنسان للجميع

وفي نفس الوثيقة تشترط في المربين فهم جيد للتعليم والتعلم التحويلي والتشاركي، وأن يكون دليلا ميسرا، ويشجع المتعلمين على المشاركة في تحقيق نقدي ودعم تطوير المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تعزز التغيير الشخصي والاجتماعي الإيجابي.

ومن المهم أن يحقق المربون تعليم مواطنة عالمية فعالة خصوصا إذا حصلوا على دعم والتزام من قبل المدراء والمجتمعات المحلية وأولياء الأمور.

كما أن توفير بيئة تعليمية مناسبة لترسيخ مواطنة عالمية فعالة، تدعم التعلم، تسمح لهم بمشاركة التلاميذ من خلفيات متنوعة، وتتأكد من أن جميع المتعلمون يشعرون بأنهم مقدرون ومدمجون، وتعزز التعاون والتفاعل السليم والاحترام والمراعاة الثقافية والقيم والمهارات الأخرى اللازمة للعيش في عالم متنوع. كما توفر هذه البيئات مساحة أمنة لمناقشة القضايا المثيرة للجدل.

يلعب المربون دورا أساسيا في خلق بيئة فعالة للتعلم، بوسعهم استخدام مجموعة من الأساليب لخلق بيئات تعليمية آمنة وشاملة وجذابة، وعلى سبيل المثال، يمكن للمتعلمين العمل مع المعلم على القواعد الأساسية للتفاعل، ويمكن ترتيب الصف بطريقة تسمح للمتعلمين العمل بشكل جماعي ضمن مجموعات صغيرة. بوسع المتعلمين اختيار الموارد بدعم من المدرس، ويمكن تخصيص مساحات كبيرة لعرض عملهم. وقد تشمل هذه العوامل، من بين أمور أخرى،

الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والقدرة الجسدية والعقلية والعرق والثقافة والدين والجنس والميول الجنسية (اليونسكو، 2015).

درس تطبيقي:

التعارف والتعايش للسنة الثالثة إعدادي

وضعية الانطلاق:

إن الدين الإسلامي بصفته دين السماحة الذي لا ضيق فيه ولا تعصب، ولا غلو ولا تطرف، ولا عنف ولا إرهاب، قد دعا إلى إرساء قيم التعايش والتعارف مع مختلف الأجناس.

- فما المقصود بالتعارف والتعايش؟
- وما هي الأساليب والوسائل التي قيضها ديننا الحنيف لتحقيق هذه الفضيلة؟

أنشطة القراءة:

قَالَ اللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [سورة الحجرات، الآية: 13]

قَالَ اللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاء بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلاَّ نَعْبُدَ إِلاَّ اللَّهَ وَلاَ نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلاَ يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ اللَّهِ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُواْ اشْهَدُواْ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾. [سورة آل عمران، الآية: 63]

توثيق النصوص:

أ – التعريف بسورة الحجرات:

سورة الحجرات: مدنية، عدد آياتها 18 آية، ترتيبها 49 في المصحف الشريف، نزلت بعد سورة «المجادلة»، سميت بهذا الاسم لأن الله تعالى ذكر فيها بيوت النبي ﷺ، وهي الحجرات التي كانت تسكنها أمهات المؤمنين الطاهرات رضوان الله عليهن، تتضمن السورة حقائق التربية الخالدة، وأسس المدنية الفاضلة، حتى سماها بعض المفسرين "سورة الأخلاق".

ب – التعريف بسورة آل عمران:

سورة آل عمران: مدنية، عدد آياتها 200 آية، وهي السورة الثالثة من حيث الترتيب في المصحف الشريف، نزلت بعد سورة «الأنفال»، سميت بذا الاسم لورود ذكر قصة أسرة "آل عمران" والد مريم أم عيسى عليهما السلام،

وما تجلى فيها من مظاهر القدرة الإلهية بولادة مريم لعيسى عليهما السلام، وهي من السور المدنية الطويلة، وقد اشتملت هذه السورة الكريمة على ركنين هامين من أركان الدين، هما: ركن العقيدة وإقامة الأدلة والبراهين على وحدانية الله جل وعلا، وركن التشريع وبخاصة فيما يتعلق بالمغازي والجهاد في سبيل الله.

قاموس المفاهيم الأساسية:

- لتعارفوا: ليحصل بينكم التعارف والتآلف.
- أكرمكم: أفضلكم.
- أهل الكتاب: المقصود بهم اليهود والنصارى.
- كلمة سواء: كلمة عادلة مستقيمة.

المضامين الأساسية للنصوص:

- التعارف والتعايش هي الحكمة التي من أجلها خلق الله تعالى الناس أجناسا وألوانا مختلفة وجعل معيار التفاضل بينهم التقوى.
- الغاية من الدعوة الموجهة لأهل الكتاب هي توحيد الله واخلاص العبودية له وعدم الإشراك به.

النتائج:

التعارف: هو الانفتاح على الغير من خلال وسائل متعددة من أجل التواصل معهم وتبادل المعلومات والمنافع.

التعايش: هو التفاعل والتواصل الايجابي بين أفراد المجتمع على الرغم من الاختلاف في اللون واللغة والجنس والدين والمذهب، والتفاهم بين الشعوب بعيدا عن الحرب والعنف.

أهمية التعارف والتعايش في الإسلام:

- تحقيق التعاون وتبادل المصالح ودفع المفاسد.
- تحقيق الائتلاف والوحدة والتضامن.
- نبذ الخلافات والصراعات والتمييز العنصري.
- تحقيق الاستقرار والأمن والسلم.
- الشعور بالأنس والتكامل والقوة.
- تبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين.

تركيب:

إن قبول الآخر مهما كانت أبعاد اختلافنا معه ضرورة لا محيد عنها، وواجب لمن أراد أن يستشرف المستقبل بأمان، ولا تعارض إطلاقا بين قبول الاختلاف والفكر التعددي من جهة والفكر المحافظ الهوياتي من جهة ثانية؛ فالفكرة المخالفة بوسعها أن تكون منبع إلهام أو مصدر صقل ونحت لأفكارنا، فنصير ونحن نمزج بين الفكرة الأصلية التي نؤمن بصحتها وفكرة الآخر التي انفتحنا عليها منتجين لأفكار جديدة، أما أولئك الذين يجعلون أصابعهم في آذانهم متى ما بزغ فكر مختلف عما هم يؤمنون به، فإنهم لا يقومون سوى بحشر أنفسهم في زاوية مغلقة ومعزولة، وهم يحرمون ذواتهم من خير كثير عنوانه تلاقح الأفكار والآراء الذي هو من أسباب ازدهار الأمم والمجتمعات.

إن الاختلاف سنة كونية، بل هو جزء من حال التعدد في الكون كله، فالكون لا يسود إلا بالتعدد، والاختلاف بين الآراء، لذا فإن احترام إنسانية الآخر واجب شرعاً، والعدل معه علامة من علامة التقوى. كما أن قبولنا بالآخر يحمل في طياته بعداً إيجابياً يتمثل في تبني الحقيقة كما نراها، دون أن ندعي امتلاك الحقيقة كلها، فثقافة اللون الواحد وثقافة إلغاء الآخر وتهميشه وسيادة المفاهيم الاقصائية سوف لن تؤدي إلا إلى المزيد من التفكك المجتمعي والعنف وسيادة العنف بدل اللاعنف وتزايد الحقد والكراهية والتعصب بين أبناء المجتمع الواحد وتذكر دائما أن أفكارك لك لكن أقوالك لغيرك، وأن تقبل الاختلاف والنقاش المثمر يغذي العقل وينمي الفكر، وعلى النقيض فعدم تقبل الاختلاف والجدال ما هو إلا تباعد وتنافر بين وجهات النظر.

نتائج وتوصيات:

توصيات عملية نخرج بها من هذا البحث نجملها فيما يلي:

_ الحاجة الماسة إلى ترسيخ ثقافة الاختلاف وتقبل الآخر من أجل العيش المشترك تمهيدا للمواطنة العالمية.

_انخرط جميع المؤسسات الرسمية والمجتمع المدني في هذا الورش الكبر لأنه مصلحة جميع الشعوب للاستمرار في أمن وسلام.

_ إعطاء الأهمية الكبيرة نظريا وعمليا لتنزيل قيم التسامح وتقبل الآخر وحق الاختلاف ومجموعة من القيم الأخرى التي تصب في تحقيق العيش المشترك وترسيخها في المدرسة التعليمية.

_الحرص تبني سياسة ديموقراطية حديثة قوامها حرية التعبير والمساواة واحترام حقوق الانسان والاحتكام إلى القانون.

_ضرورة تفعيل دور الألعاب الإلكترونية في رياض الأطفال.

_على واضعي مناهج لمرحلة رياض الأطفال أن يضمنوا مواضيع تعزز التعددية الثقافية وأن تلتزم المعلمات بها بما يتناسب مع بيئات الأطفال المختلفة.

_لابد من أن تركز الجامعات على طرح أبحاث جديدة في التعددية الثقافية.

– لابد من زيادة الدعم من قبل الوزارات والجهات المعنية للألعاب الإلكترونية وصناعتها والرقابة على محتواها.

_ضرورة العناية بتأهيل المعلمات وتطويرهم.

_إعادة النظر في المؤسسات التعليمية بجميع أسلاكها وتجزئتها إلى أقسام متفرعة منها صناعه ألعاب الطفل، والتعددية الثقافية بأقسام مستقلة.

_ ضرورة اهتمام وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة بثقافة الطفل بحيث تقدم إليه بوسائل مشوقة وهادفة يكتسب من خلالها الطفل ثقافته.

قائمة المراجع:

- هود *الآية 118*.

- هود *الآية 133*.

- *الحجرات الآية33*.

1- السيد علي غيضان. (2018). *سؤال الاختلاف الفلسفي*. القاهرة، مصر: مكتبة الدار العربية. ص136.

2- إلهام عبد الحميد فرج. (2001). *الديمقراطية والتربية في الوطن العربي*. أعمال المؤتمر العلمي الثالث قسم أصول التربية في كلية علوم، مركز دراسات الوحدة العربية، الكويت. ص338.

4- اليونسكو. (2015). *التربية على المواطنة العالمية مواضيع وأهداف تعليمية*. اليونسكو. بيروت: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. ص52.

5- توماس ميشال اليسوعي. (2010). *بناء ثقافة الحوار*. لبنان: دار الفكر للنشر. ص27.

6- حامد عامر. (2015). *دراسات في التربية والثقافة الاختلاف في الرأي ضرورة مجتمعية*. مكتبة الدار العربية للكتاب.ً195.

7- خولة محمد المقرن. (مارس, 2016). دور الألعاب الإلكترونية في تعزيز التعددية الثقافية لطفل الروضة. *مجلة المعلم*، صفحة16.

8- راضية رابح بوزيان. (2015). *التربية والمواطنة الواقع والاشكالات*. ا، الجزائر: مركز الكتاب الأكاديمي. ص378.

9- زياد بن عبد الله الدريس. (2012). *مكانة السلطة الأبوية في عصر العولمة*. دار مدارك للنشر. ص*59*

10- علي بن عطية. (2016). *الأمر الدارس في الأحكام المتعلقة بالمدارس*. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. ص*74*

11- محمد رفيع. (2008). ضوابط تدبير الإختلاف مع الآخر في أصول التراث الإسلامي. *مجلة إسلامية المعرفة، 13*(52)، صفحة 91.

12- وزارة الأوقاف والشؤون الإنسانية. (2010). *مجلة التسامح فصيلة فكرية* (11)، صفحة 229.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 84 – 101

الحداثيون بين المصطلح الشرعيّ والمصطلح اللغويّ مصطلح الجذر أنموذجا

د. مزمل محمد عابدين محمد، استاذ التفسير المشارك

كلية التربية جامعة الإمام المهدي (السودان)

The modernists between the legal term and the linguistic term, the root term, the model

Dr. Muzammil Muhammad Abdeen Muhammad Associate Professor of Interpretation
https://orcid.org/0000-0003-3895-9789
Faculty of College of Education, Imam Al-Mahdi University (Sudan),
mozamil.abdeen194@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/05/20 تاريخ القبول: 2023 /06/16 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

يهدف البحث الكشف عن ظاهرة تفسير القرآن الكريم بمصطلح الجذر دون الرجوع الى سياق القرآن وأسباب النزول ووقائعه، وبيان خطورة هذا المنهج في تعطيل النصّوص، وسلخ الأمة الإسلاميّة من أهم مصادر التشريع.

وتوصّلت في خاتمة الدراسة الي نتائج أهما:

1. أكدت الدراسة أن الذين نادوا بالتجديد للنص القرآني يفهمون المصطلح على الأساس الفكري والثقافي، لا على أساس ضوابط السلف الصالح، فحصل بسبب ذلك من العبث بالشريعة.
2. يتمثل أهمية دور المصطلح في فهم النصّوص الشرعيّة وضبط علومه بتصوير الحقائق، وتيسير الوقوف على مراد الله من خطابه.
3. يتخذ الحداثيون منهج اللسانيات والتاريخانية، والعقلنة النصّ لإعادة إنتاج الشريعة الإسلاميّة، وسبب هذا المنهج سلبيات منها: تزييف معنى الأسماء والحقائق الإسلاميّة وتصويرها على غير حقيقتها، والحياد عن المعنى الشرعيّ بالمعنى اللغويّ.

كلمات مفتاحية: مصطلح الجذر، الحداثيون، الألسنة، التجديد.

Abstract:

This research aims at the phenomenon of interpreting the Holy Qur'an using the root term, without referring to the context of the Qur'an, the reasons for its revelation and its facts, and demonstrating the seriousness of this approach in obstructing the texts, and removing the Islamic nation from the most important

sources of legislation. At the conclusion of the study, the most important results were:

1. The study confirmed that those who called for the renewal of the Qur'anic text understand the term on the intellectual and cultural basis, not on the basis of the rules of the righteous predecessors, and as a result of that, tampering with the Sharia occurred.
2. The role of the term is represented in understanding the legal texts and controlling its sciences by depicting the facts, and facilitating understanding what God wants from His discourse.
3. The modernists take the approach of linguistics and historicism, and rationalize the text to reproduce Islamic law, and the reason for this approach has drawbacks, including: falsifying the meaning of Islamic names and facts, depicting them in a way that is not true, and deviating from the legal meaning in the linguistic sense.

Keywords: root term; modernists; tongues, renewal.

مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله الأمين محمد عبد الله ورسوله صلى الله عليه وسلم، وبعد..

فإن الإسلام دين الله الخالد ، باق إلى يوم الدين، وقد تكفّل الله عز وجل بحفِظ القرآنَ اللهُ من التحريف كما قال تعالى : (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) (الحجر: 9) فلا يتأتى عليه تلاعبٌ بالألفاظِ زيادةً أو نقصًا؛ لأنه باتَ مكشوفًا للناس، ولاسيّما بعد تقدّم العلم، وتنوّع التقنيات، غيرَ أنّ إشكاليّة فهم النصّ القرآنيّ بأيدلوجيّة الواقع لا توافق أهواء المشككين ، أذ هو من المزالق الخطيرة التي ينبغي التيقظ والالتفات إليها والتنبه عليها؛ لأنه تعطيل للنصوص القرآنيّة وليّ لأعناقها، وقد سلك المنادون للتجديد مسالكَ عديدة للرد على معاني النصوص التي جاءت في القرآن بتفسيرات مغايرة لتفسير السلف الصالح، ومن ذلكم ظاهرة التفسير بما يسمى التفسير بمصطلح الجذر، فكان لزاماً تناول هذا الموضوع في هذا البحث لضرورة الملحة في الحفاظ على ميراث السلف.

أهميّة الموضوع وسبب اختياره:

تكمن أهمية هذا البحث لتناوله مكانة السياق في التفسير لكونه من أبرز القرائن المعينة على فهم النصّ القرآنيّ والكشف عن المراد منه.

ومن أسباب اختياري لهذا الموضوع:

1. خدمة كتاب الله – عز وجل – في إبراز منهج صحيح لفهم القرآن الكريم وتفسيره.
2. الكشف عن منهج اللسانيات وتاريخانية، والعقلنة النصّوص.
3. الردّ على شبهات من أساءوا الظن بآراء علماء القرون الأولى من تاريخ الإسلام.

منهجية البحث:

قام الباحث بتوظيف المناهج الآتية:

1. المنهج الوصفي: وذلك من خلال عرض نظرة الحداثيين في تفسير القرآن بالمنهج العقلاني.
2. المنهج التحليلي: وذلك من خلال دراسة منهج اللسانيات وتاريخانية في تفسير النصّوص.
3. المنهج النقدي: وذلك بتوظيف أساليب النقد كالنقض وفرض التسليم من أجل تنفيذ ما أورده الحداثيون من شبهات لتفسير النصّ القرآنيّ بالمادة اللغوية فقط.

أهداف البحث:

1. يسهم هذا البحث في إظهار أهميّة الفهم الصحيح للمصدر الأول للتشريع.
2. الكشف عن المخططات التي تسعى إلى جعل النصّوص خوّاء من المراد منها.
3. معرفة أهمية أسباب النزول والسياقات اللفظية في توضيح معاني الآيات، ومعرفة وجه الحكمة الباعثة على تشريع الحكم.

إشكالية البحث وأسئلته:

بعد أن تزايد ظاهرة التفسير بما يسمى بالمادة المعجميّة(الجذر) الذي تتكون منه الكلمة، قبل أن تأخذ معناها المستقر لغويا أو اصطلاحياً، فالكلمات مثل: (الصوم) أو(الحج) أو (الزكاة) استعملت في معانٍ شرعيّة اصطلاحية محددة، ومجمع عليها بين المسلمين، فإذا جاء من يحاول إرجاعها إلى الجذر الأصلي فإنه سيأتي بتفسيرات مغايرة

لمعانيها الشرعيّة، السؤال الرئيس: هل هذا المنهج سيلغي المقصود الشرعيّ للكلمة والتفسير الموروث عن السلف؟ ويتفرع عنه هذ السؤال:

ما دور المصطلح في فهم النصّوص الشرعيّة؟ وما منهج الحداثيين في قراءة المصطلح القرآنيّ؟ وكيف ضبط المفسِّرون الأوائل القواعد في استعمال السياق المصطلحي في فهم النصّ؟

خطة البحث:

اشتمل البحث على مقدمة وخمسة محاور وخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات.

أما المقدمة: فتحدثت فيها: عن أهميّة الموضوع وأسباب اختياره، ومنهجه واشكالية البحث

المبحث الأول: التعريف بعناوين البحث.

المبحث الثاني: دور المصطلح في فهم النصّوص الشرعيّة.

المبحث الثالث: قواعد المفسِّرين في استعمال السياق المصطلحي في فهم النصّ.

المبحث الرابع: منهج الحداثيين في قراءة النص القرآنيّ وخطورته على التفسير.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول

التعريف بعناوين البحث

مفهوم المصطلح:

المصطلح لغة: جاء في مقاييس اللغة: مادة "صلح" الصاد واللام والحاء، أصل يدل على خلاف الفساد يقال: صلح الشيء يصلح، ويقال صلح بفتح اللام.

و تَصالُحُ الْقَوْم بَينهم، والصَّلَاح: نقيض الْفساد [1]، واصطلح القوم: زال ما بينهم من خلاف، وعلى الأمر: تعارفوا عليه واتفقوا"[2].

المصطلح اصطلاحاً:

يقول الجرجاني: "الاصطلاح: هو اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضوعه الأول" [3]

ويقول التهانوي: الاصطلاح هو العرف الخاص، وهو عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم بعد نقله عن الموضوع الأول لمناسبة بينهما كالعموم والخصوص أو لمشاركتهما في أمر ومشابهتهما في وصف آخر أو غيرها[4]، وقيل المصطلح هو: (اللفظ المختار للدلالة على شيء معلوم ليتميز به عما سواه ".

المصطلح عرفًا :

فالوارد منه عند المصنّفين القُدامَى صيغة الاصطلاح دالّة عليه بكونه اسمًا، كما ورد دالًّا على معناه المصدري، بيانهما في التعريفات، يقول الجرجاني :"الاصطلاح: عبارةٌ عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول. الاصطلاح: إخراج اللفظ من معنى لغوي إلى آخر؛ لمناسبة بينهما...، وقيل: الاصطلاح: لفظٌ معيَّن بين قوم معيَّنِين"[5].

المقصود بالمعنى اللغويّ أو المعجميّ:

وهو ما وضعه واضع العرب أي: وضع لفظ معين بإزاء معنى معين تعرف هذه الألفاظ ومعانيها من خلال المعاجم أو القواميس العربية وهو الذي يدور المعجم حوله إيضاحا وشرحا، ليجلو منها ما نسميه المعنى المعجمي[6].

مفهوم الحداثة:

الحداثة لغة: (حدث) الحَدِيثُ نقيضُ القديم والحُدُوث نقيضُ القُدْمةِ حَدَثَ الشيءُ يَحْدُثُ حُدُوثاً وحَداثةً وأَحْدَثه هو فهو مُحْدَثٌ وحَديث [7].

مفهوم الجذر:

الجذر: لغة: الجَذْرُ (بفتح الجيم أو كسرها): أَصلُ كل شيء والجم :جُذُور [8].

الجَذْرُ من النبات: جُزْؤه الذي يتشعَّبُ بالأَرض ويحصل منها على السوائل اللازمة لغذائه، الجَذْرُ :(القَطْعُ)، يقال: جَذَرَ الشيْءَ جَذْراً، إِذا قَطَعَه.

الجَذْرُ: (الأَصْلُ) من كلِّ شيْءٍ [9]، ويقال: ما جَذْرُ هذا العَددِ وما جُذَاؤُه أَي أصلُه ومَبْلَغُه، و. (عند اللّغويّين): الأَصْلُ الذي تُشْتَقُّ منه الكَلِماتِ [10].

الجذر اصطلاحا : أصل اللسان"، و أصل كل شيء، وهو الأصل في تبويب المعاجم [11].

والجذر اللغويّ والمادة المعجميّة: مصطلحان يطلقان على الأصل اللغويّ الذي تشتق منه كلمات المادة فلو قلت مثلا: كاتب ومكتوب واستكتب... فأصل هذه الكلمات وجذرها هو "ك ت ب، وتعتبر فكرة الجذر المنطلق في دراسة أصل المشتقات عند علماء الصرف، وما "انبثق عنها من نظرية الأصل والفرع عند النحاة، ونظرية الاشتقاق عند اللغويّين [12].

المبحث الثاني

مميزات المصطلح ودوره في فهم النصّوص الشرعيّة

أولاً: مميزات مصطلحات النصوص الشرعيّة:

مميزات النص القرآنيّ:

يتميز المصطلح القرآنيّ بمميزات منها:

أ/ ضبط الألفاظ واستعمالها في نطاق شرعيّ محدود:

استخدم القرآن الكريم مصطلحات معرفية مثل (البرهان- والحجة – والبينة – والآية)، وهي ألفاظ لها دلالتها الخاصة أو المحددة بإطار السياق العام للآية من حيث موضوعها وسبب نزولها، ولا يصح نقل هذا المصطلح المعين بالمعنى نفسه من سياق المصطلح العام إلى سياق آخر، أو نستبدله بلفظ آخر في الآية نفسها، ثمّ نزعم أنّ هذا اللفظ الجديد يدل على المعنى ذاته الذي يتضمنه ذلك المصطلح.

2/ استعمال الألفاظ الحسنة، ومنع ما يخدش الحياء، وما يحمل معنيين:

تقويم اللسان في النطق والكلام بانتقاء أحسن الألفاظ، وأبلغها في أداء المعنى، كلفظ (اللمس، والجنابة) كما أنه مَنعَ المسلمين من استعمال ألفاظٍ معينة(راعنا)، واستبدل غيرها بها (أنظرنا)، قال ابن كثير" أَنَّ اللَّهَ نَهَى المؤمنين أن يقولوا لنبيه رَاعِنَا؛ لِأَنَّهَا كَلِمَةٌ كَرِهَهَا اللَّهُ تَعَالَى أَنْ يقولوها لَنَبِيِّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ"

3/ التمييز بين الألفاظ الشرعيّة، والألفاظ الأخرى:

ميّز القرآن الكريم بين لفظ وآخر أو بين مرتبة وأخرى كما في مرتبة الإحسان، الإيمان والإسلام، من ذلك قول الله عز وجل (قالتِ الأعرابُ آمنا قُلْ لم تؤمنوا ولكن قولوا أَسْلَمْنا) (الحجرات: 14).

مميزات النص النبوي:

يتميز مصطلح النصّ النبويّ بمميزات منها:

1/ استعمال ألفاظ ومضامين جديدة:

كذلك لم يخرج الحديث النبويّ الشريف عن منهجيّة القرآن الكريم في ضبط لمعاني المصطلحات ومفاهيمها أو إعطائها مضامين جديدة كلفظ التشهد، والآذان والإقامة.

2/ الترغيب والندب في استعمال بعض الألفاظ والأسماء الجميلة:

عن أنس، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ويعجبني الفأل). قالوا: وما الفأل قال الكلمة الطيبة[13] .

وجاءت في السنة أيضًا كراهة بعض الالفاظ عن أَبُي هُرَيْرَةَ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ –صلى الله عليه وسلم–. فَذَكَرَ أَحَادِيثَ مِنْهَا وَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ –صلى الله عليه وسلم– «لاَ يَقُلْ أَحَدُكُمُ اسْقِ رَبَّكَ أَطْعِمْ رَبَّكَ وَضِّئْ رَبَّكَ. وَلاَ يَقُلْ أَحَدُكُمْ رَبِّي، وَلْيَقُلْ سَيِّدِى مَوْلاَىَ وَلاَ يَقُلْ أَحَدُكُمْ عَبْدِى أَمَتِي، وَلْيَقُلْ فَتَاىَ فَتَاتِى غُلاَمِى» [14].

3/ تحرير دلالات معاني بعض المفردات بقصرها على جزئيات مخصوصة من معاني دلالاتها أو بتغيير معانيها؛ ومن أمثلة ذلك حديث العلاء بن عبد الرحمن، عن أبيه، عن أبي هريرة أن رسول الله عليه السلام قال "أَتَدْرُونَ مَا الْمُفْلِسُ؟)[15].

ثانياً: أهميّة المصطلح في سبر الحقائق:

يُعَدّ أهميّة المصطلح أنها قاعدة أساسية لإدراك المراد من خطاب القرآن وذلك في أمرين:

أولهما: معرفة قيمة المصطلح داخل نصّه، ومجراه الدلالي، ومفهومه ومراد الله عز وجل من الخطاب.

ثانيهما: النَّظَر إلى سياق النصّ في تحديد مدلوله حتى لا تسلَّط عليه اعتبارات خارجية.

وبذا يتبين دور أهميّة المصطلح لفهم النصوص بما يلي:

إنّ تحرير المصطلحات من أجلّ أبواب العلم ، وفي غاية الأهميّة ؛ لما يترتب عليها من فوائد عظيمة في المجال المعرفي؛ من ضبط للعلم بتصوير الحقائق ، وتوضيح الدلالة ، وإزالة الاشتباه واللبس ، وتيسير الوقوف على مراد المتكلم، وتضييق دائرة الخلاف ، وبناء المسائل والأحكام على معانٍ محددة[16] ، وهو من أهم الأدوات التي استند إليها العلماء في تأسيس العلوم الشرعيّة، وتكتسب أهميتها في كونها أنهض بادراك المعاني للآية والوسيلة المثلَى لفهم لها؛ وإذا كان أول مقاصد الشرع قصد الابتداء؛ فإنَّ الذي يليه مباشرة هو قصد الإفهام، إذ لا تكليف إلاَّ بعد وروده، ولا يتم الفهم التام لخطاب الشرع وضمائمه إلاَّ بفهم مصطلحاته، وهنا تكمن أهميّة المصطلح ودراسته دراسة منهجية، وبغير هذه الدّراسة لن نستطيع التعرُّف على جواهر المصطلح كما هي في صورها الدقيقة الشاملة، وذلك لأجلِ تحصيل مدركاته، وتمثّلها على الوجه السليم وتداول مبادئها على منهاج قويم[17].

المبحث الثالث

قواعد المُفسِّرين في استعمال السياق المصطلحي في فهم النصّ

قواعد المُفسِّرين في فهم النصّوص:

وضع المفسِّرون قواعد في استعمال السياق المصطلحي لفهم النصّ ومن ذلكم:

1/ تُحمل ألفاظ الشرع على عرف الشارع لا على المعنى اللغويّ:

الألفاظ تدور بين المعنى الشرعيّ والمعنى اللغويّ، أو الحقيقة الشرعيّة والحقيقة اللغويّة، فالحقائق ثلاث: حقيقة شرعيّة، وحقيقة عرفيّة، وحقيقة لغويّة، والحقيقة الشرعيّة مقدمة على غيرها إلا بدليل، من الأمثلة : أن يتردد اللفظ بين الحقيقة الشرعيّة والحقيقة اللغويّة، كقوله:(وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلاً] آل عمران:97]، الحج ما معناه في الشرع هو: قصد بيت الله الحرام في وقت مخصوص؛ لأداء النسك، وأما معنى الحج في اللغة هو: مطلق القصد، فهل نحمل اللفظ الشرعيّ على المعنى اللغويّ أو على المعنى الشرعيّ؟ الصحيح على المعنى الشرعيّ؛ لأن كلام الشارع في الشرعيّات، فلا يجوز أن نفسره بالمعنى اللغويّ.

2/ تقديم المعنى الشرعيّ على المعنى اللغويّ عند وجود احتمال التعارض بين المعنيين في سياق واحد:

من المعلوم أنَّ الشارع معنيٌّ ببيان الشرع لا بيان اللغات، من أوضح أمثلة احتمال التعارض بين المعنى الشرعيّ والمعنى اللغويّ ما ورد في قوله تعالى : (وَلا تُصَلِّ عَلَى أَحَدٍ مِنْهُمْ مَاتَ أَبَداً وَلا تَقُمْ عَلَى قَبْرِهِ) (التوبة: من الآية84)، إذ السياق يحتمل المعنيين، فقد يكون المراد: لا تدع لهم ، وهو معنى الصلاة في أصل اللغة، وقد يكون المراد لا تصلِّ عليهم صلاة الجنازة ، وهو المعنى الشرعيّ المخصوص ، وهو المقدَّم هنا، لكن الصلاة على المؤمنين قد وردت في سياق آخر ، ولا يُراد بها الصلاة الشرعيّة المعروفة، بل الصلاة بمعناها اللُّغويّ ، وهو الدعاء، وذلك في قوله تعالى: (خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ) (التوبة: من الآية103) ، فالصلاة المأمور بها هنا هي الدعاء ، بدلالة قول عبد الله بن أبي أوفى كما في صحيح البخاري: قال : ((... ثمّ كان النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ إذا أتاه قوم بصدقة قال : اللهم صلِّ عليهم . فأتاه أبي بصدقته، فقال: اللهم صَلِّ على آل أبي أوفى)) [(18)].

3/ اعتبار وظيفة القرائن السياقية:

تنبه علماء التفسير إلى وظيفة القرائن السياقية، وما ترشد إليه من دوال في فهم المراد من النصّ الشرعيّ، أو تأكيد المعنى المتبادر منه، أو تقويته، أو منع تأويله، أو ترجيحه، وفيما كتبوه ودونوه إشارات موحية، وتنبيهات ذكية، تنبئ عن وعي القوم بأهميّة السياق، ودوره في فهم الكلام، وترجيح بعض المعاني والمقاصد على بعض، وتبيين معاني الجمل التي يكتنفها غموض، وفي كل ذلك توجيه وتسديد لمعنى النصّ نحو غايته المقصودة.

ويقول العلامة ابن القيم: "السياق يرشد إلى تبيين المجمل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة. وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره، وغالط في مناظرته. فأنظر إلى قوله تعالى: ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ﴾ (الدخان:49) كيف تجد سياقه يدل على أنه الذليل الحقير [(19)].

4/ اعتبار الجمع بين النصّوص أو الترجيح:

الدلالة التوجيهية في جمع النصّوص أو الترجيح بينها، وما يتبعها من اعتبارات فنّية، من حيث جمعُ الروايات في الموضوع الواحد، وإزالةُ ما قد يبدو ظاهراً من التعارض، وذلك بمعرفة الناسخ والمنسوخ، والعام والخاص، والمطلق والمقيَّد، وغيرها، وإمكان التوفيق بين هذه النصّوص عند التعارض، ولا شك أن الجمع بين الروايات خير من الترجيح فيها، إذ فيه إعمال للنصَّين، وهو خيرٌ من إهمال أحدهما. ويتجلَّى ذلك بتطبيق الموازين الأصوليّة الثابتة في علم

الأصول، ثمّ توجيه الروايات حين ثبوتها لا ترجيحها، وشتّان بين الأمرين، وهذا فنٌّ عظيم في تتبُّع أسرار التشريع، وإظهار أوجه الحكمة فيه. ويُقصد بالتوجيه هنا: إظهار أهداف التشريع وحكمته، والوقوف على أسراره وحُجَّته.

5/ معرفتهم بلغة العرب وأساليبها:

نزل القرآن الكريم بلسان العرب، جاريًا على معهودهم في الكلام، وعادتهم في الخطاب، فكل من كان من لسان العرب متمكنًا كان للقرآن أشد فهمًا، وأحسن إدراكًا، ولا يعلم أحد أفصح لسانًا، وأسد بيانًا، وأقوم خطابًا من أهل القرون الأولى المفضلة، وأولاهم في هذا الفضل، والسبق صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم، فلا يكون في الأمة من بعد القرون الأولى أحد أفصح منهم لسانًا، فكل من جاء بعدهم فهو دونهم في الفصاحة والبيان والفهم والإدراك [20].

المحور الرابع: منهج الحداثيين في قراءة النصّ القرآنيّ وخطورته على التفسير:

عندما أراد الحداثيون قراءة النصّ قراءة معاصرة، كان لا بد لهم من الاستعانة بمنهج معرفي مستورد يخرج بهم عن صرامة قواعد أصول الفقه والتفسير، التي ستدحض كل جديد يأتون به، فاستعاضوا عنه المنهج اللساني الغربي الذي أوجده الغرب لتفكيك النصّ المقدس عندما وصل إلى المأزق المعرفي بين العلم والنصّ الديني، فالإنسان بحاجة للإيمان، ولكن النصّ المقدس متناقض مع العلم! وهذا التناقض قادهم الى القول بالتأويل، وهو نقل المعنى المرفوض إلى معنى مقبول.

ولذا اتخذ الحداثيون منهج اللسانيات وتاريخانية، والعقلنة النصّ لإعادة إنتاج الشريعة الإسلاميّة من جديد، قراءة معاصرة، تتمشى مع روح العصر بزعمه، وهذان المنهجان نشأ في الغرب لأجل حل معضلة التناقض الحاصل بين معطيات العلم المادي الحديث، وبين فهم الكنيسة للنص المقدس.

وأذكر هنا تطبيق مناهج الغربيين على النصّوص المقدسة بما يلي:

1/ استخدام المنهج اللساني الغربي في قراءة النصّ المقدس يقوم على أساسين اثنين:

الأول: منهج تطور دلالة المصطلحات بتطور الزمان والمكان والحضارة: وبناء على ذلك يمكن أن نجد في كل عصر تفسيرًا جديدًا للنص، يتوافق مع روح هذا العصر، ولا يكون معارضًا لما فهمه الصحابة والسلف، فما فهمه السلف هو صحيح باعتبار عصرهم، وما نفهمه نحن اليوم هو صحيح باعتبار عصرنا.

وهذا يعني أن القرآن يتغير فهمه من جيل الى جيل ويمكن لكل جيل فهمه على حسب ما تهواه أنفسهم.

الثاني: إن القول بتطور النصّ يعني أن لا معنى نهائي للألفاظ؛ لأن اللغة مثلها مثل المادة هي في حالة تطور مستمر، وهنا يقوم محمد شحرور بتطبيق وإسقاط النَّظَرية الدارونية الماركسية في أصل الأنواع على اللغة فيما يسميه الباحثون الأنثروبولوجيا [21].

وما يهمنا من المناهج في فهم النصّوص منها:

1/ منهج التأنيس أو الأنسنة:

ومعني الأنسنة : عدم جواز دراسة القرآن الكريم على أنه كتاب الله، بل يجب أن ندرسه بغضّ النَّظَر عن صاحبه، يجب أن ننسى القداسة التي يستمدّها من كونه إلهياً. والنتيجة هي مساواته بكلّ النصّوص، أي أنسنته

وهذا اختراق جدار القدسية للنص الشرعيّ كما نرى، وهي نقل الآيات القرآنيّة والحديث النبوي الشريف من الوضع الوحي إلى الوضع البشري، ويتمّ هذا النقل إلى الوضع البشري بواسطة عمليات منهجية خاصّة، نذكر منها ما يلي:

1/ تغيير بعض المصطلحات الشرعيّة أما باستبدالها بتقسيمات جديدة ففرقوا بين المصحف، والقرآن الكريم، فسموا المصحف بالتراث الشفوي، وسموا القرآن الكريم بالتراث المكتوب، والمصحف عند السلف هو القرآن نفسه أو بوصفه بصفات حديثة لم تعرف عند المسلمين ("طزاجة القرآن" و"القرآن الشفهي الطازج" و"القرآن الممدوح، الطازج المفتوح على الدلالات" و"القرآن الايديولوجي).

أو بحذف عبارات التعظيم، فلا يقال: القرآن الكريم، أو القرآن العزيز،...إلخ فيستبدل القارئ الحداثي بمصطلحات متداولة، كاستعمال مصطلح الخطاب الإلهي، مصطلح الخطاب النبوي، ومصطلح الظاهرة القرآنيّة مكان مصطلح

نزول القرآن الكريم. والغرض منه إزالة عائق القداسة ليتعامل مع النصّ كيف ما شاء. والغرض منه إزالة عائق القداسة ليتعامل مع النصّ كيف ما شاء.

2/استقلال النصّ القرآنيّ عن مصدره (موت المؤلف)؛ حيث ينفصل النصّ القرآنيّ عن مصدره المتعالي، ويرتبط كلّياً بالقارئ الإنساني .لذلك لا يقين في إدراك المقاصد الحقيقية للمتكلِّم المتعالي، ولا داعي لطلب المدلول الأصلي لكلامه.

3/ القول بعدم اتّساق النصّ القرآنيّ. فالحداثي يرى أن سور القرآن وآياته وموضوعاته وردت بترتيبٍ يخلو من الاتّساق المنطقي، كما يخلو من الاتّساق التاريخي.

2/ منهج التعقيل أو العقلنة:

وهذا المنهج يتبع فيه هيمنة العقل، وتستهدف تقديم العقل على النقل، وعدم قبول ما يعارض العقل، أو ما يستحل تصوره مما ورد من عالم الغيب. وآلية التعامل مع الآيات القرآنيّة بكلّ وسائل النَّظَر التي توفّرها المنهجيات والنَّظَريات الحديثة. ويتمّ هذا التعامل بواسطة عمليات منهجية خاصّة، نذكر منها ما يلي:

أ/ تغيير بعض المفاهيم كمفهوم الوحي، حيث يرى القارئ الحداثي أن مفهوم الوحي المتداول والموروث عن التصوّر الدينيّ التقليديّ لم يعُدْ من الممكن قبوله، وينبغي أن نستبدل به مفهوماً تأويلياً يسوغه العقل، صارفاً عن الوحي ما لا يعقل من الأساطير والطقوس التي تقترن به، مكتفياً بجانبه المعنوي.

ب/ القول بغلبة الاستعارة في النصّ القرآنيّ، حيث يلاحظ الحداثي أن المجازات والاستعارات تطغى في النصّ القرآنيّ على الأدلة والبراهين. ويستنتج من ذلك أن العقل الذي ينبني عليه هذا النصّ هو أقرب إلى العقل القصصي الأسطوري منه إلى العقل الاستدلالي المنطقي، نظراً إلى أن إدراكاته العقلية لا تنفصل عن الخيال والوجدان.

ج/ تجاوز الآيات المصادمة للعقل، حيث يقرّر الحداثي أن كلّ ما يصادم العقل في النصّ القرآنيّ من حقائق أو وقائع لا يعدو كونه شواهد تاريخية على طورٍ من أطوار الوعي الإنساني، وقد تمّ الآن تجاوزه.

أمثلة من التفسير بمصطلح الجذر:

تفسيرهم لقوله تعالى (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) (يوسف:2).

قوله تعالى: (قُرْآنًا عَرَبِيًّا) الجذر (ع ر ب) معناه الوضوح والبيان، وهذا صحيح ومنه قولك: أعرب عن رأيي، أي: أفصح وأبيّن، وأرادوا بذلك أن ألفاظ القرآن ليس كله عربي وهذا لا يصح تفسيرا للآية، فالقرآن نزل بلغة العرب وقد ردّ عليهم بقول: (وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ) (النحل:103).

ومثال آخر: لفظَ "الدابّة"، فهو يعني في اصطلاح اللغة: كلّ ما يدبّ على الأرض، سواء كان عاقلا أو غير عاقل، كقوله تعالى: {وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِّن مَّاءٍ ۖ فَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ بَطْنِهِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ رِجْلَيْنِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ أَرْبَعٍ}. ويعني في الاصطلاح العرفي: ما يُركب من الدواب التي نعرفها. وقد يكون المقصود منها في الاصطلاح الشرعيّ دابّة الأرض التي هي من علامات الساعة كما في قوله تعالى: {وَإِذَا وَقَعَ الْقَوْلُ عَلَيْهِمْ أَخْرَجْنَا لَهُمْ دَابَّةً مِّنَ الْأَرْضِ تُكَلِّمُهُمْ أَنَّ النَّاسَ كَانُوا بِآيَاتِنَا لَا يُوقِنُونَ}. ألا ترى لو فسّرتَ دابّة الأرض في هذه الآية باللغة فقط، بمعزل عن الروايات التي تصفها، أنك لا تصل إلى معناها المقصود في كتاب الله؟

خطورة التفسير بمنهج مصطلح الجذر:

سوء الفهم عن الله ورسوله أصل كل بدعة وضلالة نشأت في الإسلام، بل هو أصل كل خطأ في الأصول والفروع، ولا سيما إن أضيف إليه سوء القصد فيتفق سوء الفهم في بعض الأشياء من المتبوع مع حسن قصده، وسوء القصد من التابع فيا محنة الدين وأهله [22] ".

ومن خطورة التفسير بالمنهج الحداثي للنص القرآنيّ ما يلي:

1-الازدراء بفقه السلف الصالح، وبمناهجهم وأصولهم، وأنها لا يفي بضروريات العصر، ومن ثمّ القطيعة التامة بين الماضي والحاضر.

2-أنَّ القدح في السلف الصالح، بإثارة الشكوك بما يؤمنون به، زعزعة للترابط العقديّ، وتفكيكَ النصّوص الشرعيّة.

3 . الحياد عن المعنى الشرعيّ على المعنى اللغويّ افراغ الدين عن محتواه، كما في بعض الأبواب العقيدة، ومن أوضح الأمثلة في ذلك قصر المرجئة مسمَّى الإيمان في الشرع على التصديق دون دخول الأعمال في مسمَّاه بزعمهم أن

مجرد المعرفة تكفي، فإن لازم ذلك" أن العمل لا يدخل في الإيمان يجعل الاعراض عن شرع الله عز وجل والاستهانة به، وقد تصل بالإنسان إلى الخروج من الدين؛ إذا أعرض عن الدين بالكلية بدعوى أنه يكفيه المعرفة"[23]

4- اتباع المنهج الفلسفيّ في تفسير النصّ القرآنيّ حطٌّ من انتاج المفسِّرين الأوائل والتقليل من قيمة المادة المفسر، وتغيير لحقائق الدين ومبادئه القطعيّة الثابتة ليوافق مع مبادئ الحضارة الغربيّة المعاصرة.

5. تفسير المصطلح القرآنيّ بالمصطلح اللغويّ جعلٌ لأدلته اليقينية القاطعة، إلى أدلة لفظيّة، وفيه نوع من الإلحاد في آيات الله: قال تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي آَيَاتِنَا لَا يَخْفَوْنَ عَلَيْنَا) (فصلت:40) عن ابن عباس هو أن يوضع الكلام في غير موضعه[24] .

6. إعلان القطيّعة التامة مع الدين، وتجاوز ما يسمونه بـ (سلطة النصّ)، والتأكيد على أن النصّ الشرعيّ يجب أن يُقرأ في سياقه التاريخيّ.

7- سبب للابتداع في الدّين: قال الشيخ الزحيلي: القول بالرأي المحض من دون دليل من الشّرع، وهو سبب تحريف الأديان، والابتداع في الدين الحق، واتباع الهوى والشيطان، واستحسان الأنظمة المنافية لتعاليم الدين والشرع، وهذا منهج أدعياء التجديد، وتخطي الشريّعة باسم الاجتهاد [25].

خاتمة:

من خلال هذا السرد الموجز عن الحداثيون بين المصطلح الشرعيّ والمصطلح اللغويّ (مصطلح الجذر)، نخلص إلى بعض النتائج والتوصيات التي نجملها فيما يأتي:

النتائج:

- للنصّ القرآنيّ مكانة رفيعة من بين سائر النصّوص، وله من صفات التعظيم والقدسية المستفادة من مصدره ما يستلزم اعتبارها في التبيُّن والبيان لمعانيه وحِكمه، والاسترشاد بهديه في كلّ شؤون الحياة الدينيّة والدنيويّة.

- يتمثل دور المصطلح في فهم النصّوص الشرعيّة ضبط للعلم بتصوير الحقائق، وتوضيح الدلالة، وإزالة الاشتباه واللبس، وتيسير الوقوف على مراد المتكلم.

– أن للمُفسِّرين قواعد في استعمال السياق المصطلحي في فهم النصّ: منها أن تُحمل ألفاظ الشرع على عرف الشارع لا على المعنى اللغويّ، ويجب تقديم المعنى الشرعيّ على المعنى اللغويّ عند وجود احتمال التعارض بين المعنيين في سياق واحد.

– يتخذ الحداثيين منهج اللسانيات وتاريخانية، والعقلنة النصّ لإعادة إنتاج الشريعة الإسلاميّة، ومن خطورته: تزييف معنى الأسماء والحقائق الإسلاميّة ويتصورها على غير حقيقتها، الحياد عن المعنى الشرعيّ على المعنى اللغويّ افراغ الدين عن محتواه، الحطُّ من انتاج المفسِّرين الأوائل والتقليل من قيمة المادة المفسر: فيه نقصٌ لقدره في القلوب.

التوصيات:

يُوصِي هذا البحث بعناية المتخصصين بالدراسات القرآنيّة الاهتمام بالدراسات منهج الحداثيون سواء كانت في التاريخانية، والعقلنة النصّ؛ للحفاظ على من انتاج المفسِّرين الأوائل والرد على حرّف لفظ (العالمين)، ولفظ «استوى» في القرآن الكريم.

أهم المصادر والمراجع:

أولاً: القرآن الكريم.

1. ابن كثير، إسماعيل بن عمر بن كثير تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلميّة، منشورات محمد علي بيضون – بيروت، الطبعة: الأولى – 1419 هـ.
2. ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري لسان العرب، دار صادر – بيروت، الطبعة الأولى.
3. أحمد الزيات، وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة.
4. أحمد بن محمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث – القاهرة، الطبعة: الأولى، 1416 هـ – 1995 م
5. الأزهري محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي– بيروت – 2001م، الطبعة: الأولى.

6. أهميّة تحرير المصطلحات الشرعيّة د. صالح بن درباش الزهراني،https://www.taseel-edu.com/blog-details.

7. ابن قيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بدائع الفوائد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

8. بحوث ودراسات في اللهجات العربية من إصدارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

9. البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح المختصر (صحيح البخاري)، دار ابن كثير، اليمامة – بيروت، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا الطبعة الثالثة، 1407 – 1987.

10. تاج العروس من جواهر القاموس، الزَّبيدي محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية.

11. التهانوي، محمد علي بن علي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق على دحدوج، الطبعة الأولى، مكتبة الناشرون.

12. الجرجاني، علي بن محمد بن علي الجرجاني التعريفات، تحقيق: عبد المنعم الحفني، ط: دار الرشاد.

13. رستم، محمد بن زين العابدين، "الفهم الحداثيّ للنص الدينيّ بين دعاوى الاجتهاد المنضبط والتَّجديد المتفِلت"، بحث مقدم إلى الملتقى الدوليّ ":فهم القرآن والسنة على ضوء علوم العصر ومعارفه"جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة الجزائر، الموافق2011م.

14. الألوسي، أبو الفضل محمود: روح المعاني روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، دار إحياء التراث العربي – بيروت.

15. الزحيلي، وهبة بن مصطفى، "التفسير الوسيط"، (دمشق: دار الفكر.

16. ظاهرة الأصل والفرع في علوم اللغة.www.alukah.net › literature_language ›

17. عثمان بن علي بن حسن، "منهج الاستدلال على مسائل الاعتقاد"(ط4، الرياض، مكتبة الرشد، وشركة الرياض للنشر والتوزيع.

18. العقل، ناصر بن عبد الكريم ، مجمل أصول أهل السنة، ، مصدر الكتاب: موقع الشبكة الإسلاميّة ، http://www.islamweb.net

19. مسلم، مسلم بن الحجاج بن مسلم، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، دار الجيل بيروت + دار الأفاق الجديدة ـ بيروت.

20. المناوي، محمد عبد الرؤوف التوقيف على مهمات التعاريف، ، د. محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر , دار الفكر بيروت , دمشق، الطبعة الأولى.

الهوامش:

(1) الأزهري، محمد بن أحمد ، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي– بيروت – 2001م، الطبعة: الأولى، (4/ 142).

(2) إبراهيم مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط، الناشر: دار الدعوة (صلح)1/ 520.

(3)المناوي، محمد عبد الرؤوف ، التوقيف على مهمات التعاريف د. محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، دار الفكر بيروت، دمشق، الطبعة الأولى ، 1410، (68/1).

(4) التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاح الفنون والعلوم ، تحقيق على دحدوج، الطبعة الأولى، مكتبة الناشرون، (212/1).

(5)الجرجاني، علي بن محمد بن علي، التعريفات، تحقيق: عبد المنعم الحفني، ط: دار الرشاد، ص38.

(6) ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية،13/6.

(7) محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر – بيروت، الطبعة الأولى (2/ 131).

(8) ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق ، (4/ 123).

(9)تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد مرتضى الحسيني الزَّبيدي ، (10/ 389).

(10)بحوث ودراسات في اللهجات العربية من إصدارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة.،13/6.

(11)معجم الصاحب بن عباد، (7/64) ، (التهانوي:554/1- 555)

ظاهرة-الأصل-والفرع-في-علوم-اللغة.

(12) www.alukah.net › literature_language ›

(13) رواه البخاري، ح/ 5440، ورواه مسلم، رقم 2224].

(14) رواه مسلم، رقم 2249.

(15) أحمد، مسند الإمام أحمد، ص5، مسند الأنصار.

(16) أهميّة تحرير المصطلحات الشرعيّة د. صالح بن درباش الزهراني،https://www.taseel-edu.com/blog-details/D9%8A%D8%A9

(17) دَوْر المصطلح في فهم النصّ القرآنيّ ، للكاتب: الطيب شطاب

(18) صحيح البخاري (ج: 4 ص: 1529)

(19)ابن القيم، بدائع الفوائد – ط الكتاب العربي» (4/ 9).

(20)ينظر: عثمان بن علي بن حسن، "منهج الاستدلال على مسائل الاعتقاد" (ط4، الرياض، مكتبة الرشد، وشركة الرياض للنشر والتوزيع) ، (2: 506).

(21)نقض منهجية القراءة المعاصرة للنص القرآنيّ عند محمد شحرور، عباس شريفة، رابط: المجلس الإسلاميّ السوري.

(22)ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب ،"الروح "، (بيروت: دار الكتب العلميّة – ، 1395 – 1975م) 1/ 63.

(23) أنظر : مجمل أصول أهل السنة، ناصر بن عبد الكريم العلي العقل، مصدر الكتاب: موقع الشبكة الإسلاميّة http://www.islamweb.net،

(24) إن الذين يلحدون في آياتنا ينحرفون في تأويل آيات القرآن عن جهة الصحة والاستقامة فيحملونها على المحامل الباطلة وهو مراد ابن عباس بقوله: يضعون الكلام في غير موضعه روح المعاني روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود الألوسي أبو الفضل، دار إحياء التراث العربّي – بيروت (24/ 126)،

(25) الزحيلي، وهبة بن مصطفى، "التفسير الوسيط"، (دمشق: دار الفكر، 1422هـ، (1/ 654).

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
(ISSN 2709-1635)

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 102 – 123

المحددات المنهجية والمعرفية لمقاربة المصطلحات القرآنية

[1]الدكتور سمير فريدي*

[1]الجامعة الإسلامية بمينيسوتا، الولايات المتحدة الأمريكية، قسم الدراسات الإسلامية بالإنجليزية

Methodological and epistemological determinants of approaching Quranic terminology

[1]Dr. SAMIR FARIDI
https://orcid.org/0009-0006-1742-2914
[1]The Islamic University of Minnesota, USA, Department of Islamic Studies in English, samirfaridi@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 14/ 2023/06 تاريخ القبول: 2023 /07/10 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

إن للمصطلح القرآني بعدا بنائيا داخل النسق القرآني الذي ينبغي مراعاته لبلوغ حقيقة المصطلح القرآني، إذ لا يجوز فصل المفردة القرآنية عن لسان القرآن وبنائيته وإعطائها مفهوما من خارج نسقية القرآن الكريم. ومن خلال هذه المداخل المنهجية والمعرفية نستنتج أن مقاربة المصطلحات القرآنية تنفرد في دراستها عن غيرها لما لها من خصائص ينبغي أن يتمَثلها ويمتثِلها الباحث في دراسته للمفاهيم القرآنية، لكون القرآن الكريم خطاب كوني وعالمي يتميز بشموليته وإحاطته، واستمراره في العطاء على مر الأزمان، كما أن مصطلحاته تتعاضد في نسقية محكمة تمنع عنها التحريف والتبديل. ويمكن عرض نتائج البحث كالآتي:

- ✓ عرف المصطلح القرآني عناية فائقة منذ نزول الوحي، حيث بذل العلماء جهودا طيبة في تقريب دلالاته ومقاصده، مما يستوجب الرجوع إليها تعريفا بها ووقوفا على منهجها وقيمتها.
- ✓ إن مقاربة المصطلح القرآني تحتاج إلى منهج علمي رصين يضبط الدراسة المصطلحية والمفهومية لألفاظ الوحي، من أجل استكناه مقاصد وقيم القرآن تمهيدا لتزكية الإنسان وانتهاء ببناء العمران.

كلمات مفتاحية: المحددات المنهجية.، التدبر.، المصطلحات القرآنية.، المفاهيم القرآنية.

Abstract:

The Qur'anic term has a constructive dimension within the Qur'anic system, which must be taken into account in order to reach the truth of the Qur'anic term. Through these methodological and cognitive approaches, we conclude that the approach to Qur'anic terminology is unique in its study from others because of its characteristics that should be represented by the researcher in his study of Qur'anic concepts, because the Holy Qur'an is a cosmic and universal discourse that is characterized by its comprehensiveness and encompassing, and its continuity in giving over time. They cooperate in a tight format that prevents distortion and alteration. The search results can be displayed as follows:

The Qur'anic term has been known with great care since the revelation of the revelation, as scholars have made good efforts in approximating its connotations and purposes, which necessitates referring to it in order to define it and stand on its approach and value.

The approach to the Qur'anic terminology needs a sober scientific approach that controls the terminological and conceptual study of the words of revelation, in order to understand the purposes and values of the Qur'an as a prelude to purifying man and ending with building urbanization.

Keywords: methodological determinants, reflection, Quranic terminology, Quranic concepts.

مقدمة:

يعتبر المفهوم القرآني النواة الأولى لفهم القرآن، والمنطلق الأساس لبناء الحضارة والعمران، ومنبع تفجير العلوم والمعارف على مر الأزمان، لهذا خُصَّ بالرعاية مذ تنزله، كما لحقته العناية بعد اكتمال نزوله. ولا غرو أن الأمة الآن تشهد حالة من التعثر والتبعثر، التعثر على مستوى استئناف السير الحضاري، والتبعثر على مستوى منهج التعامل مع النص القرآني، ولا سبيل إلى الخروج من هذه الحالة إلا من خلال الانطلاق من تدبر القرآن الكريم، بدءاً بمصطلحاته باعتبارها الخطوة الأولى لفهم الخطاب القرآني ومعرفة مقاصده، والمفاتيح الكاشفة عن مكنونه والمكتنزة لدلالاته الحضارية والمعرفية، فمن لم يتبين معاناها أشكل عليه فهم الخطاب جملة.

من التعثرات التي أصابت المفاهيم الإسلامية سيطرة المفاهيم الغربية على العقل المسلم، مما جعله يدخل في صراعات عقيمة منعته من مواصلة الإبداع والبناء المعرفي، مما أدى إلى تخلف على مستويات عدة انعكست نتائجها على المستوى الحضاري. ولا سبيل إلى تصحيح الصورة والمسار إلا برد الاعتبار لكتاب الواحد القهار، وتحكيمه في الواقع، انطلاقا من الوعي بأنه مصدر كلي للمعرفة الكونية في أبعادها المختلفة، ولا يتأتى ذلك إلا بالبدء بتنقية المفاهيم – باعتبارها مفتاح الدخول إلى رحابه — وإزالة ما علق بها من أوهام الغالين وانتحال المبطلين وتأويل الجاهلين، ثم إعادة بنائها بناء قرآنيا يتجاوز الترسبات التاريخية المحيطة بها من كل حدب، ومن ثم فهم القرآن حق الفهم وتدبره حق التدبر، لإعادة إحياء الأمة بالقرآن، باعتباره حبل الله المتين وهداه المستقيم، المتضمن لنبأ من قبلنا، وخبر ما بعدنا وحكم بيننا، فمن تغافل عن المحددات والخصائص الموجود في آياته وسوَره وابتغى الهدى المعرفي من خارج سُورِه، أضله الله، ومن تركه بالجملة قصمه الله.

إن هذا البناء المعماري للمفاهيم من صميم عمليتي التدبر والتذكر، بالإضافة إلى اتسامه بالانضباط المنهجي، الذي لا يجعله يتوقف في الصياغة النظرية بل يتعداها إلى مرحلة التطبيق والتأويل في الواقع، فالمفهوم القرآني لا يدور فقط في إطار الدلالة اللفظية، بل يمتد ليشكل صياغة جوهر الوعي وتحقيق الحيوية الحضارية، التي تؤثر في البناء المعرفي وفي السياق الفكري والحضاري حسب الدلالة المودعة فيه، وهذا ما يضفي على ألفاظ الوحي واقعا تفاعليا وحركيا. وإن أعظم فرية وأكبر مرية هجران القرآن وبيانه أثناء محاولة تأصيل المفهوم وبيانه، فالأصل عدم الاستغناء عن الأصل كمصدر تأسيس في عملية بناء المفاهيم، لاحتوائه على المنهج الفصل.

نجد أن القرآن الكريم نفسه هو الذي بين منهج التعامل مع المصطلحات والمفاهيم وعدم الخلط بينها، مع ضرورة إدراك الفروق بينها، يقول الله عز وجل : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقُولُواْ رَٰعِنَا وَقُولُواْ ٱنظُرۡنَا وَٱسۡمَعُواْۗ وَلِلۡكَٰفِرِينَ عَذَابٌ أَلِيم ﴾ البقرة: ١٠٤، وقال جل ثناؤه : ﴿ قَالَتِ ٱلۡأَعۡرَابُ ءَامَنَّاۖ قُل لَّمۡ تُؤۡمِنُواْ وَلَٰكِن قُولُوٓاْ أَسۡلَمۡنَا وَلَمَّا يَدۡخُلِ ٱلۡإِيمَٰنُ فِي قُلُوبِكُمۡۖ وَإِن تُطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ لَا يَلِتۡكُم مِّنۡ أَعۡمَٰلِكُمۡ شَيۡـٔاًۚ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ﴾ الحجرات: ١٤، ففي هذه الآيات وجهنا الله تبارك وتعالى إلى استبدال ألفاظ بألفاظ وكذا إلى حسن الدقة والتمييز بينها؛ وأيضا في الحديث النبوي الشريف نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أكد على ضرورة تسميات الأشياء بمسمياتها، فعن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال " لاَ تُسَمُّوا العِنَبَ الكَرْمَ ، وَلاَ تَقُولُوا : خَيْبَةَ الدَّهْرِ، فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ الدَّهْرُ"[1]. ونهى النبي صلى الله عليه وسلم أن تُسَمَّى المغرب العشاء، فقال: "لاَ تَغْلِبَنَّكُمُ الأَعْرَابُ عَلَى اسْمِ صَلاَتِكُمُ المَغْرِبِ"[2]. وعن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " لاَ يَقُولَنَّ أَحَدُكُمْ خَبُثَتْ نَفْسِي، وَلَكِنْ لِيَقُلْ لَقِسَتْ نَفْسِي"[3].

أهمية البحث:

إن للمفاهيم دور هام في تقدم الأمم أو انحطاطها باعتبارها الوعاء الذي يحوي ثقافتها وفكرها، فبمجرد استعارة مصطلح من ثقافة معينة أو من حقل معرفي آخر ثم يتم تداوله على أساس التطابق والتماثل مع المصطلح الأصل، يبدأ الخلل يتسرب إلى النظام الفكري والثقافي للأمة، وإن استمر هذا الزيغان المفاهيمي سيتآكل جسدها إلى أن تنهار أصولها وثوابتها وأركانها التي قامت عليها، وبعد ذلك سننتقل من حالة تسرب المصطلح من ثقافة أخرى، إلى حالة ترسب مضمون ذلك المصطلح الوافد على ثقافة الأمة، ومن ثم تلحق مفاهيمها عدة أمراض من قبيل الميوعة والغموض والتشويه. فإن كان هذا يعتري المصطلحات عموما ويؤثر على مدلولها، فإنه وجب من باب أولى فقه المصطلح القرآني الذي يشكل جوهر الثقافة الإسلامية، حتى ينضبط لمقاصد الشرع وقيمه.

إشكالية البحث:

قد عرف المصطلح القرآني تحولات مختلفة على مدى أربعة عشر قرنا، حيث أُفرغ من محتواه القرآني وحمل دلالة تاريخية في كثير من الأحيان وصارت هي الموجهة للأمة بدل الدلالة القرآنية، وصارت المصطلحات والمفاهيم مقيدة ومؤطرة بما أنتجه التاريخ من تقنينات مدرسية ومذهبية، وغابت عنها الدلالة القرآنية التي تتسامى عن محددات الزمان والمكان والإنسان، الشيء الذي نتج عنه تخلف في فهم الآيات القرآنية علما وعملا. لهذا فإن الإشكالية التي يتمحور حولها البحث يمكن عرضها كالآتي: كيف يمكن مقاربة المصطلحات القرآنية من أجل إعادة إحياء الأمة بالقرآن الكريم؟ وماهي أبرز المحاولات التي بذلها العلماء القدماء والمحدَثين في خدمة المصطلح القرآني؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في محاولة إبراز الجهود التي خدمت المصطلح القرآني، قصد منع أي تحريف أو تضليل على معناه المقصود، فضلا عن بيان أهم المحددات المنهجية والمعرفية التي ينبغي أن يأخذ بها الناظر في المصطلحات والمفاهيم القرآنية، حتى تكون نبراسا يستضيء به في عملية التدبر. فعلى ضوء هذا المنهج تجند العلماء من مختلف الأمصار والعصور والمذاهب، وبذلوا وسعهم وطاقتهم من أجل كشف معانيها وإبراز مكنوناتها وقيمها.

المبحث الأول

مفهوم المصطلح القرآني وأثره في التأثيل المعرفي

المطلب الأول: مفهوم المصطلح القرآني:

يقصد بالمصطلح [4] بشكل عام ذلك اللفظ الذي يؤتى به من المجال اللغوي العام ليدل على مفهوم خاص في مجال علمي معين، أما المصطلحات القرآنية فعرفها الدكتور الشاهد البوشيخي بقوله: " كل أسماء المعاني وأسماء الصفات المشتقة منها في القرآن الكريم، مفردة كانت أم مركبة، ومطلقة كانت أم مقيدة، وعلى الصورة الاسمية الصريحة، أم على الصورة الفعلية التي تؤول بالاسمية " [5].

إذن فالمصطلح القرآني "إجمالا هو: كل لفظ قرآني عبر عن مفهوم قرآني، وتفصيلا: هو كل لفظ من ألفاظ القرآن الكريم مفردا كان أم مركبا اكتسب داخل الاستعمال القرآني خصوصية دلالية قرآنية، جعلت منه تعبيرا عن مفهوم معين له موقع خاص داخل الرؤية القرآنية ونسقها المفهومي" [6].

المطلب الثاني: أثر المصطلح القرآني في التأثيل المعرفي:

يتسم المصطلح القرآني بتعاضده مع غيره داخل البنية النسقية للقرآن المجيد، ولا يمكن فهمه إلا من داخلها، وبهذه الخصوصية يتفرد عن غيره من مصطلحات مختلف العلوم والفنون، كما أحدثت هذه المصطلحات القرآنية طفرة مفهومية، فظهر ما سمي بالتخصيص أو تضييق المعنى، والتوسع الدلالي، وظهرت أسماء أخرى لم تعهدها العرب

في كلامها، حتى ظُنَّ أن رسول الله صلى الله عليه وسلم يغير أسماء الأيام والشهور والبلدان، فعن أبي بكرة رضي الله عنه قال: " خَطَبَنَا النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يوْمَ النَّحْرِ، قَالَ: أَتَدْرُونَ أَيُّ يوْمٍ هَذَا؟، قُلْنَا: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، فَسَكَتَ حَتَّى ظننّا أَنَّهُ سَيُسَمِّيهِ بِغَيْرِ اسْمِهِ، قَالَ: أَلَيْسَ يوْمَ النَّحْرِ؟ قلنا: بلَى، قَالَ: أَيُّ شَهْرٍ هَذَا؟، قلنا: الله وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، فَسَكَتَ حَتَّى ظَنَنَّا أَنَّهُ سَيُسَمِّيهِ بِغَيْرِ اسْمِهِ، فقَالَ أَلَيْسَ ذُو الحَجَّةِ؟، قلنا: بَلَى، قَالَ أَيُّ بَلَدٍ هَذَا؟ قُلْنَا: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، فَسَكَتَ حَتَّى ظَنَنَّا أَنَّهُ سَيُسَمِّيهِ بِغَيْرِ اسْمِهِ، قَالَ أَلَيْسَتْ بِالْبَلْدَةِ الحَرَامِ؟ قُلْنَا: بلَى..." [7].

مما يوضح تباين المصطلح القرآني مع غيره ما رواه البخاري في صحيحه أنه " لَمَّا نَزَلَتْ ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُم بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ﴾ (الأنعام: ٨٢)، **قُلْنَا: يَا رَسُولَ الله، أَيُّنَا لاَ يَظْلِمُ نَفْسَهُ؟ قَالَ: " لَيْسَ كَمَا تَقُولُونَ** ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُم بِظُلْمٍ﴾ (الأنعام: ٨٢) بِشِرْكٍ، أَوَلَمْ تَسْمَعُوا إِلَى قَوْلِ لُقْمَانَ لِابْنِهِ يَا بُنَيَّ لاَ تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ" [8].

وعن عَدِيّ بْنِ حَاتِمٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: "قُلْتُ يَا رَسُولَ الله: مَا الخَيْطُ الأَبْيَضُ، مِنَ الخَيْطِ الأَسْوَدِ أَهُمَا الخَيْطَانِ، قَالَ: إِنَّكَ لَعَرِيضُ القَفَا، إِنْ أَبْصَرْتَ الخَيْطَيْنِ، ثُمَّ قَالَ: لاَ بَلْ هُوَ سَوَادُ اللَّيْلِ، وَبَيَاضُ النَّهَارِ"[9]. وغير ذلك كثير مما يوضح أن مصطلحات القرآن الكريم أحدثت ثورة دلالية ، كما أنها كانت المنطلق الأساس لمختلف علوم المسلمين في شتى المجالات، هذا ما يفسر حجم الإنجازات التي وصلت إليها الأمة في عصورها الذهبية، لكون القرآن كان هو المصدر المؤسس للعلوم والمعارف، فكان أخذهم له بقوة، فمنحهم من الهدى المعرفي ما مكنهم من تحقيق الشهود الحضاري، وعندما أخذناه بضعف كان تمة انحطاطنا وتخلفنا، وهذا ظلم في حق القرآن ؛ فالقرآن بطبيعته كريم، فبقدر المشقة والمداومة في طلب الاستمداد منه يعطي لطالبه بقدر جهده في الطلب ، لكن عندما تم إغفال مصدريته المنشئة للمعارف والعلوم ، وتم البحث عن الهدى خارجه ، لم تمدنا مصطلحاته بالنور الذي به نستطيع أن نهتدي في ظلمات البر والبحر ، لأننا أصبحنا نؤصل لعلومنا من دائرة أخرى غير دائرة القرآن ، وبمفاهيم أخرى غير مفاهيم القرآن ، لهذا فأثر تأثيل المعارف والعلوم من داخل القرآن الكريم بمهد لتحقيق شهود الأمة والحضارة ، والتخلي عن تأصيلها بعيدا عن مصطلحاته ومفاهيمه لا يزيد الأمة إلا خساراً، ﴿ وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ ۙ وَلَا يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إِلَّا خَسَارًا﴾ (الإسراء: ٨٢).

إذن فلمصطلحات القرآن الكريم دور مهم في بناء المعرفة وفي تحقيق الشهود الحضاري، هذا ما دفع العلماء للاعتناء بمصطلحاته أشد العناية، لأنها السبيل الموصل لتدبر معانيه والكشف عن مقاصده، واكتناه أسراره.

المبحث الثاني

عناية العلماء بالمصطلح القرآني

المطلب الأول: العناية المبكرة بالمصطلح القرآني:

ترجع العناية بالمصطلح القرآني إلى مرحلة مبكرة من تاريخ الإسلام، إذ "لا يخفى أن ما أحدثه نزول القرآن الكريم وبيانه السنة النبوية من تغييرات جذرية في بنية الألفاظ التي كانت سائدة من قبل، بتزويدها بالمضامين الشرعية، قد خلق واقعا لغويا وعقديا واجتماعيا وثقافيا وعلميا وسلوكيا.. جديدا كان سمة الأمة المخرجة إلى الناس"[10]، مما جعل الصحابة الكرام على مدى ثلاث وعشرين سنة أن يحرصوا على فهم معانيه حتى يعملوا بما استمدوه منها من الهدى والعلم، "كما روي عن عمر نفسه في قوله تعالى: ﴿ أَوْ يَأْخُذَهُمْ عَلَىٰ تَخَوُّفٍ فَإِنَّ رَبَّكُمْ لَرَءُوف رَّحِيمٌ﴾ (النحل: ٤٧) ، فإنه سئل عنه على المنبر، فقال له رجل من هذيل: التخوف عندنا التنقص، ثم أنشده:

تخوف الرحل منها تامكا قردا ... كما تخوف عود النبعة السفن

فقال عمر: "أيها الناس! تمسكوا بديوان شعركم في جاهليتكم، فإن فيه تفسير كتابكم"[11].

فإذا تبين مدلول اللفظ تحصل المعنى، ولابد "أن يكون الاعتناء بالمعاني المبثوثة في الخطاب هو المقصود الأعظم، بناء على أن العرب إنما كانت عنايتها بالمعاني، وإنما أصلحت الألفاظ من أجلها، وهذا الأصل معلوم عند أهل العربية، فاللفظ إنما هو وسيلة إلى تحصيل المعنى المراد، والمعنى هو المقصود"[12].

نجد أن القرآن الكريم نفسه هو الذي بين منهج التعامل مع المصطلحات والمفاهيم وعدم الخلط بينها، مع ضرورة إدراك الفروق بينها ، يقول الله عز وجل : ﴿ ياأيها الذين آمنوا لا تقولوا راعنا وقولوا انظرنا واسمعوا وللكافرين عذاب أليم﴾ (البقرة: ١٠٤)، وقال جل ثناؤه : ﴿ قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا ۖ قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا وَلَٰكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ ۖ وَإِنْ تُطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ لَا يَلِتْكُمْ مِنْ أَعْمَالِكُمْ شَيْئًا ۚ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (الحجرات: ١٤)، ففي هذه الآيات وجهنا الله تبارك وتعالى إلى استبدال ألفاظ بألفاظ وكذا إلى حسن الدقة والتمييز بينها؛ وأيضا في الحديث النبوي الشريف نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أكد على ضرورة تسميات الأشياء بمسمياتها، فعن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال " لاَ تُسَمُّوا العِنَبَ الكَرْمَ ، وَلاَ تَقُولُوا : خَيْبَةَ الدَّهْرِ، فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ الدَّهْرُ"[13]. ونهى النبي صلى الله عليه وسلم أن تُسَمَّى المغرب العشاء، فقال: "لاَ تَغْلِبَنَّكُمُ الأَعْرَابُ عَلَى اسْمِ صَلاَتِكُمُ المَغْرِبِ"[14]. وعن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " لاَ يَقُولَنَّ أَحَدُكُمْ خَبُثَتْ نَفْسِي، وَلَكِنْ لِيَقُلْ لَقِسَتْ نَفْسِي"[15].

على ضوء هذا المنهج تجند العلماء من مختلف الأمصار والعصور، وبذلوا وسعهم وطاقتهم من أجل كشف معاني ألفاظ القرآن الكريم، وتنوعت تلك الجهود بتنوع توجهاتهم ومذاهبهم، ومن الكتب والفنون التي تناولت المفردة القرآنية بالدراسة ما يأتي:

المطلب الثاني: كتب غريب القرآن:

من أبرز كتب الغريب:

- تفسير غريب القرآن لزيد بن علي (ت120هـ).
- غريب القرآن وتفسيره لليزيدي (ت202هـ).
- مجاز القرآن لأبي عبيدة معمر بن المثنى (ت210هـ).
- غريب القرآن للأصمعي (ت213هـ).
- غريب القرآن للأخفش الأوسط (ت215هـ).
- غريب القرآن للقاسم بن سلام (ت224هـ).
- غريب القرآن لمحمد بن سلام الجمحي (ت231هـ).
- تفسير غريب القرآن لابن قتيبة (ت276هـ).
- ونزهة القلوب في تفسير غريب القرآن العزيز للسجستاني (ت330هـ).
- غريب القرآن للهروي (ت401هـ)
- المفردات في غريب القرآن للراغب الأصفهاني (ت502هـ).
- تفسير غريب القرآن العظيم للرازي (ت666هـ).
- تحفة الأريب بما في القرآن من الغريب لأبي حيان الغرناطي (745هـ).
- عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ للسمين الحلبي (ت756هـ).
- تفسير غريب القرآن للصنعاني (ت1182هـ).

المطلب الثالث: كتب الوجوه والنظائر: [16]

يقول ابن الجوزي في كتابه نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر: "قد نسب كتاب في " الوجوه والنظائر " إلى (عكرمة عن) ابن عباس " رضي الله عنهما " وكتاب) آخر إلى علي بن أبي طلحة عن ابن عباس. "[17].

" وممن ألف كتب الوجوه والنظائر: الكلبي، ومقاتل بن سليمان، وأبو الفضل العباس بن الفضل الأنصاري. وروى مطروح بن محمد بن شاكر عن عبد الله بن هارون الحجازي عن أبيه، كتابا في " الوجوه والنظائر "، وأبو بكر بن محمد بن الحسن النقاش، وأبو عبد الله الحسين بن محمد الدامغاني، وأبو علي البناء من أصحابنا، وشيخنا أبو الحسن علي بن عبيد الله بن الزاغوني. ولا أعلم أحدا جمع الوجوه والنظائر سوى هؤلاء."[18]

المطلب الرابع: كتب الفروق:

من الكتب التي اعتنت بالمفردة القرآنية كذلك كتب الفروق، ويبدوا أن الراغب الأصفهاني من خلال مقدمة كتابه كان يريد أن يكتب كتابا في الفروق بين الألفاظ القرآنية ، حيث قال : وأتبع هذا الكتاب- إن شاء الله تعالى ونسأ في الأجل- بكتاب ينبئ عن تحقيق الألفاظ المترادفة على المعنى الواحد، وما بينها من الفروق الغامضة ، فبذلك يعرف اختصاص كل خبر بلفظ من الألفاظ المترادفة دون غيره من أخواته، نحو ذكر القلب مرة والفؤاد مرة والصدر مرة، ونحو ذكره تعالى في عقب قصة : ﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّ اللَّهَ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَن يَشَاءُ وَيَقْدِرُ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ (الروم: ٣٧)، وفي أخرى:﴿ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْآيَٰتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (يونس: ٢٤)، وفي أخرى: ﴿ تلكَ حُدُودُ اللَّهِ يُبَيِّنُهَا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ (البقرة: ٢٣٠) وفي أخرى : ﴿ قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ﴾ (الأنعام: ٩٨) ، وفي أخرى ﴿ هَلْ فِي ذَٰلِكَ قَسَمٌ لِذِي حِجْرٍ﴾ (الفجر: ٥) ، وفي أخرى ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِأُولِي النُّهَىٰ﴾ (طه: ٥٤) ، ونحو ذلك مما يعده من لا يحق الحق ويبطل الباطل أنه باب واحد ، فيقدر أنه إذا فسر: الحمد لله بقوله: الشكر لله ،و لا ريب فيه ب : لا شك فيه، فقد فسر القرآن ووفاه التبيان[19].

لكن هذا الكتاب لم يصل إلينا، ومن المحتمل أن الراغب أدركته الوفاة قبل تصنيفه، ومن الكتب التي اعتنت بالفروق اللغوية:

- بيان الفرق بين الصدر والقلب والفؤاد واللب للحكيم الترمذي (320 هـ).
- الفروق ومنع الترادف للحكيم الترمذي (320 هـ).
- كتاب الفروق في اللغة لأبي هلال العسكري (395 هـ).
- فروق اللغات- في التمييز بين مفاد الكلمات -لنور الدين بن نعمة الله الحسيني الجزائري (1158 هـ).

بالإضافة إلى هذه الكتب ، بذلت جهود أخرى في العناية بالألفاظ القرآنية ، فعنيت كتب المعاجم وفقه اللغة بالمفردة القرآنية ، كان أن المفسرين كان لهم قدر كبير من الاهتمام -خصوصا اللغويون منهم- وأقدم تفسير لغوي للقرآن الكريم وصلنا هو مسائل نافع بن الأزرق عن بن عباس ، فكان بن الأزرق يسأل بن عباس عن مسألة فيجيبه عنها ويأتي بمصداق ذلك من لغة العرب، وجاء في أسئلته على سبيل المثال لا الحصر : قال: يا بن عباس: أخبرني عن قول الله عزّ وجلّ: ﴿يُرْسَلُ عَلَيْكُمَا شُوَاظٌ مِنْ نَارٍ وَنُحَاسٌ فَلَا تَنْتَصِرَانِ﴾ (الرحمن: ٣٥)، ما النحاس ؟ قال: النّحاس: هو الدّخان الذي لا لهب فيه. قال: وهل تعرف العرب ذلك؟ قال: نعم، أما سمعت بقول النابغة[20]:

يضيء كضوء السّراج السّليط ... لم يجعل الله فيه نحاسا

قال: صدقت [21].

المطلب الخامس: المصطلح القرآني في الدرس الأصولي والكلامي:

من زاوية أخرى تناول المتكلمين في مناقشاتهم معاني الألفاظ التي قالوا إنها داخلة في دائرة المتشابه والمجاز والاشتراك، قصد تأييد مذاهبهم العقدية، وكذلك تناولت كتب بنفحة صوفية كثير من المصطلحات القرآنية، كما في منازل السائرين للهروي، ومدارج السالكين لابن قيم الجوزية.

أما الدرس الأصولي فنظم طرائق النظر، ومنهج التعامل مع الألفاظ والنصوص، عن طريق مجموعةٍ من القواعد الدقيقة والمحكَمة، استمد بعضها من قواعد اللغة؛ كصيغة الأمر والنهي، المطلَق والمقيَّد، العام والخاص، الحقيقة والمجاز، المنطوق والمفهوم، المجمَل والمبيَّن، وبعضها قواعد عقلية تقارب النص من جهة لوازمه العقلية، وتنظيم العلاقات بين الأدلَّة والقواعد، وبعضها قواعدُ شرعية، مثل قاعدة: لا ضرَرَ ولا ضِرار.

المطلب السادس: جهود المحدَثين في خدمة المصطلح القرآني:

إن للمُحدَثين جهود طيبة في دراسة دلالة الألفاظ والمفاهيم القرآنية، فمن الذين اعتنوا بالمصطلح القرآني العلامة عبد الحميد الفراهي الهندي الذي خلف كتبا قيمة، منها مفردات القرآن، وأساليب القرآن، والتكميل في أصول التأويل، وتاريخ القرآن، ودلائل النظام، هدفه منها فهم كتاب الله عز وجل حق الفهم وبيان أسراره ومقاصده. ومن كتب التفسير الحديثة تفسير المنار فله أثر بارز، وهناك أيضا مشروع طموح لعبد اللطيف بري في كتابه قاموس المفاهيم القرآنية، حيث سعى لرصد المفاهيم القرآنية برؤية علمية، وميز بين المفاهيم المحورية والثانوية.

كما اعتبر آخرون أن منهج الدراسة المصطلحية هو القادر على استكناه الهدى المنهجي من القرآن العظيم معتبرا "أن تلك الجهود وغيرها – على وجاهتها وأهميتها — تظل مفتقرة إلى الشروط التي تجعل من نتائجها مفاتيح للفهم الكلي النسقي للقرآن الكريم؛ لغيبة الإحصاء في النسق العام. وذلك ما يترشح له منهج الدراسة المصطلحية بكفاءة بحكم اختصاصه"[22]، إذ "لو تتبع الباحث بالاستقراء الكامل مواطن ورود اللفظ الواحد لأمكنه الوقوف على معاني هذا اللفظ الجمة وعلى حقيقته والمراد منه في هذا الموطن أو ذاك.. سواء اتحدث المعاني أو اختلفت، ولكان ذلك خير معين لفهم المراد من كلام الله تعالى في كتابه"[23].

يظهر من الكلام السابق أن المدخل المصطلحي –في نظرهم– هو "الأقرب إلى إعادة الاعتبار للفظ القرآني مدخلا للتفسير، ويمكن وصف هذا المدخل بالآمن؛ أقصد الآمن من أي شبهة للإسقاط المذهبي، الذي ظل التفسير يعاني من تبعاته قرونا طويلة، والذي تتمثل أساسا في إسقاط الفهم الخاص بالمفسر النابع من تصورات مذهبية وفكرية معينة، على الألفاظ القرآنية، فتُحَمَّل من المعاني ما لم ينزل الله بها من سلطان، ثم في الخلط بين دلالة اللفظ في سياق معين بدلالته في سياقات أخرى مختلفة"[24].

لا يخفى أنه في وقتنا الحالي تضاعفت الجهود وتضافرت، وقويت الهمم واشْرَأبّت إلى دراسة مصطلحات القرآن الكريم، لكون الأمة تحتاج إلى ما في هذه المصطلحات من الهدى والعلم أكثر من أي وقت مضى لما تشهده الأمة من التراجع والتأخر.

لم يكن قصدنا هو سرد المؤلفات التي عنيت بدراسة الألفاظ القرآنية أو الوقوف على منهجها، بقدر ما أردنا أن نبين أن المصطلح القرآني حظي بعناية خاصة، وأن هناك جهود واسعة في هذا الباب، اختلفت بتباين زوايا النظر، مع اختلاف بينها سواء على مستوى المنهج ، أو منطلق صاحبها في التعامل مع ألفاظ الذكر الحكيم ، وهذا يبرز أن حركة التأليف بدأت منذ وقت مبكر، وآن الأوان لمواصلة تلك الجهود بنفس أعمق ومتجدد يساير السقف المعرفي للقرآن الكريم ، لتحقيق النهضة انطلاقا من مصطلحات ومفاهيم القرآن باعتبارها المحرك الذي يشغل عقل الإنسان ويتفاعل معه لتوليد معاني ودلالات تمنحه رشده الحضاري.

المبحث الثالث

الخصائص المنهجية والمعرفية في مقاربة المصطلحات القرآنية

إن طبيعة اللفظ القرآني تجعل الدارس له بين أمرين هامين: فأما الأول فهو الخطورة المنهجية في مقاربة مفرداته ونجومه، حيث يَفرض على مُستَنطِقه المنهج الذي من خلاله يلج إلى أبوابه لاستكناه أسراره، أما الأمر الثاني فهو الضرورة المعرفية، حيث تقتضي إعادة القرآن الكريم إلى مركزيته في تأسيس المعارف والعلوم، ومن ثم تحقيق شهود الأمة الحضاري، من خلال رؤيته الشمولية المحددة لمعالم ومنطلقات استخلاف الإنسان في هذا الكون.

وبطبيعة الحال فإن خصائص لسان القرآن تستدعي أولا اكتشافها، ثم تفعيلها أثناء مقاربته لمصطلحاته وتثوير آياته، حتى تكون سياجا يحمي الدارسين من الخروج عن دائرة القرآن، أو أن يتعامل معها بمنهج لا يقبله القرآن.

"وهذه الخصائص تتنوع وتعدد بتعدد زوايا النظر، وتنوع المتدبرين، وهي غير قابلة للحصر؛ لأن القرآن مطلق، والإنسان نسبي، وليس من شأن النسبي أن يحيط بالمطلق، أو يحصر صفاته وخصائصه المطلقة، ولكل متدبر لآيات الكتاب الكريم نصيب، فكل متدبر يأخذ بالخصائص التي يقارب القرآن المجيد من زاوية النظر إليها"[(25)].

ومن الخصائص التي ينبغي أن يتخذها الباحث في القرآن الكريم عموماً، والدارس المصطلحي خصوصا ما يأتي:

المطلب الأول: ربانية المصدر:

إن المتعامل مع القرآن الكريم لابد أن يستحضر أنه كلام الله جل ثناؤه ، أي أنه رباني المصدر ، قال تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُم بُرْهَانٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا﴾ (النساء: ١٧٤)، وقال : ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ (يونس: ٥٧)، وقال أيضا : ﴿ وَكَذَٰلِكَ

أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِنْ أَمْرِنَا ۚ مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَٰكِنْ جَعَلْنَاهُ نُورًا نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا ۚ وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ ﴾ (الشورى: ٥٢). وغير ذلك من الآيات التي تدل على مصدرية القرآن الكريم، وأنه وحي من عند الله عز وجل؛ من ثم ينفرد عن غيره ويتميز عن سواه، يقول الدكتور فريد الأنصاري: "إن الكلمات العربية في القرآن شموس، وهي في غير القرآن، من الخطاب البشري أقمار تدور حولها، طوعا أو كرها. وإنما وظيفة الأقمار أن تعكس ضياء الشموس، فتصبح ماهيتها بها نورا. أو بعبارة أدق: الكلمات في القرآن هي عين المثال فلها دلالة مطلقة على الكمال الإلهي، لكنها في سائر الكلام البشري محاولة امتثال ذلك المثال"[26].

"ومن ثم –فإنه إذا نظرنا إلى المصدر المرجعي للفكر الإسلامي– المتمثل في الوحي، وتعاملنا معه في سياق النص؛ فإنه يتعين علينا مراجعة المدلول المعنوي والحقل المفهومي للمصطلح على نحو يخرجه من الأطر الوضعية التي تختزل وتقلص، وتخلط وتُسوي، ولا تميز بين النص الموحى، والنص البشري؛ من مدونات، ومؤلفات، ومحفوظات يتناقلها أهل العلم وأرباب الصناعة الحضارية، وتهيمن عليها النسبية البشرية"[27].

المطلب الثاني: خاصية التنزيل:

على الرغم من أن نزول القرآن قد انتهى ، فإن التنزيل ممتد عبر زمن التكليف، ولاستنباط الهدى والمعرفة من أي مصطلح قرآني يقتضي الأمر مراعاة سياق النزول واستحضار مناسبته لما قبله وبعده، وهذا ما أكده الشاطبي في المسألة الحادية عشرة من موافقاته بقوله: "المدني من السور ينبغي أن يكون منزلا في الفهم على المكي، وكذلك المكي بعضه مع بعض، والمدني بعضه مع بعض، على حسب ترتيبه في التنزيل، وإلا لم يصح، والدليل على ذلك أن معنى الخطاب المدني في الغالب مبني على المكي، كما أن المتأخر من كل واحد منهما مبني على متقدمه، دل على ذلك الاستقراء، وذلك إنما يكون ببيان مجمل، أو تخصيص عموم، أو تقييد مطلق، أو تفصيل ما لم يفصل، أو تكميل ما لم يظهر تكميله"[28].

فدراسة أي مصطلح قرآني لابد من التأكيد على مراعاة خاصيتي الإنزال باعتبار القرآن الكريم نزل نجوما عبر ثلاث وعشرين سنة، وخاصية التنزيل لكون القرآن الكريم لا تحصره حدود الزمان والمكان والإنسان، بل يساير زمن التكليف والاستخلاف.

المطلب الثالث : الكونية والاستيعاب:

إن من أهم مظاهر إعجاز القرآن الكريم خطابه العالمي، المستوعب للإنسان والمكان والزمان، يقول الله عز وجل ﴿ تبارك الذي نزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيرا﴾ (الفرقان: ١)، فتجاوز القرآن العظيم الجغرافية القُطرية لينفتح ويخاطب العالمين، بمختلف شرائحهم وأجناسهم وألوانهم، حيث لم يقتصر خطابه على فئة معينة كما هو شأن الكتب السابقة، بل جاء للناس كافة، بهدف توجيههم وإمدادهم بمقومات الاستخلاف، وتتجلى كونية

القرآن في كونية مفاهيمه ، فهي "نسق مفتوح غير منغلق، ولهذا استطاع الإسلام عندما جاء أن يستوعب كل الفضائل وكل المفاهيم التي لها صفة إيجابية في التراث الجاهلي العربي، أو حتى في تراث الأمم المخالفة للإسلام. إذ ليس هناك مشكل في الثقافة الإسلامية وفي المفاهيم الإسلامية أن تستوعب مفاهيم أجنبية على أساس أن تصبح لهذه المفاهيم الأجنبية وظيفة أخرى داخل النسق القرآني أو داخل النسق الإسلامي عموما"[29].

المطلب الرابع : الهيمنة والتصديق:

جاء القرآن الكريم مهيمنا على الكتب السابقة ومصدقا عليها، قال تعالى : ﴿ قُلْ مَن كَانَ عَدُوًّا لِّجِبْرِيلَ فَإِنَّهُ نَزَّلَهُ عَلَىٰ قَلْبِكَ بِإِذْنِ اللَّهِ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَهُدًى وَبُشْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ (البقرة: ٩٧)، وقال: ﴿ نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَاةَ وَالْإِنجِيلَ ﴾ (آل عمران: ٣) ، وقال: ﴿ **وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ**﴾ (المائدة: ٤٨)، وقال: ﴿ وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ هُوَ الْحَقُّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ بِعِبَادِهِ لَخَبِيرٌ بَصِيرٌ﴾ (فاطر: ٣١) ، وقال: ﴿ قَالُوا يَا قَوْمَنَا إِنَّا سَمِعْنَا كِتَابًا أُنْزِلَ مِنْ بَعْدِ مُوسَىٰ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ يَهْدِي إِلَى الْحَقِّ وَإِلَىٰ طَرِيقٍ مُسْتَقِيمٍ﴾ (الأحقاف: ٣٠).

والمتدبر لهذه الآيات ، يجد للتصديق والهيمنة وجهتان :

"الأولى : إزاء الكتب السالفة ؛ فهناك تصديق لما صح من هذه الكتب ، ثم هيمنة عليها في تكامل تام معها.

والوجهة الثانية إزاء ما يمور ويعتلج في حياة الناس وارتفاقاتهم من ممارسات وما هو مستقر فيها من أعراف.

والتصديق في هذه الوجهة عبارة عن إقرار الصالح من كل ذلك بالسكوت عنه أو الثناء عليه ، وتغيير الطالح بالحديث عنه وكشف مساوئه" [30].

وفي السنة النبوية ، نجد الرسول صلى الله عليه وعلى آله وسلم ، يشبه النبوة كلها بالبناء المكتمل ، الذي وضع لبنته الأخيرة ، فتحقق بذلك تمام النبوة والرسالة : "إِنَّ مَثَلِي وَمَثَلَ الأَنْبِيَاءِ مِنْ قَبْلِي، كَمَثَلِ رَجُلٍ بَنَى بَيْتًا فَأَحْسَنَهُ وَأَجْمَلَهُ، إِلَّا مَوْضِعَ لَبِنَةٍ مِنْ زَاوِيَةٍ، فَجَعَلَ النَّاسُ يَطُوفُونَ بِهِ، وَيَعْجَبُونَ لَهُ، وَيَقُولُونَ هَلَّا وُضِعَتْ هَذِهِ اللَّبِنَةُ؟ قَالَ: فَأَنَا اللَّبِنَةُ وَأَنَا خَاتِمُ النَّبِيِّينَ "[31].

تعتبر العالمية أحد "مقتضيات الخاتمية ، والهيمنة من لوازمها ، فمجيئ الرسالة خاتمة للرسالات يقتضي الهيمنة على غيرها من الرسالات ، وهذا يلزم منه عدم حصرها في أمة دون أخرى ، والقرآن الكريم ينص على ذلك ويقرره، موجها نداؤه للناس كافة ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (سبأ: ٢٨)؛ فالعالمية هنا "تضفي طابع الشمول والاستيعاب وامتداد الأمة في علومها ومعارفها كامتداد رسالتها ، بدل الفكر الطائفي والفرقي الذي لا ينتج إلا لنفسه وفي محيطه.. وهذا ما يفسر دقة استيعاب الأجيال الأولى للرسالة واستنفارهم للتبليغ والأداء والتفاعل مع المحيط العالمي"[32]، "فرسالته صلى الله عليه وسلم ليست لفئة من الناس دون غيرها ،

وإنما هي للناس كافة ؛ العرب منهم والعجم والأحمر والأسود ﴿ **قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا**﴾ (الأعراف: ١٥٨)" [33].

على هذا الأساس "فلا يمكن لأي مفهوم من هذه المفاهيم أن يتحيز في مرحلة زمنية معينة"[34]، أو ينحاز إلى فئة دون أخرى، "لأن المفهوم القرآني وإن كان واحدا فهو يسمد إطلاقيته من الوحي نفسه"[35]، "إذ القرآن الكريم خطاب إلهي شامل لجميع طبقات الجن والإنس، ولكل العصور، والأحوال والظروف كافة"[36]، ومعانيه "معان شاملة كلية وعامة لا تقتصر على طائفة معينة أو على معنى جزئي، بل يقدم أطيب الأغذية طرا وألذها طعما إلى ألوف الطبقات المتباينة من الجن والإنس، فيوفي حاجة أفكارهم ويشبع عقولهم ويغذي قلوبهم وينمي أرواحهم، كل ما يليق به؛ وذلك لأنه وحي سماوي وخطاب صمداني يخاطب الله سبحانه جميع طبقات البشر المصطفين خلف الأعصار، فيجيب عن أسئلة واستفسارات جميع الطوائف ويلبي حاجاتهم كلها؛ فلا غرو أنه كلام رب العالمين، صادر من أرفع مراتب الربوبية المطلقة"[37]، وله "جامعية خارقة من خمس جهات : في لفظه، في معناه، في أحكامه، في علمه، في مقاصده"[38]، "ونزل مهديا وموصلا لغايات إرشادية متدرجة متفاوتة مع كمال الاستقامة والموازنة والنظام كأن المقصد واحد"[39].

"فالقرآن بخصائصه –ولا مصدر سواه– يستطيع أن يقوم بالتصديق والمراجعة ثم الهيمنة على سائر المناهج المطروحة، وإعادة صياغتها ضمن منهجه الكوني. والقرآن –وحده– وبتصديقه وهيمنته قادر على استيعاب تلك المناهج وإصلاحها وتنقيتها وترقيتها ثم تجاوزها إيجابيًا دون الوقوع في شراك خصومة لاهوتية سلبية"[40].

بهذه الخصائص –العالمية والهيمنة والتصديق.. – تكون ألفاظ الخطاب القرآني معادلا للوحي الإلهي وبديلا عنه في مرحلة ختم النبوة، وهذا يقتضي "أن يكون لدى الباحث وضوح في القضايا التي يريد أن يستنطق بخصوصها القرآن المجيد في علاقته بالهيمنة، إذ حين اتضاح هذه القضايا فإنها تكون بمثابة التضاريس الفكرية والنفسيية والوجدانية التي من شأنها أن تمكن الدارس من التقاط ما يتعلق بالموضيع المبحوث فيها من إشارات؛ وإلا فسوف تغلب على البحث العمومية والسطحية"[41].

وهذا "مفاده وجوب تتبع المصطلحات قيد الدراسة في كل مواطن ورودها، واعتبار السياقات التي يتم فيها هذا الورود قبل أي تعريف لهذه المصطلحات"[42].

المطلب الخامس: الاكتناز المعرفي أو "الإنتاجية":

نقصد هنا بالإنتاجية استمرارية النص في العطاء والإمداد، قال جل شأنه : ﴿كلا نمد هؤلاء وهؤلاء من عطاء ربك وما كان عطاء ربك محظورا﴾ (الإسراء: ٢٠)، سواء من حيث بيان ما في هذا النص وتنزيله في الواقع، أو استنباط معارف متجددة تخدم مسار الإنسانية، "فللمصطلح القرآني في دلالته على المعاني أبعادا

واسعة تزيد بكثير عن دلالات الألفاظ البشرية، فلألفاظ القرآن من هذه الجهة تفردها المطلق وكمالها الإلهي العظيم الممتد في الغيب نفسه قال عز وجل : ﴿قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا﴾ (الكهف: ١٠٩)، وقال سبحانه: ﴿وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِن بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (لقمان: ٢٧) "[43]، فللمصطلح القرآني القدرة " على الاستجابة لكل ظرف تاريخي مهما كانت خصائصه، أو سقفه المعرفي، فيستوعبه ، ويستمر في تجاوزه باتجاه المستقبل بعد أن يقوم بتلبية احتياجاته من الهداية والحقائق والنور. والقارئ التالي المتدبر بعد التحاق المتلقي الأول محمد صلى الله عليه وسلم بالرفيق الأعلى، هو الإنسان الباحث عن الحق، الطالب للهداية"[44]. بحيث كل مصطلح قرآني عبارة عن نسق مفتوح فيه من المعاني والمقومات ما يصلح لتدبير الإنسانية، مما يستلزم مدوامة التدبر في ألفاظه المفسرة للوجود والمعادلة للكون.

إذن فالقرآن الكريم "ينطوي على واقع ويستوعبه، وإن تجاوزه متساميا منه وبه إلى غيره من مجالات واقع متجدد ومستحدَث، ومن ثم جاء نصا مرشدا معلما يحمل "معالم الإطلاق" دون أن يفقد قابلية التنزل استجابة لدواعي النسبية في مواقف تحكمها حدود المتناهيات فيستوعبها ويتجاوزها"[45].

المطلب السادس: النسقية القرآنية [46] :

من المعلوم أن تضافر الألفاظ وتعاضدها داخل نسق واحد هو الذي يولد المعاني ويخرجها من سياجها وسجونها، ليحررها ويقودها إلى عالم البيان والإفادة ، فإذا اختل تماسكها وتغير ترتيبها الذي به تشكل ذاك المعنى ، انتقلت من تمام البيان إلى زنزانة الهذيان، وقد يصبح لتلك الألفاظ مدلولات أخرى في أحسن الأحوال ، وللجرجاني كلام نفيس في هذا الباب حيث يقول : "الألفاظ لا تُفيد حتى تُؤلَّف ضرباً خاصّاً من التأليف، ويُعْمَد بها إلى وجه دونِ وجهٍ من التركيب والترتيب، فلو أنك عَمَدت إلى بيت شعرٍ أو فَصْل نثرٍ فعددت كلماته عَدّاً كيف جاء واتَّفق، وأبطلت نضدَهُ ونظامه الذي عليه بني، وفيه أفرغ المعنى وأجري، وغيّرت ترتيبه الذي بخصوصيته أفاد ما أفاد، وبنَسَقِه المخصوص أبان المراد"[47].

إذا كان هذا ينطبق على أي كلام فما بالك بالكلام الذي فُصِّل أحسن تفصيل وأحكم أحسن إحكام، وكل لفظ له مكانه، إذ لا يقبل أن يَحْتلَّ لفظ آخر ذلك الموضع، وبذلك ينفرد القرآن عن غيره، فهو "منفصل عن سائر الكتب المنزلة وغير المنزلة، متفوق عليها –جميعا– بخصائصه ومزاياه، ونظمه وبلاغته وفصاحته، وهو في الوقت ذاته واحد في داخله بهذه المزايا والخصائص، تنتظم حروفه وكلماته وآياته وسوره في سلك واحد. والقرآن واحد في كونه متفردا من تلك الحيثية، ومن حيث الأهداف والمقاصد والغايات والآثار حتى ليبدو في ذلك –كله– كما لو كان

كلمة واحدة، أو جملة واحدة؛ لأن الواحد –في الحقيقة– ما لا جزء له البتة؛ فلا يقبل "التعضية" أي: التقسيم إلى أعضاء قابلة للانفصال، ولا يقبل التحويل والتغيير والتبديل فيما يتألف منه" (48).

"فالقرآن في بنائيته الحرفية يماثل البنائية الكونية بحيث إذا تفلت نجم عن موقعه اختل النظام الكوني كله، ولهذا قابل الله بين البنائية الحرفية للقرآن ومواقع النجوم، فلم يقسم –سبحانه– بالنجم ولكن أقسم بمواقعها في سياق تعريفه بخصائص القرآن البنائية : ﴿ لَا أُقْسِمُ بِمَوَاقِعِ النُّجُومِ 75وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ 76 إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ 77 فِي كِتَابٍ مَكْنُونٍ 78 لَا يَمَسُّهُ إِلَّا الْمُطَهَّرُونَ79 تنزيل من رب العالمين80﴾ (الواقعة: ٧٥ – ٨٠)"(49).

نفهم من هذا أن القرآن الكريم"كون تحكمه بنائية في غاية الانضباط المنهجي.. فكما تخضع البنائية الكونية الطبيعية لضوابط المجموعة الشمسية كلها، فإن خرج نجم عن مداره واصطدم بغيره اختلت موازين الأجرام كله، فكذلك القرآن، بنائيته منضبطة إلى مستوى الحرف وإعرابه وتشكيله، (فلا أقسم بمواقع النجوم). وعلى هذا الأساس يجب التعامل مع الكونية القرآنية. وهذا ما يميز الاستخدام الإلهي للغة عن الاستخدام البشري"(50).

وهذا الانضباط المنهجي على مستوى الكلمة والحرف هو الذي يجعل مفردات القرآن الكريم في تعاضد وتماسك ، بحيث لكل مفردة دورها الوظيفي داخل النسق الكلي للقرآن الكريم ، ولا يمكن العروج إلى المعنى المقصود بالاستغناء عن أحد ألفاظه، لأن المعاني تنتسق داخل النظم القرآني كما "تنتسق الحُجُرات في البينان لا، بل إنها لتلتحم فيها كما تلتحكم الأعضاء في جسم الإنسان، فبين كل قطعة وجارتها رباط موضعي من أنفسهما، كما يلتقي العظمان عند المفصل ومن فوقهما تمتد شبكة من الوشائح تحيط بهما عن كثب، كما يشتبك العضوان بالشرايين والعروق والأعضاء؛ ومن وراء ذلك كله يسري في جملة السورة اتجاه معين، وتؤدي بمجموعها غرضًا خاصًّا، كما يأخذ الجسم قوامًا واحدًا، ويتعاون بجملته على أداء غرض واحد، مع اختلاف وظائفه العضوية"(51).

إذن فكل مفهوم قرآني له هذه الخاصية "ضمن المجموع النسقي للمفاهيم، يشتغل لذاته ولغيره في الوقت نفسه. وذلك أشبه ما يكون بعمل أعضاء الإنسان، فكل عضو له وظيفة خاصة لا يقوم بها غيره ووظيفة عامة يقوم بها مع غيره في شكل نظامي مطرد إذا تعطل وقع الخلل"(52).

فالمفاهيم القرآنية "ليست معزولة عن بعضها بعضا، وليست منثورة كيفما اتفق، وإنما هي فصوص في العقد الفريد للإسلام، منظومة نظما بديعا رائعا في نسق؛ إذا نظر إليها، وقد انتظمت أفقيا، تجلى نسقها التصوري الشامل الكامل: ﴿كتاب أحكمت آياته ثم فصلت من لدن حكيم خبير﴾ (هود: ١ ، إذ ﴿بَلْ بَدَا لَهُم مَّا كَانُواْ يُخْفُونَ مِن قَبْلُ وَلَوْ رُدُّواْ لَعَادُواْ لِمَا نُهُواْ عَنْهُ وَإِنَّهُمْ لَكَٰذِبُونَ﴾ (الأنعام: ٣٨) ، ﴿وَكُلَّ شَيْءٍ فَصَّلْنَاهُ تَفْصِيلاً﴾ (الإسراء: ١٢)، وإذا نظر إليها وقد تتابعت تاريخيا في التنزل، تجلى نسقها المنهاجي التنزيلي المتكامل:

﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً ۚ كَذَٰلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِ فُؤَادَكَ ۖ وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلًا 32وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا﴾ (الفرقان: ٣٢ – ٣٣).

وهي في الحالين معا لا تقبل المسَّ بما يخل بنسقيتها: لا تقبل زحزحة في المواقع أو تغييرا في الترتيب، ولا تقبل تغييرا للأحجام أو الألوان، وإلا صار الأمر إلى شيئ آخر غير الإسلام، وقد دخل من هذا الباب على المسلمين عبر التاريخ الطويل العريض شر طويل عريض، مس التصور والتنزيل معاً"[53].

خاتمة:

يتضح أن للمصطلح القرآني بعدا بنائيا داخل النسق القرآني الذي ينبغي مراعاته لبلوغ حقيقة المصطلح القرآني، إذ لا يجوز فصل المفردة القرآنية عن لسان القرآن وبنائيته وإعطائها مفهوما من خارج نسقية القرآن الكريم. ومن خلال هذه المداخل المنهجية والمعرفية نستنتج أن مقاربة المصطلحات القرآنية تنفرد في دراستها عن غيرها لما لها من خصائص ينبغي أن يتمَثلها ويمتثِلها الباحث في دراسته للمفاهيم القرآنية، لكون القرآن الكريم خطاب كوني وعالمي يتميز بشموليته وإحاطته، واستمراره في العطاء على مر الأزمان، كما أن مصطلحاته تتعاضد في نسقية محكمة تمنع عنها التحريف والتبديل، ﴿وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا ۚ لَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَاتِهِ ۚ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ (الأنعام: ١١٥).

كما أن أخذ هذه المحددات المنهجية بعين الاعتبار يُمكن من تدبر القرآن الكريم حق تدبره وأخذه بقوة، قصد استنباط المعارف والعلوم منه باعتباره المصدر المنشئ والوحيد الذي يتكشف عبر الأزمان وعبر السقف المعرفي لكل مرحلة، الكفيل بإعطاء الإنسانية المنطلقات الأساسية والتوجيهات الضرورية التي تراعي المقاصد والكليات، ولا تترك العلم وسيلة لتدمير الإنسان وتخريب العمران، وهذا هو البعد الغائب عن الفكر الغربي في وقتنا الحاضر والأمثلة على ذلك كثيرة جدا تند عن الحصر.

إن المسلمين الآن في حاجة إلى إعادة قافلة الأمة إلى سكتها الصحيحة، وإخراجها من الزقاق المظلم والمنعرج الخطير الذي توجهت نحوه منذ قرون، وهذا يستدعي توبة منهاجية لإزالة ما علق بالمصطلحات القرآنية من أوهام، وتحريرها لتصبح منفتحة على مختلف الأنساق المعرفية ومهيمنة عليها، كما هو شأن مفهوم التدبر الذي غالبا ما يُحصر في دلالات تاريخية ضيقة، كجعله من فضائل القرآن لا من الواجبات الضرورية لتلاوة القرآن حق التلاوة، أو إعطائه معنى من خارج القرآن، أو قصره على الجانب الوعظي وتغييب الجوانب الأخرى (كالمعرفي والحضاري..)، أو الاكتفاء بالاعتماد على التفاسير دون الرجوع إلى تدبر القرآن.

وذلك لا يتأتى إلا من خلال الدراية بهذه المحددات المنهجية والمعرفية وتفعليها، باعتبارها تسعى إلى استنطاق آيات الكتاب المسطور كما يستنطق المتأمل في الوجود ويتفاعل مع آيات الكتاب المنظور، وتقرير وظيفته الإصلاحية، وأبعاده الحضارية، من خلال تعميق الوعي بالحاجة إلى التدبر باعتبارها الوسيلة الأمثل التي تضفي الحيوية في هذه المحددات.

النتائج:

يمكن أن نجمل أهم نتائج البحث في المسائل الآتية:

- عرف المصطلح القرآني عناية فائقة منذ نزول الوحي، حيث بذل العلماء جهودا طيبة في تقريب دلالاته ومقاصده، مما يستوجب الرجوع إليها تعريفا بها ووقوفا على منهجها وقيمتها.
- إن مقاربة المصطلح القرآني تحتاج إلى منهج علمي رصين يضبط الدراسة المصطلحية والمفهومية لألفاظ الوحي، من أجل استكناه مقاصد وقيم القرآن تمهيدا لتزكية الإنسان وانتهاء ببناء العمران.
- إن تدبر المصطلحات القرآنية تدبرا معرفيا، انطلاقا من المحددات المنهجية والمعرفية، من شأنه أن يتجاوز تلك القراءت العضينية وتلك الآفات التي لحقت المصطلح الإسلامي عموما والمصطلح القرآني خصوصا، إلى قراءة قائمة على منهج تكاملي يهدف إلى اكتشاف القوانين الفاعلة في التاريخ، والسنن الإلهية الحاكمة للكون والإنسان، وللثقافات والحضارات، بغية تحقيق الفاعلية العمرانية وإخراج الإنسانية من أزماتها، وتقويم مسارها الحضاري وتحديد وجهتها.

التوصيات:

- ضرورة إنشاء مركز بحثي دولي يهتم بخدمة المصطلحات القرآنية تدبرا وتفسيرا عبر خطوات منهجية علمية، عن طريق الاستفادة من جهود العلماء السابقين وانفتاحا على الرؤى الخادمة لكتاب الله العزيز.
- إنشاء موسوعة علمية للمصطلحات القرآنية، عن طريق إشراك مختلف الباحثين والعلماء المهتمين بالدراسات القرآنية، لكي تكون ثمرة لمختلف ما قرره العلماء السابقين حول كل مصطلح قرآني.
- والله من وراء القصد وهو الهادي إلى سواء السبيل، ﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ (هود: ٨٨)، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الهوامش:

[1] أخرجه البخاري في كتاب الأدب، باب لا تسبوا الدهر (41/8) (6182)، تحقيق: زهير الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ.

[2] أخرجه البخاري في كتاب مواقيت الصلاة ، باب من كره أن يقال للمغرب العشاء ،(117/1)(563).

[3] أخرجه البخاري في كتاب الأدب ، باب لا يقال : خبثت نفسي ، (41/8)(6179).

[4] قال د. طه جابر العلواني في التفريق بين المصطلح والمفهوم : "إذا كان المفهوم مغايرا للأسماء من حيث الدلالة والوظيفية المعرفية، وإن كان اسما من حيث الإعراب فإنه مغاير للمصطلح كذلك، فالمصطلح بمثابة الاسم : يصطلح جماعة من الناس تجمعهم حرفة أو مصلحة أو سواها على إطلاق لفظ بإزاء معنى أو ذات، لا يتنازعون فيما اصطلحوا عليه حيث لا مشاحة في الاصطلاح. أما المفهوم فهو شيئ آخر يختلف عن الاسم، ويختلف عن المصطلح. إنه أشبه بوعاء معرفي جامع يحمل من خصائص الكائن الحي أنه ذو هوية كاملة قد تحمل تاريخ ولادته (ويغلب أن يكون تقريبا) وسيرورته وتطوره الدلالي، وما قد يعترضه أثناء سيرورته من عوامل صحة أو مرض وعمليات شحن وتفريغ وتخلية وتحلية، ولذلك كانت دائرة المفاهيم أهم ميادين الصراع الفكري والثقافي بين الثقافات عبر التاريخ وستظل كذلك حتى ظهور الهدى ودين الحق على الدين كله". نحو منهجية قرآنية معرفية، دار الهادي، ط1، 1425هـ-2004م، ص124، وبناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، مجموعة من المؤلفين ، إشراف د. علي جمعة ود. سيف الدين عبد الفتاح، تقديم طه العلواني، دار السلام، ط1، 1429هـ-2008م، (8/1).

[5] الشاهد البوشيخي ، نحو معجم تاريخي للمصطلحات القرآنية المعرفة، ص 130.

[6] الشاهد البوشيخي ، القرآن والدراسة المصطلحية ، دراسات مصطلحية، ط 1 ، دار السلام ، القاهرة ، 2011م ، ص20.

[7] أخرجه البخاري، في كتاب الحج ، باب الخطبة أيام منى ، تحقيق : محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ. (1741) (176/2).

[8] أخرجه البخاري في كتاب أحاديث الأنبياء ، باب قول الله تعالى : (واتخذ الله إبراهيم خليلا) (النساء :125)، (3360) ، (141/4).

[9] أخرجه البخاري في كتاب تفسير القرآن ، باب قوله (وكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط..) (البقرة :187)، (4510)(26/6).

[10] المصطلحات والمفاهيم في الثقافة الإسلامية بين البناء الشرعي والتداول التاريخي ، د. سعيد شبار ، منشورات المجلس العلمي الأعلى، ط 1 : 1431هـ- 2010م، صفحة غلاف الكتاب.

[11]الشاطبي أبو اسحاق ، الموافقات ، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، 1417هـ/ 1997م. (139-140/2).

[12] نفسه، (138/2).

[13] أخرجه البخاري في كتاب الأدب ، باب لا تسبوا الدهر (41/8)(6182).

[14] أخرجه البخاري في كتاب مواقيت الصلاة ، باب من كره أن يقال للمغرب العشاء ،(117/1)(563).

[15] أخرجه البخاري في كتاب الأدب ، باب لا يقال : خبثت نفسي ، (41/8)(6179).

16 معنى الوجوه والنظائر أن تكون الكلمة واحدة، ذكرت في مواضع من القرآن على لفظ واحد، وحركة واحدة، وأريد بكل مكان معنى غير الآخر، فلفظ كل كلمة ذكرت في موضع نظير للفظ الكلمة المذكورة في الموضع الآخر، وتفسير كل كلمة بمعنى غير معنى

الآخرى هو الوجوه. ن ابن الجوزي ، زهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر ، تحقيق: محمد عبد الكريم كاظم الراضي، مؤسسة الرسالة – لبنان/ بيروت، ط1، 1404هـ – 1984م، ص83.

17 ابن الجوزي ، نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر ، ص83.

[18] نفسه.

[19] الراغب الأصفهاني ، المفردات في غريب القرآن ، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية – دمشق بيروت، ط1، 1412 هـ، ص 55-56.

[20] النابغة الجعدي اسمه قيس بن عبد الله بن عدس بن ربيع بن جعدة ابن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة. هكذا نسبه أبو عبيدة وابن الكلبي ومحمد بن سلا ولقيط وأكثر أهل العلم. وقال القحذمي: اسمه حيان ابن قيس بن عبد الله بن وحوح بن عدس بن ربيعة بن جعدة. يكنى أبا ليلى وكان شاعراً مفلقاً طويل البقاء في الجاهلية والإسلام وكان أكبر من النابغة الذبياني وبقي بعده بقاءً طويلاً وهو أحد المعمرين يقال إنه عاش من العمر مائتي سنة وقيل أقل من ذلك وكف بصره بعد أن أسلم وحسن إسلامه وبلغ إلى فتنة ابن الزبير ومات بأصفهان. معجم الشعراء ، المرزباني (ت: 384 هـ) ص321.

[21] ابن عباس عبد الله، مسائل نافع بن الأزرق عن بن عباس ، تحقيق د. محمد الرالي ، الجفان والجابي ، ط1 ، 1413هـ 1993م، ص 36-37.

[22] الشاهد البوشيخي، القرآن الكريم والدراسة المصطلحية ص103.

[23] شبار سعيد ، المصطلحات والمفاهيم في الثقافة الإسلامية بين البناء الشرعي والتداول التاريخي ، ص7.

[24] زمرد فريدة، تفسير القرآن من التوجه المذهبي إلى المدخل المصطلحي، مجلة الإحياء عدد 27، ص92.

[25] العلواني طه، لسان القرآن ومستقبل الأمة القطب، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط2006،1م، ص8.

[26] موقع مصطلحات علوم التراث من فهم الذات وتقويمها ص12 . نقلا عن د. أمحمد الينبعي في رسالته مفهوم الآية في القرآن الكريم والحديث الشريف دراسة مصطلحية وتفسير موضوعي، دار السلام، 2014م، ص55.

[27] منى أبو الفضل ، طه جابر العلواني ، نحو إعادة بناء علوم الأمة الاجتماعية والشرعية مراجعات منهاجية وتاريخية ، دار السلام، القاهرة، ط1، 2009م، ص42-43.

[28] الشاطبي، الموافقات، تحقيق : أبو عبيدة مشهور آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، 1417هـ/1997م، (256/4).

[29] شبار سعيد ، من خصائص المفاهيم الإسلامية، مجلة أنوار، العدد الرابع، السنة الرابعة، 1436هـ/2015م، ص5.

[30] عبادي أحمد ، الوحي والإنسان : نحو استئناف التعامل المنهاجي مع الوحي ، دار النيل، 2013، ص55.

31 أخرجه البخاري ، كتاب المناقب ، باب ختم النبيين ، (186/4)(3535).

[32] شبار سعيد ، الثقافة والعولمة وقضايا إصلاح الفكر والتجديد في العلوم الإسلامية ، دار الإنماء الثقافي، ط1، 2014، ص93.

[33] المنتار محمد ، خصائص القرآن في القرآن، مجلة الترتيل العدد الثاني ذو القعدة 1435هـ/شتنبر2014، ص114-115.

[34] شبار سعيد ، من خصائص المفاهيم القرآنية، مجلة أنوار ص5.

[35] نفسه.

[36] النورسي سعيد ، صيقل الإسلام أو آثار سعيد القديم، ترجمة إحسان قاسم الصالحي، شركة سوزلر، ط1، 2002، ص333.

[37] النورسي سعيد ، إشارات الإعجاز، دار النيل، ط3، 2013م، ص237.

[38] النورسي سعيد ، الملاحق في فقه دعوة النور، شركة سوزلر، ط3، 1999م، ص 183.

[39] النورسي سعيد ، المثنوي العربي النوري، شركة سوزلر، ط1، 1995م، ص77.

[40] مجلة إسلامية المعرفة ، العدد 30 ، خريف 1423 هـ 2002 م، ص 17.

[41] عبادي أحمد، التصديق والهيمنة مكونا من مكونات المنهج النقدي في القرآن الكريم ، مجلة دراسات مصطلحية العدد الحادي عشر، ص147.

[42] نفسه.

[43] الينبعي محمد ، الدراسة المصطلحية لألفاظ القرآن الكريم –موجباتها العلمية وخصوصياتها المنهجية- ، مجلة دراسات مصطلحية العدد الحادي عشر والثاني عشر 1433-1434/2011-2012 ، ص132.

[44] العلواني طه، لسان القرآن ومستقبل الأمة القطب ، دص9.

[45] العواني طه، أبو الفضل من، ، نحو إعادة بناء علوم الأمة الاجتماعية والشرعية، ص 45.

[46] نود أن نشير إلى أن لهذه النسقية تسميات متعددة تختلف من باحث لآخر ك : الوحدة البنائية ، النظم ، الترتيب، الاتساق ، التانسب، المعمارية.. وكلها لها نفس المدلول.

[47] الجرجاني عبد القاهر، أسرار البلاغة ، دار المدني، جدة، ص4.

[48] العلواني طه، الوحدة البنائية للقرآن المجيد ، مكتبة الشروق، ط1، 2006م، ص11-12.

[49] حاج حمد، منهجية القرآن المعرفية أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية ، دار الهادي، ط1، 2003، ص96.

[50] حاج حمد، جدلية الغيب والإنسان والطبيعة، دار الهادي، ط1، 2004، ص55.

51 دراز محمد، النبأ العظيم نظرات جديدة في القرآن الكريم ، ص 188.

[52] شبار سعيد، من خصائص المفاهيم القرآنية، مجلة أنوار ص8.

[53] الشاهد البوشيخي، القرآن الكريم والدراسة المصطلحية، دراسات مصطلحية، دار السلام، القاهرة، ط1، 2011، ص 99-100.

قائمة المراجع:

- القرآن الكريم
- البخاري محمد بن إسماعيل، تحقيق : زهير الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ.
- ابن الجوزي، نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر، تحقيق: محمد عبد الكريم كاظم الراضي، مؤسسة الرسالة – لبنان/ بيروت، ط1، 1404هـ - 1984م، ص83.
- ابن عباس عبد الله، مسائل نافع بن الأزرق عن بن عباس ، تحقيق د. محمد الرالي ، الجفان والجابي ، ط1 ، 1413هـ 1993م، ص 36-37.

- البوشيخي الشاهد ، القرآن الكريم والدراسة المصطلحية، دراسات مصطلحية، دار السلام، القاهرة، ط1، 2011، ص 99-100.
- البوشيخي الشاهد، القرآن والدراسة المصطلحية ، دراسات مصطلحية، ط 1 ، دار السلام ، القاهرة ، 2011م، ص20.
- جمعة علي وآخرون، بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، دار السلام، ط1، 1429هـ-2008م، (8/1).
- حاج حمد، منهجية القرآن المعرفية أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية ، دار الهادي، ط1، 2003، ص96.
- الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن ، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية – دمشق بيروت، ط1، 1412 هـ، ص 55-56.
- زمرد فريدة ، تفسير القرآن من التوجه المذهبي إلى المدخل المصطلحي، مجلة الإحياء عدد 27، ص92.
- الشاطبي أبو اسحاق، الموافقات، تحقيق : أبو عبيدة مشهور آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، 1417هـ/1997م، (256/4).
- شبار سعيد ، الثقافة والعولة وقضايا إصلاح الفكر والتجديد في العلوم الإسلامية ، دار الإنماء الثقافي، ط1، 2014، ص93.
- شبار سعيد، المصطلحات والمفاهيم في الثقافة الإسلامية بين البناء الشرعي والتداول التاريخي، منشورات المجلس العلمي الأعلى ، ط 1 : 1431هـ- 2010م، صفحة غلاف الكتاب.
- عبادي أحمد، الوحي والإنسان : نحو استئناف التعامل المنهاجي مع الوحي، دار النيل، 2013، ص55.
- العلواني طه، أبو الفضل منى ، نحو إعادة بناء علوم الأمة الاجتماعية والشرعية مراجعات منهاجية وتاريخية، دار السلام، القاهرة، ط1، 2009م، ص42-43.
- العلواني طه، لسان القرآن ومستقبل الأمة القطب ، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط2006،1م، ص8.
- العلواني طه، نحو منهجية قرآنية معرفية، دار الهادي، ط1، 1425هـ-2004م، ص124.
- العواني طه، الوحدة البنائية للقرآن المجيد، مكتبة الشروق، ط1، 2006م، ص11-12.
- النورسي سعيد، إشارات الإعجاز، دار النيل، ط3، 2013م، ص237.
- النورسي سعيد، المثنوي العربي النوري، شركة سوزلر، ط1، 1995م، ص77.
- النورسي سعيد، الملاحق في فقه دعوة النور، شركة سوزلر، ط3، 1999م، ص 183.
- النورسي سعيد، صيقل الإسلام أو آثار سعيد القديم، ترجمة إحسان قاسم الصالحي، شركة سوزلر، ط1، 2002، ص333.
- الينبعي أمحمد، مفهوم الآية في القرآن الكريم والحديث الشريف دراسة مصطلحية وتفسير موضوعي، دار السلام، 2014م، ص55.

المقالات :

- شبار سعيد ، من خصائص المفاهيم الإسلامية، مجلة أنوار، العدد الرابع، السنة الرابعة، 1436هـ/2015م، ص5.

- عبادي أحمد، التصديق والهيمنة مكونا من مكونات المنهج النقدي في القرآن الكريم ، مجلة دراسات مصطلحية العدد الحادي عشر.
- مجلة إسلامية المعرفة ، العدد 30 ، خريف 1423 هـ 2002 م، ص 17.
- المنتار محمد، خصائص القرآن في القرآن، مجلة الترتيل العدد الثاني ذو القعدة 1435هـ/شتنبر2014، ص114-115.
- الينبعي محمد ، الدراسة المصطلحية لألفاظ القرآن الكريم –موجباتها العلمية وخصوصياتها المنهجية- ، مجلة دراسات مصطلحية العدد الحادي عشر والثاني عشر 1433-1434/2011-2012 ، ص132.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 124 – 139

إشكالية تبعية المصطلح النقدي العربي للنقد الغربي

د. محمد موسى زياد[1]*

[1]وزارة التربية والتعليم (فلسطين)

The problem of dependence of Arab critical terms on western criticism

Mahmoud Mousa Ziad [1] *

[1] https://orcid.org/0000-0003-2549-3254

[1] Ministry of Education (Palestine), mah8670@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2023/06/14 تاريخ القبول: 2023 /07/10 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

هدفت الدراسة إلى توضيح إشكالية من إشكاليات المصطلح النقدي العربي، وهي تبعيته للنقد الغربي؛ حيث أدت هذه التبعية إلى خلخلة المصطلحات النقدية المستخدمة واضطرابها.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي: 1. المصطلح هو مفتاح العلوم في التراث العربي، ولذلك فهو ضروري في كل دراسة نقدية. من آفات البحث العلمي الواضحة. 2. تداول مصطلحات وافدة من غير ضرورة ملزمة مع وجود مصطلحات أصلية. 3. تعاني المصطلحات من مشكلات تتمثل في عدم الدقة في وضع المصطلحات وفي انتقائها، وتعدد تسميات المفهوم الواحد، والترجمة غير الدقيقة، واضطراب دلالة المصطلح النقدي. 4. اعتمد النقد العربي على المصادر والمراجع الغربية في الكثير من الموضوعات المتعلقة بتلقي المصطلح النقدي، وتشكيل مفهومه، وأدواته النقدية، والإجرائية. 5. اختلاف النقاد العرب أنفسهم في مفهومهم للمصطلح؛ لاختلاف ثقافتهم ومذهبهم النقدي.

كلمات مفتاحية: إشكالية، المصطلح، الدراسات النقدية، النقد العربي، النقد الغربي، تبعية.

Abstract:

The study aimed at explaining one of the problems of the Arab critical terms; namely, its dependence on western criticism. This dependence has led to the instability of critical terms used by Arab critics.

The study has found out a range of results: First, the term is the key of science in the Arab tradition; therefore, it is necessary in every critical study. Second, it is one of the obvious scientific research problems that these coming critical terms are regarded as something essential while there are original critical terms in Arab criticism. Third, the critical term has problems such as inaccuracy in the use and selection of these western critical terms, the variety of names of each term, inaccurate translation, and the change of the critical term connotation. Fourth,

* المؤلف المرسل.

* **Corresponding author**.

the Arab criticism has depended on western resources and references in many subjects related to the use of critical term, the form of its meaning, its critical and procedural methods. Finally, Arab critics themselves are different from each other in terms of their understanding of the critical term due to the variation of their cultures and their critical philosophies.
Keywords : problem, term, critical study, Arab criticism, Western criticism, dependence

مقدمة:

يشكل المصطلح النقدي جزءًا من الدرس النقدي، فقضية المصطلح ليست جديدة على الساحة النقدية، إذ تعود بداية أزمته عند النقاد والمفكرين العرب إلى نشأة المناهج النقدية المعاصرة وتعدّدها في القرن التاسع عشر. ولذلك فقضية المصطلح من القضايا التي شغلت تفكير العلماء واللغويين قديما وحديثا؛ ذلك أن المصطلح يسهم في تواصل الأجيال معرفيا، كما يسهم في نقل الخبرات من جيل إلى جيل. فالمصطلح يعدّ مفتاح العلوم كلها والنواة التي يتحقق به وجودها؛ فمن خلال المصطلح يتمايز علم عن علم بل ويتفاضل عنه. فالمصطلحات تسميات لغوية لمفاهيم مجردة أو غير مجردة [1] .

كان للمصطلح باع في الحضارة الغربية التي شهدت ازدهارا كبيرا وتقدما في شتى المجالات، فقد تطور الفكر الأوروبي في مختلف المجالات؛ فتطورت طرق التفكير ونضجت عندهم. وهذا أسهم في سمو الفكر الأوروبي ورفعته مقارنة بما هو متداول من طرق تفكير؛ ما أدى إلى نشاط منقطع النظير في مجالات المعرفة المختلفة، التي أحدثت ثورة في كثير من آليات العمل وطرق التفكير والمصطلحات. وقد أعجب العرب بهذا النمو الحضاري للغرب؛ وانجذب النقاد العرب إلى هذه الأفكار فأخذوا بها وعملوا ضمن آلياتها؛ واستنسخوا المصطلحات الخاصة بعلومهم، دون تأنٍّ في دراستها واستيعابها؛ ما أدى إلى تباينها واختلافها مع معادلاتها العربية في المرجعية التراثية؛ فاختلفت وتباينت في بداية أمرها، ثم توسع الاختلاف إلى التضارب والتناقض، فبات المصطلح الموازي شغل النقاد بعد أن كان وسيلة لتبسيط الأفكار، فأخذ ركنا هاما في اهتمامهم، وتحول إلى علامات تعجّب أمام القارئ العربي ومرجعياته لا تزال غير مطعمة أمام هذا التساهل في المصطلح[2].

فصناعة المصطلح العلمي العربي شهدت جمودا وركونا، وهو ما أدى إلى نقل المصطلحات العلمية الغربية إلى العرب عن طريق الترجمة والتعريب وهذه ضرورة حتمية مثلت مرحلة انتقالية في الحياة العربية لتَقدُّم فنونها وعلومها عن طريق عمليتي الترجمة والتعريب؛ ما ولّد أزمات متتالية عادت بالسلب على الفهم وتقدّم العلوم. فالمصطلحات العربية قديما كانت تصاغ بطرق مختلفة كالنحت والاتفاق من طرف جماعة من العلماء والمتخصصين وفق ما تقتضيه

الحاجة، حيث يولد من رحم اللغة العربية في المجامع اللغوية العربية، أصبح مجرد احتواء لما يُنقل من الغرب، عن طريق الترجمة أو التعريب، خاصة مع تفجّر ثورة المعلومات خلال العقد الأخير من القرن العشرين والكم الهائل من المصطلحات العلمية باللغة الأجنبية، مما ألزم العرب بنقل هذه المصطلحات؛ لمواكبة التطوّر العلمي، خاصة وأنّ العلوم في تجدّد مستمر في طرح المصطلحات وتزايدها، وتزايد العلوم والتخصصات المندرجة تحتها[3].

يشكّل المصطلح أهمية كبيرة في المنظومة المعرفية؛ لأنَّ الحقول العلمية تتحدّد بتحديد دلالات مصطلحاتها واستقرار مفاهيمها. وبقدر رواج المصطلح وشيوعه يُحقَّق العلم أو الحقل المعرفي ثباتا في منهجيته. أما كثرة المترادفات والترجمات للمصطلح الواحد؛ فتؤدي إلى حيرة في اعتماد ترجمة دون أخرى، أو اعتماد مصطلح والتخلي عن مرادفه؛ فهذه الفوضى المصطلحية في المصطلحات النقدية المعرّبة والمترجمة من اللغات الأخرى تشكل سوء فهم للمصطلح أو استخدامه [4].

فالترجمة والتعريب أسهما في تذبذب مفاهيم بعض المصطلحات العلمية بين الدارسين لعدم قدرة المترجمين وناقلي المصطلحات من الغرب إلى الوطن العربي على إيجاد المصطلح المكافئ في اللغة؛ ما ولّد حالة من الفوضى المصطلحية على المصطلح العلمي الواحد بسبب عدم توحد جهود الترجمة والنقل بين الأقطار العربية، التي ما زالت تفتقر إلى منظومة ومعايير موحدة بين أقطار الوطن العربي [5].

وبناء على ما سبق، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على قضية هي من القضايا المهمة، وإشكال من الإشكالات التي يعاني منها المصطلح النقدي في الساحة النقدية العربية، وهي تبعيته للغرب. ولذلك تسعى هذه الدراسة لمناقشة مجموعة من المحاور أهمها: التعريف اللغوي والاصطلاحي للمصطلح، تعريف المصطلح النقدي، أهمية المصطلح، إشكاليات المصطلح النقدي، وتبعية المصطلح النقدي العربي للنقد الغربي، بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

الإشكالية:

تنوعت جهود المتخصصين في الطريقة أو المنهج المستخدم في التعامل مع المصطلح سواء من ناحية الترجمة أو التعريب أو طريقة الوضع؛ ما أظهر وجود أزمة في المصطلح، أو اعتباره مشكلة من مشكلات متعددة. وهذا ناتج عن مجموعة من الأسباب والعوامل، ومنها تبعية النقد العربي للنقد الغربي، وهذه المشكلة تُعدّ من أخطر مشكلات المصطلح، بل هي الأساس فيها، لاعتماد النقد العربي في الكثير من موضوعاته على المصادر والمراجع الغربية في تلقي المصطلح النقدي، وتشكيل مفهومه وأدواته النقدية والإجرائية، ومما زاد الأمر تعقيداً اختلاف النقاد العرب أنفسهم في مفهومهم للمصطلح لاختلاف ثقافتهم ومذهبهم النقدي.

وانطلاقا من ذلك سوف تسعى هذه الدراسة إلى محاولة معالجة هذا الموضوع من خلال معالجة الإشكالية المتمثلة في السؤال المركزي الآتي: لماذا تعد تبعية النقد العربي للنقد الغربي مشكلة من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية؟ وما الأسباب التي ولدت مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات العربية الحديثة؟

منهج البحث:

إن طبيعة الموضوع أملت على الباحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي من خلاله تم تتبع الجهود التي بذلت في التعامل مع المصطلح النقدي، والأدبيات التي تناولته وبخاصة في موضوع تبعيته للنقد الغربي باعتبارها من المشكلات المهمة التي تواجه المصطلح النقدي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الموضوع في أنه يرتبط بتخصص حديث ومعاصر، فلا يمكن لعلم أن يؤسس منظومته المفهومية والمصطلحية، دون أن يتكئ عليه، ألا وهو المصطلح النقدي. والمصطلح النقدي تزداد مخاطره إذا كان غريبا؛ لأنه –ربما– يؤسس للتبعية المصطلحية، التي يمكن أن تؤسس لتبعية شاملة للآخر الغربي؛ ولذلك يجب التدقيق في المصطلحات النقدية ومراجعتها لتناسب اللفظ والفهم العربيين. فالنقد العربي الحديث يواجه أزمة في صياغة المصطلحات المستحدثة؛ كون اللغة عربية بينما المنهج غربي.

أسباب اختيار الموضوع:

– الاهتمام بالدراسة المصطلحية.

– الاهتمام بقضية تبعية النقد العربي للنقد الغربي، كون هذه التبعية النقدية تؤدي إلى اضطراب المصطلحات النقدية المستخدمة.

– الاهتمام بميدان المصطلح النقدي والمشكلات التي تواجهه.

– محاولة الإحاطة بجهود الباحثين في هذا المجال.

– المشاركة في محور مهم من محاور المؤتمر المتمثلة في اشكالية من إشكاليات المصطلح النقدي.

أهداف البحث:

– دراسة المصطلح النقدي وكيفية تناول المصطلحات الغربية.

– بيان إشكاليات المصطلح النقدي، وبخاصة تبعية المصطلح النقدي العربي للمصطلح الغربي.

– الوقوف على جهود الباحثين في الدراسات المصطلحية.

الدراسات السابقة:

دراسة سلطاني (2022)، يرى الباحث أن تثاقف المصطلحات النقدية بين الأوساط الأكاديمية العربية والغربية للنقاد العرب سمح بالانفتاح على معرفة الدول الأخرى، والتأثر بها والاستفادة منها من خلال اعتبار المصطلحات أداة رئيسية لفهم المفهوم، وإتقانه اللغوي، والمفاهيمي، والإجرائي. كما يرى أنه يمكن تحقيق تطويع للمصطلحات الأجنبية من خلال تنفيذ: الاشتقاق والاستعارة والمسكوكة والتعريب والترجمة، التي تساعد في شرح معنى العديد من المفاهيم المعبر عنها بعبارات غامضة وغريبة مثل مصطلح "التفكيك" الذي استخدم في النقد العربي بعد فترة طويلة من استخدامه لأول مرة في النقد الغربي وخلق رؤى نقدية متعددة، هدف النقاد من خلالها إلى إيجاد معادله اللغوي المناسب من جهة وتحديد معناه من جهة أخرى.

دراسة حمودة (2022)، اعتنت الباحثة بدراسة إشكاليات المصطلح النقدي، وبعض ما يرتبط به من مسائل وقضايا من أهمها: التعددية في ترجمة المصطلحات النقدية، وكثرة المترادفات للمصطلح الواحد الأمر الذي يؤدّي إلى انعدام صلاحيته في أداء الغرض الذي سيق لأجله. وقد استعرضت الباحثة بعض المفاهيم الأساسية كتعريف المصطلح وبيان أهميته ووظائفه المختلفة، والوقوف على بعض الجهود المبذولة في المصطلح سواء أكانت فردية أو جماعية.

دراسة توام (2020)، يرى الباحث أن قضية المصطلح النقدي شغلت أذهان النقاد والمفكرين في مجال النقد الأدبي، فشكلت لديهم ما أسموه بأزمة المصلح النقدي، خاصة في ظل تعدّد المناهج النقدية في مقاربة النصوص الأدبية والانفتاح غير الواعي على العالم الغربي بأفكاره ومناهجه ومصطلحاته المعاصرة، والانبهار بكل ما هو جديد إلى درجة التنكر للتراث العربي بدعوى المعاصرة، فأصبح الوطن العربي اليوم مجرد احتواء لما يُنقل من الغرب عن طريق الترجمة أو التعريب، وهذه ضرورة حتمية مثلت مرحلة انتقالية في الحياة العلمية العربية؛ الأمر الذي ولّد أزمات متتالية عادت بالسلب على الفهم، وتقدّم العلوم خاصة مع مع ظهور المناهج النقدية المعاصرة، وتفجّر ثورة المعلومات خلال العقد الأخير من القرن العشرين، والكم الهائل من المصطلحات النقدية باللغة الأجنبية، مما ألزم العرب نقل هذه المصطلحات لمواكبة الدرس النقدي الحداثي؛ مما ولّد حالة من الفوضى المصطلحية على مستوى المصطلح النقدي الواحد بسبب عدم توحد جهود الترجمة والنقل بين الأقطار العربية.

دراسة مزياني (2019)، تناول الباحث المصطلح النقدي ووظيفته من منظور عبد السلام المسدي، حيث قام بداية بتحديد العملية النقدية وإبراز معاييرها وأطرافها، وإظهار مقومات الخطاب النقدي الحديث والمعاصر، وتحديد أهم أعلامه حيث يتوجه اهتمام الباحث لدراسة عبد السلام المسدي قصد تبيان مقاربته للخطاب النقدي،

في كتابه "الأدب وخطاب النقد"، وتصوره للناقد وخطابه وأدواته، ونظرته إلى المصطلح النقدي والحلول التي يقترحها للحد من إشكاليته.

دراسة كرام (2018)، يرى الباحث أن الممارسة النقدية العربية المعاصرة انفتحت على مستوى من التفكير الأفقي والعمودي، بعد أن فتحت أبواب لسانها على الثقافات الغربية، وبلغت في تواصلها من دقة التعامل مع تلك المستويات ما جعلها تقع فريسة الاختلاف والتناقض، بل وحتى التضارب، فعرفت في ذلك التواصل الحضاري مشاكل، لعل أهمها وأعقدها على الممارسة النقدية مشكلة تعاطي المصطلح النقدي، الذي يعتبر نتاج اختلافية الممارسة القرائية، وتنازع الاجتهادات الفردية التي تمارسها الطاقات الحداثية خارج الإطار الهادف إلى توحد الرؤية القرائية النقدية المعاصرة.

دراسة نجاة (2016)، تناول الباحث المصطلح باعتباره مفتاح العلوم، الذي لا يمكن التوصل إلى كنهه ومنطقه ما لم نكن متمكنين من مصطلحاته. وتعد اللسانيات واحدة من تلك العلوم باعتبارها نافذة مفتوحة على العالم الغربي، ونتيجة للانفجار المعرفي الكبير والتقدم التكنولوجي الهائل الذي عرفه العالم تشهد اللسانيات العربية اليوم اضطرابا على مستوى مصطلحاتها اللسانية؛ لذا فقد ركز الباحث على قضية ملفتة للانتباه تمثلت في الفوضى، التي يتخبط فيها المصطلح اللساني في ظل التعددية المصطلحية، الذي يكتنف هذا الحقل العلمي، وإلى أهم المشكلات التي يواجهها المترجمون أثناء نقلهم للمصطلح اللساني الأجنبي إلى العربية.

دراسة بن عمير، وبولنوار (2016)، هدفت إلى معرفة كيفية ترجمة المصطلح، وكيفية توظيفه، والاطلاع على مدى اتساع دائرة الترجمة في لمّ شتات الثقافات العربية والغربية، والولوج في عمق ترجمة المصطلح وما تنطوي عليه من إشكالات عند تحويل المصطلح من بيئة إلى بيئة أخرى.

دراسة قروي (2015)، سعى الباحث إلى تعريف القارئ بأصول النظرية التراثية في المبحث الاصطلاحي؛ حيث تكفل البحث بإيراد الأصول المنهجية التي انطلق منها اللغويون العرب في ضبط هيكلهم الاصطلاحي. وقد دأب الباحث على تحديد الإطار الدلالي للفظة مصطلح مركزا على فاعلية المبحث الاصطلاحي من حيث المرجعية اللسانية العربية. أما جدوى البحث فترجع إلى ضرورة قراءة التراث وإحيائها، وهي قراءة نابعة من الاهتمام بالمصطلح وما يحتله من مكانة في الفكر المعرفي؛ ولقد أدرك العلماء العرب هذه الحقيقة؛ ما مكنهم من الضبط الاصطلاحي للمفاهيم اللسانية.

دراسة الحراحشة (2009)، تناولت الباحثة العديد من مشكلات المصطلح النقدي الأكثر أهمية في الدراسات النقدية العربية الحديثة مثل: تعدد تسميات المصطلح الواحد، واستخدامه للدلالة على عدة مفاهيم،

وفقدان الإبداع واعتماد الصنعة، وتابعية النقد الغربي. ويأتي الوقوف على هذه مشكلات لرصد الأسباب وبيانها ومعرفة الأبعاد والامتدادات والنتائج التي يمكن أن تولدها هذه المشكلات في النقد العربي الحديث، ومن ثم محاولة اقتراح حلول منهجية لتجاوزها. كما وبينت الباحثة أن هذه المشكلات ما هي في النهاية إلا سبب يفضي إلى نتيجة، فغياب كل من الإبداع والابتكار والصناعة والرؤية والفلسفة والمنهج، يفضي إلى الغموض والخلط وهامشية الدلالة، ومن ثم يكون الاضطراب في الاستخدام والتداول.

المبحث الأول

أهمية المصطلح النقدي وإشكالياته

المطلب الأول: أهمية المصطلح:

عُني العرب القدماء لقرون طوال في مختلف العلوم حتى استقرت المصطلحات، بما في ذلك المصطلحات النقدية والمصطلحات البلاغية، وقد استغرق هذا التحرير والتدقيق قرونا وربما مر المصطلح الواحد بقرون حتى استقر وثبت، "فالقدماء قد أدركوا منذ وقت مبكر من تاريخ الحضارة العربية الإسلامية أهمية الضبط والتدقيق في ألفاظ اللغة التي يتخاطبون بها، وبخاصة في المجالات العلمية والفكرية والأدبية التي شغلوا بها"[6].

ولأهمية المصطلحات اعتبرها القدماء مفاتيح العلوم، وإذا نظرت في التراث العربي وجدت كتاب مفاتيح العلوم لمحمد أحمد بن يوسف الخوارزمي (ت ٣٨٧هـ)، الذي يجمع فيه المصطلحات الأساسية للعلوم الإسلامية والعربية وعلوم المنطق، وعلوم التجريب المنقولة عن اليونان ويفسر معانيها بلغة دقيقة كاشفة عن الوعي باللغة المنقول منها واللغة المنقول إليها (الفقه والكلام، والنحو، والكتابة والشعر والعروض والأخبار والفلسفة والمنطق والطب والأرثماطيقي (الحساب) والهندسة وعلم النجوم والموسيقى والحيل والكيمياء). وهذا الكتاب وغيره من الكتب يشير إلى كيفية استفادة القدماء وانتفاعهم من بثقافة الآخرين وطريقة نقلها إلى العربية بلغة واضحة، والبناء عليها، والإضافة إليها[7].

وقد عرفت السنوات الأخيرة تطورا ملحوظا في الدراسات المصطلحية في العلوم الإنسانية والمادية. وتنامى الاهتمام بعلم المصطلحية في العصر الحاضر حتى انتهى إلى وضع علم خاص بها هو علم المصطلح العام وضع أسسه أويجن فوستر(Eugen wuster) في المحاضرات التي ألقاها في جامعة فينا فيما بين 72 -1974م)، ثم ظهرت في كتاب عنوانه: مدخل إلى علم المصطلح العام وعلم صناعة المصطلحات[8].

فالمصطلح النقدي يسهل البحث، كغيره من مصطلحات الفروع العلمية الأخرى؛ لذلك فهو ضروري ولا مفر منه في كل دراسة نقدية، إذ ليس من طريق يساعد الباحث في أي معرفة من المعارف غير إلمامه بالمصطلح، والتحكم في المصطلح هو في نهاية الأمر تحكم في المعرفة المراد إيصالها، والقدرة على ضبط أنساقها، والتمكن من إبراز الانسجام القائم بين المنهج والمصطلح أو إبراز العلاقة الموجودة بينهما"[9]. وللمصطلحات أهمية كبيرة في بناء المعارف، فلا يمكن قيام معرفة أو علم دون وجود نسق من المصطلحات بينها علاقات مترابطة ترابطا محكما مع نسق من المفاهيم [10].

وبناء على ما سبق فإن "المصطلح هو اللبنة الأولى للصرح العلمي، وهو النواة والبذرة للمنهج ... إن العلم منهج قبل أن يكون نتاجا أو مضمونا، وقد قيل إنّ فهم المصطلحات نصف العلم، لأنّ المصطلح هو لفظ يعبر عن مفهوم، والمعرفة مجموعة من المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في شكل منظومة. وقد ازدادت أهمية المصطلح وتعاظم دوره في المجتمع المعاصر الذي أصبح يوصف بأنه "مجتمع المعلومات" أو "مجتمع المعرفة"، حتى أن الشبكة العالمية للمصطلحات في فينا بالنمسا اتخذت شعارا "لا" معرفة بلا مصطلح. فعمليات الإنتاج والخدمات أصبحت تعتمد على المعرفة خاصة المعرفة العلميّة والتقنيّة [11].

والمصطلحات مفاتيح العلوم، والجهاز المصطلحي هو الكشف المفهومي الذي يحدد الحصن المعرفي للعلوم المختلفة؛ وفي هذا يذهب "عبد السلام المسدي" إلى القول: إن "الجهاز المصطلحي في كل علم هو بمثابة لغته الصورية بل قل هو رياضياته النوعية وكل ذلك يفضي جدلا إلى اعتبار كل مصطلح في أي علم من العلوم ركنا يرتكز عليه البناء المعرفي"[12].

فالضبط المصطلحي قضية محورية، من خلاله يُحَدَّد موقعنا في الحضارات الإنسانية، ومن آفات البحث العلمي الواضحة التسابق نحو تداول مصطلحات وافدة من غير ضرورة ملزمة مع وجود مصطلحات أصلية، وهو ما يدل دلالة بيّنة على الجهل بالهوية، وفقدان الإرادة الثابتة [13].

المطلب الثاني: إشكاليات المصطلح النقدي العربي:

يؤدي الصراع بين دعاة المحافظين ودعاة التجديد في الدراسات النقدية إلى فوضى مصطلحية، فالانجذاب نحو التجديد ينتج عنه الكثير من المصطلحات النقدية الوافدة المترجمة أو المعربة. وينتج عن ذلك اختلاف المصطلحات في المفهوم والدلالة بحسب الباحث ووعيه بالمصطلح أو منهجه في الدراسة. ومن أهم المشكلات التي يعاني منها المصطلح:

أ. الفوضى المصطلحية:

وتتمثل في: عدم الدقة في وضع المصطلحات وفي انتقائها، تعدد تسميات المفهوم الواحد، وضعف دلالة المصطلحات، تدني مستوى الدقة العلمية في اختيار المصطلح بالترجمة أو التعريب.؛ فالمصطلح يعيش حالة من عدم الاستقرار، والحديث عن مظاهر هذا الاضطراب دون أن ذكر أسبابه المختلفة لن ينفع في محاولة لإيجاد الحلول الحقيقية التي تنتشل المصطلحات باختلاف تخصصها من البذخ المصطلحي إلى بر الأمان [14]. وتعود أسباب هذه المشكلة إلى كثرة المصطلحات وتعددها بالنسبة للمفهوم الواحد؛ بسبب استيراد المصطلحات العلمية من الغرب، حيث التعدد في اللغات الأجنبية التي نستقي منها المصطلحات، وكذلك تعدد الجهات التي تضع المصطلحات العلمية الوافدة، وتعدد المنهجيات المتبعة في وضع المصطلحات واختيارها.

ب. الترجمة غير الدقيقة:

إن بعض المترجمين يكونون غير مسلحين بأدوات الترجمة، فيقومون بترجمة المصطلح ترجمة حرفية، أو ترجمة ركيكة، الأمر الذي يؤدي إلى غموض المفهوم الأجنبي عند وضعه مفهوما في اللغة العربية رغم وضوحه في لغته الأصلية[15]. فنقل المصطلح نقلا حرفيا بتحويل المفردات أو الجمل الأجنبية إلى ما يعادلها في اللغة العربية مقطوعة عن السياق الذي وردت فيه، ودون الاهتمام بالفكرة أو الموضوع؛ هو ما يؤدي إلى أن يفقد المصطلح النقدي خصائصه، وبالتالي عدم ألفته مع المتلقي العربي.

ت. اضطراب دلالة المصطلح النقدي:

إن دلالة المصطلح ومعناه أهم من لفظه؛ لذلك يجب أن تكون دلالة المصطلح مضبوطة ومحددة بدقة. ومن المهم التفريق بين الدلالة اللغوية العامة، والدلالة الاصطلاحية الخاصة، حتى لا يحدث التباس أو خلط في ذهن المتلقي أو من يستخدم المصطلح؛ فالدلالة هي غاية أي باحث أو لغوي أو مصطلحي.

المبحث الثاني

تبعية النقد العربي للنقد الغربي

ولَّد إنجاز الغرب المعاصر في المعرفة كما هائلًا من المصطلحات، التي يستخدمها النقد، بالإضافة إلى؛ ما يجعل النقد المعاصر في الغرب غامضًا يستخدم لغة تفهمها نخبة محدودة من المشتغلين بالنقد. أما النقد العربي، فهو في حالة أزمة أكثر تعقيدًا؛ لأنَّ غموض لغة النقد هو في الحقيقة ذو طبيعة مزدوجة، إذ إنَّه ناتج من صعوبة المصطلح

النقدي المنقول إلى العربية، ومن غموض هذا المصطلح بالعربية، وعدم تمكن القارئ من إحالته إلى نسق معرفي متداول في لغتنا[16].

فالنقد العربي اعتمد على المصادر والمراجع الغربية في الكثير من الموضوعات المتعلقة بتلقي المصطلح النقدي، وتشكيل مفهومه، وأدواته النقدية، والإجرائية. ومما زاد الأمر تعقيداً اختلاف النقاد العرب أنفسهم في مفهومهم للمصطلح؛ لاختلاف ثقافتهم ومذهبهم النقدي[17].

ومن الجدير ذكره في هذا السياق، واجه النقد العربي صعوبات نابعة من طبيعة الترجمة وعدم توخي الدقة، وعدم انضباط تلك الترجمات، وقيام العارفين باللغات المترجم عنها وغير العارفين بها على نشر ترجمات أدت إلى إرباك القارئ، وأضفت غموضًا جديدًا على المعارف المنقولة إلى العربية بصورة جزئية. فعملية نقل المعارف الإنسانية المعاصرة إلى اللغة العربية تتم بصورة عشوائية في الفترة الراهنة؛ ما يجعل القارئ العربي يطلع على معارف مقطوعة عن سياقاتها الحضارية والاجتماعية والمعرفية، ويلم بأقل ممَّا ينجز في حقول المعارف الإنسانية المختلفة التي تتطور باستمرار، وتجري الإضافة إليها كل يوم تقريبًا، وينعكس هذا على التشتت المعرفي على اللغة الاصطلاحية. ومن ناحية أُخرى فإنَّ اختلاف الترجمات وتعدّد التفسيرات الاصطلاحية ووجود أكثر من مصطلح يشير إلى الشيء نفسه يزيد من الفوضى الاصطلاحية، ويعزز غموض اللغة النقدية[18].

وبما أن معظم النقد العربي المعاصر مستمد من جذور غربية النشأة؛ نتيجة لتبعيته النقدية التي تكشف عن تأثر الكثير من النقاد العرب بالغرب، وانفصالهم عن التراث النقدي العربي، فَرَضَ على النقد العربي القديم أن يعيش حالة من الاغتراب والانقطاع عن جذوره؛ ولذلك فقد ميزة الإبداع الذاتي من باطن النصوص[19]. وكما قال الدكتور عبد العزيز حمودة: "إننا في انبهارنا بإنجازات العقل الغربي الحديث أدرنا ظهورنا بالكلية، أو بدرجات متفاوتة لتراث البلاغة العربية، وكنا حينما نعود إلى تلك البلاغة في أضل الحالات– نفعل ذلك من منطلق الدراسة الأكاديمية التي تنتهي فوق أرفف المكتبات، ثم حينما نتحول إلى الممارسات النقدية نلجأ إلى المصطلحات والمفاهيم المستوردة، كان التراث بالنسبة لكثيرين من الحداثيين العرب أمرا من شؤون الماضي، الماضي الذي يجب أن نحقق معه قطيعة معرفية"[20].

تكمن خطورة ما يواجه المصطلح بسبب تبعيته النقدية، هي الطريقة العشوائية وغير المنظمة في تلقي المصطلحات الغربية؛ وهو ما يؤدي إلى عدم الوضوح، وكذلك الخلط في المفاهيم المصطلحية وتضاربها، والغموض في دلالاتها. وربما يكون ذلك أكثر وبصفة خاصة في "مصطلحات الحداثة وما بعد الحداثة، والنقد التوليدي، والنقد التكويني، والنقد اللابنائي، والنقد التفكيكي، والنقد الموضوعاتي، والنقد العلمي، والنقد الثقافي، والبنيوية السيكولوجية، والبنيوية اللغوية والبنيوية النحوية والبنيوية الدلالية وغيرها"[21]. فالمصطلح النقدي الحداثي خضع

للاجتهادات الشخصية، وكذلك المنهجية التقليدية المفتقرة إلى أدبيات معجمية تلائم العصر، وإلى إسهامات الدرس اللساني المعاصر، إضافة إلى تجاهل المصادر الأساسية للمصطلحات النقدية العربية، والاحتكام إلى مصادر دخلت الأدب العربي عن طريق الترجمة عن الكتابات الغربية، التي أصبحت هي الأصل في الثقافة النقدية العربية المعاصرة[22].

يعزو بعض النقاد معاناة النقد العربي من أزمة اصطلاحية خانقة إلى أزمة عربية عامة على جميع المستويات، وهو –كما أشارت الباحثة منى الحراحشة على لسان أحمد وهبة رومية– قوله: "ولعلي لا أخطئ إذا زعمت أن إحساسنا العميق بالأزمة التي تلف وجوه حياتنا جميعاً وتتأصل فيها حياة عربية مأزومة، وثقافة عربية مأزومة، وإنسان عربي مأزوم هو الذي دفعنا إلى "الانحياز المنهجي" أو إلى شطط الاستعارة من الآخر"[23]. وهذه التبعية النقدية أدت إلى اضطراب المصطلح وتكدسه داخل النصوص التي تحولت إلى عالمٍ مغلق في وجه كل متلق؛ مما دفع ببعض النقاد القول: إن هذه الدراسات "تعج صفحاتها بما يسميه المؤلف "مصطلحات" مثل: "الجهاز المرجعي" و"التشابك المفهومي" و"التضافر الأسلوبي"، ولكننا إذا نخلنا المجهود المتراكم حصلنا على فوائد محدودة"[24].

وتعود المشكلة في ذلك إلى "نقل المفهوم أو الاصطلاح من ثقافة إلى ثقافة أخرى ليس بينها معايير واحدة في اللغة أو الفكر يجعل المفهوم أو الاصطلاح لا يحمل نفس الدلالة في السياق الذي نشأ فيه، أو في السياق الذي تم النقل إليه، والمحصلة لذلك غياب الدلالة الأصلية عن القارئ"[25].

وقد تنبه عدد كبير من النقاد إلى خطورة هذه التبعية النقدية، وما وصل إليه النقد بعد انفتاحه على النقد الغربي والتلقي عنه والإشارة لذلك في دراسات كثيرة، إلا أن بعض النقاد العرب الذين تأثروا بالنقد الغربي "يتأثرون بالمناهج الجديدة من موقع مختلف يسمح بالتلقي ولا يسمح بالمناقشة"[26]. وهذا النوع من التلقي أصبح نوعا من المثاقفة السلبية بتعبير سعيد يقطين الذي يقول: "عندما نكون –نحن العرب– في وضع استعمال هذه المصطلحات ونقلها إلى لغتنا واستعمالنا النقدي لها، فإننا لا ننقل فقط كلمات، ولكن علاوة على ذلك مفاهيم مثقلة بحمولات تاريخية ومعرفية واستعمالية"[27].

فنقل المصطلحات النقدية أحدث أزمة في المصطلح النقدي؛ بسبب ازدواجية الولاء "لكن أزمة المصطلح لم تكن أبدا أزمة مصطلح نقدي عربي، فالمصطلحات التي أفرزتها الحداثة الغربية في تجلياتها في المدارس النقدية الحديثة من بنيوية وتفكيكية تثير أزمة عند قراء الحداثة الغربية ذاتها، وتواجههم مشاكلنا نفسها مع الفارق، وترتفع الدعوات بين الحين والآخر لتوحيد المصطلح النقدي حتى تصل إلى دلالات معرفية نقدية شبه متفق عليها... إذا كانت هناك أزمة مصطلح بهذه الخطورة بالنسبة للمتلقي من داخل الإطار الثقافي الذي أفرز هذا الفكر، وتلك المذاهب النقدية، فلا بدّ أن أزمة المصطلح بالنسبة للمتلقي من خارج ذلك الإطار الثقافي أكثر خطورة وحدّة"[28].

فمصطلحات كل لغة نابعة منها متأثرة بمحيطها الثقافي لئن صح استخدام مصطلحات أجنبية في العلوم التطبيقية لضرورة تقتضيها، فقد نمت تلك العلوم وترعرعت في بيئة أعجمية، فإنه لا يجوز استخدام مصطلحات أجنبية في علوم اللغة العربية، ولغتنا فيها من الثراء ما يمكنها من تلبية مطالب العصر، وإن استيراد المصطلحات الأعجمية وشيوعها في المشهد النقدي العربي الحديث ليس دليل عجز اللغة العربية، وإنما هو عجز النقاد النقلة "ولقد فشل النقاد الحداثيون العرب مرة أخرى، وخاصة في تحلياتهم البنيوية والتفكيكية في نحت مصطلح نقدي جديد خاص بهم، تمتد جذوره في واقعنا الثقافي العربي، كما أنهم فشلوا في تنقية المصطلح الوافد من عوالقه الثقافية الغربية"[29]. ويوضح الدكتور عبد العزيز حمودة، أن الأزمة ليست أزمة مصطلح وترجمته ونقله إلى العربية بل أزمة الثقافة التي أفرزت ذلك المصطلح أزمة اختلاف حضاري، وثقافي بالدرجة الأولى[30].

خاتمة:

رغم أن القدماء من النقاد العرب عنوا عناية كبيرة بالمصطلحات النقدية، ووضعوا لها ضوابط وقواعد، إلا **أن** المصطلح النقدي العربي الحديث والمعاصر كغيره من المصطلحات يعاني من أزمة حقيقية، تتمثل في طبيعة التلقي عن المصطلح النقدي الغربي؛ وهو ما قاد إلى فوضى مصطلحية؛ بسبب اعتماد الناقد والباحث العربي على المصطلحات المترجمة الوافدة من الثقافة الغربية، وهذا أدى إلى مجموعة من النتائج ومنها:

1. المصطلح هو مفتاح العلوم في التراث العربي، ولذلك فهو ضروري في كل دراسة نقدية.
2. من آفات البحث العلمي الواضحة التسابق نحو تداول مصطلحات وافدة من غير ضرورة ملزمة مع وجود مصطلحات أصلية.
3. تعاني المصطلحات من مشكلات تتمثل في عدم الدقة في وضع المصطلحات وفي انتقائها، وتعدد تسميات المفهوم الواحد، والترجمة غير الدقيقة، واضطراب دلالة المصطلح النقدي.
4. اعتمد النقد العربي على المصادر والمراجع الغربية في الكثير من الموضوعات المتعلقة بتلقي المصطلح النقدي، وتشكيل مفهومه، وأدواته النقدية، والإجرائية.
5. اختلاف النقاد العرب أنفسهم في مفهومهم للمصطلح؛ لاختلاف ثقافتهم ومذهبهم النقدي.

أهم التوصيات:

1. وضع خطة عمل مشتركة بين البلدان العربية للعناية بالمصطلحات، وطريقة ضبطها، وتحري دقتها.
2. الاتفاق بين المجامع اللغوية العربية على استخدام المصطلحات التي تعبر عن الدلالة المطلوبة وتوحيد استخدام هذه المصطلحات في جميع الأقطار.
3. ضبط عمليات الترجمة للمصطلحات من خلال اعتماد الترجمات الرصينة للمصطلحات، وإهمال الترجمات الركيكة وعدم التعاطي معها.

قائمة المراجع:

الكتب:

1-رومية، أحمد وهبة (1996). شعرنا القديم والنقد الجديد، سلسلة عام المعرفة، الكويت.

2-زفنكي، صافية (2010). المناهج المصطلحية مشكلاتها التطبيقية ونهج معالجتها، منشورات وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب.

3- عبكل، نوح أحمد (2011). المصطلح النقدي والبلاغة عند الآمدي في كتابه الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

4-المسدي، عبد السلام وآخرون (1989). تأسيس القضية الاصطلاحية، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات، بيت الحكمة، تونس.

5-الهدهد، إبراهيم صلاح السيد (1433 هـ).تغريب المصطلحات النقدية والبلاغية- مشكلات التواصل ووأد الانتماء، مؤتمر الجامعة الإسلامية الدولي، المدينة المنورة، السعودية.

المقالات:

1-ابن منصور، رجاء (2014). إشكالية تأصيل مصطلحات النقد الغربي في النقد العربي المعاصر، مجلة اللغة العربية وآدابها، مج 2، ع 8، جامعة البليدة 2، الجزائر.

2-البوشيخي، عز الدين (1998). قضية التعريف في الدراسات المصطلحية الحديثة، (رقم 24)، سلسلة ندوات ومناظرات (8)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة.

3- توام، عبد الله (2020). أزمة المصطلح في المقاربة النقدية بالتعدّد المنهجي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ، ع 1، جامعة حسيبة بن بو علي- الشلف، الجزائر.

4-الحراحشة، منتهى (2009). من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مج 6، ع 2، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

5-حمودة، منى يوسف محمّد (2022). إشكاليات المصطلحات الأدبية والمصطلحات النقدية، مجلة القرطاس، ع 17، جامعة الزاوية.

الربيعي، محمود (1984)، النقد والحداثة مع دليل ببليوجرافي، عرض ومناقشة، فصول، ، مج 5، ع 1، القاهرة.

6-العزري، عيسى (2016). تأسيس علم المصطلح العربي" مجلة تاريخ العلوم، مج 2، ع 3، جامعة الشلف، الجزائر.

7-عودة، خليل (2003). المصطلح النقدي في الدراسات العربية المعاصرة بين الأصالة والتجديد "الأسلوبية أنموذجا"، مجلة جامعة الخليل للبحوث، ع 2، جامعة الخليل، فلسطين.

8- فرطاس سميرة، ولعوير ليلى (2021). إشكالية تداخل المصطلح في النقد العربي المعاصر النقد الثقافي/ النقد الحضاري أنموذجا" مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، مج 34، ع 3، قسنطينة، الجزائر.

9-كرام، سليم (2018)، "المصطلح النقدي بين فوضى الممارسة القرائية وانتهاكات الاجتهاد الفردي" مجلة أبوليوس ع 8، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

رسائل جامعية:

1-فنور، نصيرة (2022). المصطلح اللساني عند نهاد الموسى من التأسيس الاصطلاحي إلى التعريف المفهومي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر.

الهوامش:

[1] فنور، نصيرة:(2022). المصطلح اللساني عند نهاد الموسى من التأسيس الاصطلاحي إلى التعريف المفهومي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر، (ص9).

2 كرام، سليم (2018)، "المصطلح النقدي بين فوضى الممارسة القرائية وانتهاكات الاجتهاد الفردي" مجلة أبوليوس، ع 8، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، (ص 179).

3 توام، عبد الله (2020). أزمة المصطلح في المقاربة النقدية بالتعدّد المنهجي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 1، جامعة حسيبة بن بو علي- الشلف، الجزائر، (ص20).

4 حمودة، منى يوسف محمّد (2022). إشكاليات المصطلحات الأدبية والمصطلحات النقدية، مجلة القرطاس، ع 17، جامعة الزاوية، (137).

5 توام، عبد الله (2020). أزمة المصطلح في المقاربة النقدية بالتعدّد المنهجي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 1، جامعة حسيبة بن بو علي- الشلف، الجزائر، (ص20-21).

6 عبكل، نوح أحمد (2011). المصطلح النقدي والبلاغة عند الآمدي في كتابه الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، (ص30).

7 الهدهد، إبراهيم صلاح السيد (1433 ه). تغريب المصطلحات النقدية والبلاغية- مشكلات التواصل ووأد الانتماء، مؤتمر الجامعة الإسلامية الدولي، المدينة المنورة، السعودية، (ص11).

8 العزري، عيسى (2016). تأسيس علم المصطلح العربي" مجلة تاريخ العلوم، مج 2، ع 3، جامعة الشلف، الجزائر، (ص140).

9 حمودة، منى يوسف محمّد (2022) إشكاليات المصطلحات الأدبية والمصطلحات النقدية، مجلة القرطاس، ع17، جامعة الزاوية، (134).

10 البوشيخي، عز الدين (1998). قضية التعريف في الدراسات المصطلحية الحديثة، منشورات سلسلة ندوات ومناظرات (8)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، (رقم 24)، وجدة، (ص34).

11العزري، عيسى (2016). تأسيس علم المصطلح العربي" مجلة تاريخ العلوم، مج 2، ع 3، جامعة الشلف، الجزائر، (ص140).

12 المسدي، عبد السلام وآخرون (1989). تأسيس القضية الاصطلاحية، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات، بيت الحكمة، تونس، (ص29).

13العزري، عيسى (2016). تأسيس علم المصطلح العربي" مجلة تاريخ العلوم، مج 2، ع 3، جامعة الشلف، الجزائر، (ص140).

14 زفنكي، صافية (2010). المناهج المصطلحية مشكلاتها التطبيقية ونهج معالجتها، منشورات وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، (ص20).

15 عودة، خليل (2003). المصطلح النقدي في الدراسات العربية المعاصرة بين الأصالة والتجديد "الأسلوبية أنموذجا"، مجلة جامعة الخليل للبحوث، ع 2، جامعة الخليل، فلسطين، (ص49).

16 حمودة، منى يوسف محمّد (2022). إشكاليات المصطلحات الأدبية والمصطلحات النقدية، مجلة القرطاس، جامعة الزاوية، ع 17، (ص137).

17 الحراحشة، منتهى (2009). من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، (مج 6) (ع 2)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن، (ص218).

18 حمودة، منى يوسف محمّد (2022). إشكاليات المصطلحات الأدبية والمصطلحات النقدية، مجلة القرطاس، ع 17، جامعة الزاوية، (ص137).

19 الحراحشة، منتهى (2009). من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مج 6، ع 2، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن، (ص218).

20 الهدهد، إبراهيم صلاح السيد (1433هـ) تغريب المصطلحات النقدية والبلاغية– مشكلات التواصل ووأد الانتماء، مؤتمر الجامعة الإسلامية الدولي، المدينة المنورة، السعودية، (ص28).

21 الحراحشة، منتهى (2009). من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مج 6، ع 2، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن، (ص218).

22 ابن منصور، رجاء (2014). إشكالية تأصيل مصطلحات النقد الغربي في النقد العربي المعاصر، مجلة اللغة العربية وآدابها، مج 2، ع 8، جامعة البليدة 2، (ص185).

23 رومية، أحمد وهبة (1996). شعرنا القديم والنقد الجديد، سلسلة عام المعرفة، الكويت، (ص21). وانظر أيضا، الحراحشة، منتهى (2009). من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، جامعة آل البيت، مج 6، ع 2، المفرق، الأردن، (ص218).

24 الربيعي، محمود (1984). النقد والحداثة مع دليل ببليوجرافي، عرض ومناقشة، فصول، القاهرة، مج 5، ع 1، (ص120). انظر أيضا، الحراحشة، منتهى: من مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن (مج 6) (ع 2)، 2009، (ص218).

25 ابن منصور، رجاء (2014). إشكالية تأصيل مصطلحات النقد الغربي في النقد العربي المعاصر، مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة البليدة 2، مج 2، ع 8، (ص188).

26 فرطاس سميرة، ولعوير ليلى (2021). إشكالية تداخل المصطلح في النقد العربي المعاصر النقد الثقافي/ النقد الحضاري أنموذجا" مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، مج 34، ع 3، (ص99).

27 المرجع السابق نفسه، (ص99).

28 الهدهد، إبراهيم صلاح السيد (1433 هـ). تغريب المصطلحات النقدية والبلاغية- مشكلات التواصل ووأد الانتماء، مؤتمر الجامعة الإسلامية الدولي، المدينة المنورة، السعودية، (ص12-13).

29 المرجع السابق نفسه، (ص14-15).

30 المرجع السابق نفسه، (ص29).

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 140– 154

القياس في المدارس النحوية الثلاث (البصرية والكوفية والأندلسية)

[1] د. جميل قاسم مسعد*

[1] جامعة سيدي محمد بن عبدالله – فاس (المغرب)

Measurement in the three grammar schools (Basri, Kufic, and Andalusian)

[1] Dr. Jamil Qasem Ahmed Musaed*

[1] https://orcid.org/0000-0003-2066-021X

[1] University of Sidi Mohamed Ben Abdallah- FeS (Morocco), aljmal707@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/06/19 تاريخ القبول: 2023 /07/15 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

لكل علم أصول يُبنى عليها ويستقي منها الأدلة والقواعد، فكما للفقه أصولٌ وللتفسير أصول فكذلك النحو له أصوله ومصادره، وأصول النحو هي أدلته التي تفرعت منها فصوله وفروعه. وكلما كانت هذه المصادر قوية ومتعددة انعكس ذلك على العلم ذاته، فأدلة النحو التي اعتمد عليها علماء اللغة كثيرة لكن الغالب منها ثلاثة: السماع والقياس والاجماع. ومن أهم هذه المصادر القياس فقد اعتمد عليه علماء اللغة جميعهم عبر العصور والأزمان التي مر بها النحو العربي باختلاف مذاهبهم ومدارسهم، والكل مجمع على الأخذ به لكنهم يختلفون في المنهجية والطريقة، وفي هذا البحث سأقف مع المدارس النحوية الثلاث (البصرية والكوفية والأندلسية) وموقفها من القياس مع ذكر أمثلة لعلماء كل مدرسة.

وقد خلص الباحث إلى أن البصريين كانوا الأكثر تشدداً في الأخذ بالقياس وأنهم كانوا لا يقيسون على القليل النادر بل على الغالب الشائع، وأما الكوفيون فيظهر تساهلهم في ذلك وتوسعهم فيه حتى أنهم قاسوا على الدليل الواحد وجعلوا لكل مسألة باب، وأما الأندلسيون (لكونهم الآخر ظهوراً) فقد استفادوا من المدرستين ونهجوا منهجاً وسطاً بينهما.

كلمات مفتاحية: القياس، الأصل، الفرع، العلة، الاستدلال.

Abstract:

Every science has its essentials on which it builds and draws evidence and rules from it. Just as jurisprudence has essentials and interpretation has essentials, so does grammar have its essentials and sources, and the essentials of grammar are its evidence which branched out to sections and branches. The more powerful and multiple these sources are, it will reflected in the science itself. The grammar evidence on which linguists relied is many, but the most important of them are three: hearing, analogy, and consensus. The analogy is the most important of these sources, as all linguists have relied on it in different schools and ages, and everyone agrees to adopt it, but they differ in methodology and the way it used.

In this research, I will explain with the three grammatical schools (Basra, Kufic, and Andalusian) and their attitude on analogy, with examples of the scholars of each school.
The researcher concluded that the Basrans were the most stringent in taking analogies, and that they did not measure on the rare few, but on the most common. The Kufans were lenient in this and expanded on it so they measure on the one evidence and made a section for every issue, and as for the Andalusians **(**the latest), they benefited from the two schools and took a middle approach between them.
Keywords: measurement; origin; branch; cause; inference.

مقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده ربي لا شريك له، وأشهد أن محمدً عبده ورسوله، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وسلم تسليمًا كثيرا، وبعد:

فإن لكل علم أصول يُبنى عليها ويستقي منها الأدلة والقواعد، وأصول النحو هي أدلته التي تفرعت منها فصوله وفروعه، وقد لخص ذلك الإمام السيوطي في كتابه (الاقتراح) عندما عرف أصول النحو فقال: "هو علمٌ يُبحث فيه أدلة النحو الاجمالية من حيث هي أدلته وكيفية الاستدلال بها وحال المستدل"[(1)]، وكلما كانت هذه المصادر قوية ومتعددة انعكس ذلك على العلم ذاته، فأدلة النحو التي اعتمد عليها علماء اللغة كثيرة لكن الغالب منها ثلاثة: السماع والقياس والاجماع.

ومن أهم هذه المصادر القياس، فقد اعتمد عليه علماء اللغة جميعهم عبر العصور والأزمان التي مر بها النحو العربي باختلاف مذاهبهم ومدارسهم، والكل مجمع على الأخذ به لكنهم يختلفون في المنهجية والطريقة، حيث أن القياس يمثل الوجه الآخر لأصول النحو العربي؛ فهو يمثل الجانب الذهني من عملية بناء الأصول والقواعد بعد السماع والرواية؛ لذلك نجد النحو العربي لا يستغني عنه، ولا يكاد مؤلف يخلو منه، إذ لا بد من اللجوء إليه لسن القوانين اللغوية، فهو من أدلة النحو الأولى، لأن النصوص المسموعة محدودة، والتعبيرات غير محدودة، فيحمل بعضها على بعض، ولذا ظهر القياس منذ عهود النحو الأولى، وقد احتل القياس منزلة كبيرة في فكر النحاة.

أهم أسباب اختيار الموضوع:

1-كون القياس من أهم أصول النحو، واعتمد عليه النحاة كثيرًا في إثبات القواعد النحوية المختلفة.

2- إبراز موقف المدارس النحوية الثلاث من القياس، ومعرفة المنهجية والطريقة التي أخذت بها كل مدرسة في الاستدلال به.

3- معرفة كبار أئمة النحو منذ عصر التأسيس وانتهاءً بعلماء المدرسة الأندلسية حتى القرن الثامن الهجري.

إشكالية البحث:

لأهمية القياس البالغة في تقعيد القواعد النحوية وإرسائها وتثبيت المسائل اللغوية بشتى أنواعها، صار محور اهتمام النحاة من القرون الأولى لتأسيس النحو وحتى القرون المتأخرة منه، ومع تعدد المدارس النحوية واختلاف مشاربها ومناهجها، اختلفوا في طريقة الأخذ بالقياس فمن مكثر ومن مقل، لذا أحببت في هذه الدراسة عقد مقارنة بين تلك المدارس المختلفة، واخترت أشهر تلك المدارس وهي (البصرية والكوفية والأندلسية).

منهج البحث:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المتواضعة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لكونه يناسب طبيعة الموضوع فهو يقوم على الاستقراء والتصنيف ثم التحليل والتفسير، وهذا المنهج هو مزيج من منهجين من مناهج البحث العلمي وهما (المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي).

خطة البحث:

سيشتمل البحث على مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث وخاتمة، حيث سأذكر في المبحث الأول بعض المفاهيم التي تتعلق بالقياس كأصل رئيس من مصادر الاستدلال، كتعريفه في اللغة والاصطلاح، وأهميته عند النحاة واللغويين. وأما المبحث الثاني سأتناول فيه موقف المدرسة البصرية من القياس ومنهجيتهم فيه، وفيه سيظهر تشدد البصريين في الأخذ به وعدم القياس على القليل النادر. وأما المبحث الثالث سأتناول فيه موقف المدرسة الكوفية من القياس، مع ذكر أمثلة على ذلك والمنهجية المتبعة في الأخذ به، والتي تظهر تساهلهم في ذلك وتوسعهم فيه حتى أنهم قاسوا على الدليل الواحد. وأما المبحث الرابع سأذكر فيه موقف المدرسة الأندلسية من القياس وكيف استفادت من مدرستي البصرة والكوفية ونهجت منهجاً وسطاً بينهما، وأما الخاتمة ستحتوي على أهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها الباحث.

المبحث الأول

أهمية القياس

المطلب الأول: تعريف القياس:

في البداية لا بد من معرفة ماهية القياس؟ وما أهميته عند النحاة واللغويين؟ أذكرها بشيء من الإيجاز حتى لا يطول بنا المقام، ولنبدأ أولًا بتعريف القياس في اللغة والاصطلاح:

-القياس لغةً: يطلق على عدة معان منها:

1- (التقدير)، يقال: (قست الشيء بغيره وعلى غيره) أي: قدرته به، و (قايست بين الأمرين) أي: قدرت بينهما [2].

2- ويطلق على (المشابهه) يقال: (هذا قياس ذاك) - إذا كان بينهما مشابهه [3].

3- ويأتي بمعنى (الإقتداء والمجاراه)، يقال: (يقتاس بأبيه اقتياسا) أي يسلك سبيله ويقتدي به ويقال: (قايست فلانا) إذا جاريته في القياس [4].

يتبين من التعريف اللغوي للقياس بأنه حمل الشيء على نظيره أو ما يشبهه، فالتقدير والمشابهة والمجاراه كلها تحمل مدلولًا واضحاً للسامع بأن هناك أصلٌ اقتَدى به أو ماثله فرع، وهو بهذا المعنى يقترب بشكل واضح من المعنى الاصطلاحي.

-القياس اصطلاحًا:

أيضًا له عدة تعريفات في الاصطلاح منها ما ذكرها ابن الأنباري في أصوله بأنه: "عبارة عن تقدير الفرع بحكم الأصل، وقيل هو: حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع" [5]، يتضح من التعريف بأن القياس عملية فكرية يقوم بها الانسان للجمع بين الشيء وما يشابهه لارتباطهما بعلة جامعه وأن له أركان لا بد أن تتوفر في المقيس والمقيس عليه حتى تكتمل عملية الاستدلال إذ ليس كل شيء يقاس عليه ما لم يكن مشابهًا له في العلة والحكم، وهذه الأركان هي:(الأصل، والفرع، والعلة، والحكم) [6]. وقد ذكر ابن الأنباري تعريفًا آخر للقياس فيه مزيدًا من الإيضاح فقال القياس هو: "حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه كرفع الفاعل ونصب المفعول في كل مكان وإن لم يكن كل ذلك منقولًا عنهم"[7]، والمعنى ليس كل الكلام منقول عن العرب إذ هناك قسمٌ منقول والقسم الأكبر غير منقول، فيقاس غير المنقول على ما شابهه من المنقول كأن يسمع من العرب (قام زيدٌ) فزيدٌ فاعل والفاعل حكمه الرفع، فما كان في موضع زيد من الأسماء ك(عمر، محمد، سعيد...) يأخذ حكم زيد وهو الرفع لاشتراكهما في العلة وهي الإسناد وهكذا.

المطلب الثاني: أهمية القياس:

يعتبر القياس الركن الثاني من أركان الاستدلال عند اللغويين والنحاة بعد السماع، لذا فقد عني علماء العربية قديمًا وحديثًا به، حيث اكتسب مكانة رفيعة عندهم، يدلنا على ذلك ربطهم النحو بالقياس، فهذا الكسائي يحصر النحو بالقياس في قوله المعروف:

إنما النحو قياس يتبع ... وبه في كل أمرٍ ينتفع [8]

لذا فقد ذهب ابن الانباري إلى أن من أنكر القياس فقد أنكر النحو حيث قال: "اعلم أن إنكار القياس في النحو لا يتحقق؛ لأن النحو كله قياس، ولهذا قيل في حده: النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، فمن أنكر القياس فقد أنكر النحو"[9]، فجعل النحو كله قياس لأن استنباط القواعد والعلل التي قام عليها علم النحو كانت به، وقد ذكر ابن الأنباري السر في ذلك فقال: "والسر في ذلك هو أن عوامل الألفاظ يسيرة محصورة والألفاظ كثيرة غير محصورة، فلو لم يجز القياس واقتصر على ما ورد في النقل من الاستعمال لأدى ذلك إلى ألا يفي ما نخص بما لا نخص وبقي كثير من المعاني لا يمكن التعبير عنها لعدم النقل وذلك مناف لحكمة الوضع"[10]، وهذه وجهة نظر صائبة من ابن الأنباري فالعوامل التي تدخل على الألفاظ (فترفعها أو تنصبها أو تخفضها أو تجزمها) يسهل حصرها بخلاف الألفاظ نفسها فلا يمكن حصرها، فكأنّ المسموع المنقول عن العرب كان فيما يمكن حصره وهي (العوامل)، وما لا يمكن حصره يقاس عليه في حال المشابهة والمماثلة وبذلك شملت اللغة بقواعدها جميع ما يلفظ به اللسان وصانته من اللحن والزلل.

ومن يُقلّب صفحات كتب النحو يجد أنَّ القياس كان أحد الركائز المهمة التي قام عليها صرح علم النحو وبُسطت به مسائله وأُحكمت قواعده، واستقام به الدرس النّحويُّ، وكان أحد الروافد المعينة لأئمة النحو في توجيه المسائل التي لم يكن لها دليلٌ من نقل فحملوها بمقتضى القياس على ما يماثلها مِمّا استقام نهجها على مجاري كلام العرب، وظل القياس معتمد النحويين حتى أرسى الفارسي أطنابه وكان شعاره: "لأن أخطئ في خمسين مسألة مما بابه الرواية، أحب إلي من أن أخطئ في مسألة واحدة قياسية" [11].

وبذلك يتضح أهمية القياس كأصل مهم من أصول الاستدلال اللغوي عند النحاة، كما هو مهم كذلك في الأصول الفقهي عند الأصوليين فقد قيل: "فالفقه بعضه بالنصوص الواردة في الكتاب والسنة، وبعضه بالاستنباط والقياس"[12] فما لم يرد فيه نص من الكتاب والسنة لجأ الفقهاء إلى القياس لاعتباره أصلًا لا يمكن الاستغناء عنه في استنباط الأحكام الشرعية والفقهية، إذًا فهناك قاسم مشترك بينهما وهو الحاجة الماسة للقياس في الاستدلال، وبه كذلك ظهر اجتهاد المجتهدين من النحاة والأصوليين لكونه أعطاهم مساحة لإبداء الرأي فتفتّحت عقولهم وتفتّقت أذهانهم فنقبوا في المسائل وأخرجوا منها القواعد والأحكام التي نفعت الأجيال من بعدهم إلى يومنا هذا.

المبحث الثاني

موقف نحاة البصرة من القياس

لكون مدرسة البصرة لها قدم السبق في تأسيس النحو قبل المدرسة الكوفية، فقد نشأ النحو بصريًا وتطور بصريًا، وذلك بفضل جهود أئمة أعلام[13] قيضهم الله في تلك الحقبة من الزمان لحفظ اللغة وتأسيس قواعدها حتى تسلم من اللحن والفساد، لذلك حملوا على عاتقهم عناء التدوين والتوثيق والتدقيق والهجرة للبادية حتى يأخذوها من منبعها الصافي، وقد وضعوا لأنفسهم منهجًا خاصًا في البحث اللغوي وألزموا انفسهم الشدة في ذلك، فأخذوا بالشواهد الموثوق بصحتها الكثيرة النظائر المسموعة من الفصحاء باطراد وكانت لديهم قوانينهم الدقيقة في ذلك بحيث لو ورد من كلام العرب ما يخالف قواعدهم فإنهم يؤولونه حتى ينسجم معها أو يحكمون عليه بالشذوذ، وفي ذلك يقول سعيد الأفغاني (وهو يتحدث عن منهجية البصريين في القياس): "ولذا تحروا ما نقلوا عن العرب ثم استقروا أحواله فوضعوا قواعدهم على الأعم الأغلب من هذه الأحوال، فإن تناثر هنا أو هناك نصوص قليلة لا تشملها قواعدهم سلكوا بها بعد التحري من صحة نقلها عن العرب المحتج بكلامهم إحدى طريقتين: إما أن يتأولوها حتى تنطبق عليها القاعدة، وإما أن يهملوا أمرها لقلتها فيحفظوها ولا يقيسوا عليها، جاعليها من الصنف الذي سموه مطردًا في السماع شاذًا في القياس"[14]، فيظهر من هذا الكلام أن البصريين كانوا يغلبون القياس على السماع، مؤولين الشواهد التي تخالف قياسهم، قائلين عنه (مطردا في السماع شاذا في القياس), وذلك مثل: "استحوذ" و"استصوب" والقياس فيهما الإعلال مثل: "استقال" و"استجاد" و"استطال" فقالوا: تحفظ الكلمات النادرة التي وردت عن العرب في هذا الباب, ولا يقاس عليها.

ولذلك نجد أن التأويل والتقدير هو الغالب عندهم وما ورد مخالفًا لأقيستهم ولو كان صحيحًا لم يتركوه أو يسقطوه بل أثبتوه في كتبهم بعد تأويله إن قَبِلَ التأويل أو حِفظه والحكم عليه بالشذوذ والندور، وقد مدح (شوقي ضيف) طريقتهم هذه فقال: "على أنه ينبغي أن نعرف أن المدرسة البصرية حين نحَّت الشواذ عن قواعدها لم تحذفها ولم تسقطها، بل أثبتتها، أو على الأقل أثبتت جمهورها نافذة في كثير منها إلى تأويلها، حتى تنحي عن قواعدها ما قد يتبادر إلى بعض الأذهان من أن خللًا يشوبها، وحتى لا يغمض الوجه الصحيح في النطق على أوساط المتعلمين، إذ قد يظنون الشاذ صحيحًا مستقيمًا، فينطقون به، ويتركون المطرد في لغة العرب الفصيحة. ومن هنا تتعرض الألسنة للبلبلة ... وقد ينجذب إليها بعض من لم يفقه الفرق بين القاعدة الدائرة على كثرة الأفواه، بل على كثيرها الأكثر، والقاعدة التي لم يرد منها إلا شاهد واحد، مما قد يؤول إلى اضطراب شديد في الألسنة"[15]، أي أنهم بصنيعهم هذا يحافظون على الألفاظ العربية الصحيحة من أن تختلط بغيرها فيأتي جيل لا يفقه القواعد يظن الشاذ مطردًا ويبني عليه قواعد وأحكام غير صحيحة، وهذا بدوره سيؤدي إلى اضطراب كبير في الألسن واللغة.

إذًا لقد كان البصريون في منهجهم النحوي الأرسخ قدمًا والأكثر تنظيمًا للقواعد النحوية، وكانوا الأوسع علمًا والأولى ثقةً، وكانوا لا يأخذون الشواهد حتى يخضعونها للإنتقاء والتمحيص، وقد هاجروا (كما ذُكر سابقًا) للبوادي للقيا الأعراب وجمع الألفاظ العربية منهم، ووضعوا لذلك القواعد التي اطمأنوا لها بعد استقراء سمي عندهم القياس. وكانوا لا يقيسون إلا على الغالب المطرد وليس القليل النادر.

أمثلة من نحاة البصرة:

1- فهذا ابن أبي إسحاق الحضرمي (الذي يُعد بحق أستاذ المدرسة البصرية)[16]، يقول فيه ابن سلام: "كان أول من بَعَجَ "فتق" النحو ومد القياس وشرح العلل"[17]، فجعلوه أول من وضع النحو لكونه أكثَر من القياس واستنباط العلل بحيث حمل غير المسموع على المسموع من كلام العرب وهو بذلك يؤصل لمنهجية فريدة للاحتجاج النحوي فتّقت الأذهان لمن بعده من النحاة للأخذ بها والاعتماد عليها، وقد كان (شديد التجريد للقياس، ويقال: إنه كان أشد تجريدًا للقياس من أبي عمرو بن العلاء)[18]، وقد قال عنه الاستاذ (صلاح الزعبلاوي):" إذا عدنا إلى الأوائل من النحاة رأينا أن أول من عمل بالقياس من الأئمة هو عبد الله ابن أبي اسحاق الحضرمي (ت 117هـ) فكان أقدم من انتهج القياس وارتاح إليه وأخذ بالأكثر والأغلب.."[19]، ثم قال أيضًا:" أغلب الظن أن الحضرمي هو أول من وضع أصول النحو وقياسه فهو رأس البصرية"[20] واستدل على ذلك بأن سيبويه روى عنه ولم يتجاوزه إلى إمام قبله. إذًا فالقياس ظهر مصطلحًا ومنهجًا عند ابن أبي إسحاق الحضرمي من خلال توجيهه للمسائل النحوية وشرحه لها.

2- الخليل ابن أحمد الفراهيدي وهو كذلك أحد أعمدة المدرسة البصرية وأبرز مؤسسيها نجده يعتمد في تأصيل القواعد النحوية وإقامة بنيانها على الأصول الثلاثة للاستدلال (السماع والتعليل والقياس) [21]، وكان كما وصفه ابن جني فقال: "وهو سيد قومه وكاشف قناع القياس في علمه"[22]، ويعود له الفضل في إبراز القياس كمعلم مهم من معالم الاستدلال اللغوي، ووضع مناهجه وأصوله، وهذا ما بدا واضحًا في كتاب تلميذه سيبويه حيث أكثر من الأخذ من تلك الأقيسة والتي نجدها بكثرة في أبواب شتى من الكتاب.

ولكون الخليل (رحمه الله) له مؤلف في الألفاظ العربية اسمه(العين) وهو من أهم المعجمات اللغوية عند النحاة لذا فقد كان شديد الذكاء ملمًا لأقيسة العربية حافظًا لألفاظها فلم تخنه ذاكرته يومًا في إيجاد مخرج لقياس ولو كان شاذًا، وقد ذكر (شوقي ضيف) بأنه : "كان يسجل القياس والشاذ عليه، محاولا دائما أن يجد مخرجا لما شذ على الأقيسة، بل كثيرا ما كان يستمد من ذهنه الخصب قياسا له، من ذلك جمع وجوه مع ذكر شخصين، يقول سيبويه: "سألت الخليل عن "قولهم": ما أحسن وجوههما، فقال: لأن الاثنين جميع، وهذا بمنزلة قول الاثنين: نحن فعلنا"،

وواضح أنه قاس جمع الوجوه مع أنهما لاثنين على الضمير الذي يأتي للاثنين والجماعة"[23]، وكان منهجه في ذلك أن يبني القياس على الكثرة المطردة من كلام العرب، وتأويل ذلك ما أمكن.

3- سيبويه (إمام النحاة) و تلميذ الخليل وقد تبعه في الطريقة و المنهج ، وأكمل ما بدأ به وسار على نهجه وقد كان له اليد الطولى في ترسيخ القواعد النحوية واطرادها وكثرة استنباطه للعلل وتدوينها، وقد ألّف في ذلك مصنفًا قيمًا أسماه (الكتاب)، وضع فيه كل أفكاره وآرائه، وأسس للنحو منهجًا قائما على التعليل والقياس ونقل كثيرًا عن استاذه الخليل حتى أصبح الكتاب منارة للدراسات النحوية واللغوية فمن أتى بعده صار عالة عليه، وقد أطلق عليه النحاة (قرآن النحو)[24] لكونه لم يترك ظاهرة من ظواهر التعبير العربي إلا أتقنها, فقهًا وعلمًا وتحليلًا، ولم يحتج إليه نحوي أو لغوي إلا وجد رغبته وغايته فيه.

وقد أكثر سيبويه من القياس في كتابه كثرةً ملفتة وذلك لما له من أهمية في استنباط القواعد واطرادها، وكانت منهجيته في ذلك كسائر البصريين القياس على الأغلب الشائع لا القليل النادر.

وقد اكتفى الباحث بذكر هذه الأمثلة الثلاثة لكونهم الأشهر والأبرز في المدرسة البصرية وحتى لا يطول بنا المقام، وعليه سنلج إلى المبحث التالي: وهو موقف الكوفيين من القياس.

المبحث الثالث

موقف نحاة الكوفة من القياس

نحاة الكوفة كغيرهم من النحاة تأثروا بالمنطق والقياس وأخذوا به واعتبروه، وقد ورد عن إمامهم الكسائي (كما ذُكر سابقًا) أنه قال: (إنما النحو قياس يتبع)، ومع أخذهم بالقياس إلا أنهم لم يبالغوا فيه مبالغة البصريين من حيث الضبط والتدقيق، بل إنهم قبلوا كل ما سُمع عن العرب ولم يردوه وأكثروا من جمع الشواهد وروايتها وحفظها ولذلك عُرف عنهم أنهم أهل سماع، يقول عنهم طه الراوي: "إن أجلى ما يمتاز به المذهب الكوفي أن لواءه بيد السماع لا يخفر له ذمة ولا ينقض له عهد ويهون على الكوفي نقض أصل من أصوله ونسف قاعدة من قواعده ولا يهون عليه اطراح المسموع على الأكثر"[25]، أي أنهم جوزوا القياس على كل ما سمع من كلام العرب وإن خالف الأشيع والأفشى.

ومن المعلوم أن من قواعد الحجاج لدى الكوفيين أنهم لو سمعوا بيتًا واحدًا فيه جواز شيء مخالف للأصول جعلوه أصلًا وبوبوا عليه، فاتسعت عندهم القواعد وكثر عندهم القياس فقاسوا على القليل والكثير والنادر والشاذ.

وقد عاب بعض المتأخرين عليهم ذلك في كونهم لم يضبطوا القياس ويحكموه ولم تكن لهم منهجية واضحة فيه فقال: "أما الكوفيون فلم تكن لهم أصول يبنون عليها غير ما أخذوه عن أساتذتهم البصريين ولم يحسنوه ثم جعلوا

من عدم المنهج في سماعهم منهجًا خاصًا لهم فسمعوا الشاذ واللحن والخطأ وأخذوا عمن فسدت لغته من الأعراب وأهل الحضر"[26].

ومما عُرف عن الكوفيين كذلك هو توسعهم في رواية الأشعار وجمع ألفاظ العربية عن الأعراب بدويهم وحضريهم، وهذا كان منشأ الخلاف بينهم وبين البصريين، مما جعل البصري يفخر على الكوفي بقوله:(نحن نأخذ اللغة عن حرشة الضباب [27] وأكلة اليرابيع [28]، وأنتم تأخذونها عن أكلة الشوارز[29] والكواميخ[30]) [31].

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين عدّ المذهب الكوفي مذهب سماع والمذهب البصري مذهب قياس، والصحيح الذي ذهب إليه أكثر اللغويين على أن الجميع له نصيب من السماع والقياس ولكن يختلفون في المنهج والطريقة التي يعتمدون عليها في الأخذ بهما، وفي ذلك يقول سعيد الأفغاني:" وأود هنا –بعد ما مر بك– أن أحرر هذا الأمر فأفرق بين القياس ذي الأصول المقررة والقياس المشوش الذي لا ضبط له. فالصحيح أن الفريقين كانا يقيسان، وربما كان الكوفيون أكثر قياسا إذا راعينا "الكم" فهم يقيسون على القليل والكثير والنادر والشاذ، ولم نعلم لهم مناهج محررة في القياس. أما البصريون فهم أقيس إذا راعينا "الكيف" –والحق مراعاته– فهم لا يقيسون إلا على الأعم الأغلب، ولهم في القياس أصول عامة يراعونها. والزمن حكم لعلمهم بالبقاء؛ إذ كان الأنسب والأضبط"[32]، فاشتهر مذهب البصريين لكونه اعتمد على أصول وضوابط ثابته لم يخرقها ولم يوسعها كما فعل غيرهم.

وقد ذكر الأفغاني كذلك سبب إلصاق القياس بالبصريين دون غيره ما نقله عن الاستاذ أحمد أمين حيث قال:" "كانت هاتان النزعتان في البصرة في أيامها الأولى، فهم يقولون: إن ابن أبي إسحاق الحضرمي وتلميذه عيسى بن عمر كانا أشد ميلا للقياس, وكانا لا يأبهان بالشواذ ولا يتحرجان من تخطئة العرب؛ وكان أبو عمرو بن العلاء وتلميذه يونس بن حبيب البصريان أيضا على عكسهما: يعظمان قول العرب ويتحرجان من تخطئتهم، فغلبت النزعة الأولى على من أتى بعد من البصريين، وغلبت النزعة الثانية على من أتى بعد من الكوفيين, ولا سيما الكسائي الكوفي"[33]، وهذا التعليل فيه من الوجاهة ما لا يخفى ويمكن الأخذ به وإلا فالبصريون أخذوا بالسماع والقياس كليهما.

إذاً فالخلاصة أن الكوفيين كان لهم نصيب في القياس وكان جزءً مهمًا من أصول الاستدلال لديهم ولكنهم توسعوا في ذلك ولم يضبطوه، فقاسوا على القليل والكثير والغالب والنادر، وهذا هو الفارق بينهم وبين البصريين.

وبعد هذه الإطلالة القصيرة على موقف المدرستين (البصرية والكوفية) من القياس، نأتي الى موقف المدرسة الأندلسية من القياس.

المبحث الرابع
موقف نحاة المدرسة الأندلسية من القياس

كما هو معلوم لرواد اللغة وأرباب النحو أن المدرسة الأندلسية تأخرت في الظهور عن مدرستي البصرة والكوفة وذلك راجع إلى تأخر الفتوحات الإسلامية ووصولها إليها، واستقرار العلماء والوعاظ فيها، ولكنها تأثرت بهما تأثرًا كبيرًا ونهلت من منابعهما وتتلمذ كبار علمائها على أيدي علماء المدرستين، ومع وصول المدرسة النحوية الأندلسية إلى مستوى النضج والتمام (وخاصةً في القرنين السادس والسابع الهجريين)، كان لديهم منهجهم الخاص والمتميز في تناول قضايا النحو واللغة حتى قيل عنهم: (النحو عندهم في نهاية من علو الطبقة)[34]، ووُصفوا في هذا القرن (كما وصف أصحاب الخليل وسيبويه)[35]، في الدقة والضبط وقوة الاستنباط، لذا لا نعجب أن يكون لهم رأيهم وطريقتهم الخاصة في الاستدلال واستنباط الأحكام، ومن ذلك منهجيتهم في الاستدلال بالقياس. فهم كغيرهم من المدارس النحوية اهتموا بالقياس واعتبروه أصلًا رئيسًا من أصول الاستدلال النحوي ولم يخرجوا عنه في اجتهاداتهم واثبات قواعدهم، ولو ألقينا نظرةً على نحو المتأخرين من الأندلسيين نجد أنهم لم يلزموا أنفسهم إلزامًا تامًا بالمذهب البصري في القياس ولا الكوفي، بل كانوا يأخذون ما صح دليله ويتركون ما سواه، وسأذكر بعض الأمثلة لتوضيح موقف نحاة الأندلسيين من القياس:

1- فالسهيلي من كبار أئمة المدرسة الأندلسية في القرن السادس الهجري وهو عصر التدقيق والنضج لعلم النحو في الأندلس (كما أسلفنا)، وهو ممن اعتبر القياس وتوسع فيه حتى أنه قاس على كل مسموع، يقول عنه محمد المختار أنه كان: "من معتمدي التوسع في قياس التمثيل[36] واعتبار كل ما سمع عن العرب أصلًا للقياس مما جعله في هذا المجال قريبًا من مذهب الكوفيين، ولعله قد جاوزهم في بعض الآراء التي انفرد بها في القياس"[37]، ولا يفهم من هذا أن الامام السهيلي وافق الكوفيين في جميع الآراء والمسائل، وإنما كان ميله إلى البصريين وبعض آراء البغداديين، أي أن له منهجه الخاص في القياس، وقد لخص هذا المنهج الدكتور محمد البنا حيث قال: "وقد وقف السهيلي من المسموع موقفًا يقوم على التفريق بين التراكيب والمفردات، أو بين مسائل النحو وألفاظ اللغة، فهو يقيس على التراكيب ولا يقول بالشذوذ، بل يعتد بكل ما سمع عن العرب منها، وهو بهذا كوفي المذهب في النحو، وأما في اللغة فهو أقرب إلى مدرسة البصرة."[38] (وذكر أمثلة على ذلك)[39]. ففي كلام البنا زيادة إيضاح على ما ذكره محمد المختار، وذلك في تفريقه بين الألفاظ المركبة والمفردة، وبين مسائل النحو واللغة، ففي النحو يقيس على كل مسموع ولو كان قليلا، بخلاف اللغة التي يحتاج فيها إلى الشيوع والغلبة.

فالسهيلي بذلك استفاد من المدرستين فأخذ بمنهج البصريين في ألفاظ اللغة، كونها تحتاج إلى الدقة والتمحيص، وسلك منهج الكوفيين في مسائل النحو وقواعده المختلفة. وهذا المنهج الفريد هو ما ميز علماء الأندلس عن غيرهم من علماء الأمصار.

-2 – وأما ابن مالك الجياني مع كونه بصري المذهب إلا أنه خالفهم في القياس وسلك مسلكًا وسطًا بين المذهبين، يقول عنه السيوطي في الاقتراح : "لابن مالك في النحو طريقة سلكها بين طريقي البصريين والكوفيين، فإن مذهب الكوفيين القياس على الشاذ, ومذهب البصريين اتباع التأويلات البعيدة التي خالفها الظاهر، وابن مالك يعلم بوقوع ذلك من غير حكم عليه بقياس, ولا تأويل, بل يقول : إنه شاذ, أو ضرورة" [(40)].

وقد أكثر ابن مالك من القياس واعتبره أصلًا رئيسًا للاستدلال واستنباط القواعد والأحكام النحوية المختلفة، ومن أنواع القياس التي أكثر منها ابن مالك في التسهيل قياس العلة [(41)]، وذلك أن يورد المسموع ثم يذكر الأسباب المسوغة لجواز القياس عليه ثم يستنبط الأحكام والقواعد النحوية في خلاصة ذلك [(42)]، إذًا فابن مالك كان يبني حكمًا نحويًا (جوازًا أو منعًا) بناًء على مسموع معتبر لديه، دون التفريق بين أن يكون هذا المسموع قليلًا أو كثيرا، وهو بذلك يشبه إلى حدٍ ما منهج الإمام السهيلي في الاستدلال بالقياس.

3–أما أبو حيان أيضاً لم يخرج عن سنن سابقيه في هذا الفن، ومع ذلك لم يكن مقلدًا لهم كل التقليد من غير وعي ولا تدقيق، وكان بصري المذهب شديد الاتباع لآراء سيبويه متأثرًا بكتابه، ولم يسلك مسلك ابن مالك في القياس في كونه اتبع منهج الكوفيين، يقول شوقي ضيف: "ودائما نراه يتعبَّد لسيبويه وجمهور البصريين، مما جعله يقف في صف مقابل لابن مالك وما انتهجه لنفسه من متابعة الكوفيين كثيرا في آرائهم"[(43)].

إذًا فطريقته في الحجاج في القياس مغايرة لابن مالك، فكان لا يعتبره إلا إذا كانت هناك أدلةٌ وشواهد كثيرةٌ تعضده، بحيث تكون أساسًا للقياس الذي تبنى عليه القواعد وتُصحح به المسائل، فكان لا يقيس على الشاذ والنادر وفاقًا للبصريين، وفي ذلك قيل: "وكان يعارض الكوفيين ومن يتابعهم أحيانا مثل ابن مالك في القياس على الشاذ والنادر قائلا: إن ذلك يفضي إلى التباس الدلالات وصور التعبير"[(44)]، ومعنى ذلك أن اعتبار القياس في كل مسموع ولو كان نادرًا يؤدي إلى كثرة القواعد والاستنباطات مما يُثير اللبس في الألفاظ والتعبير.

إذاً فالملاحظ أن أبا حيان كان لا يهتم بسبب القياس أو علته وإنما كان يهتم بالقياس نفسه، لأن القياس عنده ليس أمرًا عقليًا يرجع إلى المنطق والتفكير، وإنما مرجع القياس عنده إلى كثرة الشواهد واتساع السماع، وهو بذلك ينهج نهج البصريين في القياس.

فالخلاصة إذًا أن الأندلسيين كغيرهم من علماء اللغة في المشرق العربي اعتبروا القياس وجعلوه أصلًا من أصول الاستدلال لديهم ولم يخرجوا عن ذلك، واستفادوا من المدرستين البصرية والكوفية فأخذوا منهم واقتفوا أثرهم وسلكوا مسلك الوسط في ذلك، وإن كان ظهر من بعض علماء الأندلس [45] من يدعوا لإلغاء القياس وعدم الأخذ به ك (ابن مضاء) [46]، إلا أن الغالب فيهم تمسك به وتوسعوا فيه واستنبطوا القواعد والأحكام بناًء عليه وامتلأت مؤلفاتهم ومصنفاتهم في الأخذ به.

الخاتمة:

شملت الخاتمة عدة محاور قسمتها كالتالي:

أولًا: نتائج البحث:

وتجدر الإشارة إلى أنه من الصعب الإلمام بجميع النتائج البحثية التي خلصت إليها هذه الدراسة، فهي كثيرة ومتنوعة، سأقتصر على ذكر أبرزها:

1- أن القياس أصل مهم من أصول الاستدلال النحوي عند جميع النحاة، حتى أنهم جعلوا النحو كله قياس، وقد امتلأت كتب النحاة به وألفوا في ذلك المؤلفات لأهميته وعلو شأنه.

2- أن القياس توسيع للمدارك واستنباط للعلل وفيه يظهر اجتهاد المجتهد وفطنته، وبه حفظت اللغة من الفساد واللحن.

3- البصريون أول من أخذ بالقياس لكونهم الأسبق في الظهور، وقد اشتهروا بالضبط والتدقيق وأخذ الشواهد الموثوقة المطردة، بحيث لو ورد من الكلام ما يخالف أقيستهم أولوه أو حكموا عليه بالشذوذ والندور، وكانوا لا يقيسون إلا على الغالب المطرد.

4- أن أول من بذر بذرة القياس أبو إسحاق الحضرمي ونمت وترعرعت في عهد الخليل وسيبويه حيث أكثرا منه وتوسعا فيه.

5- أن الكوفيين قبلوا كل ما سُمع عن العرب ولم يردوه وأكثروا من جمع الشواهد وروايتها وحفظها ولذلك عُرف عنهم أنهم أهل سماع.

6- أن من قواعد الحجاج لدى الكوفيين أنهم لو سمعوا بيتًا واحدًا فيه جواز شيء مخالف للأصول جعلوه أصلًا وبوبوا عليه، فاتسعت عندهم القواعد وكثر عندهم القياس فقاسوا على القليل والكثير والنادر والشاذ.

7- أن الأندلسيين استفادوا من المدرستين البصرية والكوفية فأخذوا منهم واقتفوا أثرهم و سلكوا مسلك الوسط في الأخذ بالقياس.

ثانياً: التوصيات:

1-الاهتمام بأصول النحو ودراستها وتحليلها وعقد المؤتمرات والندوات وورش العمل لمناقشتها والعمل بنتائجها.

2-التوسع في بحث أصل القياس بين المدارس النحوية جميعها لأهميته واستخراج الفوائد الكامنة فيه، لكونه رياضة لعقل الباحث وتفتق لذهنه.

3-عقد مقارنة شاملة بين أصول النحو كلها والمدارس النحوية المختلفة التي تعاقبت على دراسة النحو عبر العصور والأزمان المتعاقبة.

قائمة المراجع:

1- الاقتراح في أصول النحو، للسيوطي جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر (المتوفي: 911هـ)، تعليق: عبدالحكيم عطيه، راجعه: علاء الدين عطية، الناشر: دار البيروتي، دمشق، الطبعة الثانية: 1427هـ-2006م، ص21.

2- ينظر : جمال الدين ابن منظور الأنصاري (ت: 711هـ)، لسان العرب (بيروت: دار صادر، 1414)،(فصل السين المهملة)، 186/6. محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي (ت: 370هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، ٢٠٠١م،(باب القاف والسين)، 179/9.

3- ينظر: أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي (ت ١٠٩٤هـ)، الكليات، تحقيق: عدنان درويش – محمد المصري، الناشر: مؤسسة الرسالة – بيروت، ص713..

4- ينظر : لسان العرب (فصل السين المهملة)، 186/6. تاج العروس، 421/16.

5- لمع الأدلة في أصول النحو، أبو البركات ابن الأنباري، تحقيق: سعيد الأفغاني، الناشر: دار الفكر، الطبعة: الأولى- دمشق 1957م، ص93.

6- ينظر: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، الاقتراح في أصول النحو، الناشر: دار البيروتي، دمشق، الطبعة: الثانية، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م ، ص81.

7- لمع الأدلة، ابن الأنباري، ص45.

8- ينظر: انباه الرواه لجمال الدين القفطي، تحقيق: محمد أبو الفضل ابراهيم، الناشر: دار الفكر العربي – القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1406 هـ - 1982م، 267/2، والاقتراح في أصول النحو، ص79..

9- لمع الأدلة، ابن الأنباري، ص95.

10- المصدر نفسه، ص99.

11- العلة النحوية، نشأتها وتطورها، مازن المبارك، دار الفكر، 1974، ص96.

12- ينظر: الاقتراح في أصول النحو، ص79.

13- كأبي الأسود الدؤلي والخليل ابن أحمد وسيبويه والأخفش والمبرد وغيرهم. ينظر: المدارس النحوية شوقي ضيف ، الناشر: دار المعارف، ص13 .

14- أصول النحو، سعيد الأفغاني، ص205.

15- أحمد شوقي عبد السلام ضيف الشهير بشوقي ضيف (ت ١٤٢٦هـ)، المدارس النحوية، الناشر: دار المعارف، ص162.

16- المصدر نفسه، ص22.

17- المصدر نفسه، ص23.

18- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ابن الأنباري، تحقيق: إبراهيم السامرائي، الناشر: مكتبة المنار الزرقاء- الأردن، الطبعة: الثالثة 1405هـ-1985م، ص26.

19- الزعبلاوي صلاح، دراسات في النحو، ص341.

20- المصدر نفسه، ص341.

21- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ابن الأنباري ، ص46.

22- أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت ٣٩٢هـ)، الخصائص ، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة: الرابعة، 362/1

23- المدارس النحوية، ص54.

24- ينظر: عبد القادر بن عمر البغدادي (ت ١٠٩٣هـ)، خزانة الأدب ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الرابعة، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م ، 371/1.

25-نظرات في اللغة والنحو ، ص11، 12.

26-أصول النحو، أبو سعيد الأفغاني ص206.

27-الضباب: جمع ضبب والضب دويبة من الحشرات يشبه الورل. ينظر: لسان العرب (فصل الضأب) 538/1.

28-اليرابيع مفرده يربوع وهو حشرة من صغار دواب الارض. ينظر: تهذيب اللغة (باب الحاء والشين) 106/4.

29-الشوارِيز: جمع شيراز وهو اللبن الرائب المستخرج ماؤه . ينظر: تاج العروس (فصل الشين) 79/8.

30-الكواميخ: جمع كامخ وهو الأدام وهو لفظ اعجمي عربوه. ينظر: تاج العروس (فصل الكاف) 306/4.

31-المدارس النحوية ، شوقي ضيف، ص160.

32-تاريخ النحو، سعيد الأفغاني ص73.

33-المصدر نفسه، ص75.

34-تاريخ آداب العرب، لمصطفى صادق الرافعي (ت: 1356هـ)، الناشر: دار الكتاب العربي، 207/3.

35-المصدر نفسه، 207/3.

36-قياس التمثيل هو: الحكم على جزئي بما حكم به على غيره. ينظر: الكليات للكفوي، ص716.

37-تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، د.محمد المختار ولد أباه، الطبعة الثانية: 1429هـ-2008م بيروت- لبنان، ص250.

38-أبو القاسم السهيلي ومذهبه النحوي، الدكتور محمد البنا.ص243.

39-المصدر نفسه، ص 241-243.

40-الاقتراح في أصول النحو للسيوطي، ص161.

41-هو: رد فرع الى أصل بعلة مؤثرة في الحكم. ينظر: التمهيد في أصول الفقه، أبو الخطاب الحنبلي (ت:510هـ)، تحقيق مفيد أبو عمشة ومحمد إبراهيم، الناشر: مركز البحث العلمي واحياء التراث الاسلامي –جامعة أم القرى، الطبعة: الأولى 1406- 1985. 25/1.

42-ينظر: محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني (ت ٦٧٢هـ)، شرح التسهيل، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة: الأولى (١٤١٠هـ - ١٩٩٠م) (27/2)، (38/2)، (100/2).

43-المدارس النحوية، شوقي ضيف، ص322.

44-المصدر نفسه، ص322.

45-ينظر: الرد على النحاة، ابن مضاء (المتوفى: 592هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتور محمد ابراهيم البنا، الناشر: دار الإعتصام، الطبعة الاولى 1399هـ-1979م، ص131.

46-هو: أحمد بن عبد الرحمن بن محمد بن سعيد بن حريث ابن عاصم بن مضاء اللخمي قاضي الجماعة أبو العباس، أخذ عن ابن الرماك كتاب سيبويه تفهما، وسمع عليه وعلى غيره من الكتب النحوية واللغوية والأدبية ما لا يحصى، وكان له تقدم في علم العربية، واعتناء وآراء فيها، ومذاهب مخالفة لأهلها، مات بإشبيلية سابع عشري جمادى الأولى - وقيل ثاني عشر جمادى الآخرة - سنة ثنتين وتسعين. ينظر: بغية الوعاة، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: المكتبة العصرية - لبنان / صيدا، 323/1.

* المؤلف المرسل.
* **Corresponding author**.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 155 – 174

التعاون والرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي

[1] الدكتور داوود محبي * ، [2] موسى عبيد عبيس ال مسافر

[1] جامعة قم الحكومية (إيران)، [2] جامعة قم الحكومية (إيران)

Cooperation and mutual oversight between the legislative and executive authorities in the Iraqi parliament

[1] Dr. Davoud Mohebbi * ,[2] Mousa obaud obais almusafir

[1] Qom university (Iran), prof.javadhabibitabara@yahoo.com

[2] Qom university (Iran), mousaabuad@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/06/22 تاريخ القبول: 2023 /07/12 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

تقوم الدولة القانونية على اسس ومبادئ اساسية ومنها وجود ثقة دستورية ومبدأ الفصل بين السلطات واستقلالية القضاء حيث ان الدساتير هي التي تحدد شكل الدولة

ويلعب التعاون والرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية دورا حيويا في تحقيق الديمقراطية والمسائلة في النظم السياسية وتحتاج الدول الى الاليات الفعالة والمتوازنة تمكن البرلمان من مراقبة وتقيم الاداء للحكومة وتحقيق التوازن المتبادل بين السلطتين وفق دساتير الدولة وفي العراق يعتبر التعاون والرقابة المتبادلة بين البرلمان والحكومة امر بالغ الاهمية لبناء دولة ديمقراطية حديثة وفق الاسس والمفاهيم الدستورية وحسب ما جاء بدستور 2005 لجمهورية العراق وقد تبين ان وجود التشريعات القوية التي تصدر من قبل مجلس النواب من خلالها تتم الرقابة وتوفير الاليات اللازمة لتقيم هذا الاداء للحكومة وفق عدة اساليب منها التي تكون وفق الدستور او الانظمة الداخلية لمجلس النواب كالأسئلة البرلمانية الموجهة ولجان التحقيق والتحقق والاستجواب وغيرها ويجب تعزيز التعاون بين السلطتين التشريعية والتنفيذية لضمان اداء فعال للرقابة المتبادلة.

كلمات مفتاحية: التعاون، الرقابة، التشريعية، التنفيذية، البرلمان.

Abstract:

ce of constitutional trust and the principle of separation of powers and the independence of the judiciary, as it is the constitutions that determine the form of the state, Cooperation and mutual oversight between the legislative and executive authorities play a vital role in achieving democracy and accountability in political systems. Countries need effective and balanced mechanisms that enable parliament to monitor and evaluate the performance of the government and achieve mutual balance between the two authorities in accordance with the state's constitutions. In

* المؤلف المرسل.

* **Corresponding author**.

Iraq, cooperation and mutual oversight between parliament and the government is extremely important. To build a modern democratic state in accordance with the constitutional foundations and concepts and according to what was stated in the 2005 constitution of the Republic of Iraq. It has been shown that the existence of strong legislation issued by the House of Representatives through which control and the necessary mechanisms are provided to evaluate this performance of the government according to several methods, including those that are in accordance with the Constitution or the internal regulations of the House of Representatives Representatives, such as directed parliamentary questions, commissions of investigation, verification, interrogation, etc. Cooperation between the legislative and executive branches must be strengthened to ensure effective performance of mutual control.

Keywords: Cooperation; oversight; legislative; executive; parliament.

مقدمة:

تعتبر العلاقة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية أمرًا حيويًا في أي نظام ديمقراطي يهدف إلى تحقيق التوازن والفعالية في عمل الحكومة. وفي سياق البرلمان العراقي، يعد التعاون والرقابة المتبادلة بين السلطتين من العوامل الأساسية في تعزيز المؤسسات الديمقراطية وتحقيق التنمية المستدامة والاستقرار السياسي في البلاد.

يواجه البرلمان العراقي العديد من التحديات والضغوط التي تؤثر على فاعليته وقدرته على ممارسة واجباته بشكل كامل. ومن أجل تجاوز هذه التحديات، يلجأ البرلمان إلى بناء آليات التعاون والرقابة المتبادلة مع السلطة التنفيذية، أي الحكومة، بهدف تعزيز الشفافية والمساءلة وتحقيق التوازن في العملية التشريعية والتنفيذية.

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وفهم دور السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي ودراسة التعاون والرقابة المتبادلة بينهما. سيتم التركيز على الآليات والممارسات التي تسهم في تحقيق التوازن بين السلطتين وتعزيز دور البرلمان كقوة رقابية فعالة وشريك تشريعي في عملية صنع القرار.

سيتم تحقيق هذا الهدف من خلال ثلاثة مباحث رئيسية في هذه الدراسة. سيتم في المبحث الأول تحليل دور السلطة التشريعية في البرلمان العراقي، وذلك من خلال دراسة صلاحيات البرلمان في عملية التشريع والمراقبة، بالإضافة إلى تحليل اللوائح والإجراءات التي يتبعها في صياغة واعتماد القوانين. ثم، في المبحث الثاني، سيتم تحليل التعاون بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي، من خلال دراسة الآليات التي تسهم في تحقيق التعاون وتبادل المعلومات والرؤى بين البرلمان والحكومة. سيتم أيضًا تقييم التحديات التي تعترض عملية التعاون، مثل الانقسامات السياسية والصراعات القوى، ودراسة أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على هذا التعاون. أما المبحث

الثالث، سيتم فيه دراسة الرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي، من خلال تحليل آليات المراقبة والتقييم التي تستخدمها السلطتين لمراقبة أداء بعضهما البعض. سيتم أيضًا تقييم فعالية الرقابة المتبادلة من خلال دراسة حالات دراسية لتحديد مدى تأثيرها على أداء الحكومة وتقديم التوصيات لتعزيز هذه الرقابة.

اشكالية الدراسة:

تعتبر التعاون والرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي موضوعًا ذا أهمية كبيرة، حيث ينبغي أن يتم تحقيق توازن فعال بين السلطتين لضمان عملية تشريعية سليمة وفعالة، ومراقبة فاعلة لأداء الحكومة وتحقيق المصلحة العامة للمواطنين. ومع ذلك، تواجه هذه العملية تحديات ومشكلات تؤثر على فعالية التعاون والرقابة بين السلطتين.

أحد التحديات التي تواجه التعاون بين السلطتين هو الانقسامات السياسية والصراعات وضعف التعاون والرقابة المتبادلة. تنشأ هذه الانقسامات نتيجة التوجهات والمصالح المتنافرة بين الأطراف المختلفة في البرلمان والحكومة. وقد تؤثر هذه الانقسامات على قدرة السلطتين على التوصل إلى توافقات واتفاقيات، مما يعرقل عملية التشريع والرقابة الفعالة.

لذلك تتمحور اشكالية هذه الدراسة في التساؤل التالي:

"ما هي اسباب ضعف التعاون والرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي وتأثيرها على الشفافية والمساءلة الحكومية؟"

اهمية الدراسة:

1. الأهمية العلمية:

دراسة التعاون والرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي تحمل أهمية علمية كبيرة. إن فهم ديناميكية هذه العلاقة وتحليل آليات التعاون والرقابة يساهم في إثراء المعرفة العلمية حول العمل البرلماني ودوره في تحقيق الديمقراطية وتطور المؤسسات السياسية. كما تسهم الدراسة في توفير أدلة ومعطيات تساعد على صقل النظريات والمفاهيم المتعلقة بالعلاقات الحكومية ودور البرلمان في مراقبة الحكومة.

2. الأهمية العملية:

تعد دراسة التعاون والرقابة المتبادلة في البرلمان العراقي ذات أهمية عملية كبيرة. إن فهم آليات التعاون بين السلطتين التشريعية والتنفيذية يسهم في تعزيز العملية التشريعية وتحسين أداء الحكومة. يمكن لنتائج الدراسة أن تساهم في تعزيز الشفافية والمساءلة الحكومية، حيث يصبح من الممكن تحسين آليات المراقبة والتقييم التي تستخدمها السلطتين لضمان أداء حكومي فعال وملتزم بمصلحة المواطنين.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في دراسة التعاون والرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي. هذا المنهج يهدف إلى وصف وتحليل الظواهر والعلاقات بشكل مفصل ودقيق. تم جمع البيانات من مصادر متعددة مثل الدستور العراقي والنظام الداخلي لمجلس النواب، وتحليلها وتفسيرها بناءً على السياق القانوني والسياسي. تم استخدام الدراسات السابقة والأبحاث المتعلقة بالموضوع لتوسيع الفهم وتقييم النتائج. تم تحليل البيانات باستخدام أساليب تحليلية للكشف عن العلاقات والأنماط والتحولات في التعاون والرقابة بين السلطتين. تم تقييم فعالية آليات التعاون والرقابة وتحديد العوامل التي تؤثر فيها. تم استخدام المنهج الوصفي لتوفير رؤية شاملة ومفصلة حول طبيعة وتفاعل العملية التشريعية والمراقبة في البرلمان العراقي.

هيكلة البحث:

تتكون هيكلة البحث من ثلاثة مباحث رئيسية، وكل مبحث يناقش مجموعة من المطالب المتعلقة بالموضوع العام للبحث.

المبحث الأول: دور السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي

المطلب الأول: تحليل دور السلطة التشريعية في البرلمان العراقي

المطلب الثاني: تحليل دور السلطة التنفيذية في البرلمان العراقي

المبحث الثاني: الرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي

المطلب الأول: دراسة آليات الرقابة المتبادلة

المطلب الثاني: تقييم فعالية الرقابة المتبادلة

تهدف هذه الخطة البحثية إلى تحليل دور السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي ودراسة التعاون والرقابة المتبادلة بينهما. ستقدم الدراسة فهمًا شاملاً للميكانيزمات والتحديات والفعالية في هذه العملية، مع التركيز على آليات التعاون والرقابة ودور اللجان البرلمانية في تحقيق التوازن بين السلطتين.

المبحث الأول

دور السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي

يعد البرلمان العراقي مؤسسة حكومية أساسية في النظام السياسي العراقي، ويضم في طياته السلطتين التشريعية والتنفيذية. تعمل السلطتين على تحقيق التوازن والتعاون المثلى من أجل تحقيق مصلحة الشعب العراقي وتطوير الدولة وتعزيز مؤسسات الديمقراطية.

المطلب الأول: تحليل دور السلطة التشريعية في البرلمان العراقي:

السلطة التشريعية في البرلمان العراقي تمتلك صلاحيات واسعة في عملية صياغة القوانين واتخاذ القرارات التشريعية. يعتبر البرلمان العراقي المنتخب من قبل الشعب الممثل الرسمي للأصوات والمصالح المختلفة في المجتمع العراقي. يقوم البرلمان بدراسة ومناقشة المشاريع القانونية واقتراح التعديلات عليها، ويقوم بإقرار القوانين النهائية التي تكون قاعدة لعمل الحكومة وتنظيم الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في البلاد (الجبوري واخرون، 2021).

بالإضافة إلى عملية التشريع، يقوم البرلمان العراقي أيضًا بمراقبة عمل الحكومة وتقييم أدائها. يمكن للبرلمان استجواب الوزراء ومناقشة سياسات الحكومة والتصويت على الثقة فيها. يتمتع البرلمان بصلاحيات مراقبة الحكومة ومطالبتها بتقديم التقارير والمعلومات اللازمة، وذلك لضمان الشفافية والمساءلة في عمل الحكومة أمام الشعب العراقي (الجبوري واخرون، 2021).

دور السلطة التشريعية في البرلمان العراقي:

يعتبر البرلمان العراقي السلطة التشريعية الرئيسية في البلاد، ويتمثل فيه الشعب العراقي ويتم تنظيم عمله ووظائفه بموجب الدستور العراقي. يلعب البرلمان دورًا حاسمًا في تشكيل السياسات واتخاذ القرارات التشريعية، ويحظى بالسلطة الكاملة لوضع القوانين والتعديلات اللازمة لتنظيم الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في العراق. يتألف البرلمان العراقي من مجلسي النواب ومجلس الشيوخ.

1. مجلس النواب:

يشكل مجلس النواب الجزء الأكبر والأهم من البرلمان العراقي، ويتألف من 329 عضوًا يتم انتخابهم عن طريق الانتخابات العامة المباشرة لفترة تدوم أربع سنوات. يتعين على مجلس النواب أداء العديد من الوظائف الرئيسية، بما في ذلك:

أ. التشريع:

يعد مجلس النواب المسؤول الرئيسي عن وضع وإقرار القوانين في العراق. يمكن لأي عضو من أعضاء المجلس تقديم مشروع قانون، ويتم مناقشته وتعديله والتصويت عليه قبل أن يصبح قانونًا رسميًا. يمكن أن تكون القوانين في

مجالات متعددة مثل القوانين الدستورية والقوانين المدنية والقوانين الاقتصادية والقوانين الاجتماعية والقوانين الأمنية وغيرها.

ب. الرقابة:

يتولى مجلس النواب مسؤولية الرقابة على الحكومة وأعضاء السلطة التنفيذية. يمكن لأعضاء المجلس تقديم أسئلة واستجوابات للوزراء والمسؤولين الحكوميين لمعرفة تفاصيل وسياسات أعمالهم ومراقبة أدائهم. إذا ثبت وجود فساد أو مخالفات جسيمة، يمكن لمجلس النواب اتخاذ إجراءات قانونية تجاه المسؤولين المعنيين.

ج. المصادقة على الموازنة:

من مهام مجلس النواب أيضًا المصادقة على الموازنة العامة للدولة. يتم تقديم مشروع الموازنة من قبل الحكومة، ويتم مناقشته ودراسته والتصويت عليه في المجلس. إذا تمت الموافقة عليه، يصبح الميزانية قانونًا يحدد الإنفاق والإيرادات الحكومية للعام المالي المقبل.

2. مجلس الشيوخ:

يشكل مجلس الشيوخ الجزء الثاني من البرلمان العراقي، ويتألف من 111 عضوًا. يعين أعضاء مجلس الشيوخ من قبل الجمعيات المحلية والمجالس المحلية في العراق. تتراوح فترة عضوية أعضاء مجلس الشيوخ بين أربع سنوات وست سنوات، ويتم تجديدهم بشكل تدريجي. تختلف وظائف مجلس الشيوخ عن مجلس النواب في بعض الجوانب الأساسية، مثل: (عامر عياش، 2012).

أ. مراجعة القوانين:

يتولى مجلس الشيوخ دورًا هامًا في مراجعة القوانين التي تمت المصادقة عليها من قبل مجلس النواب. يمكن لمجلس الشيوخ تعديل القوانين المقترحة وإرجاعها إلى مجلس النواب لإجراء تعديلات أو المصادقة عليها بعد النقاش والمناقشة (الجبوري واخرون، 2021).

ب. توفير الخبرة والتشاور:

يتمثل دور مجلس الشيوخ أيضًا في توفير الخبرة والتشاور في القضايا المهمة التي تتعلق بمصلحة العراق. يجمع مجلس الشيوخ أعضاء ذوي خبرة ومعرفة في مجالات متنوعة، ويساهمون في صنع القرارات السياسية المستدامة والمواكبة للتحديات التي تواجه البلاد.

ج. المصادقة على القوانين الدستورية:

يُطلب من مجلس الشيوخ المصادقة على بعض القوانين الدستورية المهمة والتعديلات الدستورية. يلعب دورًا حاسمًا في ضمان استقرار النظام الدستوري وحماية حقوق وحريات المواطنين.

المطلب الثاني: تحليل دور السلطة التنفيذية في البرلمان العراقي:

دور السلطة التنفيذية في البرلمان العراقي يعتبر أمرًا حيويًا لوظيفة الحكومة وتنفيذ السياسات والقرارات في البلاد. في النظام الديمقراطي، يكون للسلطة التنفيذية دور هام في تطبيق القوانين وتنفيذ السياسات والإدارة العامة للبلاد. فيما يلي نقاط رئيسية تتناول دور السلطة التنفيذية في البرلمان العراقي:

1. تشكيل الحكومة: يتم تشكيل الحكومة في العراق بناءً على نتائج الانتخابات العامة، حيث يتم تعيين رئيس الوزراء وتشكيل الوزارات والمؤسسات الحكومية. يتم اختيار رئيس الوزراء من بين أعضاء مجلس النواب الذي يحظى بأغلبية الأصوات ويتم تشكيل الحكومة بالتعاون مع الأحزاب السياسية المختلفة (عامر عياش،2012).

2. تنفيذ السياسات والبرامج: يكون دور الحكومة في السلطة التنفيذية هو تنفيذ السياسات والبرامج المعتمدة من قبل مجلس النواب. تشمل هذه السياسات والبرامج مجموعة واسعة من المجالات مثل الاقتصاد والتنمية والتعليم والصحة والأمن والدفاع. يتم توفير الموارد اللازمة وإدارة البرامج الحكومية لتحقيق أهدافها وتلبية احتياجات المواطنين (عامر عياش، 2005).

3. إعداد الموازنة العامة: يتولى الحكومة المسؤولية عن إعداد الموازنة العامة للبلاد وتقديمها إلى مجلس النواب للمصادقة. تتضمن الموازنة تخصيص الإنفاق والإيرادات للحكومة وتحديد الأولويات الاقتصادية والاجتماعية والتنموية. يتم تقديم التقارير المالية والمالية العامة للبرلمان لمتابعة استخدام الأموال العامة بشفافية ومساءلة.

4. القيادة والتنسيق الحكومي: يقوم رئيس الوزراء بدور القيادة في الحكومة ويكون مسؤولًا عن تنسيق أعمال الوزارات والمؤسسات الحكومية. يتولى رئيس الوزراء المسؤولية الرئيسية في تحقيق التنمية الشاملة للبلاد وتعزيز الاستقرار السياسي والاقتصادي. يتعاون رئيس الوزراء والوزراء مع أعضاء مجلس النواب لتنفيذ السياسات ومواجهة التحديات والمشاكل التي تواجه البلاد (كريم سيد عبد الرزاق،2020).

الآليات المتبعة لتنفيذ القوانين التي يصدرها البرلمان:

تنفيذ القوانين التي يصدرها البرلمان يعتبر جزءًا حاسمًا في العملية التشريعية وضمان فعالية وسلامة النظام القانوني في البلاد. لضمان تنفيذ القوانين بشكل صحيح وفعال، تتبع الدول عادة آليات محددة. يمكن تحليل هذه الآليات من خلال التوازن بين السلطات بين البرلمان والحكومة وتأثير ذلك على العملية التشريعية والمراقبة على النحو التالي:

1. التوازن بين السلطات:

في النظام الديمقراطي، يوجد توازن بين السلطات الثلاث: السلطة التشريعية (البرلمان) والسلطة التنفيذية (الحكومة) والسلطة القضائية (القضاء). يتم تعزيز هذا التوازن من خلال فصل السلطات وتوزيع السلطة

والاختصاصات بينهما. يتولى البرلمان وضع القوانين والمساءلة السياسية، في حين تتولى الحكومة تنفيذ القوانين وإدارة الشؤون العامة، وتتولى القضاء فصل النزاعات وحماية حقوق المواطنين (والخفاجي وعبود،2018).

2. عملية التشريع:

يقوم البرلمان بوضع وإقرار القوانين بعد مناقشتها وتعديلها والتصويت عليها. يعمل لجان في البرلمان على دراسة المشروعات والتوصيات بها قبل أن ترفع للجلسة العامة للتصويت عليها. يجب على الحكومة تنفيذ القوانين المصادق عليها والعمل بموجبها.

3. الفصل بين السلطات:

يهدف فصل السلطات إلى توفير نظام يضمن التوازن والتداول في اتخاذ القرارات وتنفيذها ومراقبتها. يضمن الفصل بين السلطات استقلالية البرلمان وقدرته على تشريع القوانين ومراقبة الحكومة، وفصل السلطة التنفيذية عن السلطة التشريعية والقضائية.

4. مراقبة الحكومة:

يعتبر البرلمان أداة رئيسية لمراقبة الحكومة وأعضاءها. يمكن لأعضاء البرلمان تقديم أسئلة واستجوابات للوزراء والمسؤولين الحكوميين لمعرفة تفاصيل وسياسات أعمالهم ومراقبة أدائهم. إذا ثبت وجود فساد أو مخالفات جسيمة، يمكن للبرلمان اتخاذ إجراءات قانونية تجاه المسؤولين المعنيين.

5. اللجان البرلمانية:

تلعب اللجان البرلمانية دورًا مهمًا في عملية التشريع والمراقبة. تعمل اللجان على دراسة المشروعات القانونية والقضايا ذات الصلة وتقديم توصياتها للبرلمان. تشمل اللجان أعضاء من مختلف الأحزاب والتيارات السياسية لتعزيز التنوع والمشاركة في صنع القرارات (حميدي، 2012).

6. التواصل بين البرلمان والحكومة:

يجب أن يكون هناك تواصل وتعاون فعّال بين البرلمان والحكومة لضمان تنفيذ القوانين بشكل صحيح. يمكن للحكومة أن ترسل تقارير وتحسينات على القوانين للبرلمان، ويمكن للبرلمان أن يقوم بالتشاور وطرح الأسئلة للحكومة بشأن تنفيذ القوانين.

المبحث الثاني

الرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي

التعاون بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي هو أمر حيوي لضمان فعالية وسلامة العملية السياسية والتشريعية في البلاد. يعتبر التعاون بين البرلمان والحكومة جزءًا أساسيًا من عملية صنع القرار وتنفيذ السياسات والقوانين، ويسهم في تحقيق التنمية والاستقرار في العراق

المطلب الأول: تحليل آليات التعاون بين السلطتين:

آليات التعاون بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي تعتبر حجر الزاوية لضمان سير العملية السياسية بشكل فعال وفي صالح الشعب العراقي. تتضمن هذه الآليات عدة مبادئ وإجراءات تهدف إلى تعزيز التواصل والتعاون بين البرلمان والحكومة (كريمش، 2021).

1. اللجان المشتركة:

تشكل اللجان المشتركة واحدة من أبرز الآليات لتعزيز التعاون بين السلطتين. تعمل هذه اللجان على إنشاء منتدى للنقاش والحوار بين أعضاء البرلمان وأعضاء الحكومة حول القضايا والمسائل ذات الاهتمام المشترك. تجتمع هذه اللجان بانتظام لمناقشة القضايا الملحة وإيجاد حلول وتوصيات مشتركة. بواسطة هذه اللجان، يتم تحقيق تواصل أفضل وتبادل المعلومات والآراء بين السلطتين، مما يسهم في تعزيز التفاهم والتعاون (عامر عياش،2005).

2. الجلسات العامة:

تعقد الجلسات العامة في البرلمان العراقي بشكل دوري ومنتظم، وتعتبر فرصة هامة لتعزيز التعاون بين السلطتين. تتيح الجلسات العامة لأعضاء البرلمان وأعضاء الحكومة التواصل المباشر وتبادل الآراء والملاحظات حول القضايا المهمة التي تؤثر على المجتمع العراقي. يتم خلال هذه الجلسات استعراض القضايا الملحة ومناقشتها بشكل علني، ويمكن للأعضاء من السلطتين التعبير عن وجهات نظرهم وتقديم مقترحاتهم لتحسين العملية التشريعية والتنفيذية.

3. الحوار والتشاور المستمر:

يعد الحوار والتشاور المستمر بين السلطتين أساسًا لتعزيز التعاون. يتطلب ذلك وجود قنوات اتصال مفتوحة وفعّالة بين البرلمان والحكومة لمناقشة القضايا ذات الاهتمام المشترك وتبادل الآراء والمعلومات. يجب أن يكون هناك تواصل مباشر بين رئيس البرلمان ورئيس الحكومة وأعضاء الحكومة وأعضاء البرلمان. يمكن للبرلمان أن يطرح الأسئلة

والاستفسارات للحكومة بشأن تنفيذ السياسات والقوانين، ويمكن للحكومة أن تقدم توصياتها وملاحظاتها للبرلمان بشأن التشريعات المطروحة.

4. التعاون في عملية التشريع:

يمكن تحقيق التعاون بين السلطتين من خلال المشاركة المشتركة في عملية التشريع. يمكن للحكومة أن تقدم مشروعات القوانين للبرلمان للمناقشة والتصويت. وفي نفس الوقت، يمكن لأعضاء البرلمان تقديم مقترحاتهم ومشاريع القوانين الخاصة بهم للحكومة للنظر فيها. يمكن أن تعمل اللجان المشتركة بين البرلمان والحكومة على مناقشة تلك المشروعات وإجراء التعديلات اللازمة قبل إقرارها كقوانين رسمية.

المطلب الثاني: تقييم التحديات التي تواجه التعاون بين السلطتين:

يوجد العديد من التحديات التي قد تعيق تحقيق التعاون بين السلطتين في البرلمان العراقي، وفي السطور التالية نوضح اهم تلك التحديات:

1. الانقسامات السياسية:

تعد الانقسامات السياسية أحد أهم التحديات التي تواجه التعاون بين البرلمان والحكومة في العراق. تتسم الساحة السياسية العراقية بوجود توترات وخلافات بين الأحزاب والتيارات المختلفة، مما يجعل من الصعب تحقيق التوافق والتعاون في صالح الشعب. الاختلافات السياسية قد تؤدي إلى تعطيل عملية التشريع والتنفيذ، وتقليل فاعلية الآليات المتبعة للتعاون بين السلطتين (عبد الرزاق،2020).

2. الصراعات القوى:

تلعب الصراعات القوى دورًا مهمًا في تعزيز أو عرقلة التعاون بين السلطتين. قد يسعى بعض الأحزاب أو الكتل السياسية إلى تعزيز نفوذها وسطوتها على حساب التعاون الشامل والعمل المشترك. يمكن أن تتسبب الصراعات القوى في تشتيت الجهود وتعطيل عملية صنع القرار وتنفيذ السياسات، مما يؤثر سلبًا على عملية التعاون بين السلطتين.

3. العوامل الاقتصادية:

تلعب العوامل الاقتصادية دورًا مهمًا في تحديد مدى التعاون بين البرلمان والحكومة. في ظل الضغوط الاقتصادية والتحديات المالية التي يواجهها العراق، قد يتعذر على الحكومة تنفيذ بعض السياسات والبرامج المقترحة من قبل

البرلمان. قد تكون المشاكل المالية ونقص الموارد الضرورية عقبة أمام التعاون الفعال بين السلطتين، مما يجعل من الصعب تنفيذ وتحقيق الأهداف المشتركة.

4. العوامل الاجتماعية والثقافية:

تلعب العوامل الاجتماعية والثقافية أيضًا دورًا في تعزيز التعاون بين السلطتين. في المجتمع العراقي، قد توجد تحديات ثقافية واجتماعية تؤثر على العمل المشترك بين البرلمان والحكومة. توجد توترات وخلافات قومية وطائفية في المجتمع، مما يجعل من الصعب تحقيق التوافق والتعاون الشامل بين السلطتين. يتطلب التعاون الفعال بين السلطتين الاحترام المتبادل والتسامح والقدرة على التعامل مع التنوع الثقافي.

المطلب الأول: آليات الرقابة المتبادلة بين السلطتين لمراقبة أداء بعضهما البعض:

الرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي تتم من خلال مجموعة متنوعة من الآليات والإجراءات التي تهدف إلى مراقبة أداء كل سلطة وتقييمها، وتوفير التوازن والشفافية في العملية السياسية. تتضمن هذه الآليات الرقابية العديد من الممارسات والآليات كالتالي:

1. آليات المراقبة والتقييم بين السلطتين:

أ. الأسئلة والاستجوابات:

تعد الأسئلة والاستجوابات من الآليات الرئيسية التي يستخدمها البرلمان لمراقبة أداء الحكومة. يحق لأعضاء البرلمان توجيه الأسئلة إلى الوزراء والمسؤولين الحكوميين للاستفسار عن قضايا محددة وتقديم طلبات للاستجواب. يجب على الحكومة الاستجابة لهذه الأسئلة والاستجوابات وتقديم إجابات شافية ومفصلة.

يمكن توجيه السؤال في البرلمان العراقي بشكل شفهي أو كتابي. ويتعلق السؤال بالأمور العامة التي تختص بها الحكومة. ويتيح الدستور العراقي لعام 2005 حق الأعضاء في مجلس النواب توجيه الأسئلة إلى رئيس مجلس الوزراء والوزراء في أي موضوع يدخل في اختصاصهم، ويكون لكل منهم الحق في الإجابة على أسئلة الأعضاء. وللسائل وحده حق التعقيب على الإجابة (عياش وعبد الرزاق،2020).

وينص نظام النظام الداخلي لمجلس النواب في المادة 50 على حق الأعضاء في توجيه الأسئلة الخطية إلى أعضاء مجلس الرئاسة أو رئيس مجلس الوزراء أو أعضاء الحكومة الآخرين في الشؤون التي تدخل في اختصاصهم. ويتم ذلك بإشعار هيئة الرئاسة. ويمكن توجيه الأسئلة للاستفسار عن مسائل غير معروفة للعضو أو للتحقق من وقوع حادثة وصلت إلى علمه، أو لمعرفة ما تخطط له الحكومة في أمور معينة (عبد المحمدي واخرون،2017).

وفي حالة الإجابة الشفهية على السؤال، يتم إدراجه في أقرب جلسة مناسبة بعد مضي أسبوع على الأقل من تاريخ إبلاغ السؤال. ولا يجوز تأخير الرد على السؤال لمدة تزيد عن أسبوعين (الجبوري،2021).

وفي الدستور العراقي لعام 2005، تم السماح بإجراء استجواب رئيس مجلس الوزراء أو الوزراء وفقًا للمادة 61/سابعًا. يتطلب ذلك موافقة 25 عضوًا من أعضاء مجلس النواب، ويكون الهدف من الاستجواب هو محاسبتهم في الشؤون التي تدخل في اختصاصهم. وتنص المادة على أن "لعضو مجلس النواب، وبموافقة 25 عضوًا، يمكنه توجيه استجواب إلى رئيس مجلس الوزراء أو الوزراء لمحاسبتهم في الشؤون التي تدخل في اختصاصهم، ولا يمكن مناقشة الاستجواب إلا بعد سبعة أيام على الأقل من تقديمه". وتتضمن المادة أيضًا أن "لمجلس النواب حق استجواب مسؤولي الهيئات المستقلة وفقًا للإجراءات المتعلقة بالوزراء، وله أيضًا حق إعفاءهم بالأغلبية المطلقة" (المادة 61/ثانيًا/هـ/).

ب. الجلسات البرلمانية ومناقشة القضايا:

تقام جلسات برلمانية منتظمة لمناقشة القضايا المتعلقة بأداء الحكومة وتقييمها. يتم خلال هذه الجلسات تقديم التقارير والتقييمات الخاصة بأداء الحكومة في تنفيذ السياسات والبرامج المعتمدة. كما يتم خلال هذه الجلسات تقديم النقد والتوجيهات للحكومة وإيجاد حلول للتحديات المطروحة.

ج. التقارير البرلمانية:

يصدر البرلمان تقارير دورية تتناول أداء الحكومة وتنفيذها للسياسات والقرارات المعتمدة. تتضمن هذه التقارير تقييمًا شاملاً للأداء الحكومي وتوصيات لتحسينه. تتم إعداد هذه التقارير بواسطة لجان البرلمان ذات الاختصاص المناسب وتعكس وجهات نظر الأعضاء المختلفة (الخفاجي،2018).

2. دور اللجان البرلمانية في مراقبة أداء الحكومة وتقديم التوصيات:

تلعب اللجان البرلمانية دورًا حاسمًا في مراقبة أداء الحكومة وتقييمها. تعمل هذه اللجان على تحليل السياسات والبرامج الحكومية والتأكد من تنفيذها بشكل صحيح وفقًا للقوانين والمعايير المعتمدة. يتمثل دور اللجان البرلمانية في المراقبة فيما يلي:

أ. المراجعة والتدقيق:

تقوم اللجان بإجراء مراجعة وتدقيق لأداء الحكومة وتقييم تنفيذ السياسات والبرامج. يتم تحليل البيانات والمعلومات ذات الصلة واستجواب الوزراء والمسؤولين الحكوميين. يتم تحضير تقارير مفصلة تلخص نتائج المراجعة والتدقيق وتوصيات لتحسين الأداء (عبد المحمدي واخرون،2017).

ب. جلسات الاستماع والمناقشة:

تعقد اللجان البرلمانية جلسات استماع ومناقشة مع الوزراء والمسؤولين الحكوميين للاستماع إلى تقاريرهم ومناقشة أداء الحكومة. يمكن لأعضاء اللجان طرح الأسئلة وتقديم التوجيهات والنصائح لتحسين الأداء وتحقيق المصلحة العامة.

ج. التوصيات والتقارير:

يتم إعداد التوصيات والتقارير من قبل اللجان البرلمانية بناءً على نتائج المراجعة والتدقيق وجلسات الاستماع. تتضمن هذه التوصيات توجيهات للحكومة بشأن تحسين السياسات والبرامج وتعزيز الشفافية والمساءلة. يتم عرض هذه التوصيات والتقارير على البرلمان للمناقشة والتصويت واتخاذ القرارات المناسبة.

بالاعتماد على هذه الآليات والإجراءات، يتم تعزيز الرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي. يتيح هذا النظام للبرلمان أن يكون صوتًا قويًا للمراقبة والمساءلة، ويعزز الشفافية والمشاركة السياسية في صنع القرارات الحكومية. يعمل التعاون بين السلطتين على تعزيز الديمقراطية وتحقيق التوازن السلطوي، ويساهم في تحقيق المصلحة العامة وتطوير العملية التشريعية والرقابية في العراق (حميدي،2012).

المطلب الثاني: تقييم فعالية الرقابة المتبادلة في البرلمان العراقي:

تقييم فعالية الرقابة المتبادلة في البرلمان العراقي يعتبر أمرًا حاسمًا لتقييم أداء السلطتين التشريعية والتنفيذية وفعالية نظام الفصل بين السلطات في البلاد. يتطلب ذلك تحليلًا شاملاً للآليات والإجراءات المتبعة ودراسة التحديات والاختلالات التي يمكن أن تؤثر على فعالية الرقابة المتبادلة. سنقوم في هذا السياق بتقييم فعالية الرقابة المتبادلة في البرلمان العراقي من خلال عدة جوانب:

1. تشريع القوانين المرتبطة بالرقابة:

أحد العوامل المهمة في فعالية الرقابة المتبادلة هو وجود تشريعات قوية وملائمة تنظم دور البرلمان في المراقبة وتوفر الآليات اللازمة لتقييم أداء الحكومة. يتطلب ذلك وجود قوانين واضحة تحدد سلطات البرلمان وحقوقه وواجباته في المراقبة والتقييم. يجب أن تكون هذه التشريعات متسقة ومتوافقة مع المعايير الدولية للمراقبة والشفافية (طالب واخرون،2019).

2. التوازن بين السلطات:

يتطلب فعالية الرقابة المتبادلة وجود توازن مناسب بين السلطتين التشريعية والتنفيذية. يجب أن تكون للبرلمان سلطة كافية لمراقبة الحكومة وتقييم أداءها، وفي الوقت نفسه يجب أن تكون للحكومة حرية وسلطة كافية لتنفيذ

القرارات والسياسات بشكل فعال. يتطلب ذلك إقرار توزيع السلطات بشكل مناسب وتعزيز دور البرلمان في المراقبة والتقييم (البياتي،2020).

3. دور اللجان البرلمانية:

تعتبر اللجان البرلمانية أداة رئيسية في الرقابة المتبادلة، حيث تلعب دورًا حيويًا في مراقبة أداء الحكومة وتقديم التوصيات والتقارير. يجب أن تكون للجان البرلمانية سلطة كافية ووسائل وموارد كافية لأداء واجباتها بشكل فعال. يتطلب ذلك توفير التدريب والتطوير المناسب لأعضاء اللجان وتوفير الدعم اللازم لهم لتنفيذ أعمالهم بكفاءة (علي وقاسم،2021).

4. الشفافية والمشاركة العامة:

تعتبر الشفافية والمشاركة العامة عنصرين أساسيين في فعالية الرقابة المتبادلة. يجب أن يتمكن الجمهور من الوصول إلى المعلومات المتعلقة بأداء الحكومة ونتائج التقييمات والتقارير التي تقدمها اللجان البرلمانية. يتطلب ذلك توفير آليات فعالة لنشر المعلومات وتشجيع المشاركة العامة في عملية المراقبة وتقديم التوصيات (عبد الرحمن،2016).

5. التوعية والتثقيف:

يجب أن يتم تعزيز التوعية والتثقيف حول أهمية الرقابة المتبادلة ودور البرلمان والحكومة في ذلك. يتطلب ذلك توفير برامج تثقيفية للنواب وأعضاء الحكومة والجمهور بشأن أهمية الرقابة والشفافية وكيفية الاستفادة من آليات المراقبة المتاحة. يجب أن يكون هناك تركيز على تعزيز الثقافة الديمقراطية وتوعية الجمهور بأهمية دوره في المراقبة والمساءلة.

6. تحقيق العدالة ومكافحة الفساد:

يعد تحقيق العدالة ومكافحة الفساد أساسيًا في تعزيز فعالية الرقابة المتبادلة. يجب أن يكون هناك نظام قضائي قوي ومستقل يتعامل بشكل فعال مع القضايا المتعلقة بالفساد وانتهاكات القانون. يجب أن تتم محاسبة المسؤولين عن أي انتهاكات وضمان توفير العدالة للجميع (عبد المحمدي واخرون،2017).

7. التقييم المستمر والتحسين:

يجب أن يتم تقييم فعالية الرقابة المتبادلة بشكل منتظم ومستمر، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتعزيز. يتطلب ذلك تنفيذ آليات لتقييم الأداء وقياس التقدم واستخدام النتائج لتحسين عملية الرقابة وتعزيز فعاليتها (محمد، 2022).

الخاتمة:

أهم النتائج:

نتائج دراسة التعاون والرقابة المتبادلة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية في البرلمان العراقي تشمل:

1. أهمية وجود تشريعات قوية وملائمة تنظم دور البرلمان في المراقبة وتوفر الآليات اللازمة لتقييم أداء الحكومة.
2. أهمية تحقيق توازن مناسب بين السلطتين لضمان أداء فعال للرقابة المتبادلة دون المساس بصلاحيات الحكومة في تنفيذ القرارات والسياسات.
3. دور اللجان البرلمانية القوية ومجهزة بالموارد اللازمة في مراقبة أداء الحكومة وتقديم التوصيات والتقارير.
4. أهمية تعزيز الشفافية والمشاركة العامة للجمهور في عملية المراقبة وتقديم التوصيات، من خلال توفير المعلومات ذات الصلة وتشجيع المشاركة الفعالة.
5. ضرورة تعزيز الثقافة الديمقراطية والتوعية بأهمية دور الجمهور في المراقبة والمساءلة، وتوفير التدريب والتطوير لأعضاء البرلمان وأعضاء الحكومة.
6. أهمية تحقيق العدالة ومكافحة الفساد كجزء من الرقابة المتبادلة لضمان مساءلة المسؤولين عن أي انتهاكات والحفاظ على سلامة العملية التشريعية والتنفيذية.

توصيات البحث:

1. ضرورة تعزيز التعاون والتنسيق بين السلطتين التشريعية والتنفيذية لتحقيق الاستقرار السياسي والتنمية في العراق.
2. . توسيع صلاحيات البرلمان العراقي في مراقبة عمل الحكومة والتأكد من تنفيذها للسياسات والقوانين المعتمدة.
3. تعزيز الحوار والتشاور المستمر بين السلطتين من خلال تشكيل لجان وفود مشتركة وتنظيم اجتماعات دورية.
4. تعزيز الشفافية ونشر المعلومات للجمهور بشأن أداء الحكومة وعمل البرلمان.
5. توفير التدريب والتثقيف اللازم لأعضاء البرلمان والحكومة بشأن دور كل سلطة وأهمية التعاون بينهما.

الهوامش:

1- "الجبوري، هاشم حسين علي، و صلاح رفيق زمان. "التعاون بين السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية في ظل أحكام دستور جمهورية العراق لسنة 2005." مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية: جامعة كركوك - كلية القانون والعلوم السياسية مج10، ع39 (2021): 385 - 404."

2- "عبدالحمدي، يحيى غازي، و محمد علي زعل الشباطات. "النظام البرلماني العراقي في ظل دستور 2005: دراسة مقارنة" رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، عمان، 2017"

3- أحمد خورشيد حميدي، السلطة التنفيذية بموجب الدستور العراقي لسنة 2005، مجلة جامعة كركوك، 2012، ص 21"

4- أحمد خورشيد حميدي، السلطة التنفيذية بموجب الدستور العراقي لسنة 2005، مجلة جامعة كركوك، 2012، 28
5- أحمد ريحان كريمش، مركز الوزارة في النظام البرلماني العراقي دراسة مقارنة، مجلة القادسية 2021، ص 30"
6- افين خالد عبد الرحمن، المسؤولية السياسية لرئيس الجمهورية في النظام البرلماني (دستور العراق لسنة 2005م أنموذجاً)، المجلة الدولية والسياسية ، 2016، 32"
7- الجبوري، هاشم حسين علي، و صلاح رفيق زمان. "التعاون بين السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية في ظل أحكام دستور جمهورية العراق لسنة 2005." مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية: جامعة كركوك - كلية القانون والعلوم السياسية مج10، ع39 (2021): ص 385 - 404."
8- الجبوري، هاشم حسين علي، و صلاح رفيق زمان. "التعاون بين السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية في ظل أحكام دستور جمهورية العراق لسنة 2005." مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية: جامعة كركوك - كلية القانون والعلوم السياسية مج10، ع39 (2021): ص 385 - 404."
9- الخفاجي، أحمد علي عبود. "الإصلاح التشريعي للدور الرقابي لمجلس النواب في دستور العراق لسنة 2005." مجلة الكوفة للعلوم القانونية والسياسية: جامعة الكوفة - كلية القانون مج11، ع36 (2018): ص 297 - 312"
10- الخفاجي، أحمد علي عبود. "الإصلاح التشريعي للدور الرقابي لمجلس النواب في دستور العراق لسنة 2005." مجلة الكوفة للعلوم القانونية والسياسية: جامعة الكوفة - كلية القانون مج11، ع36 (2018): 297 - 312"
11- الخفاجي، أحمد علي عبود. "الإصلاح التشريعي للدور الرقابي لمجلس النواب في دستور العراق لسنة 2005." مجلة الكوفة للعلوم القانونية والسياسية: جامعة الكوفة - كلية القانون مج11، ع36 (2018): 297 - 312"
12- طالب، مصدق عادل، و ميعاد طعمة مهدي. "إجراءات السؤال البرلماني في ظل دستور جمهورية العراق لسنة 2005: دراسة مقارنة." مجلة العلوم القانونية: جامعة بغداد - كلية القانون مج34، ع3 (2019): 513 - 543"
13- عامر عياش، تكوين اللجان البرلمانية واختصاصاتها، الرافدين للحقوق 10 (25)، 271-305، 2005"
'كريم سيد عبد الرازق، تغير دور البرلمان في الدساتير العربية المعاصرة، مجلة السياسة والاقتصاد 8 (العدد (7) يوليو 2020)، 1-40، 2020"
14- عامر عياش، تكوين اللجان البرلمانية واختصاصاتها، الرافدين للحقوق 10 (25)، 271-305، 2005"
'كريم سيد عبد الرازق، تغير دور البرلمان في الدساتير العربية المعاصرة، مجلة السياسة والاقتصاد 8 (العدد (7) يوليو 2020)، 1-40، 2020"
15- عامر عياش، تكوين اللجان البرلمانية واختصاصاتها، الرافدين للحقوق 10 (25)، 271-305، 2005"
'كريم سيد عبد الرازق، تغير دور البرلمان في الدساتير العربية المعاصرة، مجلة السياسة والاقتصاد 8 (العدد (7) يوليو 2020)، 1-40، 2020"
16- عامر عياش، طبيعة النظام البرلماني في العراق في ضل دستورية العراق لعام 2005 النافذ، مجلة الحقوق/كلية القانون/الجامعة المستنصرية 11 (13، 14)، 1-38، 2012، ص 36"

17- عـامر عياش، طبيعة النظام البرلماني في العراق في ضـــل دســـتورية العراق لعام 2005 النافذ، مجلة الحقوق/كلية القانون/الجامعة المستنصرية 11 (13، 14)، 1-38، 2012، ص 40"

18- عبدالمحمدي، يحيى غازي، و محمد علي زعل الشباطات. "النظام البرلماني العراقي في ظل دستور 2005: دراسة مقارنة" رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، عمان، 2017، 26"

19- عبدالمحمدي، يحيى غازي، و محمد علي زعل الشباطات. "النظام البرلماني العراقي في ظل دستور 2005: دراسة مقارنة" رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، عمان، 2017، 23 - 29

20- عزت، صادق محمد. "فاعلية الاستجواب البرلماني في تصويب المسار الحكومي." مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية: جامعة كركوك - كلية القانون والعلوم السياسية مج11، ع40 (2022): 454 - 469"

21- عزت، صادق محمد. "فاعلية الاستجواب البرلماني في تصويب المسار الحكومي." مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية: جامعة كركوك - كلية القانون والعلوم السياسية مج11، ع40 (2022): 454 - 469"

22- علي، طاهر فرحان قاســـم. "النظام البرلماني: دراســـة تحليلية في القواعد والمميزات والعيوب." مجلة بحوث جامعة تعز - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية والتطبيقية: جامعة تعز ع26 (2021): 6 - 22."

23- فراس عبد الكريم البياتي، تقييم النظام البرلماني في العراق بعد عام 2005، القضايا السياسية، 2020، ص 3".

Margins:

1- Abd al-Muhammadi, Yahya Ghazi, and Muhammad Ali Zaal al-Shabatat. "The Iraqi Parliamentary System under the 2005 Constitution: A Comparative Study," Master's thesis. Middle East University, Amman, 2017, 26".

2- Abd al-Muhammadi, Yahya Ghazi, and Muhammad Ali Zaal al-Shabatat. "The Iraqi Parliamentary System under the 2005 Constitution: A Comparative Study," Master's thesis. Middle East University, Amman, 2017, 23 – 29.

3- Abdul-Mohammadi, Yahya Ghazi, and Muhammad Ali Za'al Al-Shabatat." "The Iraqi Parliamentary System under the 2005 Constitution: A Comparative Study." Master's thesis. Middle East University, Amman, 2017.

4- Ahmad Rihan Karimish, The Ministry's Center in the Iraqi Parliamentary System, A Comparative Study, Al-Qadisiyah Magazine 2021, p. 30.

5- Ahmed Khurshid Hamidi, The Executive Authority According to the Iraqi Constitution of 2005, Kirkuk University Journal, 2012, p. 21.

6- Ahmed Khurshid Hamidi, The Executive Authority According to the Iraqi Constitution of 2005, Kirkuk University Journal, 2012, 28.

7- Ali, Taher Farhan Qassem. The Parliamentary System: An Analytical Study of the Rules, Advantages and Disadvantages. Taiz University Research Journal - Arts, Humanities and Applied Sciences Series: Taiz University, p. 26 (2021): 6-22.

8- Al-Jubouri, Hashem Hussein Ali, and Salah Rafiq Zaman. "Cooperation between the legislative authority and the executive authority under the provisions of the Constitution of the Republic of Iraq for the year 2005." Journal of the College of Law for Legal and Political Sciences: University of Kirkuk - College of Law and Political Science Vol. 10, p. 39 (2021): pp. 385-404.

9- Al-Jubouri, Hashem Hussein Ali, and Salah Rafiq Zaman. "Cooperation between the legislative authority and the executive authority under the provisions of the Constitution of the Republic of Iraq for the year 2005." Journal of the College of Law for Legal and Political Sciences: University of Kirkuk - College of Law and Political Science Vol. 10, p. 39 (2021): pp. 385-404.

10- Al-Jubouri, Hashim Hussein Ali, and Salah Rafiq Zaman. "Cooperation between the legislative and executive authorities under the provisions of the Constitution of the Republic of Iraq for the year 2005." Journal of the College of Law for Legal and Political Sciences: University of Kirkuk - College of Law and Political Science Vol. 10, p. 39 (2021)): 385 - 404.

11- Al-Khafaji, Ahmed Ali Abboud. "Legislative Reform for the Oversight Role of the House of Representatives in the Iraq Constitution of 2005." Kufa Journal of Legal and Political Sciences: University of Kufa - College of Law Vol. 11, P. 36 (2018): pp. 297-312.

12- Al-Khafaji, Ahmed Ali Abboud. "Legislative Reform for the Oversight Role of the House of Representatives in the Iraq Constitution of 2005." Kufa Journal of Legal and Political Sciences: University of Kufa - College of Law Vol. 11, P. 36 (2018): 297-312.

13- Al-Khafaji, Ahmed Ali Abboud. "Legislative Reform for the Oversight Role of the House of Representatives in the Iraq Constitution of 2005." Kufa Journal of Legal and Political Sciences: University of Kufa - College of Law Vol. 11, P. 36 (2018): 297-312

14- Amer Ayyash, Formation of Parliamentary Committees and their Competences, Al-Rafidain Law School 10 (25), 271-305, 2005.Karim Sayed Abdel Razek, The Changing Role of Parliament in Contemporary Arab Constitutions, Journal of Politics and Economics 8 (Issue (7) July 2020), 1-40, 2020.

15- Amer Ayyash, Formation of Parliamentary Committees and their Terms of Reference, Al-Rafidain Law School 10 (25), 271-305, 2005. Karim Sayed Abdel Razek, The Changing Role of Parliament in Contemporary Arab Constitutions, Journal of Politics and Economics 8 (Issue (7) July 2020), 1-40, 2020

16- Amer Ayyash, Formation of Parliamentary Committees and their Terms of Reference, Al-Rafidain Law School 10 (25), 271-305, 2005. Karim Sayed Abdel Razek, The Changing Role of Parliament in Contemporary Arab Constitutions, Journal of Politics and Economics 8 (Issue (7) July 2020), 1-40, 2020.

17- Amer Ayyash, The nature of the parliamentary system in Iraq in light of Iraq's constitutionality of 2005 in force, Law Journal / College of Law / Al-Mustansiriya University 11 (13, 14), 1-38, 2012, p. 36.

18- Amer Ayyash, The nature of the parliamentary system in Iraq in light of Iraq's constitutionality of 2005 in force, Journal of Law / College of Law / Al-Mustansiriya University 11 (13, 14), 1-38, 2012, p. 40.

19- Avin Khaled Abdel-Rahman, The Political Responsibility of the President of the Republic in the Parliamentary System (Iraq's Constitution of 2005 AD as a Model), International and Political Journal, 2016, 32.

20- Ezzat, Sadiq Muhammad. The effectiveness of parliamentary questioning in correcting the government path. Journal of the College of Law for Legal and Political Sciences: University of Kirkuk - College of Law and Political Science Vol. 11, P. 40 (2022): 454 - 469.

21- Ezzat, Sadiq Muhammad. The effectiveness of parliamentary questioning in correcting the government path. Journal of the College of Law for Legal and Political Sciences: University of Kirkuk - College of Law and Political Science Vol. 11, P. 40 (2022): 454 - 469.
22- Firas Abdul Karim Al-Bayati, Evaluation of the Parliamentary System in Iraq after 2005, Political Issues, 2020, p. 3.
23- Talib, Mossadeq Adel, and Ma'ad Tumah Mahdi. "Parliamentary Question Procedures Under the Constitution of the Republic of Iraq for the Year 2005: A Comparative Study." Journal of Legal Sciences: University of Baghdad - College of Law Vol. 34, P. 3 (2019): 513 - 543.

المراجع :

1. "أحمد خورشيد حميدي، السلطة التنفيذية بموجب الدستور العراقي لسنة 2005، مجلة جامعة كركوك، 2012"
2. "أحمد ريحان كريمش، مركز الوزارة في النظام البرلماني العراقي دراسة مقارنة، مجلة القادسية 2021"
3. "افين خالد عبد الرحمن، المسؤولية السياسية لرئيس الجمهورية في النظام البرلماني (دستور العراق لسنة 2005م أنموذجاً)، المجلة الدولية والسياسية ، 2016"
4. "الجبوري، هاشم حسين علي، و صلاح رفيق زمان. "التعاون بين السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية في ظل أحكام دستور جمهورية العراق لسنة 2005." مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية: جامعة كركوك – كلية القانون والعلوم السياسية مج10، ع39 (2021): 385 – 404."
5. "الخفاجي، أحمد علي عبود. "الإصلاح التشريعي للدور الرقابي لمجلس النواب في دستور العراق لسنة 2005." مجلة الكوفة للعلوم القانونية والسياسية: جامعة الكوفة – كلية القانون مج11، ع36 (2018): 297 – 312"
6. "طالب، مصدق عادل، و ميعاد طعمة مهدي. "إجراءات السؤال البرلماني في ظل دستور جمهورية العراق لسنة 2005: دراسة مقارنة." مجلة العلوم القانونية: جامعة بغداد – كلية القانون مج34، ع3 (2019): 513 – 543"
7. "عامر عياش، تكوين اللجان البرلمانية واختصاصاتها، الرافدين للحقوق 10 (25)، 271-305، 2005"
'كريم سيد عبد الرازق، تغير دور البرلمان في الدساتير العربية المعاصرة، مجلة السياسة والاقتصاد 8 (العدد (7) يوليو 2020)، 1-40، 2020"
8. "عامر عياش، طبيعة النظام البرلماني في العراق في ضل دستورية العراق لعام 2005 النافذ، مجلة الحقوق/كلية القانون/الجامعة المستنصرية 11 (13، 14)، 1-38، 2012"
9. "عبدالمحمدي، يحيى غازي، و محمد علي زعل الشباطات. "النظام البرلماني العراقي في ظل دستور 2005: دراسة مقارنة" رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، عمان، 2017"
10. "عزت، صادق محمد. "فاعلية الاستجواب البرلماني في تصويب المسار الحكومي." مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية: جامعة كركوك – كلية القانون والعلوم السياسية مج11، ع40 (2022): 454 – 469"
11. "علي، طاهر فرحان قاسم. "النظام البرلماني: دراسة تحليلية في القواعد والمميزات والعيوب." مجلة بحوث جامعة تعز – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية والتطبيقية: جامعة تعز ع26 (2021): 6 – 22."
12. "عماد وكاع عجيل، تحديات النظام البرلماني في العراق بعد عام 2003، مجلة تكريت للعلوم السياسية ، 2017"
13. "فراس عبد الكريم البياتي، تقييم النظام البرلماني في العراق بعد عام 2005، القضايا السياسية، 2020"

References:

1- Abd al-Muhammadi, Yahya Ghazi, and Muhammad Ali Zaal al-Shabbat. "The Iraqi Parliamentary System Under the 2005 Constitution: A Comparative Study." Master's Thesis. Middle East University, Amman, 2017.
2- Ahmed Khurshid Hamidi, The Executive Authority According to the Iraqi Constitution of 2005, Kirkuk University Journal, 2012.
3- Ahmed Rihan Karimish, Center for the Ministry in the Iraqi Parliamentary System, A Comparative Study, Al-Qadisiyah Magazine 2021.
4- Ali, Taher Farhan Qassem. "The Parliamentary System: An Analytical Study of Rules, Advantages and Disadvantages." Taiz University Research Journal - Arts, Humanities and Applied Sciences Series: Taiz University, Issue 26 (2021): 6-22.
5- Al-Jubouri, Hashim Hussein Ali, and Salah Rafiq Zaman. "Cooperation between the legislative and executive authorities under the provisions of the Constitution of the Republic of Iraq for the year 2005." Journal of the College of Law for Legal and Political Sciences: University of Kirkuk - College of Law and Political Sciences Vol. 10, p. 39 (2021): 385 - 404".
6- Al-Khafaji, Ahmed Ali Abboud. "Legislative reform for the oversight role of the House of Representatives in the Iraqi constitution for the year 2005." Kufa Journal of Legal and Political Sciences: University of Kufa - College of Law Vol. 11, p. 36 (2018): 297-312.
7- Amer Ayyash, Formation of Parliamentary Committees and Their Terms of Reference, Al-Rafidain Law School 10 (25), 271-305, 2005.
8- Amer Ayyash, The Nature of the Parliamentary System in Iraq in the Shadow of Iraq's Constitutional Act of 2005 in force, Journal of Law/College of Law/University of Al-Mustansiriya 11 (13, 14), 1-38, 2012".
9- Avin Khaled Abdul Rahman, The Political Responsibility of the President of the Republic in the Parliamentary System (Iraq's Constitution of 2005 AD as a Model), International and Political Journal, 2016".
10- Ezzat, Sadiq Muhammad. "The Effectiveness of Parliamentary Interrogation in Correcting the Government Path." Journal of the College of Law for Legal and Political Sciences: University of Kirkuk - College of Law and Political Science Vol. 11, p. 40 (2022): 454-469.
11- Firas Abdul Karim al-Bayati, Evaluation of the Parliamentary System in Iraq after 2005, Political Issues, 2020.
12- Imad and Kaa Ajeel, Challenges of the Parliamentary System in Iraq after 2003, Tikrit Journal of Political Science, 2017.
13- Karim Sayed Abdel Razek, The Changing Role of Parliament in Contemporary Arab Constitutions, Journal of Politics and Economics 8 (Issue (7) July 2020), 1-40, 2020.
14- Talib, Mosaddeq Adel, and Ma'ad Tohma Mahdi. "Parliamentary Question Procedures Under the Constitution of the Republic of Iraq for the Year 2005: A Comparative Study." Journal of Legal Sciences: University of Baghdad - College of Law Vol. 34, p. 3 (2019): 513-543.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 175 – 184

اللغويات العصبية وتعلم اللغة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية

[1] أحمد غربا*

[1] جامعة الفيدرالية كاشيري – ولاية غومبي (نيجيريا)

Neurolinguistics and language learning to non-native learners of Arabic language

[1] Ahmad Garba*
https://orcid.org/0000-0001-8757-8056

[1] Federal University of Kashere, Gombe State (Nigeria), Ahmadgarba315@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/06/16 تاريخ القبول: 2023 /07/09 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

فقد لوحظ أن اللغويات العصبية لها علاقة وطيدة بمصطلح علم اللغة النفسي، الذي يسعى الى توضيح الآليات المعرفية الخاصة باللغة من خلال استخدام التقنيات التقليدية الخاصة بعلم النفس التجريبي، أما اليوم فقد ساهمت النظريات اللغوية النفسية واللغويات العصبية في إفادة بعضها البعض، وهناك تعاون وتداخل كبير واسع بينهما. واللغويات العصبية فرع من فروع علم اللغة التطبيقي التي تتحكم في تفهم وإنتاج واكتساب اللغة كما تعني بدراسة الآليات العصبية في الدماغ البشري وكيفية تصرفاتها، وتتركز هذا المجال أيضا في البحث في كيفية تنفيذ العقل لعمليات تنتج لغة مفهومة. وتهدف هذه الورقة تسليط الضوء على ماهية علم اللغة العصبية وعلاقته بتعليم اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، كما تسعى الى إبراز تاريخ وجيز لهذا المجال عبر الزمن، ومدى مساهماتها في تطور اللغة الإنسان في الدماغ وعلاقة اللغة بالتفكير، كما تحتوي الورقة على نقاط التالية: مقدمة، ماهية اللغويات العصبية، علاقة اللغة بالتفكير، موضوع علم اللغة العصبية ونظرياتها وتاريخها، ثم الدماغ وأقسامه ودور الدماغ والعقل في التعليم وغير ذلك.

كلمات مفتاحية: اللغويات العصبية، الدماغ.، اللغة، العقل، التفكير.

Abstract:

It has been observed that neurolinguistics has a close relationship with the term psycholinguistics, which seeks to elucidate the cognitive mechanisms of language through the use of classical techniques of experimental psychology, and today psycholinguistic theories and neurolinguistics have contributed to enriching each other, and there is a great cooperation and overlap between the terms, Neurolinguistics is a branch of applied linguistics that controls the understanding, production and acquisition of language, it is also concerned with studying the neural mechanisms in the human brain and how it functions, this field is also centered in

* المؤلف المرسل.

* **Corresponding author**.

research on how the mind carries out processes that produce comprehensive language, This paper aims to shed light on neurolinguistics and the teaching of Arabic language to non-native speaking children, and its history through human civilization and its roles towards developing human language in the brain, and the relationship of language and thought, the paper also contains the following; an introduction, concept of neurolinguistics, the relationship between language and thought, scope of neurolinguistics, its theories history, the brain and its divisions, the roles of brain and the mind in teaching and learning.
Keywords: neurolinguistics; mind; language; thought.

مقدمة:

إن الهدف الأساسي لمجال اللغة العصبية هو فهم وتفسير القواعد العصبية للغة والكلام، وتوصيف الآليات والعمليات التي تنطوي عليها في استخدام اللغة. وإن الدماغ البشري ينمو نمواً سريعا لسبب تطور اللغة المحكية وميزة البقاء التي تمتلكها اللغة، واللغة المفهومة في اللغة الثانية عند غير أهلها لها ارتباط وثيق بالتفكير، والتفكير عملية معرفية عقلانية تقع في الدماغ وترتبط باللغة كوسيلة الاتصال بين الأفراد المجتمع، واللغة نفسها لا تتجسد إلا بوسيلة تنظيم لغوي في الدماغ الذي هو المنظم الحقيقي لعملية التفكير، وبفضل اللغة والتفكير يطرح الإنسان أهدافا معينة تتقدم ذهنيا على نتائج نشاطه حتى يتم التفكير في أشكال المفهوم والحكم والاستدلال والنظرية وغيرها.

أهمية الدراسة:

تعتبر اللغة هدية عظيمة للإنسان، فمن خلالها يستطيع أن يترجم أفكاره وما في ضميره، لذلك من المهم جدا أن يعرف المعلم كيف تكون اللغة شكلا وعمليا في الدماغ قبل نطقها، وما هي علاقة اللغة بالتفكير، وفي أي جانب من الدماغ البشرى تستقر اللغة، وكيف يفهم المعلم أسباب إصابة بعض التلاميذ باضطراب عصبي، وكما يعرف كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال المصابين بهذا الاضطراب في المدرسة.

مشكلة الدراسة:

تمثلت إشكالية هذه الدارسة في التساؤلات الآتية:

1- ما هي مباحث علم اللغة العصبية، وما علاقته بالتعليم اللغة؟
2- ما هو دور الدماغ البشري وأقسامه في تعلم اللغة؟
3- ما هي علاقة اللغة بالتفكير؟

أهداف الدراسة:

1-الكشف عن مباحث علم اللغة العصبية وعلاقته بالتعليم اللغة.

2-الكشف عن دور الدماغ وأقسامه في تعلم اللغة.

3-الوقوف عن علاقة اللغة بالتفكير.

منهجية البحث:

نظرا لطبيعة مشكلة هذا البحث وأهدافه وأسئلته، توصل الباحث إلى اختيار المنهج الوصفي لمناسبته للبحث، إذ إن المنهج الوصفي يعتبر من أقرب مناهج البحث العلمي لحل المشكلات بالطريقة العلمية، كما قام الباحث بإجراء البحث الميداني في المدارس الثانوية ليتعرف على أحوال الطلبة عند تعلم اللغة العربية كلغة ثانية عندهم، وذلك لإبراز علاقة علم اللغة العصبية مع تعليم اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها.

المبحث الأول

مفهوم علم اللغة العصبية

تضم عبارة علم اللغة العصبي كلمة "عصبي" Neuro وتعنى العصبون أو الجهاز العصبي. وكلمة "لغوي" Linguistic، وتعنى لغة أو لسانيات [1]، أما العصبية: فرع من الفروع العلوم العصبية والمعرفية، ويهتم بدراسة الظواهر العصبية، التى ترتبط أو تتحكم في اللغة، وهي فهم اللغة إنتاج اللغة واكتساب اللغة [2].

علم اللغة العصبي (Neurolinguistics) هو علم يبحث في دور الدماغ في اللغة وأماكن اللغة داخل تلافيفه، وعن ما يقوم به الإنسان من مهام لغوية، كما يبحث في تلك الاضطرابات اللغوية التي تحدث لبعض الناس، مثل ما يعرف بمصطلح "الحبسة Aphasia" وهو فقدان القدرة على الكلام نتيجة لإصابات في الرأس أو بعض الأمراض الجسمانية وأحيانا النفسية، أو مرض الديسلكسيا "Dhyslexia" وهو عسر أو إعاقة القراءة والكتابة لدى الأطفال وهو ليس له علاقة بمستوى الذكاء، وإنما باضطراب معين داخل الدماغ في تلك الأماكن التي تخص اللغة وتعلمها، أو ما يعرف بعرض اللكنة الأجنبية "Foreign syndrome" حيث تتغير لهجة أو لكنة بعض الناس بعد حادث أو مرض يؤثر على الدماغ[3].

وعلم اللغة العصبي هو علم "متعدد التخصصات"، فهو يأخذ معطياته ومعلوماته ومعارفه من تخصصات أخرى، كما يستلهم مناهجه وأدواته ونظرياته من عدة علوم وهي كالآتي:

- العلوم العصبية Neuroscience
- اللسانيات Linguistics

- العلوم المعرفة Sciences Cognitive
- علم النفس العصبي Neuropsychology
- الإعلام الآلي Information [4]

ويبدو للباحث أن هذا المجال يبحث عن علاقة اللغة والدماغ الإنساني، وكيف يصرف الدماغ أو العقل اللغة حتى تكون مفهومة عند النطق، ومن مباحث هذا العلم أيضا علاج المشكلات التي يواجهها الطفل عند الكلام أو النطق لبعض الحروف وخاصة في لغته الأولى.

المطلب الأول: تعريف اللغة والتفكير:

اختلف العلماء في تعريف اللغة ومفهومها، ولم يتفقوا على مفهوم محدد لها، ويرجع سبب كثرة التعريفات وتعريفات وتعددها إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم، فانتقاء تعريف لها ليس بالعملية اليسيرة، منها على سبيل المثال: يقول ابن جنى عن اللغة: "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، واللغة نظام من الرموز الصوتية الاعتباطية يتم بواسطتها التعارف بين أفراد المجتمع، تخضع هذه الأصوات للوصف من حيث المخارج أو حركات التي يقوم بها جهاز النطق، ومن حيث الصفات والظواهر الصوتية المصاحبة لهذه الظواهر النطقية. واللغة أيضا ظاهرة اجتماعية تستخدم لتحقيق التفاهم بن الناس. وأيضا صورة من صور التخاطب، سواء كان لفظيا أو غير لفظي [5].

ويقول أوتو يسبرسن: اللغة نشاط إنساني يتمثل من جانب في مجهود عضلي يقوم به فرد من الأفراد، ومن جانب آخر عملية إدراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون. واللغة نظام الأصوات المنطوقة. واللغة معنى موضوع في صوت أو نظام من الرموز الصوتية. وما أشبه ذلك.

وقال الجوهري إن معنى التفكر هو التأمل. والاسم الفكر والفكرة. وقال ابن فارس: فكر الفاء والكاف والراء تردد في الشيء، يقال: تفكر إذا ردد قلبه معتبرا. وفي لسان العرب: الفكر بالفتح والفكر بالكسر: إعمال الخاطر في الشيء. تستنبط منها أن التفكير هو نشاط للعقل أو كما عبر عنه إعمال العقل. أي أن هذا النشاط العقلي ينبغي أن يكون لغاية معينة بمعنى أنه نشاط كوجه نحو أمر معين كحل مشكلة، أو اكتشاف مجهول أو لفهم معنى ما [6].

تعدد تعريفات العلماء لمفهوم التفكير، فكل يعرفه من زاويته الخاصة بحسب المجال العلمي الذي يتخصص فيه وفيما يأتي عرض لبعض التعريفات. يقال في المعجم الوسيط أن التفكير هو إعمال العقل في مشكلة للتوصل

إلى حلها. وفي المصباح: ترتيب أمرو في الذهن يتوصل بها إلى مطلوب يكون علما أو ظنا. أما التفكير العلمي فهو التفكير المنظم المبنى على مجموعة من المبادئ التي نطبقها في كل لحظة دون أن نشعر بها شعورا واعيا.

المطلب الثاني: موضوع علم اللغة العصبي:

يدرس علم اللغة العصبي الاضطرابات اللغوية الناتجة عن إصابة أو تلف في منطقة معينة في القشرة المخية اليسرى، لأن اللغة من وظائف نصف المخ الأيسر.

من أهم مواضع هذا العلم:

1. الحبسة Aphasie
2. عسر الخط Dysgraphic
3. العمه Agnosie
4. عسر الكتابة Dysorthographic
5. الأبراكسيا Apraxie
6. عسر الحساب Dyscalculie
7. عسر القراءة Dyslexie [7]

واللسانيات العصبية فرع من فروع اللسانيات، سرعان ما وجد له مؤيدين وأنصارا بسبب التقدم المتسارع في عملية البحث اللغوية المتعلقة بثنائية العلاقة بين اللغة والدماغ من جهة، وبسبب المشاركات الكثيرة التي قدمها علماء الأعصاب الذين وضعوا اللغة ضمن اهتماماتهم من جهة أخرى.

وقد يختص هذا العلم بأسئلة الكثيرة، منها:

1. في أي جزء من الدماغ البشرى تستقر الكلمات الجديدة التي يتعلمها الإنسان؟
2. هل يمثل الجانب الأيسر من الدماغ الجزء الذي تحفظ فيه اللغة؟
3. إن كنت تتحدث بلغتين مختلفتين هل هاتان اللغتان مستقرا في جزء واحد أم لا؟
4. هل بمقدور الإنسان أن يتكلم مرة ثانية بعد أن يفقد القدرة على الكلام بسبب مرض دماغية أم لا؟
5. ما الذي يحصل داخل الدماغ حين تقرأ لغة تستخدم رموزا مختلفة تماما مثل اللغة العربية والصينية؟

المبحث الثاني

النظريات حول اللغويات العصبية

نُسجت حول اللغويات العصبية العديد من الأبحاث والدراسات وعلى إثرها بزغت مدرستان لسانيتان عصبيتان:

أولاهما: المدرسة المكانية أو المركزية "Localizationism school"

ويعد عالم الأعصاب الفرنسي بروكا "Broca" رائدها، ونادت هذه المدرسة بوجود مراكز متخصصة للغة في الدماغ، وهذا يعني أن اللغة تتخذ أماكن خاصة لها في الدماغ، فمركز إنتاج اللغة يختلف عن مركز فهمها.

ثانيتهما: المدرسة الترابطية "Connection school"

خالفت هذه المدرسة أفكار المدرسة الأولى، وركزت على ضرورة ارتباط واتحاد أماكن اللغة في الدماغ، فليس لها أماكن خاصة بها أو بإحدى مهاراتها، بل إن العمليات اللغوية تحدث في أماكن موزعة في الدماغ ولا يمكن فصلها عن بعضها، وركزت أكثر على طرق اعتماد اللغة على القدرات الإدراكية مثل الذاكرة والتفكير المجرد والانتباه وغير ذلك، ومن أنصار هذه المدرسة جاكسون (Jackson) وهيد (Head) وغيرهما [8].

المطلب الأول: تاريخ وجيز عن مراحل تطور اللغويات العصبية:

كما ورد في بحث "دراسة في علم اللغة العصبي" لمحمد إسماعيل أن هذا العلم" يعود تاريخ دراسة كيفية تنظيم اللغة في الدماغ إلى خمسة آلاف سنة خلت، وذكر أن تاريخ هذا العلم يعود لأصول مصرية فرعونية فهم أول من لاحظوا أثر الإصابة الدماغية على عملية الكلام على الرغم من أنهم لم يضعوا له اسماً إلا أنهم دونوه في برديا تهم. ويورد ذلك كل عن هارون (Howard) وهاتفيلد (Halfield) من ملاحظاتهم.

وأما في العصر الحديث بدأت هذه الدراسة منذ نهاية السبعينيات من القرن الماضي من خلال علم اللغة (Psycholinguistic) ثم استقلت الدراسة بعد ذلك فيما عرف باللسانيات العصبية في التسعينيات عن طريق العالمان أمريكيان من جامعة سانتاكروز في كاليفوونيا وهما ريتشارد باندلر وجون كرندر.

وقيل إن هذه الدراسة أظهرت عن طريق ملاحظة لاحظها طبيب فرنسي بول بروكا على مريضه "تان" المصاب بمرضة دماغية أثرت على كلامه وهذا القول الأخير أورده الدكتور عطية سليمان أحمد في كتابه "اللسانيات العصبية"[9].

المطلب الثاني: تقسيم الدماغ وتركيبه:

ينقسم الدماغ العقلي إلى قسمين؛ الذاكرة للمدى الطويل "Long term memory" والذاكرة للمدى القصير "Short term memory "، والذاكرة في المدى الطويل في دماغ الإنسان تقوم بتخزين المعلومات إلى وقت طويل، وأما الذاكرة في المدى القصير فلها أثر في تخزين الذاكرة المتصفة بالأحوال الآجلة، مثل تذكر الأطعمة التي أكلها الإنسان في الصباح أو البارحة، وأحياناً لا يستطيع أن يتذكر ما أكل قبل أيام. ولا تحدث هذه الأحوال إلا إذا كانت مخزنة في الذاكرة على المدى القصير. وبعض منها يجب أن يتذكرها من جديد لكي يستطيع أن يستخدم في تخزين الذاكرات الأخرى.

دور الدماغ والعقل في التعليم:

طريقة التعليم الجارية في العصر الحديث لها تأثير سماعي من خلال الدورات والتكرار والتعريف العميق التي لها دور في حل المشكلات، وتناسب هذه الأحوال باستخدام جانب العقل الأيسر حيث يلاحظ أن الطالب لا ينشط لوجود التأخير في نفسه. وأخذت تظهر هذه المشكلات كثيراً لأن الأطفال اليوم يتميزون أن لهم ثقافة متقدمة، حصلوا عليها منذ صغرهم من خلال التأثير البصري من التلفاز وغيره، وحين يكون أسلوب التعليم من جانب العقل الأيمن بطريقة بصرية يضعف استجابة التأثير السماعي ويكون له كفاءة في حل المشكلات، هذه الأحوال تؤدي إلى ظهور الفوارق المعرفية بين الطلاب والمدرس، لأن أسلوب التعليم في المدرسة لا يناسب الطلاب كما وجدوه في التلفاز، وهنا تظهر صعوبات عندهم، ويرى المختصون أن لكل طالب نظرة مختلفة في عملية التعليم. حيث يرى روجارسبيرى "Roger Sperry" أن جانبي عقل الإنسان طريقة عملية مختلفة، وهي أن الجانب الأيسر منطقي يجب التصحيح، والجانب الأيمن خيالي يجب العشواء [(10)].

ويرى آخرون أن الدماغ الإنسان بالنسبة للتعلم له ثلاثة جوانب، منها الجوانب الأيسر والجانب الأوسط والجانب الأيمن.

- الجانب الأيمن له وظيفة تتمثل في الاختراعات، حيث كان الطلاب الذين يستخدمون الجانب الأيمن يحبون الأحوال العشوائية، كالصورة والجداول ويحبون دراسة الأشياء من الكل إلى الجزء، ويفضلون أحيانا الأفكار والخبرات العامة كما يستطيعون الارتجال بسهولة. والطلبة هنا يتعلمون اللغة الثانية بطريقة مباشرة وبأسلوب كلي، لأنهم يستخدمون الصورة العقلية ويعالجون القواعد اللغوية بصورة كلية لا جزئية.
- وأما الجانب الأيسر فله دور في أنشطة حركية تتعلق بالمنطق والتحليل واللغة والترتيب والرياضية أو الحساب، حيث نجد أن ميول الطلاب في التعليم إذا استخدموا الجانب الأيسر يتمثل في حبهم الأشياء الترتيبية ودراسة

المواد من الجزء إلى الكل ويحبون الكلمات والرسوم والأحرف، والطلبة بهذه الموهبة كانوا منطقيون، يتعلمون اللغة وقواعدها جزئيا وفي كثير من الأحايين يتعلمون اللغة بطريقة الاستقرائية.

- والجانب الأوسط الأخير، وهذا الجانب يمثل 20% من العقل وله مسؤولية في النوم والعاطفة والاهتمام والتنظيم الأجسام وهرمون "Hormone" والمعاشرة والشم وإنتاج المواد الكيمائية في العقل.

المطلب الثالث: من رواد ومفكرو هذا المجال:

من أبرز رواد هذا المجال الذين بحثوا وقدموا إنتاجات كثيرة في وقت مبكر منهم:

1. بول بروكا، وهو طبيب فرنسي وهو رائد الأول لهذا العلم في العصر الحديث، ويشير لورين أو بلر إلى أن بول بروكا أول من لاحظ أن منطقة معينة في سطح النصف الأيسر من كرة المخ مسؤولة عن اللغة، ووصفها بأنها "مركز نطق اللغة" وقد حدث ذلك في القرن التاسع عشر الميلادي.
2. فيجوتسكس (Vigotsky) قدم عالم النفس العظيم فيجوتسكس أفضل التحليل استنارة للتفاعل بين الفكر واللغة، حيث نشر كتابة "الفكر اللغة" للمرة الأولى عام 1934م وترجم إلى الانجليزيا عام 1962م، ويرى أن للغة وظيفتين مستقلتين: الاتصال "الخارجي" مع الأتراب من بنى البشر، وما يعادل هذا في الأهية من الاتخدام "الداخلي" لأفكار المرء، أن معجزة الإدراك البشري هي أن كلا من هذين النظمين يستخدمان نفس الشفرة اللغوية ومن ثم يمكن ترجمة الواحد منهما إلى الأخر بدرجة ما من النجاح.
3. نوام تشومسكي (Noam chomsky): تحدث تشومسكي عن الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة وبيَّن أن هناك جزء في الدماغ وطيفته اكتساب اللغة، ويسمى "Language Acquisition Device"، وأوضح أيضا في كتابه مصطلحين هامين في حقل اكتساب اللغة وهما المعرفة أو الكفاءة اللغوية "Competence" والقدرة اللغوية على انتاج اللغة أو الأداء اللغوي "Performance"، وقد نال هذان المصطلحان اهتماما كبيرا عند الدارسين [(11)].

الخاتمة:

من خلال المعطيات السابقة يبدو أن دراسات اللغوية دراسة عميقة تشتمل مجالات وميادين عديدة، وكل يوم تزداد هذه المجالات مع ازدياد الفكر الإنساني ونشوء مصطلحات جديدة في اللغات الإنسانية. ويتضح للباحث أثناء هذا البحث أن لعلم اللغة العصبية أهمية غاية فيما يتعلق بالتعليم والتعلم وخاصة للغة الثانية وحل مشكلات

قد تظهر أثناء تعلم اللغة، ولهذا المجال ميادين كثيرة يستفاد منها الإنسان الناطق وحتى غير الناطق إن كان عاقلا، وقد ظهر أثناء هذا البحث أن الناس يختلفون من حيث استخدام الدماغ العقلي كما اختلفوا في استعمال اللغوي.

أولاً: نتائج البحث:

على ضوء ما ذكرها الباحث من المعلومات المذكورة، أعلاه توصل الباحث الى النتائج التالية:

1-أن علم اللغة العصبية مجال قديم ظهر لسبب جهود علماء علم النفس واللغويين، وهو فرع من فروع علم اللغة التطبيقي التي تتحكم في تفهم وإنتاج واكتساب اللغة كما تعني بدراسة الآليات العصبية في الدماغ البشري وكيفية تصرفاتها.

2-أن المتعلمين اختلفوا من حيث تعلم اللغة الثانية باختلاف جوانب الدماغ التي يستخدمونها، بعضهم يجدون تعلم اللغة الثانية سهلة وبعضهم على العكس.

3- أن اللغة مكتسبة مهما كانت صعوبتها، وهي مندمجة مع التفكير وخاصة إن كانت هي الثانية عند المتعلم.

ثانياً: التوصيات:

1-يجب على اللغويين ابتكار أسهل الطرق لتعليم اللغة الثانية باستخدام الوسائل التقنية الحديثة، وعدم الاعتماد الكامل على الطرق والأساليب الكلاسيكية.

2-تدريب وإعادة تدريب معلمي اللغة الثانية، وذلك يزودهم بمعرفة كافية لفهم احتياجات الطلبة.

قائمة المراجع:

الكتب:

1- ابن جني، الخصائص، عالم الكتب للطباعة، بيروت، لبنان، تحقيق: محمد علي النجار، طبعة الأولى،2007م.

2- الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. تحقيق: إميل يعقوب ومحمد طريفي، ط 2، 1999م.

3- رسل لوف و وانداويب، علم الأعصاب للمختصين في علاج أمراض اللغة والنطق، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 2010م.

4- عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية: اللغة في الدماغ (رموزية عصبية عرفانية) الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر القاهرة الطبعة الأولى، 2020م.

الرسائل العلمية:

1- ايكانوفيرا تريسنا، تحليل طريقة تميز في تعليم قواعد النحو والصرف لترجمة القرآن والكتب العربية على ضوء علم اللغة العصبي. رسالة ماجستير غير منشورة، اللغويات، جامعة مولانا إبراهيم الإسلامية، مالانج، إندونيسيا، 2010م.

2- منى حسين جميل محمد، الخطاب اللغوي لدى مرضى الحبسات الكلام دراسة ومفية تحليلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، اللغويات، الجامعة الأردنية، عمان، 2008م.

البحوث العلمية:

1- محمد اسماعيل بن شهداء، إنتاج اللغة في الدماغ، دراسة في علم اللغة العصبي، مجلة لسان الضاد، ملتقى كتارا الثقافي، العدد 2، جزء 1، 2015م، ص 80.

2- عبد الرحمن محمد طعمة، التطور اللغوي من منظور اللسانيات العصبية، قراء بينية معاصرة لبعض القضايا الأولية، مجلة رسالة المشرق، جامعة القاهرة، العدد 30، المسلسل 4، 2018م، ص 18.

الهوامش:

1- الجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، 1999م.

2- رسل لوف: علم الأعصاب، 2001م، ص12.

3- عطية سليمان: اللسانيات العصبية، 2018م، ص34.

4- محمد اسماعيل بن شهداء: إنتاج اللغة في الدماغ، 2015م، ص86.

5- ابن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار 2007م، ص331.

6- محمد اسماعيل: المرجع السابق، ص84.

7- محمد اسماعيل بن شهداء: المرجع السابق، ص 88.

8- ايكانوفيرا: تحليل طريقة تمييز في تعليم قواعد النحو والصرف لترجمة القرآن والكتب العربية ...، 2016م، ص:56.

9- منى حسين جميل محمد: الخطاب اللغوي لدي مرضى الحبسات الكلامية دراسة وصفية تحليلية 2008م، ص56.

10- محمد اسماعيل بن شهداء: إنتاج اللغة في الدماغ...، 2015م، ص91.

11- عبدالرحمن طمعة: التطور اللغوي من منظور اللسانيات العصبية، قراء بينية معاصرة لبعض القضايا الأولية 2016 م، ص23.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 185 – 210

إشكالية مصطلح"التلقي" بين التراث النقدي العربي والنقد الحداثي

الدكتورة حليمة لعناني

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة (الجزائر)

The problematic of the term "receipt" between Arabic monetary heritage and modernist criticism

Dr.Halima Lanani

Amir Abdelkader University of Islamic Sciences - Constantine (Algeria),
chochohalimoussa@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/06/18 تاريخ القبول: 2023 /07/10 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

تعج الساحة النقدية العربية بمصطلحات ومفاهيم مترجمة ومنقولة من النقد الغربي، لكن هناك عدة إشكاليات ترافق هذه المصطلحات كجذورها ومرجعيتها وحمولتها الفكرية وتعدد ترجماتها وتغير مفهومها من ترجمة لأخرى، ومن أهم المصطلحات الراهنة السائدة في النقد الحداثي مصطلح التلقي الذي ينتسب إلى النقد الألماني، فكان هدفنا هو البحث عن هذا المفهوم النقدي المعاصر في المنجز النقدي العربي القديم وتأصيله، وبيان أن تراثنا النقدي يزخر بكنوز المعرفة التي ينبغي استنطاقها واستثمارها في النقد المعاصر.

إن مصطلح التلقي في الحقيقة هو مصطلح مرتبط ببداية الإبداع في كل الآداب ومن بينها الأدب العربي، وقد وجد مرتبطا بالشعر والقرآن الكريم وتبين من خلال قراءتهما كل ما يمكن أن يحدد مفهومه وأطره التي يمكن أن تجعله مفهوما عربيا مستقلا، ورغم أن هناك اشتراكا بين النقد العربي القديم والنقد الحداثي في بعض ما يحيط حول هذا المفهوم، فإن هناك ما لا يمكن أن يتوافق مع النص العربي عموما ونصوص الوحي خصوصا.

كلمات مفتاحية: التلقي، النقد، مصطلح، التراثي، الحداثي.

Abstract:

The arabiccritical area is teeming with terms and concepts translatedand transferred from Western criticism,but there are several problems that accompany these terms, such as their roots, their terms of reference, their intellectual load, their multiplicity of translations and their change of concept from one translation to another, One of the most important current terminology prevailing in modernist criticism is the term "receipt" that belongs to German criticism. So, our goal was to search for this contemporary monetary concept in the old Arabic monetary achievement and its roots. And how our monetary heritage is abundant with the treasures of knowledge that should be derived and invested in contemporary criticism.

In fact, the term "receipt" is a term associated with the beginning of creativity in all literature, including Arabic literature,and it was found that it was associated with poetry and the Holy Quran, and that by reading them,it showed everything that could define its concept and the frameworks that could make it an independent Arabic concept, Although there is a partnership between old Arabic criticism and modernist criticism in some areas around this concept, there is something that cannot be compatible with the Arabic text in general and the revelation's texts in particular.
Keywords: Receiving, Criticism, term, Heritage, modernist.

مقدمة:

يعد مصطلح التلقي من أهم المصطلحات التي عرفت في النقد الحداثي، حيث أسست حوله نظرية نقدية معاصرة تعنى بماهيته وتحديد أطره وهي نظرية التلقي التي يتزعمها النقاد الألمان بجامعة كونستانس، لكن الجدير بالأهمية أن هذا المصطلح قد عرف قبلاً في النقد العربي القديم، وارتبط بالدراسات القرآنية والأدبية، لذا فإن إشكالية هذه الدراسة تتمحور في الأسئلة الآتية:

- ما هي جذور مصطلح التلقي في النقد العربي القديم، وما هي أطره المفاهيمية في النقد الحداثي؟
- هل بإمكاننا الموازنة بين النقد التراثي والنقد الحداثي في تحديد مفهوم مصطلح التلقي؟
- ما هي أوجه التشابه والاختلاف؟ وهل هناك ما يمكن أن يكون قاسما مشتركا بينهما؟

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

- محاولة مواكبة المستجدات النقدية المعاصرة، ولن يكون ذلك إلا بالرجوع إلى تراث هذه الأمة الذي يجب أن نجعل منه مرجعية يمكننا بها أن نتفاعل بوعي مع الحداثة، ومن ثم ضمان الاستمرارية والديمومة لتراثنا عموما ومنه التراث النقدي.
- إثبات فعالية النقد العربي القديم من خلال تأصيل مفاهيم ورؤى النظريات النقدية المعاصرة.

يتم توضيح هذه الأهداف والإجابة عن هذه الإشكالات باعتماد المنهجين التاريخي والوصفي التحليلي، والاستعانة بآلية الموازنة لبيان أوجه التشابه والاختلاف.

المبحث الأول

المفهوم والمسار التاريخي لمصطلح التلقي في النقد العربي القديم

المطلب الأول: مفهوم "التلقي" صيغه وطرقه:

1- مفهوم التلقي:

تعددت مفاهيم مصطلح "التلقي" في المعاجم العربية باختلاف العلم الذي تناوله، ولكن الذي يهمنا هو انتقاء المفهوم الذي يمكن أن يندرج كعماد أساسي للمفهوم الاصطلاحي في النقد العربي القديم.

من أهم مفاهيم "التلقي" في المعاجم العربية اللغوية ما ذكر عند **الخليل بن أحمد الفراهيدي** (ت**175هـ**) في كتاب "العين"[1] و**ابن فارس** (ت**395هـ**) في "معجم مقاييس اللغة"[2] **والزمخشري** (ت**538هـ**) في "أساس البلاغة" [3] **والجوهري** (ت**393هـ**) في الصحاح [4].

وخلاصة ما ذهب إليه هؤلاء من مادة "ل ق ي" ورد مجملا عند **ابن منظور** (ت**711هـ**) في قوله: «لقا. اللقوة هي السريعة اللقح والحمل، والقبيس هو الفحل السريع الإلقاح، أي لا إبطاء في النتاج، يضرب للرجلين يكونان متفقين على رأي ومذهب، فلا يلبثان أن يتصاحبا ويتصافيا على ذلك(...) الأصمعي: تلقت الرحم ماء الفحل إذا قبلته(...) والتلقي هو الاستقبال(...) وتلقاه أي استقبله، والرجل يلقى الكلام، أي يلقنه»[5]، فكل الألفاظ المشتقة من هذه المادة تعطي لنا باجتماعها مفهوم عملية التلقي وعناصرها المتمثلة في كل من المرسل والمرسل إليه وهو القارئ أو السامع، والرسالة أو الكلام المراد تبليغه، وهذا هو المفهوم الذي وجد مبثوثا في نصوص المصادر النقدية العربية القديمة، وهو ما سيتضح في الآتي:

2- صيغ التلقي والعبارات الدالة عليه في مؤلفات النقد العربي القديم:

التلقي كمصطلح نقدي ورد في المؤلفات النقدية القديمة في صيغ وأسماء وصفات متعددة يمكن الإشارة إلى بعضها:

- لفظ **"التلقي، تلقاه، يتلقى"** والصيغ المشتقة منه: وقد ورد مكررا في بعض المؤلفات النقدية كـ"عيار الشعر" في قول **ابن طباطبا** (ت322هـ): «فإذا اتفق لك في أشعار العرب التي يحتج بها تشبيه لا **تتلقاه** بقول، أو حكاية تستغربها فابحث عنه ونقر عن معناه فإنك لا تعدم أن تجد تحته خبيئة» [6]، وقال **ابن طباطبا** أيضا: «والمحنة على شعراء زماننا، لأنهم قد سبقوا إلى كل معنى بديع وحيلة لطيفة وخلابة ساحرة، فإن أتوا بما يقصر عن معاني أولئك ولا يربي عليها لم **يتلق** القبول» [7]. وقول **حازم القرطاجني** (ت684هـ) في "منهاج البلغاء": «فيجب أن يعتمد فيه ما يكون محركا للنفس لتستأنف هزة ونشاطا **لتلقي** ما يرد» [8].

– لفظ "**السامع**": اهتم **القاضي الجرجاني** (ت**392هـ**) بهذا اللفظ وأورده في مواضع عدة منها قوله: «لكن ما **سمعتني** أشترطُه في صدْر هذه الرسالة أنه يُحْظر إلا إتباع الحق وتحرّي العدل والحكم به لي أو عليّ»[9]، ويقول: « لأني لم أدّع الإحاطة بشعر الأوائل والأواخر؛ بل لم أزعم أني نصَفتُه **سماعاً** وقراءة، فدع الحِفظ والرواية» [10]، وغيرها من المواضع، فالجرجاني يقصد بالسماع التلقي الشفوي والقرائي؛ إذ كيف يتلقى القارئ ما نصه في الرسالة إلا قراءة، ومع ذلك يخاطبه بفعل السماع، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أنه رغم انتشار التدوين وغلبته في عصر القاضي الجرجاني إلا أن الشعر تبرز جمالياته خاصة إذا كان سماعيا، لذلك حاول الجرجاني أن يحافظ على الخصائص الشفوية للشعر حتى وإن تلقاه القارئ مكتوبا.

وهذا اللفظ هو اللفظ الشائع الذي قد يرد أحيانا في صيغة الجماعة "المستمعون" أو "مستمع" أو "سامع"، وقد يرد في صيغة الفعل "يسمع" أو "سمع"...، وقد انتشر في كتب القدماء وأقوالهم منذ القرن الأول إلى ما بعد القرن الرابع الهجري [11].

– لفظ "**القارئ**": ظهر خاصة في عصر التأليف المنهجي، أي بعد انتشار التدوين، ومن النصوص التي ورد فيها لفظ القارئ، قول **أبي هلال العسكري** (ت**395هـ**): «وقبيح لعمري بالفقيه المؤتم به، **والقارئ** المهتدي به(...) ألا يعرف إعجاز كتاب الله تعالى من الجهة التي يعرفه منها الزنجي والنبطي... » [12]، وورد أيضا عند **القاضي الجرجاني** في قوله: « لأني لم أدّع الإحاطة بشعر الأوائل والأواخر؛ بل لم أزعم أني نصَفتُه سماعاً و**قراءة**، فدع الحِفظ والرواية»[13]، وهذا يدل على اعتماد النقاد على نوعين من التلقي لنقد الشعر وهما التلقي الشفوي والقرائي.

– لفظ "**النفس، النفوس، الأنفس**": وقد ورد في العديد من المصنفات النقدية منها، قول **ابن طباطبا**: «و**النفس** تسكن إلى كل ما وافق هواها وتقلق مما يخالفه، ولها أحوال تتصرف لها» [14]، هذا اللفظ يقترن بمعنى التلقي بشدة ذلك، لأن النفس هي مكمن ردود الأفعال التي تصدر عن المتلقي حيال تلقيه للنص الإبداعي.

وهناك أسماء وصفات أخرى لكن يقل ورودها، مثل:

– لفظ "**الوعظ**": وقد ذكر في قول واحد وفي مؤلفات مختلفة فذكره **الجاحظ** (ت**255هـ**) في قوله: «وقال خطيب من الخطباء حين قام على سرير الإسكندر وهو ميت: الاسكندر كان أمس أنطق منه اليوم، وهو اليوم **أوعظ** منه أمس» [15]، أي أكثر إبلاغا وتأثيرا في المتلقي، وذكره أيضا **أبو هلال العسكري** [16].

– لفظ "**الاعتبار**": وذكره أيضا **الجاحظ** حين أورد قول ذلك الأول وهو الفضل بن عيسى بن أبان «سل الأرض فقل: من شق أنهارك، وغرس أشجارك، وجنى ثمارك، فإن لم تجبك حوارا أجابتك **اعتبارا**» [17]، أي يجيب المتلقي السائل عن طريق التأمل.

كما أن هناك صيغا أخرى لمصطلح التلقي، وهي شائعة نسبيا:

– **صيغة الخطاب المباشر**: من خلال فعل الأمر وضمائر المخاطب كقول **عبد القاهر الجرجاني** (ت**471هـ**): «**اعلم** أن الاستعارة في الحقيقة هي هذا الضرب دون الأول(...) ومن الفضيلة الجامعة فيها أن تبرز هذا البيان أبدا في صورة مستجدة تزيد قدره نبلا وتوجب له بعد الفصل فضلا، و**إنك** لتجد اللفظة الواحدة قد اكتسبت فيها فوائد حتى تراها مكررة في مواضع، ولها في كل واحدة من تلك المواضع شأن مفرد(...) وأنها **تعطيك** الكثير من المعاني باليسير من اللفظ»[18]، ففي هذه المقولة الكثير من الصيغ التي تنبئ على مخاطبة المتلقي منها كاف الخطاب وفعل الأمر وتوجيه الكلام مباشرة إليه، والغرض من كل ذلك عقد الحوار بين المؤلف والمتلقي، ويتبين أيضا من قول **القاضي الجرجاني**: « **فأسدد** مسامعك، **واستغش** ثيابك، وإياك والإصغاء إليه، **واحذر** الالتفاتَ نحوه؛ فإنه مما يُصدئ القلب ويُعميه، ويطمس البصيرة، ويكدّ القريحة» [19]، يعني بهذا الأمر المتلقي الحقيقي الذي يوافقه في أفق التلقي، إنه المتلقي المطبوع السائر على الطبع والسهولة.

– **صيغة خطاب موجه للغائب**: كقول **الآمدي** (ت **370هـ**) «ولعل **قائلا يقول**: قد تجاوزت في هذا الباب، وقصرت، ولم تسقص جميع ما خرجه أبو الضياء بشر بن تميم»[20]، وكقول **القاضي الجرجاني**: «وإن **قال** ما سمحتْ به النفس ورضي به الهاجس **قيل**: لفظ فارغ وكلام غسيل؛ فإحسانه **يُتأوّل**، وعيوبه **تُتمحّل**، وزلته **تتضاعف**، وعذره **يكذَّب**؛ فلا تشتغلنّ بهذه **الطائفة** مادمت تنظر بين المتنبي وأهل عصره»[21]، «فقد سلك **مفسّروا** هذا البيت غير طريق، **وقالوا** فيه غير قول، فلم يزيدوا على تأكيد المحال بالمحال، وإضافة الخطأ إلى الخطأ»[22]، هذا الغائب الذي يتكلم عنه الجرجاني أحيانا بفعل المجهول وأحيانا بفعل الماضي وأحيانا بتسمية تنوب عنه هو ذلك المتلقي الذي إما أن يكون من المتلقين السابقين للجرجاني أو قد يكون أصحاب النزاع في الحكم على شعر المتنبي، وإما متلقون يتحاشى خطابهم أو تعيين شخصهم تجنبا للخلاف مجددا، ولكن ما يشترك فيه تقدير الغائب هذا هو أنه تلقى النص الشعري وكانت له وجهة نظر اتجاهه.

كما أن هناك عبارات الدعاء للمتلقي منها:

– عبارة "**أيدك الله**"[23]، و"**أسعدك الله**"[24]، و"**أكرمك الله**"[25]، **أدام الله توفيقك** [26]، **أطال الله بقاءك**[27]، **أيدك الله**[28]، **وفقك الله**[29]، وغيرها: وقد وردت بكثرة في المؤلفات العربية تخاطب قارئا يستمع إلى المؤلف ويستقبل خطابه، ولهذا الدعاء أثر عظيم في استمالة المتلقي إلى متابعة الناقد في نقده وحواره وهي طريقة حكيمة لدفع الملل عنه في كل مرة، وهذا يعود إلى طبيعة المتلقي العربي الذي ينجذب إلى الخطاب الديني تلقائيا وينشط كلما سمعه.

3- طرق التلقي في النقد العربي القديم:

إن المتأمل في هذه المصطلحات وتفاوتها في درجة الإيراد والشيوع يستخلص أن التلقي عند العرب كان يتم بطريقتين، إما عن طريق السماع(الشفوي) أو القراءة(المكتوب)، وقد تسايرت هاتين الطريقتين عبر العصور، لكن ليس بنفس الدرجة، فمن العصر الجاهلي حتى عصر التأليف سادت طريقة السماع ولم يمنع ذلك من التلقي القرائي «فقد يكتب النص الشعري كتابة ويدون تدوينا ثم لا يخرج عن إطار الشفوية»[30]، فزهير بن أبي سلمى والحطيئة يقولان الشعر ولا يخرجانه إلى المتلقي إلا بعد تنقيحه وإعادة قراءته، ولكن مهما طال زمن الكتابة وإعادة التنقيح فهما في الأخير سيلقيانه شفويا لمتلق شفوي.

وبعد ظهور الإسلام عزز القرآن الكريم مكانة السمع ووسع دائرته، لأن كلام الله لا يتحقق فهمه إلا بالإصغاء إليه وهو المدخل إلى الفهم والتأثير، فالنص الجيد هو الذي يستطيع أن يقود السامع إلى ملء فراغاته والتفاعل معه[31] لقوله عز وجل﴿ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُوْلَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُوْلَئِكَ هُمْ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ﴾ [32]، ولكن لا يعني هذا تكريس السماع فحسب؛ بل عمل الإسلام على أن يكون المتلقي سامعا وقارئا في الأغلب، فالقرآن دفع النقاد والمتلقين إلى مستوى آخر من الفهم من خلال الحرص على القرآن الكريم واللغة العربية «حيث أسهم التطور اللغوي في تجديد الحياة الثقافية والعربية حين أوجد ظروفا مناسبة لفهم دلالة النص وتحليل بنيته»[33]، فانتشر التدوين بسبب ذلك الحرص، وجمعت اللغة وأصبحت القراءة طريقة للتلقي وأحدثت في تلقي الشعر ونقده تحولات مهمة[34].

لكن مع ذلك ظلت قيم الشفوية سائدة، فقد ظل النص مع تدوينه رهينا في تلقيه بالشفوية، إذ كان معظم النقاد العرب القدماء يحكمون بذوقهم العربي على الشعر الذي يتلقونه مستندين في ذلك إلى ثقافتهم العربية الخالصة[35]، وذلك لأن «قيم الشفوية لها السبق والتفوق في التعامل النقدي مع نص مدون كان في الأصل شفويا»[36]، فبعد عصر التأليف رغم أن الناقد ليس في حضرة الشاعر، إلا إن المتلقي يحكم وفقا لقيم الشفوية، وهذا لا يحط من قيمة الأدب كونه شفويا أو أنه في بعض مراحله قريب من الشفوي، لأن النص الشعري في طبيعته مبني على مميزات شفوية من الموسيقى والإيقاع والصوت والنبر، وكلها من خصائص السماع[37].

المطلب الثاني: المسار التاريخي لمصطلح التلقي في النقد العربي القديم:

كان للتلقي في النقد العربي مكانة مرموقة، وقد تبين ذلك من خلال المادة الغزيرة التي سنعرضها من التراث النقدي عبر كل مراحل النقد، فقد «اعتنى النقد العربي القديم بالمتلقي سامعا وقارئا، وبلغت العناية أوجها في عصور ازدهار النقد... حدا يدفعنا إلى القول إن النقد العربي وضع المتلقي في منزلة مهمة من منازل الأدب

وقصده بخطابه قصدا وحث الشعراء على أن يكون شعرهم متوجها إليه» [38]، وفيما يأتي بيان لملامح التلقي في النقد العربي القديم، وبيان مختلف حدوده وزواياه:

1- التلقي في عصر الرواية والمشافهة:

اهتم العرب بالتلقي منذ العصور الأولى من تأليف الشعر، وكان للمتلقي حضوره الدائم من خلال الأحكام النقدية التي كان يصدرها في كثير من المواقف والشواهد، وقد تمثل المتلقي خلال العصر الجاهلي في صور عدة، فقد يكون قبيلة كقبيلة قريش، أو فردا امرأة [39] كان أم رجلاً [40]، صغيراً [41] كان أم كبيرا، كما أنها لم تقتصر على الأسواق فقط؛ بل انتقلت حتى إلى مجالس الملوك والأمراء [42].

وبعد مجيء الإسلام ونزول القرآن الكريم كان قد تلقى رسول الله ﷺ القرآن سماعا كما جاء به جبريل عليه السلام، وكان أول خطاب وجه إليه هو الأمر بالقراءة لقوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ۞ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ۞اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ۞الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۞عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [43]، وهذا دليل على أهمية القراءة والتلقي بعد مجيء الإسلام، لأن القراءة تجعل الإنسان يعمل فكره وعقله، لفهم خطاب الله تعالى وما يوحي به.

وقد كان أول تلق للقرآن الكريم تجلت فيه جماليات التلقي، ما قاله المغيرة بن الوليد حين سمعه: «والله إن لقوله لحلاوة، وإن أصله لعذق، وإن فرعه لجناة، وما أنتم بقائلين من هذا شيئا إلا عرف أنه باطل، وأن أقرب القول فيه لأن تقولوا: ساحر، جاء بقول سحر... » [44]، فقد أحدث في نفسه أثرا قويا يكشف عن أثر تلقيه من شخص عارف مختص خبير بخبايا الجمال البلاغي، فقد عمل نص القرآن الكريم على زحزحة أفقه السابق المتمثل في بلاغة العرب إلى إعجاز القرآن؛ الذي ساقه إلى إحداث تغيير في أفقه الذي لا يملك معه إلا الاستجابة والاعتراف بالحقيقة[45].

وكذلك تلقى **الصحابة** رضوان الله عليهم القرآن الكريم من **الرسول** ﷺ سماعا ثم دونوه بعد ذلك في صحف، لكن مع ذلك استمر الناس يتلقونه سماعا أكثر خلال الفترة الأولى من صدر الإسلام حتى خلافة **عثمان** ﷺ، حيث اهتم بتدوينه ونشره في الأمصار فصارت قراءته تعتمد على المكتوب منه.

وإلى جانب تلقي القرآن الكريم لم يتخل العرب عن تلقي الشعر، فقد كان **رسول الله** ﷺ يتلقى الشعر ويقول فيه رأيه، ومن ذلك موقفه من شعر عنترة بن شداد [46]، وامرؤ القيس [47]، وغيرها من آرائه ﷺ اتجاه الشعر والشعراء، كما كان له رأي في مفهوم الشعر ويرى بأن: «الشعر كلام حسنه كحسن الكلام وقبيحه كقبيحه» [48]، فهو يحمل المتلقي مسؤولية التمييز بين ما ينفع من الشعر وما لا ينفع، وعلى إثر آراء الرسول ﷺ

في الشعر سار الخلفاء الراشدون، وقد برز ذلك خاصة عند **عمر بن الخطاب** الذي كان مهتما بالشعر مبدياً رأيه في غير موضع [49].

وفي العصر الأموي اهتم الخلفاء والولاة والأمراء بالشعر والشعراء أكثر، منهم الخليفة **عبد الملك بن مروان** الذي عرف بحبه للشعر، وقد ذكرت له مواقف عدة في تلقيه للشعر ونقده خاصة حين اجتماعه بفحول الشعراء كالفرزدق وجرير والأخطل ويستمع إليهم، ويحاورهم ويفاضل بينهم [50].

فالمتلقي خلال هذه الفترة كان معتمدا الطريقة السائدة للتلقي وهي السماع، وكان خبيرا فائقا في تمثل النص وسرعة التعامل معه والانتباه إلى ما يصدره من أحكام [51].

2- مظاهر التلقي في عصر التدوين والتأليف المنهجي:

كان للتلقي أهمية كبرى في النقد العربي القديم مع بداية عصر التدوين، حيث ظهرت محاولات لقراءة الشعر ودراسته في مدونات متعددة لمؤلفين ذوي اتجاهات ورؤى مختلفة، منهم **بشر بن المعتمر** (ت**210**هـ) **والجاحظ وابن سلام** (ت**231**هـ) **وابن قتيبة** (ت**276**هـ)، وشكلت محاولاتهم إرهاصات لمؤلفات نقدية اهتمت بالمتلقي ظهرت بشكل مكتمل في القرن الرابع الهجري، نتيجة للحركة الشعرية التي ازدهرت في هذه الفترة، وتبعها تلق واسع من طرف القراء، فكان موضوع هذه المؤلفات حول الشعر والشعراء والقراء، ومن أهمها كتاب "عيار الشعر" **لابن طباطبا و**"الموازنة" **للآمدي** (ت**467**هـ) **و**"الوساطة" **للقاضي الجرجاني** و"العمدة" **لابن رشيق** (ت**456**هـ)، و"التوابع والزوابع" **لابن شهيد** (ت**426**هـ)، وغيرها، وفيما يأتي بيان لأهم ما تطرقت إليه هذه المؤلفات من قضايا التلقي:

- شروط المتلقي:

إن أهم ما اشترطه **الجاحظ** في المتلقي الكفاءة العلمية التي تمكنه من فهم النص، وكذلك وجوب إعمال العقل وحسن الذائقة الفنية [52]، وقد تطرق **ابن سلام الجمحي**[53] إلى شروط القراءة من خلال التعريف بالقارئ النموذجي أو الناقد المتخصص، وإليه يرجع الفضل في التأصيل له والتوسع فيه حتى غدا مبدءاً راسخاً في النقد العربي القديم، وكان عمله هذا سببا في تغير مستوى المتلقين، حيث انتقلوا من المتلقي الشفوي التلقائي إلى المتلقي العالم الذي يختص بالصناعة[54]، فيرى بأن « الشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم، كسائر أصناف العلم، والصناعات منها ما تثقفه العين، ومنها ما تثقفه الأذن، ومنها ما يثقفه اللسان(...) وإن كثرة المدارسة لتعدي على العلم به، فكذلك الشعر يعلمه أهل العلم به»[55].

فابن سلام يلخص جملة من الخصائص التي يعرف بها الناقد الخبير الذي يمكن منحه الثقة في تنقيحه

للشعر وتمييزه بين منتحله ومنتهله من تخصص وخبرة وذوق، وبذلك يخرج من دائرة النقد من ليس أهلا لقراءته والحكم عليه، أولئك الذين تداولوا الشعر «من كتاب إلى كتاب، لم يأخذوه عن أهل البادية ولم يعرضوه على العلماء» [56]، هذا يدل على وعي ابن سلام وإدراكه لخطورة الناقد العالم، لذا أعلن عن هدفه في النهوض بالمتلقي وإسناده نقد الشعر إلى أهل العلم به.

كما اعتنى نقاد القرن الرابع الهجري بمثل هذا الناقد، وقد ظهر بشكل جلي مع **الآمدي** [57]، الذي يعد في ذاته أول ناقد متخصص نتيجة إبداعه لمنهج الموازنة الأدبية في طابع جديد، والناقد المتخصص في مفهومه هو الذي ينظر «ما أجمع عليه الأئمة في علم الشعر من تفضيل بعض الشعراء على بعض، فإن عرفت علة ذلك فقد علمت، وإن لم تعرفها فقد جهلت... »[58]، فالقارئ الذي يمتلك ذخيرة ثقافية خاصة بالشعر كالقراءات السابقة، هو من يمكنه التمييز بين جيد الشعر ورديئه، ومن لم يتأت له جنس من العلوم، ويتيسر عليه لا يجب أن يطلب ما ليس في طاقته، وعليه أن يقف حيث أمكنه، ولا يجاوز ما ليس من شأن صناعته[59].

إن التجربة الشعرية وكثرة قراءة النصوص الجيدة مهم جدا، وعامل أساسي في تلقي الشعر وقد حافظ القدماء على هذه الطريقة سواء كانوا شعراء أم نقادا، لأن ذلك يجعل الناقد مميزا للنصوص الواهية الضعيفة من النصوص الجيدة.

ومن شروط التلقي أيضا العدالة النقدية، هذا المبدأ الذي اهتم به **القاضي الجرجاني** واعتبره أول شرط لتلقي النص الشعري والحكم عليه، وهو ما يشير إليه في مقدمة مدونته، فقال: « ليس من حُكم مراعاة الأدب أن تعدِل لأجله عن الإنصاف، أو تخرج في بابه إلى الإسراف، بل تتصرّف على حكم العدل كيف صرَفك، وتقف على رسْمه كيف وقفَك»[60]، وهذا الشرط في التلقي يجعل الناقد داعيا كل طرف في القضية أن يقر بالحق إذا توضح له سواء كان له هذا الحق أم عليه، وهذا من أعظم مبادئ العدالة النقدية، لأن الاعتراف سيد الأدلة، ولأن في ذلك تحسينا وارتقاء بالنقد والمتلقي.

إن من نتائج الإنصاف والعدل أيضا زرع الثقة في المتلقي للحجة التي يوردها الناقد، وقد أشار الجرجاني إلى هذا في قوله: «ولعلك إذا رأيت هذا الجدّ في السعي، والعنف في القول تقول: إنما وقفت موقف الحاكم المسدد، وقد صرت خصْماً مجادلاً، وشرعت شروع القاضي المتوسط، ثم أراك حرباً منازعاً؛ فإن خطر ذلك ببالك وحدثتْك به نفسك فأشعِرها الثقة بصدقي، وقرّر عندها إنصافي وعدْلي، واعلم أني رسولٌ مبلّغ، وسامع مؤدّ، وإني كما أناظرك أناظر عنك، وكما أخاصمك أخاصم لك»[61]، فالمتلقي إذا وثق في عدالة الحكم الصادر، فإن ذلك يؤدي به إلى تغيير أفقه السابق وانتقاله من مرحلة الخيبة والنفور إلى التغيير والرضا «ومتى عُرفْت بذلك صار قولُك برهاناً مسلَّماً، ورأيك دليلاً قاطعاً، واتهم خصمُك ما علمه وتيقنه، وشكّ فيما حفظه وأتقنه، وارتاب بشهوده وإن

عدّلتهم المحبة، وجَبُن عن إظهار حُججه وإن لم تكن فيها غميزة، وتحامتك الخواطر فلم تقدم عليك إلا بعد الثقة، وهابتك الألسُن فلم تعرض لك إلا في الفَرْط والنُدرة» [62]، فيستمال القارئ وتتزعزع مفاهيمه السابقة حتى يصل إلى الاقتناع من خلال ثقته في النقد العادل.

– المبدع والمتلقي:

سار **الجاحظ** (ت**255**هـ) على نهج **بشر بن المعتمر**، حين اعتمد صحيفته في الكثير من آرائه، منها تحديده للشروط الواجب توفرها في عملية التلقي حتى يتحقق التواصل والتفاعل بين عناصر عملية التلقي، فمن جهة المبدع بيَّن الأخطاء التي قد يقع فيها الخطيب سواء من حيث الكلام أو الإشارة أو ملامح الهيئة، وضرورة تجنب تلك الأخطاء حتى لا ينفر المتلقي [63]، أما من جهة تأليف النص الأدبي سواء كان مسموعا أو مكتوبا، فقد أشار إلى الكثير من العيوب التي يمكن أن تعتري النص كالكلام الوحشي والتكلف فيه والخروج عن الموضوع المراد؛ لأن «حق المعنى أن يكون الاسم له طبقا، وتلك الحال له وفقا... ومدار الأمر على إفهام كل قوم بقدر طاقتهم»[64]، فينبه إلى وجوب مراعاة تفاوت المتلقين في مقدار فهمهم واستيعابهم له حتى يتحقق التأثير والإقناع.

وقد نبه **ابن طباطبا** الشاعر إلى مراعاة المتلقي في شعره، حيث يقول: «على صانع الشعر أن يصنعه صنعة متقنة لطيفة مقبولة مستحسنة مجتلبة لمحبة السامع له والناظر بعقله إليه، مستدعية لعشق المتأمل في محاسنه والمتفرس في بدائعه، فيحسنه جسما ويحققه روحا...» [65]، فالشعر يؤدي رسالته بشكل تام إذا التقى عليه طرفان: عقل الشاعر ولبه وعلمه وإتقان صنعته مما يجعله جميلا ومؤثرا، والطرف الثاني: استجابة المتلقي بشكل تلقائي نتيجة تأثره بالنص الذي حرك نوازعه الداخلية وأطربها.

كما أشار **ابن طباطبا** إلى علاقة الشاعر بالمتلقي تلك العلاقة التي تحقق فهم النص وإدراكه، لأن «وعيار الشعر أن يورد على الفهم الثاقب فما قبله واصطفاه فهو واف، وما مجه ونفاه فهو ناقص. والعلة في قبول الفهم الناقد للشعر الحسن الذي يرد عليه، ونفيه للقبيح منه، واهتزازه لما يقبله، وتكرهه لما ينفيه... » [66]، «وعلة كل حسن مقبول الاعتدال، كما أن علة كل قبيح منفي الاضطراب»[67]، كذلك فإن «لحسن الشعر وقبول الفهم إياه علة أخرى، وهي موافقته للحال التي يعد معناه لها كالمدح في حال المفاخرة، وحضور من يكبت بإنشاده من الأعداء ومن يسر به من الأولياء(...) فإذا وافقت هذه المعاني هذه الحالات تضاعف حسن موقعها عند مستمعها، ولا سيما إذا أيدت بما يجلب القلوب من الصدق»[68].

يشير **ابن طباطبا** في هذه المقولات الثلاث إلى ثلاث علل مهمة لفهم النص الشعري، **أولها** الفهم الثاقب، الذي يمكن للمتلقي من خلاله التمييز بين الشعر الجيد والرديء، وأن الشعر الجيد هو الذي يترك أثرا عميقا يجعله

يهتز ويطرب له.

أما **العلة الثانية** فتتمثل في مبدأ الاعتدال فهو سبب كل قبول لأن النص الشعري «يلتذ الفهم بحسن معانيه كالتذاذ السمع بمونق لفظه» [69]، فالاعتدال هو الذي يؤدي إلى اكتمال لذة الفهم.

أما **العلة الثالثة** فتكمن في موافقة الشعر للحال التي يعد معناه لها، لأن جمال النص لا يتحقق إلا بمراعاة المتلقي وحالته الاجتماعية والبيئية، ومن ثم يمكن الارتقاء بالمتلقي نحو الفضيلة والأخلاق، من حل للعقد وسل للسخائم وحث الشحيح على السخاء، كما أن مراعاة مقام وحال المتلقين خطوة ضرورية لنجاح إقناع المتلقي «ويعد لكل معنى ما يليق به ولكل طبقة ما يشاكلها حتى تكون الاستفادة من عقله في وضعه الكلام مواضعه أكثر من الاستفادة من قوله في تحسين نسجه، وإبداع نظمه»[70]، فالمعاني الجيدة التي تحقق تأثيرا في المتلقي هي التي توافق حاله.

– النص والمتلقي:

من القضايا التي أشار إليها هؤلاء النقاد أيضا بناء القصيدة التي يجب على الشاعر أن يهتم فيها بنفسية المتلقي، وكيفية استمالته والتأثير فيه؛ فـ«الشاعر الحاذق يجتهد في تحسين الاستهلال والتخلص وبعدهما الخاتمة»[71]، لخص **ابن رشيق** حديثه عن أجزاء القصيدة وأهميتها في التأثير في قوله: «حسن الافتتاح داعية الانشراح ومطية النجاح، ولطافة الخروج إلى المديح سبب ارتياح الممدوح، وخاتمة الكلام أبقى في السمع، وألصق بالنفس لقرب العهد بها فإن حسنت حسن وإن قبحت قبح»[72].

إن هذه التقنيات ضرورية لوصل الكلام وجعله مرتبطا ارتباطا موضوعيا[73] حتى تكون القصيدة بنية متماسكة منسجمة متسقة لا يمكن أن يقدم فيها بيت أو يؤخر، وكل كلمة فيها تستلزم ما بعدها، وتفتقر إلى ما قبلها مع حسن الانتقال من معنى إلى آخر أو من غرض لآخر، حتى تتحقق وحدة القصيدة، ودليل ذلك أن الناقد إذا عثر على خلل في بيت من أبيات القصيدة نبه إلى عيبه وتوتر علاقته بما سبقه وما تأخر عنه «والمعنى لا يتمّ بدونه، وما يتقدمه وما يليه مفتقر إليه، أو لغرض لا تعظم الفائدة إلا بذكره»[74]، وبهذه الطريقة تقف القصيدة أمام المتلقي في قمة الطبع والتلقائية فتستخفه، ويهتز لها طربا حتى يتخيلها صورا متكاملة في ذهنه.

– مراعاة المقام وما يقتضيه الحال:

يجب على الشاعر أن يراعي المتلقي من حيث مقامه والحال التي يكون عليها خلال بنائه للنص الذي يؤلفه، لأنه لا يبدع قصيدة إلا وغايته التأثير في المتلقي، ولهذا فالعنصر الأساسي الأول الذي يركز عليه في ذهن الشاعر هو المتلقي، ومن ثم عليه أن يؤلف ما يمكنه أن يصل به إليه حتى يحقق الاستجابة لديه، وهذا ما أكد

عليه كل من **ابن شهيد الأندلسي وابن رشيق القيرواني والقاضي الجرجاني**، فقد قال **ابن شهيد**: «لكل مقام مقال»[75]، أي مراعاة فئات الناس المختلفة في مستوياتها أثناء تأليف الكلام وإلقائه؛ فـ«لكل من الناس ضرب من الكلام ووجه من البيان»[76]، فالرجل العامي لا يكلم بنفس كلام الوزراء والملوك، كما أن الحوار مع العامي ليس كالحوار مع هؤلاء، ويرى ابن شهيد أن السر في البيان[77]، فليس كل كلام يقنع السامع ولا كل السامعين يوجه لهم نفس الكلام، لأن هناك فئة من الناس لا ينفع معهم إلا البيان، كفئة البخلاء الذين يصعب تحريكهم إلى البذل، فعلى الشاعر أن يراعي المواقع التي يلقى فيها شعره.

ويرى **ابن شهيد** في سياق هذه الفكرة أن الأساليب تتطور وتتغير على حسب الأمكنة وطبقات الناس موضحا ذلك في قوله: «ألا ترى أن الزمان لما دار كيف أحال بعض الرسم الأول في هذا الفن إلى طريقة عبد الحميد وابن المقفع وسهل بن هارون وغيرهم من أهل البيان» [78]، فقد تنبه ابن شهيد إلى أثر البيئة والظروف وتقلبها في الأذواق والملكات وبالتالي تطور النتاج الأدبي.

نخلص في الأخير أن للتلقي في النقد العربي القديم اهتماما بالغا، وقد تبين ذلك من خلال المادة الغزيرة التي احتواها التراث النقدي؛ فكان الحديث عن التلقي وما يتعلق به متمثلا في كل من الخطاب الأدبي والنقدي بطريقة مباشرة وصريحة لا تأويل فيها، وذلك منذ العصور الأولى من عصر الرواية والسماع إلى عصر التدوين.

المبحث الثاني
ماهية التلقي في النقد الحداثي

تبنت نظرية القراءة والتلقي التي نشأت في كنف المدرسة الألمانية كونستانس مفهوم التلقي، وعرفت منذ بروزها إلى حيز الوجود قبولا طيبا وصدى واسعا لدى الكثير من النقاد والدارسين، وأثيرت حولها نقاشات وحوارات مهمة وثرية، ومن أبرز ممثلي هذه النظرية **هانز روبرت ياوس** [79] **وفولفغانغ آيزر** [80].

كان منهج هذين الناقدين في هذه النظرية هو تغييب المؤلف والسياقات الخارجية، والانطلاق من البنيات التحتية للنص من خلال مواقع الفجوات واللامحدود، ووجهة النظر الجوالة المنبعثة من ذخيرة القارئ وخبرته، أو ما يسمى بالأفق السابق، وصولا إلى خارج النص وذلك بالتركيز على أهمية المتلقي في تحديد المسافة بينه وبين النص بالنظر إلى ردود فعله المختلفة من الدهشة وتخييب أفق التوقع من أجل تحقيق التأثير، وبناء أفق الانتظار الجديد.

المطلب الأول: ترجمة لفظ "التلقي" ومصطلحاته في النقد الحداثي:

1- ترجمات لفظ "التلقي" ومصطلحاته في النقد الغربي:

استخدم مصطلح"Reception" عنوانا لنظرية الاستقبال بالانجليزية وهو مصطلح غير مألوف لدى النقاد عموما ولدى الألمان خصوصا، فهو ذو«وقع غريب لدى المتكلمين بالانجليزية الذين لم يواجهوه من قبل ووفقا لما أشار إليه **هانز روبرت ياوس** H.R.Jauss في عام 1979 مازحا، وهو واحد من كبار الممثلين لهذه النظرية، ربما بدت المسائل المتعلقة بالاستقبال، أنسب إلى الإدارة الفندقية منها إلى الأدب»[81]، رغم أن الفعل"Reception" لا يعني الاستقبال فقط؛ بل يعني كذلك التلقي، ويقال"Receptionist" بمعنى متلقية تستقبل الوافدين في مكتب أو مؤسسة"Receptive"؛ أي تقبلي[82].

ينبغي إذن أن نفرق بين نظرية التلقي التي ظهرت في ألمانيا، و النقد المتعلق بالقارئ/الاستجابة، الذي راج في أمريكا لأن كليهما «يهدف إلى تعزيز العمل، وليس واضحا إمكانية فصلهما تماما، وهناك بعض الاقتراحات التي ترى أن الاستقبال يرتبط بالقارئ، بينما الاستجابة لها علاقة بالوجوه النفسية وهي علائق غير مقنعة تماما»[83]، ولكن **عز الدين إسماعيل** يقول بضد ذلك؛ فهو لا يرى أثرا لأوجه التشابه بين هذين الاتجاهين؛ بل الفرق بينهما واضح، إذ تعد نظرية التلقي «ثمرة جهد جماعي كان صدى للتطورات الاجتماعية والفكرية والأدبية في ألمانيا الغربية في أواخر الستينات، في حين كان النقاد المتجهون إلى القارئ/ الاستجابة آحادا مفرقين لا رابط بينهم؛ بل تتباين نظرياتهم وتختلف مناهجهم وفقا لاختلاف أسلافهم؛ هذا فضلا عن أن أصحاب النظريتين لم يحدث بينهم اتصال أو تواصل علمي فعال، وأخيرا فإن وجوه التماثل بين الفريقين في المنظور النقدي العام هي في النهاية(...) سطحية للغاية وتجريدية للغاية»[84]، فهما مختلفتان من عدة أوجه، من حيث المنطلق وظروف النشأة والأعلام ولا وجود لنقاط التأثر والتأثير بينهما، ولذلك يرى **روبرت هولب** Robert Holp أن معنى "التلقي" هو الأنسب عند النقاد الألمان[85].

كما اختلفت نظرية التلقي عن النظريات التي اهتمت بالقراءة والقارئ؛ وذلك لكون هذه النظرية «تعنى بالفهم لا بالقراءة فحسب، فهي ترى أن الفهم وليس القراءة أو تأويل الرموز والشيفرات هو عملية وظيفية لأنها عملية دالة تسهم إسهاما فاعلا في بناء المعنى الأدبي» [86]، فهي تجعل عملية الفهم بنية من بنيات العمل وبذلك يصبح الفهم عملية بناء للمعنى وإنتاجه [87].

وهناك أيضا اختلاف بين مفهومي التلقي"Rezeption" والفاعلية"Wirkung"، وهذه الأخيرة ترجمت كذلك بالاستجابة أو التأثير، وكلا المفهومين يتعلق بما يحدثه العمل من أثر، ورغم صعوبة الفصل بين هذين المفهومين إلا أن جمهور النقاد يرون أن التلقي يتعلق بالقارئ، ولكن الفاعلية تختص بالنص، والأكثر تعقيدا من

هذا هو كيفية التفريق بين مصطلحي جماليات التأثير"Wirkungsaxthetik" وجماليات التلقي"Rezeptionsasthetik" وهما مشكلتان كثيرا ما اختلف النقاد حول العلاقة بينهما [88].

2- ترجمات لفظ "التلقي" ومصطلحاته في النقد العربي الحديث:

لقي مصطلح "Reception"في الساحة النقدية العربية عدة ترجمات اختص بعضها بتعديل المصطلح، والبعض الآخر نبع من النظرية نفسها، نذكر أهمها:

- **مصطلح "القراءة"**: هو مصطلح يرفضه بعض النقاد لأنه «يبتعد كثيرا عما نقترحه، وذلك للشوائب السوسيولوجيا، والبنيوية العالقة به»[89]، كما أن «هذه النظرية ليست تجميعا للأفكار المتداولة حول القارئ والقراءة، وإنما هي تشييد نظري، يستند إلى مرجعيات، وجهد اتفاقي»[90]، فهناك نظريات اهتمت بالقراءة بشكل واسع ومن منطلقات مختلفة كأبحاث **بارت** Ronald Barthes **وشارل ميشيل** Michel Charles **وأمبرتو إيكو** *Umberto Eco* [91]، لكن مع ذلك يبقى مصطلح القراءة شديد التعلق بنظرية التلقي، لأن هذا المتلقي إما أن يكون متلقي قارئا أو متلقي شفويا، كما أن هناك الكثير من المواضع التي يذكر فيها أصحاب هذه النظرية المؤسسين لها يطلقون مصطلح القارئ والقراءة لا المتلقي، "نقد استجابة القارئ"[92]، و"فعل القراءة"[93]، "والتفاعل بين النص والقارئ" [94] وغيرها **مما** أورده **آيزر وياوس**، ومن النقاد العرب المعاصرين أيضا هناك من يصطلح عليها بمثل ذلك، **كشرشار عبد القادر**، في مقال بعنوان "نظرية القراءة وتلقي النص الأدبي" [95] وغيرها.

- **مصطلح "الاستجابة"**: تعود جذور هذا المصطلح إلى نظريات علم النفس، حيث كانت الاستجابة إحدى الإجراءات الأساسية في المدرسة السلوكية عند **بلومفيلد** L.Bloomfield، وقد استخدمه **آيزر** Wolfgang Iser كمصطلح فقط أفرغه من مفهومه الأصلي وصب فيه ما يتوافق ورؤيته كمفهوم من مفاهيم النظرية[96]، وإشكالية هذه المصطلح نابعة من النظرية وتبعتها الترجمة العربية في ذلك.

- **مصطلح "التقبل"**: هو من أحدث المصطلحات التي أطلقت على هذه النظرية تداوله بعض النقاد وأول من تبناه هو الدكتور **شكري المبخوت** في كتابه **"جمالية الألفة"** وتبعه **حسين الواد** في كتابه **"المتنبي والتجربة الجمالية عند العرب"** في قوله: «ومن أبرز ما اهتم به الباحثون الألمان في علاقة الأدب بجمهوره نظرية "جمالية التقبل"، فلهذه النظرية طبيعة جماعية لأنها نشأت في جامعة كونستانس واشتهرت مستندة إلى **هانز روبرت يوص**»[97]، ولكن **ناظم عودة خضر** يرفض هذا المصطلح ويرى أن فيه «"قبلية" تتعارض مع الأصل الابستمولوجي (المعرفي) الذي أنضج هذه النظرية، فالتقبل يعني إنتاج موقف "قيمي" و"ذوقي" فهو لا يتحوط بشكل كاف من إسقاطات الأحكام الذاتية، في حين أن نظرية"ياوس وآيزر" تتابع **هوسرل** في استبعاد قبليات

الفهم»[98]، أي أن مصطلح التقبل مصطلح يعتمد على المعايير الذاتية للمتلقي في حين أن نظرية **ياوس وآيزر** لا يقبلان بأي قبليات قبل الفهم، لأن الفهم عندهما عنصر من عناصر العمل الأدبي.

– مصطلح " التلقي": هو المصطلح المرجح والشائع عند معظم النقاد؛ لأن مصطلح التلقي هو الأنسب في اللغة العربية «فالكثير الغالب في الاستعمالات العربية هو استخدام مادة"التلقي" بمشتقاتها مضافة إلى النص سواء أكان النص خبرا أم حديثا، أم خطابا، أم شعرا»[99]، وحسبنا في هذا أن القرآن الكريم ذكر هذه المادة في أنساقه التعبيرية، في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَتُلَقَّى الْقُرْآنَ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ عَلِيمٍ﴾[100]، ومنه أيضا قوله تعالى: ﴿إِذْ يَتَلَقَّى الْمُتَلَقِّيَانِ عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ قَعِيدٌ ﴾ [101]، وقوله تعالى أيضا: ﴿إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّناً وَهُوَ عِندَ اللَّهِ عَظِيمٌ ﴾[102]، وقوله: ﴿فَتَلَقَّى آدَمُ مِن رَّبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ ﴾[103].

يتضح من خلال التأمل في هذه الآيات المتضمنة لهذه المادة أنها توحي بمعناها إلى عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص، حيث ترد لفظة "التلقي" مرادفة أحيانا لمعنى الفهم والفطنة، وهذا ما أشارت إليه بعض التفاسير [104].

المطلب الثاني: مفهوم التلقي في النقد الحداثي:

حُدد مفهوم هذه النظرية عند أصحابها من المؤسسين والمهتمين بها، وعند النقاد العرب المعاصرين وكلها تصب في معنى واحد، ومن أهمها:

عرفها **آيزر** في سياق بيانه لمرتكزات هذه النظرية بقوله: «ما هو أساسي لقراءة كل عمل أدبي هو التفاعل بين بنيته ومتلقيه، وهذا هو السبب الذي جعل النظرية الظاهراتية للفن تولي على نحو لافت للنظر اهتماما لحقيقة أن دراسة العمل الأدبي ليس ينبغي أن تهتم فقط بالنص الفعلي، وإنما أيضا وبدرجة مساوية بالأفعال المتضمنة في الاستجابة لذلك النص، فالنص نفسه يعرض ببساطة "جوانب مخططة"من خلالها يمكن إنتاج الموضوع الجمالي للعمل» [105].

أما **روبرت هولب** فيرى أن «"نظرية التلقي" تشير على الإجمال إلى تحول عام من الاهتمام بالمؤلف والعمل إلى النص والقارئ، ومن ثم فإنها تستخدم بوصفها مصطلحا شاملا، يستوعب مشروعات **ياوس وإيزر** كليهما، كما يستوعب البحث التجريبي والاشتغال التقليدي بموضوع المؤثرات، وفي مقابل هذا لا تستخدم "جماليات التلقي" إلا في علاقتها بعمل **ياوس** النظري المبكر، ويبقى أن التشكيلات والاستخدامات المركبة الأخرى ينبغي فهمها ببساطة في سياقها» [106].

ولا يقتصر **ناظم عودة** خضر على اعتبارها مجرد نظرية؛ بل يعدها علما قائما بذاته، لأن"علم التلقي" «يكوّن مجموعة من المفاهيم ذات الصلة المباشرة بهذا النشاط، فضلا عن أن هذه المفاهيم تتضمن شرطين أساسيين: الأول يتعلق بتكون هذه المفاهيم من رحم مفاهيم معروفة في نظرية المعرفة، والثاني يتعلق بكونها تشير إلى ذلك النزاع النظري الذي دار بين "البنيوية" وأصحاب" جمالية التلقي" ياوس وآيزر تحديدا»[107].

ويلخص **عباس عبد الواحد** مفهوم هذه النظرية عند أصحابها في محورين أساسيين هما: «القارئ والنص، فالقارئ عندهم هو المحور الأهم والمقدم في عملية التلقي، وعلاقته بالنص ليست علاقة جبرية موظفة لخدمة نظام أو طبقة كما في الماركسية وليست علاقة سلبية، كما هي في المذهب الرمزي، وإنما هي علاقة حرة غير مقيدة»[108].

ويرى **محمد المبارك** بأنها: «النظرية التي تنظر إلى النص على أنه بنية شكلية والتلقي هو النصف الآخر الذي يصنع لذته الجمالية عندما يحلل أسلوبه ويفهم إبهامه من خلال مجموعة من العمليات في ذهن القارئ»[109]، وبنفس المفهوم يعرفها **عبد العزيز حمودة**[110].

يتضح من خلال هذه التعريفات أن محور نظرية القراءة والتلقي هو القارئ أو المتلقي بكل حمولته الفكرية والنفسية والاجتماعية وعلاقته بالنص، فهو خلاصة القارئ في النظريات السابقة.

إن النظر إلى ما توصل إليه النقاد المعاصرون وما توصل إليه النقاد العرب القدماء في تحديد مفهوم التلقي ننتهي إليه بيقين ثابت أن تراثنا العربي عموما والنقدي قد وجد فيه فعلا ما هو جدير بأن يؤسس مفهوما راسخا للتلقي يخدم النص العربي بعيدا عن التماهي والتبعية الحرفية لمفاهيم النظريات المعاصرة، وهذا لا يعني أن نتصدى للمناهج الغربية بالرفض المطلق، ولكن فقط نختار منها ما يفيدنا ويخدم الثقافة العربية بكل عناصرها عموما والنص العربي خصوصا.

المبحث الثالث

أوجه التشابه والتباين بين مفهومي النقاد العرب القدماء والنقاد الحداثيين لمصطلح التلقي

تبين من خلال القراءة السابقة العديد من الآراء والأسس والمفاهيم النقدية للتلقي، منها ما يمكن أن يعتبر مشتركا بين التلقي في النقد القديم والتلقي المعاصر، وهناك ما يمكن أن يكون مختلفا بينهما، وفيما يأتي بيان أهم نقاط الاشتراك والاختلاف:

المطلب الأول: أوجه التشابه في مفاهيم التلقي وصيغه بين النقد العربي القديم والنقد الحداثي:

– إن اعتماد الشفوية وقيمها وتقاليدها في التراث النقدي العربي ليس مما ينقص قيمته ووزنه فلكل نص ميزته وخصوصياته؛ بل إن هناك من النصوص المعاصرة التي تعتمد المشافهة «فالكتابة ليست في كل الأطوار علة في حضور الجمال العبقري، من أجل ذلك ذهب **كلود ليفي ستراوس** إلى أن ظهور الكتابة ليست أمرا مفضيا إلى أرفع الدرجات من الثقافة، أليست الإلياذة والأوديسا من الروائع الأدبية الإنسانية التي تنطبق عليها الشفوية؟ وما ضرها أنها لم تكتب في عهد انتشار المكتوبات لا المرويات؟ ثم ما ضر الأدب العربي القديم (ما قبل الإسلام) الذي قام كله على الرواية؟ وهل نقصت من جمالياته ورقيه وخلود شفويته تلك التي كان يعول عليها إبداعا وترويجا؟ »[111]، وقد انتبهت الدراسات المعاصرة إلى دور الشفوية في تأدية المعنى إلى المتلقي وبرزت نتيجة لذلك دراسات منها ما أجراه **(ريفاتير)** [112].

– تنبه **آيزر** إلى مفهوم القارئ الضمني، إذ يعده القارئ المتضمن في النص الذي يتوقعه المؤلف، ويتوقع تحركاته وردود أفعاله، وهو بدوره يحتل في النقد العربي دورا مهما واعتبارا خاصا في ذهن كل من المبدع والناقد «حيث نرى الكاتب يخاطب قارئا حيا يستمع إليه ويستقبل خطابه» [113]، وأمثلة ذلك كثيرة في المؤلفات النقدية العربية وقد مر ذكرها من مثل: أيدك الله وأسعدك الله.

– يشترط **ياوس** معيارين أساسيين للتعامل مع النص هما: معيار الإدراك الجمالي لدى المتلقي الذي يتم عن طريق الفهم ومعيار الخبرات الماضية، وقد ذهب إلى ذلك النقاد العرب القدماء حين اشترطوا القراءات والخبرات السابقة واعتبارها أساسا لاكتساب الفهم الثاقب والذوق الفني.

– إن ردود أفعال المتلقي التي صنفها **ياوس** تحت عنوان أفق التوقع من الخيبة والرضا والتغيير أشار إليها النقاد العرب غير مرة؛ بل عنونها مثلا القاضي الجرجاني في مدونته ب"مواقع الكلام" وهو باب مهم في بيان ردود أفعال المتلقي.

– القراءة عند رواد نظرية التلقي ليست عملية بسيطة سطحية؛ إنها القراءة التي يتم عن طريقها ملء الفجوات التي تعد العنصر الفاعل للتفاعل بين النص والقارئ أي القارئ النموذجي، ولا يقل ذلك شأنا في النقد العربي القديم، فالناقد المتلقي الذي يقوم بتصحيح وتوجيه وتقويم النصوص الإبداعية من جميع مستوياتها العميقة لغوية أو دلالية أو بلاغية يعد ملئا للفجوات التي وقع فيها المبدع، واستكملها القارئ حتى أصبح العمل مشتركا بينهما، وقد تبين ذلك في المسار النقدي العربي طوال عهوده واتضح بشكل أكبر مع **ابن سلام والآمدي** خاصة.

المطلب الثاني: أوجه التباين في مفاهيم التلقي وصيغه بين النقد العربي القديم والنقد الحداثي

– إن الفرق واضح بين مفهوم التلقي في النظرية الغربية ومفهومه في تراثنا النقدي، فالنظرية الغربية تمكنت من جمع مفهوم التلقي في نظرية جامعة، في حين بقي مفهوم التلقي في النقد العربي مبثوثا في ثناياه، وهذا راجع إلى ارتباط الحركات الغربية بالفلسفة والتأطير العام الذي تنتظم ضمنه المفاهيم المتناثرة في نظريات جامعة، بينما كانت العرب بتكوينها النفسي والاجتماعي في عزوف عن المرجعية الفلسفية، فكان الشعر فنهم وديوانهم وعلمهم الذي لم يكن لهم علم أصح منه [114].

– لا يعني خلو التراث النقدي من المرجعية الفلسفية في التنظير لمفهوم التلقي، أن يكون رصيدنا النقدي خاليا من عناية رواده بالتلقي «فعلى العكس من ذلك كان اهتمامهم بموضوع الاستقبال مرتبطا في جملة أحكامهم بقضايا النص، ولهذا جاء مبثوثا في تضاعيف الأحكام، متعدد المفاهيم بتعدد الملكات، أو باختلاف العوامل المؤثرة في تاريخ الأدب وتقدير النقاد.

– رغم اهتمام التراث النقدي بالمتلقي وجعله هدفا وغاية في الإبداع إلا أن العناية كانت تشمل جميع عناصر التلقي (النص، المتلقي، الأديب)، فالكل متكامل بهدف الوصول إلى المعنى، وهذه ميزة حسنة في النقد العربي والتي افتقدها النقد المعاصر.

– أسس الجاحظ معظم الدعائم التي يقوم عليها التلقي وخاصة تلقي الخطابة، وله الفضل الأكبر في توسيعه لقضية مهمة هي قضية مراعاة مقتضى الحال التي تعد ركيزة أساسية في النقد العربي القديم خاصة عند الجاحظ، فمن خلالها يمكن إبلاغ المقاصد الكلامية دون عناء ومن أقرب الطرق وبأبسط الوسائل الإبداعية؛ فهي سر التلقي والإقناع عند الجاحظ خاصة، وهذا ما لم تشر إليه نظرية التلقي على الإطلاق واكتفت بعزل المتلقي عن مراعاة حاله ومستواه، وهذا ما جعل النصوص لا تخاطب إلا القارئ الفائق.

– يرى **ياوس** بأن مقياس جودة العمل الأدبي يقاس بمدى بعد المسافة بين أفق المتلقي وأفق النص، فكلما بعدت دل على جودة العمل الأدبي، وكلما قربت دل على رداءته؛ لكن هناك من النقاد المعاصرين من انتقده في ذلك وهو **روبرت هولب**، وفي النقد العربي القديم من توافق مع **روبرت هولب** في رده على **ياوس** كـ**ابن طباطبا** الذي يحبذ الغموض الذي يجده المتلقي في النص، ولكن الغموض الذي يزيد من قرب المسافة بين المتلقي والنص ويمكنه من الوصول إلى المعنى بشكل تام وواضح، فيكون الغموض بذلك طريقة تقرب المعنى إلى المتلقي ولا تبعده.

– القارئ النموذجي الذي أشار إليه رواد نظرية التلقي هو الناقد المتخصص في النقد العربي، لكن القارئ النموذجي لا يهتم بقراءة النصوص المتعالية والحكم عليها، في حين أن الناقد المتخصص في النقد العربي هو الذي يتحمل مسؤوليات تصل بالشعراء والقراء إلى مواقف الإنصاف والعدل كالآمدي والجرجاني، وكذلك إلى غربلة

النصوص المنتهلة من النصوص المنتحلة حتى يتم رد الشعر إلى أصحابه فكلاهما يتفقان على أن القارئ النموذجي له كفاءة علمية وثقافية متميزة في حين يختلفان في تحديد وظيفته.

– القارئ هو السبب في خلود الأعمال الأدبية، لأنه هو من يرث المعاني لتتداول عبر الأجيال المتعاقبة، وخير نموذج يدلنا على ذلك هو شعر المتنبي الذي تلقاه الناقد القديم والناقد الحديث والمعاصر، ولا يزال يبحث فيه ويجيب عن أسئلته المستجدة، لكن ياوس يرى أن أفق انتظار القارئ ينطلق من ذخيرة محددة، يمكن لنص ما أن يجيب عن تساؤلاته، وهناك اللحظة التي تنتهي فيه صلاحية هذا الإبداع الذي سيتوقف يوما ما عن الإجابة عن تساؤلات المتلقي المستجدة، مما يتجه الإبداع إلى صيغ جديدة وعلى هذا عموم النصوص الإبداعية، لكن هناك أشعار في الأدب العربي لم تعرف قراءتها التوقف، بل استمرت في الإجابة عن مستجدات أفق انتظار القارئ المعاصر وربما المستقبلي كشعر المتنبي وابن الرومي وأبي العلاء وغيرهم.

الخاتمة:

نخلص في الأخير إلى النتائج الآتية:

–كان لمفهوم التلقي الذي تبنته نظرية التلقي الألمانية الفضل الكبير في الساحة النقدية من جانبين:

أوله: رغم انتشار المناهج الحداثية المهتمة بالنسق وتوسع الدراسات حولها وفي ضوئها، إلا أن نظرية التلقي تمكنت من رصد الحلقة المفقودة المتمثلة في المتلقي الذي يعد من أهم العناصر في تلقي الخطاب.

وثانيه: لفتت انتباه النقاد والباحثين العرب إلى أهمية هذا المفهوم، فانطلقوا في معرفة ما يحيطه من أسس ومصطلحات مهمة أعانتهم في إلقاء الضوء على الكثير مما هو مكتنز في التراث النقدي.

– يعتري مفهوم التلقي لدى رواد نظرية التلقي بعض النقائص التي تتعارض مع مفهومه الموافق لطبيعة النص العربي عموما والنصوص المقدسة خصوصا، إلا أنه في الوقت نفسه لا يخلو من إيجابيات تخدم النص العربي على مستوى القراءة النقدية، وذلك باهتمامه بالجانب الجمالي للنص الإبداعي، وهو ما كان قبل ذلك محور دراسات أسلافنا القدماء، حيث تلقى النقاد القدماء الشعر ودرسوه على مختلف مستوياته من النحوي والبلاغي والدلالي، لكنهم في الوقت نفسه لم يتوقفوا عند البحث عن الجانب الجمالي في هذا النص، بل اتخذوه مطية للوصول إلى التقييم والحكم النقدي.

– إن ما توصل إليه النقاد العرب القدماء من الاهتمام بالتلقي وعناصره ومفاهيمه التي توافق خصوصيات النص العربي، يستدعي منا أن نخلص العمل في استنطاقه وبناء مفاهيم ومصطلحات تخدم الثقافة العربية بكل عناصرها عموما والنص العربي خصوصا.

قائمة المراجع:

1– الكتب:

– المصادر:

–أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق:عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979، ج5.

– إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990، المجلد 6.

– أحمد بن الحسين البيهقي، السنن الكبرى، مجلس دائرة المعارف، حيدر آباد، ط1، 1344.

– حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء،تحقيق:محمد الحبيب ابن خوجة، دار الغرب الإسلامي،بيروت، ط3، 1986.

– الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام حبيب بن أوس وأبي عبادة الوليد بن عبيد البحتري الطائي، تحقيق وتعليق: محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة العلمية، بيروت.

– الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، ج5.

– خير الدين محمود بن محمد الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، 2002. ج4.

– ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ج1.

– عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق: محمد الاسكندراني،م.مسعود،دار الكتاب العربي، بيروت، دط، 2005.

– عبد الله بن مسلم ابن قتيبة الدينوري، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة، ج1.

– أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ج1.

– علي بن بسام أبو الحسن الشنتريني، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط1، 1981. ج1.

– علي بن عبد العزيز الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق وشرح: محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1427/2006.

– أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، مصر، 1916، ج 7.

– محمد بن أحمد بن طباطبا، عيار الشعر، تحقيق: عبد العزيز بن ناصر المانع، مكتبة الخانجي، القاهرة.

– محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي، الجامع لأحام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1427،1/2006، ج1.

– محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة.

– محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مجلد5
– محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، مجلد 12، ج2.
– أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، دط، 1986.
– مجاني الجيب معجم إنكليزي_عربي عربي_انكليزي، دار المجاني، بيروت، ط1، 1995.

– المراجع:

– بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء، ط1،2001.
– حبيب مونسي، القراءة والحداثة مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية، منشورات اتحاد كتاب العرب2000.
– حسين الواد،المتنبي والتجربة الجمالية عند العرب(تلقي القدماء لشعره)،دار الغرب الإسلامي،بيروت، ط2، 2004.
– خديجة غفيري، سلطة اللغة بين فعلي التأليف والتلقي، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2012.
– ربى عبد القادر الرباعي، المعنى الشعري وجماليات التلقي في التراث النقدي والبلاغي، دار جرير، الأردن، ط1، 2011.
– روبرت هولب. نظرية التلقي مقدمة نقدية.ترجمة: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، دط،2000.
– صفي الرحمن المباركفوري، الرحيق المختوم "بحث في السيرة النبوية على صاحبها أفضل الصلاة والسلام"، المكتبة العصرية، صيدا، دط 2003.
– عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة،سلسلة عالم المعرفة(232) ،الكويت، 1998.
– فولفغانغ آيزر، فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب (في الأدب)، تر: حميد لحميداني، مكتبة المناهل، فاس.
– محمد بنلحسن بن التجاني، التلقي لدى حازم القرطاجني من خلال منهاج البلغاء وسراج الأدباء، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011.
– محمد عبد الله الغذامي، تأنيث القصيدة والقارئ المختلف، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء، ط2، 2005.
– محمد المبارك، استقبال النص عند العرب،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،ط1،1999.
– محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، ط1، 1996.
– ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق، عمان، ط1، 1997.

2- المقالات:

– شرشار عبد القادر، نظرية القراءة وتلقي النص الأدبي، مجلة الموقف الأدبي، دمشق، العدد 367، تشرين الثاني 2001.
– فولفغانغ آيزر، آفا ق نقد استجابة القارئ، ترجمة: أحمد بوحسن، من قضايا التلقي والتأويل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 36، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1994.
– عبد الرحمن بن محمد القعود، في الإبداع والتلقي: الشعر بخاصة، مجلة عالم الفكر، المجلد 25– ع4، أبريل/يونيو 1997، الكويت.
– عبد العظيم فوزي، التلقي في التراث البلاغي والنقدي، مجلة الأدب الإسلامي، السعودية، ع39، 2002/1424.

– فولفغانغ آيزر، التفاعل بين النص والقارئ، سوزان روبين سليمان و إنجي كروسمان، القارئ في النص مقالات في الجمهور والتأويل، ترجمة: حسن ناظم و علي حاكم صالح، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2007.
– عبد الملك مرتاض، مدخل إلى نظرية الثقافة الشعبية، مجلة التراث الشعبي، بغداد، ع2، 1992.

الهوامش:

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، ج5، باب القاف واللام والياء، ص 216.

(2) أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979، ج5، ص ص260، 261.

(3) محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، مجلد 12، ج2، ص178.

(4) إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990، المجلد 6، ص 2484.

(5) محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مجلد5، ص4067.

(6) محمد بن أحمد بن طباطبا، عيار الشعر، تحقيق: عبد العزيز بن ناصر المانع، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت، ص 16.

(7) المصدر نفسه، ص.13.

(8) حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب ابن خوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط3،1986، ص 321.

(9) علي بن عبد العزيز الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق وشرح: محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2006/1427، ص26، 14، 23، 25، 29، 47، 53، 165، 346.

(10) المصدر نفسه، ص140.

(11) محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1،1999، ص33.

(12) أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، د ط، 1986، ص1.

(13) القاضي الجرجاني، المصدر السابق، ص 140.

(14) ابن طباطبا، المصدر السابق، ص21.

(15) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دط، دت، ج1، ص 81.

(16) أبو هلال العسكري، المصدر السابق، ص15.

(17) الجاحظ، المصدر السابق، ج1، ص 81.

(18) عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق: محمد الاسكندراني، م.مسعود، دار الكتاب العربي، بيروت، د ط، 2005،ص ص40، 41.

(19) القاضي الجرجاني، المصدر السابق، ص 45، 156.

(20) الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام حبيب بن أوس وأبي عبادة الوليد بن عبيد البحتري الطائي، تحقيق وتعليق: محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة العلمية، بيروت، دط، دت، ص 312.

(21) القاضي الجرجاني، المصدر السابق، ص55.

(22) المصدر نفسه، ص73.

(23) القاضي الجرجاني، المصدر السابق، ص 185.

(24) ابن طباطبا، المصدر السابق، ص 5.

(25) الآمدي، المصدر السابق، ص377.

(26) المصدر نفسه، ص 14.

(27) نفسه، ص11.

(28) نفسه، ص11.

(29) نفسه، ص77.

(30) محمد المبارك، المرجع السابق، ص109.

(31) المرجع نفسه، ص 110.

(32) سورة الزمر، الآية 18.

(33) محمد المبارك، المرجع السابق، ص109.

(34) عبد الرحمن بن محمد القعود، في الإبداع والتلقي: الشعر بخاصة، مجلة عالم الفكر، المجلد 25-ع4، أبريل/يونيو 1997، الكويت، ص175.

(35) ربى عبد القادر الرباعي، المعنى الشعري وجماليات التلقي في التراث النقدي والبلاغي، دار جرير، الأردن، ط1، 2011، ص 329.

(36) محمد المبارك، المرجع السابق، ص11.

(37) المرجع نفسه، ص 111، 117.

(38) نفسه، ص9.

(39) عبد الله بن مسلم ابن قتيبة الدينوري، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة، ج1، ص 218.

(40) المصدر نفسه، ج1، ص157.

(41) نفسه، ج1، ص 185.

(42) العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ج1، ص 235

(43) سورة العلق، الآية: 1-4.

(44) صفي الرحمن المباركفوري، الرحيق المختوم "بحث في السيرة النبوية على صاحبها أفضل الصلاة والسلام"، المكتبة العصرية، صيدا، دط 2003، ص 71.

(45) حبيب مونسي، القراءة والحداثة مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية، منشورات اتحاد كتاب العرب2000، ص 255.
(46) أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، مصر، 1916، ج 7، ص151.
(47) ابن قتيبة الدينوري، المصدر السابق، ج1، 112,
(48) أحمد بن الحسين البيهقي، السنن الكبرى، مجلس دائرة المعارف، حيدر آباد، ط1، 1344، باب: لا يضيق على واحد منهما، رقم الحديث: 9448، ج5، ص 68.
(49) ابن رشيق، العمدة، المصدر السابق، ج1، 23.
(50) ابن قتيبة، المصدر السابق، ج1، ص 467، 478.
(51) محمد بنلحسن بن التجاني، التلقي لدى حازم القرطاجني من خلال منهاج البلغاء وسراج الأدباء، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011، ص 399.
(52) الجاحظ، البيان والتبيين، المصدر السابق، ج1، ص145.
(53) محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة.
(54) عبد العظيم فوزي، التلقي في التراث البلاغي والنقدي، مجلة الأدب الإسلامي، السعودية، ع39، 2002/1424، ص9.
(55) محمد بن سلام الجمحي، المصدر السابق، ج1، ص ص5-7.
(56) المصدر نفسه، ج1، ص4.
(57) خير الدين محمود بن محمد الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، 2002. ج4، ص328.
(58) الآمدي، المصدر السابق، ص 377.
(59) المصدر نفسه، ص 378.
(60) القاضي الجرجاني، المصدر السابق، ص 12.
(61) القاضي الجرجاني المصدر السابق، ص156
(62) المصدر نفسه، ص 12.
(63) نفسه، ج1، ص78.
(64) نفسه، ج1، ص 93.
(65) ابن طباطبا، المصدر السابق، ص203، 204.
(66) المصدر نفسه، ص 19.
(67) نفسه، ص 21.
(68) نفسه، ص 24.
(69) نفسه، ص 24.
(70) نفسه، ص9.
(71) القاضي الجرجاني، المصدر السابق، ص51.
(72) المصدر نفسه، ج 2، ص195

(73) ابن طباطبا، المصدر السابق، ص9.

(74) القاضي الجرجاني، المصدر السابق، ص155.

(75) علي بن بسام أبو الحسن الشنتريني، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط1، 1981. ج1، ص237.

(76) المصدر نفسه، ج1، ص236.

(77) نفسه، ج1، ص235، 236.

(78) نفسه، ج1، ص237.

(79) هانز روبرت ياوس (1921-1997)، أحد أساتذة جامعة كونستانس الألمانية في السيتينات، ومن الرواد الذين أولوا جهودهم لإصلاح مناهج الثقافة والأدب في ألمانيا. وهو باحث لغوي رومنسي، متخصص في الأدب الفرنسي، كان هدفه من دراساته أن يربط بين دراسة الأدب والتاريخ، على أساس أن النماذج الأدبية تعبير يستوحي خلاصة التجارب الإنسانية. انظر: روبرت هولب، نظرية الاستقبال، ص 189، 190.

(80) فولفغانغ آيزر ولد سنة 1926، بألمانيا درس اللغة الإنجليزية والفلسفة واللغة الألمانية، اشتغل بالتدريس في عدة جامعات داخل ألمانيا وخارجها منها:جامعة هيدبورغن وكونستانس، تولى هو وزميله ياوس قضية إصلاح المناهج والدراسات الأدبية، من مؤلفاته القارئ الضمني، **فعل القراءة، التوقع،** سلوكيات القراءة....انظر: فولفغانغ آيزر، فعل القراءة نظرية **جمالية التجاوب(في الأدب)**،ص 9.

(81) روبرت هولب. نظرية التلقي مقدمة نقدية.ترجمة: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، دط،2000، ص25.

(82) مجاني الجيب معجم إنكليزي_عربي عربي_انكليزي، دار المجاني، بيروت، ط1، 1995، ص 312.

(83) محمد المبارك، المرجع السابق، ص28.

(84) روبرت هولب، نظرية التلقي، مقدمة المترجم، ص 9.

(85) روبرت هولب، نظرية التلقي، ص25.

(86) بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2001 ص 42.

(87) المرجع نفسه، ص43.

(88) المرجع نفسه، ص 26.

(89) ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق، عمان، ط1997،1، ص14.

(90) المرجع نفسه، ص09.

(91) خديجة غفيري، سلطة اللغة بين فعلي التأليف والتلقي، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2012، ص 35.

(92) فولفغانغ آيزر، آفاق نقد استجابة القارئ، ترجمة: أحمد بوحسن، من قضايا التلقي والتأويل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 36، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1994.

(93) فولفغانغ آيزر، فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب (في الأدب)، تر: حميد لحميداني، مكتبة المناهل، فاس، دط، دت.

(94) فولفغانغ آيزر، التفاعل بين النص والقارئ، سوزان روبين سليمان وإنجي كروسمان، القارئ في النص مقالات في الجمهور والتأويل، ترجمة: حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2007.

(95) شرشار عبد القادر، نظرية القراءة وتلقي النص الأدبي، مجلة الموقف الأدبي، دمشق، العدد 367، تشرين الثاني 2001.

(96) ناظم عودة خضر، المرجع السابق، ص15.

(97) حسين الواد، المتنبي والتجربة الجمالية عند العرب (تلقي القدماء لشعره)، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط2، 2004 ص18.

(98) ناظم عودة خضر، المرجع السابق، ص15.

(99) محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، ط1، 1996، ص13.

(100) سورة النمل، الآية: 06.

(101) سورة ق، الآية:17.

(102) سورة النور، الآية :15.

(103) سورة البقرة، الآية: 37.

(104) محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي، الجامع لأحام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1427،1/2006، ج1، ص 480.

(105) فولفغانغ آيزر، التفاعل بين النص والقارئ، ص 129.

(106) روبرت هولب، نظرية التلقي، ص26.

(107) ناظم عودة خضر، المرجع السابق، ص11.

(108) محمود عباس عبد الواحد، المرجع السابق، ص 18.

(109) محمد المبارك، المرجع السابق، ص 75.

(110) عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة، سلسلة عالم المعرفة (232)، الكويت، 1998، ص16.

(111) عبد الملك مرتاض، مدخل إلى نظرية الثقافة الشعبية، مجلة التراث الشعبي، بغداد، ع2، 1992، ص5، نقلا: محمد المبارك، المرجع السابق، ص 116.

(112) محمد المبارك، المرجع السابق، ص 116، 117.

(113) محمد عبد الله الغذامي، تأنيث القصيدة والقارئ المختلف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2005، ص 148.

(114) محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر، القاهرة، دط، 1997،ص30، 48.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 211 – 231

قيم التربية في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا

[1] عبد المقيت [*] ، [2] علي سعيد المطري

[1] جامعة دار العلوم بانيو أنيار الإسلامية (إندونيسيا)، [2] جامعة الشرقية (عُمان)

Values of Education in the Application of Islamic Sharia in Indonesia

[1]Abdul Mukit [*] ,[2] Ali Said Al-Matari

[1] https://orcid.org/0000-0003-2560-5658, [2] https://orcid.org/0000-0002-8124-4730

[1] Sekolah Tinggi Agama Islam Darul Ulum Banyuanyar (Indonesia), muqitabdul1988@gmail.com

[2] A'sharqiyah University (Oman), ali.almatari@asu.edu.om

تاريخ الاستلام: 2023/06/18 تاريخ القبول: 2023 /07/15 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل قيم التعليم في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا. تشمل قيم التعليم هذه القيم الدينية والعدالة والأخلاق والانتماء الوطني والإبداع. والمنهج المستخدم هو الوصفي مدخلا والدراسة المكتبية نوعا، وهي دراسة للكتب المرجعية وجمع المعلومات من مصادر موثوقة ذات صلة بتطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا.

أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا يشمل قيم دينية قوية، حيث يعتبر التعليم الإسلامي جزءًا أساسيًا من المناهج التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، تكون العدالة أيضًا تركيزًا أساسيًا في نظام التعليم الإسلامي، من خلال ضمان المعاملة العادلة وتوفير فرص متساوية لجميع الأفراد في الحصول على تعليم عالي الجودة.

كلمات مفتاحية: التعليم.، القيم، الشريعة، تاريخ، وثيقة.

Abstract:

This study aims to analyze the values of education in the application of Islamic Sharia in Indonesia. These values of education include religious values, justice, ethics, national identity, and creativity. The methodology used is descriptive and the study is primarily based on desk research, which involves studying reference books and gathering information from reliable sources related to the application of Islamic Sharia in Indonesia.

The study's findings revealed that the application of Islamic Sharia in Indonesia encompasses strong religious values, where Islamic education is considered an integral part of the educational curriculum. Additionally, justice is also a key focus in the Islamic education system, ensuring fair treatment and equal opportunities for all individuals to access high-quality education.

Keywords: education; values; Sharia; history; document.

[*] المؤلف المرسل.

[*] **Corresponding author**.

مقدمة:

تاريخ تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا يتمتع بتعقيد وتنوع في مناطق مختلفة. فيما يلي بعض الفترات الهامة في تاريخ تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا:

عصر سلطنة أتشيه: بدأ تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا في القرن السادس عشر في سلطنة أتشيه. كانت سلطنة أتشيه تعتبر واحدة من أقوى مراكز الإسلام في منطقة نوسانتارا في ذلك الوقت. تم تطبيق القوانين الإسلامية على نطاق واسع في أتشيه، بما في ذلك تنفيذ عقوبات قائمة على الشريعة مثل جلد الجناة.

سلطنة ديماك: في القرن الخامس عشر، كانت سلطنة ديماك في وسط جاوة واحدة من مراكز انتشار الإسلام الهامة. على الرغم من عدم تطبيق الشريعة بشكل صارم، إلا أن سلطنة ديماك كانت مهمة في نشر الإسلام في جاوة من خلال الدعوة وتعليم الدين.

حكم الاستعمار الهولندي: خلال فترة الاستعمار الهولندي، تعطل تطبيق الشريعة الإسلامية. لم تطبق السلطة الاستعمارية الهولندية الشريعة الإسلامية على نطاق واسع وقيدت تأثير الدين في نظام القانون والحكم. ومع ذلك، استمرت ممارسات الإسلام وتطورت في المجتمع.

حكم اليابان: خلال احتلال اليابان لإندونيسيا خلال الحرب العالمية الثانية، تمت محاولة تطبيق الشريعة الإسلامية في بعض المناطق. سعت الحكومة اليابانية للاستفادة من الإسلام لكسب دعم الشعب الإندونيسي

عصر الاستقلال: بعد استقلال إندونيسيا، أصبحت مسألة تطبيق الشريعة الإسلامية قضية معقدة. اعتمدت إندونيسيا مبدأ بانتشاسيلا كأساس للدولة، حيث يُعتبر الدين مصدرًا للأخلاق والأخلاقيات، ولكنها لا تطبق الشريعة الإسلامية بشكل شامل وصريح. تكفل الدستور لعام 1945 حرية العبادة وحماية حقوق الأفراد، بما في ذلك حرية العبادة.

محافظة نانغروي أتشيه دارالسلام: في عام 2001، تم الاعتراف رسميًا بأن محافظة أتشيه تتمتع بحكم ذاتي خاص يشمل تطبيق الشريعة الإسلامية. تطبق المحافظة بعض جوانب القانون الإسلامي، مثل عقاب الجلد للجناة وتنظيم المشروبات الكحولية واللباس الواجب للمسلمات.

تظل مسألة تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا موضوعًا للجدل والتحديات في سياق دولة متنوعة وذات تعددية دينية. على الرغم من أن بعض المناطق تطبق الشريعة الإسلامية بشكل محدود، إلا أن إندونيسيا ككل تحافظ على مبادئ الديمقراطية وحرية العبادة المكفولة بواسطة الدستور(Elson, 2005).

والنظر إلى تطبيق الشريعة الإسلامية من خلال قيم التعليم له دور هام في الدراسة. تشمل قيم التعليم المبادئ الأخلاقية والأخلاقية والحياة التي تتمتع بأهمية كبيرة في سياق التعلم. يساعد فهم قيم التعليم في توجيه وإعطاء معلومات عن الممارسات التعليمية الفعالة والمعنوية.

أهمية فهم قيم التعليم في الدراسة تشمل:

تحديد أهداف التعليم: تعتبر قيم التعليم أساساً لتحديد الأهداف المرجوة في التعليم. تؤثر قيم مثل العدل والمساواة والمسؤولية الاجتماعية واحترام التنوع على الأهداف التعليمية المرجوة.

1. إرشاد أخلاقي: يساعد فهم قيم التعليم في إنشاء إرشاد أخلاقي في ممارسات التعليم. تشكل القيم مثل النزاهة والأمانة واحترام حقوق الإنسان الإطار الأخلاقي الضروري لتنفيذ التعليم.
2. بناء الشخصية: تلعب قيم التعليم دورًا هامًا في بناء الطابع والشخصية الفردية. يساعد فهم قيم مثل الانضباط والتعاون والصدق في بناء سلوك وسلوك إيجابي في عملية التعلم.
3. تنمية المهارات الاجتماعية: يسهل فهم قيم التعليم تنمية المهارات الاجتماعية المهمة في التفاعل الاجتماعي والحياة اليومية. تساعد القيم مثل التعاطف والتسامح والاهتمام الاجتماعي في خلق بيئة تعليمية شاملة ومتبادلة الاحترام.
4. تطوير التفكير النقدي: يمكن لفهم قيم التعليم أن يمكن تطوير التفكير النقدي والتحليلي. توفر القيم مثل حرية التفكير والاستقلالية وتنوع ال الاستقلالية وتنوع الرؤى أساسًا لتنمية مهارات التفكير النقدي في تحليل وتقييم وحل المشكلات.

قيم التعليم هي المبادئ والمعتقدات الأساسية التي توجه عملية التعليم وتوجه سلوك المعلمين والطلاب. تعكس قيم التعليم الأهداف والمبادئ الأساسية التي يجب أن يتبعها النظام التعليمي لتحقيق تجربة تعليمية مميزة ومفيدة. قيم التعليم قد تشمل القيم الأخلاقية مثل الصدق والعدالة والتعاون والاحترام، وقد تشمل أيضًا القيم الأكاديمية مثل التفكير النقدي والإبداع والتطوير المستمر. تعمل قيم التعليم كأساس لتشكيل السياسات التعليمية وتوجيه ممارسات التدريس والتعلم، وتساهم في تحقيق أهداف التعليم المستدامة وتنمية الشخصية الكاملة للفرد.

فيما يلي بعض الدراسات ذات الصلة بأهمية قيم التعليم:

1. أظهرت دراسة قام بها ليكونا وديفيدسون (2005) أن تعليم قيم التعليم له تأثير إيجابي في تكوين الشخصية والمواقف والسلوكيات لدى الطلاب. يساعد تعليم قيم التعليم على تعزيز الأخلاق والتعاطف والمسؤولية الاجتماعية والتعاون بين الطلاب.(M. Davidson, 2005)

2. أظهرت دراسة قام بها بيركويتز وبير (2007) أن تعليم قيم التعليم يسهم في تعزيز قدرة التفكير النقدي واتخاذ القرارات الأخلاقية. يتمتع الطلاب المشاركون في تعليم قيم التعليم بفهم أفضل للمعايير الأخلاقية وقادرون على تطبيق تلك القيم في الحياة اليومية.(Bier, M. C., 2007)
3. أظهرت دراسة أجراها آسيبونغ (2012) أن تعليم قيم التعليم يلعب دورًا مهمًا في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب. تعلم القيم المعنوية والأخلاقية يساعد في خلق بيئة تعلم إيجابية ويعزز الطلاب لتحقيق تحسين في الدراسة.(Asibong, A., 2012)
4. أظهرت دراسة أجراها نوتشي (2008) أن تعليم قيم التعليم يمكن أن يساعد في تقليل السلوك العدواني والمخالف للقانون لدى المراهقين. تعلم القيم المعنوية والتعاطف يساعد في تنمية مواقف أكثر إيجابية وتقليل السلوك السلبي لدى المراهقين.(Nucci, L, 2008)

هنا بعض الأبحاث باللغة الإندونيسية ذات الصلة بتاريخ تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا:

1. البحث لأستاذ الدكتور م. داوام رهارجو بعنوان "تاريخ فكر القانون الإسلامي في إندونيسيا" (1996). يناقش هذا البحث تطور فكر القانون الإسلامي في إندونيسيا، بما في ذلك تاريخ تطبيق الشريعة الإسلامية في سياق الثقافة والمجتمع الإندونيسي.
2. البحث لأستاذ الدكتور م. أمين عبد الله بعنوان "الشريعة الإسلامية في نظام القانون الوطني الإندونيسي" (2006). يدرس هذا البحث تطبيق الشريعة الإسلامية في نظام القانون الوطني في إندونيسيا، مع التركيز على تنفيذ الشريعة الإسلامية في القوانين والتشريعات.
3. البحث للدكتور هارون ناستيون بعنوان "الشريعة الإسلامية في تشكيل القانون في إندونيسيا" (2009). يكشف هذا البحث دور ومساهمة الشريعة الإسلامية في تشكيل القانون في إندونيسيا، وتأثيرها على النظام القانوني الحالي.
4. البحث للدكتور محمد فجر الفلق بعنوان "ديناميكية تنفيذ الشريعة الإسلامية في أتشيه" (2012). يستكشف هذا البحث تاريخ وتطور تنفيذ الشريعة الإسلامية في محافظة أتشيه، بما في ذلك الجوانب القانونية والاجتماعية والثقافية ذات الصلة.
5. البحث للدكتور م. مسعود سعيد بعنوان "تأثير الشريعة الإسلامية على تشكيل القانون في إندونيسيا" (2014). يستعرض هذا البحث تأثير تطبيق الشريعة الإسلامية على تشكيل القانون في إندونيسيا، سواء في سياق التاريخ أو في الوقت الحاضر.

ولأجل ذلك، كان البحث تحت الموضوع، " قيم التعليم في تنفيذ الشريعة الإسلامية في إندونيسيا " مهما وصالحا للقبول.

مشكلة البحث:

وقدم الباحث ما يحتاج لتركيز بحثه هذا فيما يلي بعض الأسئلة ذات الصلة وهي:

1. كيف يتم فهم قيم التعليم في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا؟
2. ما هي تأثيرات تطبيق الشريعة الإسلامية على التعليم وتكوين شخصية الطلاب في إندونيسيا؟

أهداف البحث:

ويهدف هذا البحث إلى:

1. تحليل فهم قيم التعليم في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا.
2. تقييم تأثير تطبيق الشريعة الإسلامية على التعليم وتكوين شخصية الطلاب في إندونيسيا.

فوائد البحث:

وفوائد البحث :يتوقع أن يوفر هذا البحث الفوائد التالية:

1. توفير فهم أفضل لقيم التعليم في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا.
2. توفير رؤى حول تأثير تطبيق الشريعة الإسلامية على التعليم وتكوين شخصية الطلاب في إندونيسيا.

منهج البحث:

أما المنهج المستخدم لهذا البحث هو مدخل الوصفي ونوعه البحث المكتبي التي تشمل عدة مناهج وتقنيات، ومنها:

1. دراسة المكتبية: هذه الطريقة تشمل تحليل المراجع ذات الصلة، بما في ذلك الكتب والمقالات والأبحاث العلمية والوثائق المتعلقة. من خلال دراسة الأدب، يمكن للباحث جمع المعرفة المتاحة وتقييمها حول قيم التعليم في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا.
2. دراسة الحالة: تتضمن هذه الطريقة البحث العميق في تطبيق الشريعة الإسلامية في مؤسسة تعليمية محددة في إندونيسيا. في دراسة الحالة، يمكن للباحث مراقبة وتحليل ممارسات التعليم والمناهج والسياسات وتنفيذ قيم التعليم المتعلقة بالشريعة الإسلامية.
3. المراقبة: تتضمن هذه الطريقة المراقبة المباشرة لعملية التعلم وبيئة التعليم التي تطبق فيها الشريعة الإسلامية. يمكن أن تتم المراقبة بشكل مشارك أو غير مشارك، مما يتيح للباحث الحصول على رؤية حول كيفية تنفيذ قيم التعليم في سياق الشريعة الإسلامية.

4. المقابلات: تتضمن هذه الطريقة التفاعل المباشر مع ممارسي التعليم والعلماء والطلاب وأطراف ذات صلة أخرى. من خلال المقابلات، يمكن للباحث استكشاف فهمهم وآرائهم وتجاربهم وتصوراتهم حول قيم التعليم في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا.
5. تحليل الوثائق: هذا الأسلوب ينطوي على تحليل الوثائق الرسمية المتعلقة بالتعليم والشريعة الإسلامية في إندونيسيا، مثل سياسات الحكومة والقوانين والتشريعات المحلية والمناهج وغيرها من الوثائق ذات الصلة. يمكن أن يوفر تحليل الوثائق فهمًا حول الجهود والسياسات المتبعة في تطبيق الشريعة الإسلامية في التعليم في إندونيسيا.

عند استخدام هذه الأساليب، يجب على الباحث اختيار الأسلوب المناسب وأخذ في الاعتبار القيود المتاحة للموارد. يمكن أيضًا استخدام مجموعة من الأساليب المختلفة للحصول على فهم شامل حول قيم التعليم في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا.

المبحث الأول

معنى قيم التعليم

المطلب الأول: مصطلح القيم:

القيم تعني المبادئ أو الأخلاق التي توجه تصرفات الأفراد وتوجههم في اتخاذ القرارات. القيم هي المعايير والمعتقدات التي يستند إليها الأفراد في تقييم السلوك وتحديد ما هو صحيح وما هو خاطئ. تعبر القيم عن الأفكار والمعتقدات الأساسية التي يتمسك بها الأفراد والمجتمعات والتي توجه تصرفاتهم واختياراتهم. تشمل القيم مجموعة متنوعة من المفاهيم مثل الأمانة، والعدالة، والحرية، والاحترام، والشجاعة، والتسامح، والإخلاص، والتعاون، والكرامة الإنسانية، وغيرها. تلعب القيم دورًا هامًا في تشكيل الهوية الشخصية وتوجه سلوك الفرد وعلاقاته مع الآخرين ومع المجتمع بشكل عام.(Schwartz, S. H., 1992)

بشكل عام، في سياق المصطلحات، يمكن أن يشير مصطلح "القيم" إلى المفهوم أو المبدأ الذي يُستخدم لتقييم شيء ما أو تقديره. في مجالات متعددة مثل الأخلاق، والفلسفة، وعلم النفس، والتعليم، والاجتماع، يُستخدم مصطلح "القيم" بشكل متكرر لوصف المبادئ أو المعتقدات التي يُعتبرها الأفراد أو المجتمع مهمة أو مرغوبة. يمكن أن تشمل هذه القيم الجوانب المعنوية والأخلاقية والاجتماعية والدينية والثقافية.

المطلب الثاني: مصطلح التعليم:

في هذا السياق، من المهم توضيح مكونات التعليم، بما في ذلك الأسس اللاهوتية، والأهداف، والمناهج الدراسية، والمنهجيات، والتقييم، كما يتم تصيغها كمفهوم نظري ومن ثم توضيح تطبيقها في التعليم الجامعي الإسلامي. للحصول على فهم أوسع، من المهم أن نشرح المفهوم العام للتعليم.

تعنى التعليم بعملية نقل المعرفة وتنمية المهارات والقيم للفرد من خلال الخبرات والتعليمات المنظمة. وتعتبر التعليم وسيلة هامة لتطوير المجتمع وبناء الأجيال الجديدة. يهدف التعليم إلى توفير فرص تعلم شاملة ومتوازنة، تغطي الجوانب الأكاديمية والعملية والشخصية والاجتماعية. تشمل مكونات التعليم الأسس اللاهوتية التي تتعلق بتأصيل التعليم في المفهوم الإسلامي والقيم الأخلاقية والروحانية. كما تشمل الأهداف التعليمية الرامية إلى تطوير الفهم الشامل والمهارات والقيم الإسلامية لدى الطلاب. وتتضمن المناهج الدراسية المواضيع والمحتوى التعليمي الذي يتم تناوله في البرامج الدراسية. وتشمل المنهجيات الطرق والأساليب التي يتم استخدامها لنقل المعرفة وتنمية المهارات للطلاب. وتشمل التقييمات عمليات تقيم تحصيل الطلاب وتقدم ردود فعل على تعلمهم وتطورهم. من خلال تحديد هذه المكونات والمفاهيم، يتم الشرح عن مفهوم التعليم على النحو التالي:

من الناحية الأصولية، يأتي مصطلح "التعليم" في اللغة الإندونيسيا من الكلمة "didik"، والتي تحمل بادئة "pen" ولاحقة "an" فصارت "pendidikan" وتعني العملية والفعل والأسلوب في تربية ورعاية وتعليم الأفراد. أو يُمكن ترجمتها من اللغة اليونانية كـ "paedagogie" وتعني التعليم، و "paedagogia" تعني التعامل مع الأطفال. أما الشخص الذي يقوم بمهمة توجيه وتربية الفرد في نموه لكي يتمكن من الوقوف بمفرده، فيُسمى "paedagogos" ويأتي من الكلمة "paedos" (الطفل) و"agoge" بمعنى أنا أرشد وأقود.(Armai Arief, 2002)

من الناحية المصطلحية، هناك بعض الاختلافات بين الخبراء. على سبيل المثال، يوضح قاموس اللغة الإندونيسية الكبير (Kamus Besar Bahasa Indonesia) أن التعليم هو عملية تهدف إلى تغيير السلوك، وتهدف إلى نضج الإنسان، وذلك من خلال التعليم والتدريب.(Tim Penyusun Kamus, 1994)

التعريف الذي تم ذكره أعلاه يتم توضيحه بشكل أوضح في القانون رقم 20 لعام 2003 في جمهورية إندونيسيا بشأن نظام التعليم الوطني في الفصل الأول المادة الأولى، حيث يُعرف التعليم كمحاولة واعية ومخططة لتحقيق بيئة تعلم وعملية تعلم تسمح للمتعلمين بتطوير إمكانياتهم بنشاط لاكتساب القوة الروحية والدينية والسيطرة على النفس والشخصية والذكاء والأخلاق الحميدة والمهارات الضرورية للفرد والمجتمع والأمة والدولة. (Sentosa Sembiring, 2010)

ويُكملها د. ماريمبا الذي يشرحها بأنها "إرشاد وإرشاد واعٍ من قِبل المربي نحو تطور الجسم والروح. بينما يعرفها زكية درجات بأنها "محاولة ونشاط يقوم به الكبار في نقل المعرفة، وإعطاء الأمثلة، وتدريب المهارات العملية،

وتوفير الحافز، وخلق بيئة اجتماعية تدعم تشكيل شخصية المتعلم.(Zakiyah Daradjat, n.d.) وقد عرف الأصفهاني أنه من مشتقة من " الرب فى الأصل : التربية، وهو إنشاء الشيء حالا فحالا إلي حد التمام ".(رشيد منصور الصباحي، 2008).

وقد يعرب أحمد تفسير عن صعوبة إيجاد الكلمات المناسبة لصياغة تعريف شامل للتعليم. يعود ذلك إلى عدة أسباب، أهمها: أولاً، تنوع الأنشطة التي تسمى أنشطة تعليمية، ثانياً، شمولية الجوانب التي يهتم بها التعليم. يشير أحمد تفسير إلى أن المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي الذي نظمته جامعة الملك عبد العزيز في جدة عام 1977 لم يتمكن من توضيح تعريف واضح للتعليم وفقًا للإسلام. وخلص المشاركون إلى أن مفهوم التعليم في الإسلام يتضمن مصطلحات "تعليم" و"تربية" و"تأديب". ويمكن قياس استخدام هذه المصطلحات في ترجمة التعليم من خلال شهرتها وانتشارها. في إندونيسيا والعالم الإسلامي بشكل عام، يستخدم المصطلح "تربية" بشكل شائع . لذا، يجب تحليل المصطلحات الموصى بها في المؤتمر العالمي للتعليم الإسلامي لثلاثة مصطلحات (Ahmad Tafsir, 2012):

1. التربية:

خالد الحازمي يشرح أن "التربية" باللغة تعني الإصلاح والنمو والزيادة والتطوير والتوجيه والاهتمام بالشؤون والتعليم. وفي القرآن الكريم، يحمل مصطلح التربية معانٍ متعددة مثل الحكمة والعلم والتعليم والإشراف والرقابة، ويمكن أن يعني أيضًا تنقية النفس والترقية الروحية. (رشيد منصور الصباحي، 2008)

استنتج من الشرح السابق أن التربية هي عملية الإصلاح وتنقية النفس والإشراف والرقابة التي تهدف إلى جعل الكيان التعليمي ينمو ويتطور في جوانب المعرفة والحكمة حتى يصل إلى درجة عالية من الترقية الروحية. في سياق التعليم الإسلامي، يجب أن يتم هذا التطور وفقًا لخصائص الإسلام وتوجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية. ويعلم أيضًا أن التربية تحمل معنى التعليم. لذلك، فإن التعليم في المفهوم السابق هو جزء من التربية. وهذا ما يجعل الحازمي وغيره يفضلون استخدام كلمة "التربية" كالترجمة المناسبة للتعليم.

2. التعليم:

قال الراغب الأصفهاني أن "الكلمتين "علّم" و "علّم" لهما نفس الجذر، ولكن "إعلام" يشير بشكل أكثر تحديدًا إلى المعرفة بالمعلومات السريعة. بينما "تعليم" يؤكد على معنى التكرار لتأثيره على نفس الطالب في عملية فهم المعاني(الراغب الأصفهاني، 1412)

يشير الأصفهاني إلى معنى التعليم كتحويل المعرفة، مثلما يقوم الشخص بتوجيه إشعار (إعلام)، ولكنه يميز بين التعليم والإعلام من حيث الخصائص. التعليم يتم بشكل متكرر، بينما الإعلام يحدث بشكل سريع

جدًا (سريع .(تعليمًا بالمعنى اللغوي يعني الإعلان، الشرح، الإبلاغ، ويتم بشكل متكرر ومتكرر بحيث يمكن استيعابه وأن يترسخ في ذهن المتعلم .وذلك مثل ما شرح أبو الدين ناتا بعض معاني التعليم وجموعها "تعليم"، فهي تعني المعلومات (إبلاغ عن شيء ما)، النصيحة، التعليمات، التوجيه، التدريس، التدريب، المدرسة، التعليم والتدريب، وفترة تعلم مهارة معينة. يتعلق ذلك بالتعليم والتدريب، أو كعملية تحويل مختلف المعارف في نفوس الأفراد دون وجود قيود على حد معين.(Abudin Nata, 2010)

وقد أشار القرآن الكريم أنه بمعنى التدريس؛ وذلك مثل تعليم نبي آدم والبشر عن القرآن والبيان والكتاب والحكمة والتوراة والإنجيل والتأويل (الأحلام) وشيء غير معروف لدى الإنسان والسحر والعلم الغيبي وكيفية صنع الدروع وعن الوحي من الله .وقسم عملية التعليم (التعليم) إلى نوعين: الأول؛ تعليم العلوم الصالحة التي يعلمها الله والملائكة والأنبياء، والثاني؛ المعرفة الضارة مثل السحر التي يعلمها الشيطان.

ويستمر ناتا في القول بأن كلمة التعليم استخدمت قبل كلمة التربية للإشارة إلى معنى التعليم. في الواقع، يمكن اعتبار أول تعليم للنبي محمد صلى الله عليه وسلم في دار الأرقم بمثابة جلسة تعليم. ومن بين الفلاسفة الإسلاميين الكلاسيكيين الذين استخدموا كلمة التعليم في معنى التربية هو الزرنوجي في كتابه "تعليم المتعلم" وغيرهم .يمكن رؤية ذلك بوضوح من اسم الكتاب المذكور أعلاه. إن استخدام كلمة التعليم كعنوان لمحتوى الكتاب الذي يحتوي على جميع عناصر التعليم، بدءًا من المعلم والطالب والمنهج والمناهج وأوقات الدراسة وشروط اكتساب المعرفة والأخلاق وغيرها، يهدف بالتأكيد إلى تحمل معنى التعليم الذي يتم تبنيه بشكل كبير في المدارس الإسلامية التقليدية (المدارس الدينية .(ويستمر ناتا في القول بأنه استنادًا إلى البيانات أعلاه، يمكن استنتاج أن كلمة التعليم (ta'lîm) هي الكلمة الأقدم والأكثر استخدامًا في الأنشطة غير الرسمية، مع التركيز على توفير الرؤية والمعرفة والمعلومات التي تكون ذات طابع معرفي. لذلك، يكون ترجمة كلمة التعليم الأنسب هي التدريس بدلاً من التربية.

3. التأديب:

قال نقيب العطاس، فإن استخدام مفهوم التأديب هو الأكثر ملاءمة في الإسلام لمصطلح (pendidikan/education) من التعليم والتربية، لأن هذا هو المفهوم الذي علمه النبي. الأدب يعني تعريف واعتراف تدريجي يغرس في الإنسان المعرفة بالأماكن المناسبة لكل شيء في نظام الخلق بشكل يرشده إلى معرفة واعتراف بسلطة الله وعظمته في نظام الوجود والكون.

كلمة "أَدَّبَ" تعني عملية التعليم والتي يعتبر العطاس أنها الأكثر دقة لتحديد المفهوم، تم اقتباسهما من حديث النبي: "أَدَّبَنِيْ رَبِّيْ فَأَحْسَنَ تَأْدِيْبِيْ". كلمة "تَأْدِيْب" هي المصد. في هذا الصدد، يُشار أيضًا إلى المعَلِّم الذي يُعلِّم الأخلاق والشخصية بوصفه مُؤدِّبًا. وهناك على الأقل ثلاث اشتقاقات من الكلمة "أَدَّبَ": "أَدِيب"،

"تَأْدِيْب"، "مُعَدِّب". ويمكن القول إن هذه الأربعة معانٍ مترابطة ومتراكبة. المعَلِّم (المعَدِّب) هو الشخص الذي يُعلِّم الأخلاق واللياقة وتنمية الذات أو معرفة معينة (معرفة) لتجنب طلابه الوقوع في أخطاء المعرفة ويصبحوا بشرًا كاملين (إنسان كامل) كما هو متجسد في شخصية النبي محمد صلى الله عليه وسلم.

واستنادًا إلى ذلك، قدم العطاس تعريفًا للأدب من خلال تحليله الدلالي، حيث يعني الأدب "التعرف والاعتراف بواقع أن المعرفة وكل ما يوجد يتألف من هرمية تتناسب مع الفئات والمستويات المختلفة، وأن كل شخص لديه مكانته الخاصة فيما يتعلق بالواقع والقدرات والقدرات الجسدية والفكرية والروحية. (Wan Mohd Nor Wan Daud, 2003)

في هذا السياق، يعطي العطاس معنى أدب أعمق وشامل يتعلق بكائنات محددة وهي الشخصية الإنسانية والمعرفة واللغة والاجتماعية والطبيعة والله. أن يكون متحلى بالأدب هو تطبيق الأدب على كل كائن من هذه الكائنات بشكل صحيح وفقًا للقواعد .من هذا الوصف البسيط، يمكن القول إن معنى الأدب ببساطة هو عدم ارتكاب الظلم. والمقصود هو أن الشخص المتحلى بالأدب هو الشخص الذي يستخدم المنهجية الصحيحة في المعرفة، ويطبق المعرفة على الكائنات بطريقة عادلة، ويكون قادرًا على تحديد وفرز المعرفة (المعرفة) المخطئة. بعد ذلك، يجب أن يكون الأسلوب المستخدم لبلوغ تلك المعرفة صحيحًا وفقًا لمبادئ الإسلام. وبالتالي، يفهم الشخص المتحلى بالأدب (الإنسان الأدبي) مسؤوليته كروح قد ألتزمت بالعهد الأولي مع الله سبحانه وتعالى كروح موحدة. أيًا كان مهنة الإنسان المتحلى بالأدب، يطبق هذا العهد في كل نشاط له. لذلك، فإن المصطلح الأنسب للتعليم الإسلامي وفقًا للأطاس هو التأديب وليس التربية أو التعليم. مصطلح التربية لا يعكس معنى الانسجام، بل يتناول جانبًا جسديًا وعاطفيًا للإنسان. ويتم استخدام مصطلح التربية أيضًا في تعليم الحيوانات. أما التعليم بشكل عام فيقتصر على التدريس على التدريس السلبي ويمكن تطبيقه أيضًا على الكائنات غير البشرية مثل الحيوانات. ومع ذلك، يشمل التأديب بالفعل التعليم في إطاره. باختصار، فإن مفهوم التأديب يحتوي على معنى أكثر شمولًا وتكاملًا من التربية.

وذلك مناسبا لقوله صلى الله عليه وسلم فى الحديث الذي رواه البخاري:

عَنْ أَبِي مُوسَى الْأَشْعَرِيِّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَيُّمَا رَجُلٍ كَانَتْ لَهُ جَارِيَةٌ فَأَدَّبَهَا فَأَحْسَنَ تَأْدِيبَهَا وَأَعْتَقَهَا وَتَزَوَّجَهَا فَلَهُ أَجْرَانِ وَأَيُّمَا عَبْدٍ أَدَّى حَقَّ اللَّهِ وَحَقَّ مَوَالِيهِ فَلَهُ أَجْرَانِ.

المفهوم الأساسي للتأديب هو مفهوم شامل للتعليم الإسلامي، حيث يجب تحقيق جوانب المعرفة وعملية تحقيقها من خلال منهجية التوحيد وتفحص كائناتها من منظور إسلامي للحياة (رؤية إسلامية للعالم). منهجية التوحيد هي منهجية غير قائمة على الانقسام في النظر إلى الواقع.

المبحث الثاني

تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا بين التحديات والتمنيات

المطلب الأول: مصطلح الشريعة الإسلامية:

مفهوم الشريعة في الإسلام يشير، من الناحية اللغوية، إلى القواعد والقوانين والتوجيهات التي فرضها الله على البشر من خلال الوحي الموجود في القرآن الكريم والسنة. من الناحية الأصولية، يأتي مصطلح "الشرع" من اللغة العربية وله جذر "شَرَعَ" والذي يعني "تنظيم"، "إصدار الأحكام"، أو "إعطاء الأوامر."

يمكن العثور على مراجع لفهم الشرع الإسلامي من الناحية اللغوية في قواميس اللغة العربية والإسلامية. بعض القواميس التي يمكن أن تكون مرجعًا هي:

1. قاموس المورد: قاموس عربي-إنجليزي من تأليف د. روحي بعلبكي.
2. المنجد: قاموس عربي-إندونيسي من تأليف م. الساوي وك. المحلي.
3. لسان العرب: قاموس عربي، تأليف ابن منظور

فكلمة "الشريعة" تأتي من اللغة العربية ولها جذر "شَرَعَ" والذي يعني "طريق" أو "طريقة". في سياق الإسلام، يشير مصطلح الشريعة إلى القواعد والمبادئ التي أوحاها الله للبشرية من خلال القرآن الكريم وسنة النبي محمد.

يشمل مفهوم الشريعة الإسلامية من الناحية اللغوية جميع التعاليم والقوانين التي تنظم جوانب الحياة للمسلمين، بما في ذلك العبادة والأخلاق وقوانين الأسرة والاقتصاد والاجتماع والسياسة. توفر الشريعة الإسلامية التوجيهات حول الأعمال المأمورة والمحظورة في الدين الإسلامي، بالإضافة إلى الإجراءات والطرق لتنفيذها.

تعمل الشريعة الإسلامية كدليل الحياة للمسلمين للعيش وفقًا لتعاليم الدين. يتضمن ذلك الالتزام بأداء العبادات، والحفاظ على علاقات اجتماعية جيدة، واحترام حقوق الآخرين، وتجنب المحرمات، وتطبيق القيم الأخلاقية في الحياة اليومية. مفهوم الشريعة الإسلامية من الناحية اللغوية يشمل أيضًا مفاهيم مثل العدل والإنصاف والرحمة والنظام في المجتمع. توفر الشريعة الإسلامية إطارًا قانونيًا وقيمًا توجيهية توجه المسلمين نحو تحقيق الرفاهية الروحية والاجتماعية.

وهناك الاختلاف بين الشريعة والفقه في منظور الإسلام على النحو التالي:

أولاً: من حيث التعريف: الشريعة تشير إلى القوانين والمبادئ التي وضعها الله للبشرية من خلال القرآن الكريم وسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم. والفقه: هو العلم أو النظام الذي يدرس فهم وتطبيق الشريعة في الحياة اليومية.

ثانياً: من حيث المحتويات: الشريعة تمثل القانون أو القواعد العالمية التي تغطي جميع جوانب حياة المسلمين، بما في ذلك العبادة والأخلاق وقوانين الأسرة والاقتصاد والاجتماع والسياسة. والفقه: يركز بشكل أكبر على التطبيق العملي للشريعة في الحياة اليومية، مع مراعاة الاختلافات في الحالات والظروف الممكنة.

ثالثاً: من حيث المصدر: الشريعة تشير إلى القرآن الكريم وسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم كمصدر رئيسي للقوانين الإسلامية. والفقه: يستخدم منهج الاجتهاد لإصدار الفتاوى والآراء القانونية بناءً على الأدلة الموجودة في مصادر القانون الإسلامي.

رابعاً: من حيث الخصائص: الشريعة ثابتة وعالمية، وتنطبق في جميع الأوقات والأماكن. والفقه: قابل للسياق وقد يختلف اعتمادًا على الحالات والظروف وتغير الزمن.

خامساً من حيث الدور: الشريعة توفر توجيهات وقواعد ملزمة للمسلمين للعيش وفقًا لتعاليم الدين. والفقه يقدم شرحًا وتفسيرًا وتطبيقًا عمليًا لقوانين الشريعة في الحياة اليومية. في هذا السياق، تعد الشريعة مبادئ يقررها الله، بينما الفقه هو العلم الذي يدرس ويطبق هذه المبادئ في الحياة العملية. الفقه هو أداة لفهم وتطبيق الشريعة في سياقات أكثر تحديدًا وتنوعًا.

المطلب الثاني: تاريخ تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا:

نبدأ الكلام من وصول الإسلام إلى إندونيسيا كان حدثًا تاريخيًا معقدًا ويشمل عوامل متعددة. بعض النظريات التي تشرح وصول الإسلام إلى إندونيسيا تشمل:

نظرية التجارة: وفقًا لهذه النظرية، وصل الإسلام إلى إندونيسيا من خلال التجار العرب والغوجارات الذين كانوا يتاجرون مع هذه المنطقة. جلبوا دين الإسلام ونشروه بين السكان المحليين.(Ricklefs, M. C., 1991)

نظرية التصوف: تقول هذه النظرية إن انتشار الإسلام في إندونيسيا كان يتم بشكل رئيسي عن طريق تعاليم التصوف. حيث جاء الصوفية إلى إندونيسيا ونشروا الإسلام من خلال الممارسات الروحية والتعاليم التي تركز بشكل أكبر على الجوانب الصوفية والروحانية للإسلام.(Hefner, R. W., 1990)

نظرية السلطة السياسية: تشير هذه النظرية إلى أن انتشار الإسلام في إندونيسيا يرتبط بشكل وثيق بدور الحكام السياسيين. حيث أن الحكام المسلمين مثل ممالك الأتشيه وديماك وماتارام لعبوا دورًا هامًا في تقديم الإسلام وتوسيعه في تلك المناطق(Noer, D., 1967).

نظرية التواصل الثقافي: تشير هذه النظرية إلى أن انتشار الإسلام في إندونيسيا حدث من خلال عملية التواصل الثقافي بين الثقافة المحلية والإسلام. تم تكييف الإسلام مع القيم الثقافية والمعتقدات التقليدية الموجودة، مما يسهل قبوله وتكييفه من قبل المجتمع المحلي(Anderson, B. R., 1990).

حسب ما ذكره حمكا، العالم والمؤرخ البارز في إندونيسيا، لا يمكن فصل انتشار الإسلام في إندونيسيا عن دور التجار المسلمين من الشرق الأوسط وجوجارات. في كتابه بعنوان "الإسلام في إندونيسيا" (مطبعة بولان بينتانج، 1967)، شرح حمكة أن التجارة كانت المسار الرئيسي لانتشار الإسلام إلى جزيرة نوسانتارا.

أكد حمكة أن الإسلام لم يأت من خلال الاستعمار أو المسؤولين السياسيين، ولكن عن طريق التجار الذين جاؤوا إلى إندونيسيا للتجارة. جلبوا معهم الإسلام ونشروه بين السكان المحليين. وفقًا لحمكة، كان عملية انتشار الإسلام تتم بشكل سلمي من خلال التفاعل بين التجار المسلمين والمجتمع المحلي(Hamka, 1967) .

وكما ذكرنا فيما مضى أن تاريخ تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا تجرى على مراحل:

المرحلة الأولى: قبل الاحتلال وهو عصر المملكات والسلاطين الإسلامية مثل عصر سلطنة أتشيه: بدأ تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا في القرن السادس عشر، وسلطنة ديماك في القرن الخامس عشر.

والمرحلة الثانية: وقت الاحتلال وهو حكم الاستعمار الهولندي: خلال فترة الاستعمار الهولندي، تعطل تطبيق الشريعة الإسلامية. لم تطبق السلطة الاستعمارية الهولندية الشريعة الإسلامية على نطاق واسع وقيدت تأثير الدين في نظام القانون والحكم. ومع ذلك، استمرت ممارسات الإسلام وتطورت في المجتمع. وحكم اليابان: خلال احتلال اليابان لإندونيسيا خلال الحرب العالمية الثانية، تمت محاولة تطبيق الشريعة الإسلامية في بعض المناطق. سعت الحكومة اليابانية للاستفادة من الإسلام لكسب دعم الشعب الإندونيسي.

والمرحلة الثالثة: في عصر الاستقلال: بعد استقلال إندونيسيا، أصبحت مسألة تطبيق الشريعة الإسلامية قضية معقدة. اعتمدت إندونيسيا مبدأ بانتشاسيلا كأساس للدولة، حيث يُعتبر الدين مصدرًا للأخلاق والأخلاقيات، ولكنها لا تطبق الشريعة الإسلامية بشكل شامل وصريح. تكفل الدستور لعام 1945 حرية العبادة وحماية حقوق الأفراد، بما في ذلك حرية العبادة.

وهناك وثيقة جاكرتا هي وثيقة مهمة في تاريخ تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا وقد وُقعت في 22 يونيو 1945 في جاكرتا. تُعرف هذه الوثيقة أيضًا باسم Piagam Jakarta .

وثيقة أو ميثاق جاكرتا هي وثيقة تاريخية ناتجة عن توافق متقاطع بين جانب الإسلام وجانب الوطنية أو القومية التي تشكلت في بوبوكي. تستخدم وثيقة جاكرتا لتجسيد تفاوت الديانات التي ظهرت في إندونيسيا. بياجاما جاكرتا أو ميثاق جاكرتا لديها مخطوطة تم إعدادها في اجتماع لجنة الثمانية أو 9 شخصيات في 22 يونيو 1945. المخطوطة الموجودة في وثقة جاكرتا هي صياغة أساسية للدولة.

فيما يلي صياغة أساسية للدولة وفقًا لميثاق جاكرتا:

1. الاعتقاد بالله وواجب تطبيق شريعة الإسلام على أتباعه.
2. الإنسانية العادلة والمحترمة.

3. وحدة إندونيسيا.
4. الديمقراطية التي يقودها الحكم الحكيم في استشارة أو تمثيل.
5. العدالة الاجتماعية لجميع شعب إندونيسيا.

1. Ketuhanan dengan kewajiban menjalankan syariat Islam bagi pemeluknya.
2. Kemanusiaan yang adil dan beradab.
3. Persatuan Indonesia.
4. Kerakyatan yang dipimpin oleh hikmat kebijaksanaan dalam permusyawaratan atau perwakilan.
5. Keadilan sosial bagi seluruh rakyat Indonesia.

هذه بنود أو محتوى وثيقة جاكرتا التي تحتوي على أربع فقرات التي أصبحت بمثابة المقدمة للدستور 1945، على النحو التالي:

أن الاستقلال هو حق كل شعب، ولذلك يجب إزالة الاستعمار في العالم، لأنه لا يتفق مع الإنسانية والعدل.

وأن النضال من أجل استقلال إندونيسيا قد وصل إلى الوقت المبارك، حيث يتم نقل شعب إندونيسيا بسلام وأمان إلى أبواب دولة إندونيسيا المستقلة والموحدة والذاتية والعادلة والمزدهرة.

بفضل رحمة الله القادر على كل شيء، ومدفوعين بالرغبة النبيلة في العيش في وطن حر، يعلن شعب إندونيسيا استقلاله هنا.

ثم، من أجل تشكيل حكومة دولة إندونيسيا المستقلة التي تحمي جميع شعب إندونيسيا وجميع أنساب إندونيسيا، ولتعزيز الرفاهية العامة وتعليم الأمة والمشاركة في تنفيذ نظام عالمي يستند إلى الاستقلال والسلام الدائم والعدل الاجتماعي، تم صياغة استقلال إندونيسيا القومي في قانون أساس دولة إندونيسيا، الذي يتخذ شكلاً في هيكل دولة جمهورية إندونيسيا، وذلك بموجب سيادة الشعب، وبناءً على:الاعتقاد بالله والتزام الممارسة الشرعية للإسلام لأتباعه، وفقًا لقاعدة إنسانية عادلة ورفيعة، ووحدة إندونيسيا، الديمقراطية التي يقودها الحكم الحكيم في الحوار والتمثيل، وتحقيق العدالة الاجتماعية لجميع شعب إندونيسيا. (*Piagam Jakarta: Sejarah, Isi, Tokoh Perumus, Dan Kontroversi Halaman All - Kompas.Com*, n.d.)

صورة وثيقة جاكرتا:

PIAGAM JAKARTA

Bahwa sesungguhnya kemerdekaan itu ialah hak segala bangsa, dan oleh sebab itu maka penjajahan di atas dunia harus dihapuskan, karena tidak sesuai dengan peri kemanusiaan dan peri keadilan.

Dan perjuangan pergerakan kemerdekaan Indonesia telah sampailah kepada saat yang berbahagia, dengan selamat sentosa mengantarkan rakyat Indonesia ke depan pintu gerbang negara Indonesia, yang merdeka, bersatu, berdaulat, adil dan makmur.

Atas berkat rahmat Allah Yang Maha Kuasa, dan dengan didorongkan oleh keinginan luhur, supaya berkehidupan kebangsaan yang bebas, maka rakyat Indonesia menyatakan dengan ini kemerdekaannya.

Kemudian daripada itu untuk membentuk suatu pemerintah negara Indonesia Merdeka yang melindungi segenap bangsa Indonesia dan seluruh tumpah darah Indonesia, dan untuk memajukan kesejahteraan umum, mencerdaskan kehidupan bangsa, dan ikut melaksanakan ketertiban dunia yang berdasarkan kemerdekaan, perdamaian abadi dan keadilan sosial, maka disusunlah kemerdekaan kebangsaan Indonesia itu dalam suatu susunan negara Republik Indonesia, yang berkedaulatan rakyat, dengan berdasarkan kepada: **Ketuhanan, dengan kewajiban menjalankan syari'at Islam bagi pemeluk-pemeluknya,** menurut dasar kemanusiaan yang adil dan beradab, persatuan Indonesia, dan kerakyatan yang dipimpin oleh hikmat kebijaksanaan dalam permusyawaratan-perwakilan serta dengan mewujudkan suatu keadilan sosial bagi seluruh rakyat Indonesia.

Jakarta, 22 Juni 1945

Badan Penyelidik Usaha Persiapan Kemerdekaan Indonesia
(BPUPKI)

Panitia Sembilan

Haji Soekarno
Haji Achmad Soebardjo
Haji Abdul Kahar Muzakkir
Alex Andries Maramis
Abikoesno Tjokrosoejoso
Haji Mohammad Hatta
Haji Abdul Wahid Hasyim
Haji Agus Salim
Haji Mohammad Yamin

المطلب الثالث: قيم التعليم:

تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا له أثر كبير على نظام التعليم في البلاد. وبعض القيم التعليمية المرتبطة بتطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا تشمل:

1. القيم الدينية:

يؤكد تطبيق الشريعة الإسلامية على أهمية القيم الدينية في التعليم. يعتبر التعليم الإسلامي جزءًا أساسيًا من المناهج التعليمية في العديد من المؤسسات التعليمية، سواء على المستوى الرسمي أو غير الرسمي. تكون القيم مثل الإيمان والتقوى والعبادة والأخلاق الحميدة محورًا رئيسيًا في التعليم القائم على الشريعة الإسلامية.

قيمة الدينية في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا هي عنصر أساسي ومهم في النظام التعليمي. تشمل قيمة الدينية في التعليم المتعلق بتطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا ما يلي:

الإيمان والتقوى: يتم التركيز على قيمة الإيمان والتقوى في التعليم، حيث يتعلم الطلاب أهمية الإيمان بالله والتقرب إليه من خلال العبادة والأعمال الصالحة.

التعليم الإسلامي: يعتبر التعليم الإسلامي جزءًا أساسيًا من المناهج التعليمية في معظم المؤسسات التعليمية في إندونيسيا. يتعلم الطلاب عن القرآن الكريم والسنة النبوية والأخلاق الإسلامية والفقه والتاريخ الإسلامي وغيرها من الموضوعات ذات الصلة.

العبادة والأعمال الصالحة: يشجع التعليم الإسلامي في إندونيسيا على أداء العبادات الإسلامية بشكل صحيح والمشاركة في الأعمال الصالحة. يتم تعزيز قيمة العمل الصالح وتحفيز الطلاب على القيام بالأعمال الخيرية وخدمة المجتمع.

الأخلاق والقيم الإسلامية: يتعلم الطلاب قيم الأخلاق الإسلامية مثل الصدق، والعدل، والصبر، والتسامح، والإحسان في التعامل مع الآخرين. يهدف التعليم الإسلامي إلى تنمية شخصية المسلمين بناءً على القيم الإسلامية.

التعايش السلمي: يعزز التعليم الإسلامي في إندونيسيا قيمة التعايش السلمي والاحترام المتبادل بين المجتمعات المختلفة.

2. العدالة:

يعلم تطبيق الشريعة الإسلامية قيم العدالة في التعليم. يتم التركيز على مبدأ العدالة الاجتماعية ومساواة الحقوق في نظام التعليم الإسلامي. يتاح لجميع الأفراد، بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية أو الاقتصادية أو العرقية، فرص متساوية للحصول على تعليم عالي الجودة.

قيمة العدالة تحظى بأهمية كبيرة في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا. تشمل القيم التي تتعلق بالعدالة في هذا السياق ما يلي:

المساواة أمام القانون: يؤكد الشريعة الإسلامية على أهمية المساواة أمام القانون، حيث يجب أن تكون القوانين والحكم عادلة وتنطبق بالتساوي على جميع الأفراد بغض النظر عن جنسيتهم أو خلفيتهم الاجتماعية أو الدينية.

المحاكمة العادلة: يضمن الشرع الإسلامي حق المتهم في إجراء محاكمة عادلة ومنصفة. يجب أن يتمتع الأفراد بحقوقهم القانونية ويحظوا بضمانات قانونية أثناء محاكمتهم.

توزيع الثروة بشكل عادل: يعتبر التوزيع العادل للثروة والموارد من القيم الأساسية في الشريعة الإسلامية. يجب أن يتم توزيع الثروة والفرص الاقتصادية بطريقة عادلة تضمن العدالة الاقتصادية للجميع.

المساعدة والرعاية للفقراء والمحتاجين: يحث الشرع الإسلامي على رعاية الفقراء والمحتاجين وتقديم المساعدة لهم. يجب أن يكون هناك نظام اجتماعي يساعد على تحقيق العدالة الاجتماعية والتوازن بين الأفراد في المجتمع.

حقوق المرأة: يؤكد الشرع الإسلامي على أهمية احترام حقوق المرأة ومعاملتها بالعدل والمساواة في جميع المجالات. يجب أن يحظى الرجال والنساء بحقوق متساوية أمام القانون وفي المجتمع بشكل عام.

3. القيم الأخلاقية:

يركز التعليم في سياق تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا على أهمية القيم الأخلاقية. يتعلم الطلاب الأخلاق والآداب والمسؤولية الاجتماعية والنزاهة. يسعى التعليم الإسلامي إلى تشكيل جيل يتمتع بأخلاقية عالية ويتصرف بطريقة صالحة في الحياة اليومية.

قيمة الأخلاق تلعب دورًا مهمًا في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا. تشمل القيم المتعلقة بالأخلاق في هذا السياق ما يلي:

التواضع: يُعلم الأفراد في التعليم الإسلامي بأهمية التواضع وعدم التكبر. يُشجَّع الطلاب على أن يكونوا متواضعين في تعاملهم مع الآخرين وأن يحترموا الجميع بغض النظر عن الفروق الاجتماعية أو الاقتصادية.

الأمانة والصدق: تعتبر الأمانة والصدق قيمًا مهمة في الشريعة الإسلامية. يُعلم الطلاب أهمية أن يكونوا أمناء في التعامل مع الآخرين وأن يتحلوا بالصدق في أفعالهم وأقوالهم.

العفة والاحتشام: يتم التركيز في التعليم الإسلامي على قيمة العفة والاحتشام في السلوك واللباس. يشجع الطلاب على الحفاظ على الحياء واحترام القوانين الشرعية المتعلقة باللباس والسلوك.

العدل والإنصاف: تعتبر العدالة والإنصاف قيمتين أساسيتين في الشريعة الإسلامية. يُشجع الطلاب على ممارسة العدل والإنصاف في التعامل مع الآخرين وفي تفاعلاتهم اليومية.

الرحمة والتعاطف: يعلم الطلاب أهمية قيمة الرحمة والتعاطف في التعامل مع الآخرين. يشجع على تقديم المساعدة والدعم للمحتاجين وعلى التعاون والتضامن في المجتمع.

4. القيم الوطنية:

يعزز تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا قيم الوطنية في التعليم. يعلم التعليم الإسلامي حب الوطن والولاء للدولة.

قيمة الانتماء الوطني تعتبر أحد الجوانب المهمة في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا. تشمل القيم المتعلقة بالانتماء الوطني في هذا السياق ما يلي:

حب الوطن: يعلم الأفراد في التعليم الإسلامي بأهمية حب الوطن والانتماء إلى إندونيسيا. يشجع على التعبير عن الفخر بالهوية الوطنية والاهتمام بمصلحة الوطن وتطويره.

احترام التنوع الثقافي: يعزز التعليم الإسلامي قيمة احترام التنوع الثقافي في إندونيسيا. يُعلم الطلاب بأهمية احترام وتقدير تراث وثقافات الشعوب المختلفة التي تعيش في البلاد.

التوحيد والوحدة: يعزز التعليم الإسلامي وحدة المجتمع والتوحيد بين أفراده. يعلم الطلاب أهمية التعاون والتضامن والتعاطف في إقامة مجتمع واحد قائم على قيم الإسلام والوحدة الوطنية.

المشاركة المدنية: يُشجع الأفراد في التعليم الإسلامي على المشاركة المدنية الفعالة في إندونيسيا. يُعلم الطلاب بأهمية المشاركة في العمل العام وتطوير المجتمع والمساهمة في القرارات الوطنية.

الالتزام بالقوانين: يعلم التعليم الإسلامي الأفراد بأهمية الالتزام بالقوانين والتشريعات في إندونيسيا. يشجع على احترام القانون والنظام والمشاركة في بناء مجتمع قوي ومزدهر.

5. قيم الإبداع والابتكار:

لا يغفل تطبيق الشريعة الإسلامية عن أهمية تطوير الإبداع والابتكار في التعليم. يتعلم الطلاب التفكير النقدي والإبداع وتطوير أفكار جديدة تكون مفيدة للمجتمع. يشجع التعليم الإسلامي على استثمار قدرات الفرد واستكشاف قدراته في مختلف المجالات.

لها دور مهم في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا. تشمل القيم المتعلقة بالابتكار والإبداع في هذا السياق ما يلي:

البحث عن حلول جديدة: يشجع التعليم الإسلامي في إندونيسيا على التفكير الإبداعي والبحث عن حلول جديدة ومبتكرة للتحديات والمسائل المتعلقة بتطبيق الشريعة الإسلامية.

تطوير المنتجات والخدمات: يحث التعليم الإسلامي على تطوير منتجات وخدمات جديدة تتوافق مع القيم الإسلامية وتلبي احتياجات المجتمع المتغيرة. يُشجع على توظيف التكنولوجيا والابتكار في تطوير حلول إبداعية تعزز تطبيق الشريعة الإسلامية بطرق مبتكرة.

التعلم المستمر: يعزز التعليم الإسلامي قيمة التعلم المستمر والتطوير الذاتي. يُشجع الأفراد على استكشاف المعرفة واكتساب مهارات جديدة لتعزيز قدراتهم الابتكارية وتطبيقها في مجالات مختلفة.

تشجيع المبادرة الشخصية: يُشجع الطلاب والأفراد في التعليم الإسلامي على التفكير الإبداعي واتخاذ المبادرة الشخصية في تطبيق الشريعة الإسلامية بطرق جديدة ومبتكرة. يتم تعزيز قيمة الاستقلالية والشجاعة في تقديم الأفكار والتحرك لتحقيق التغيير الإيجابي.

الريادة الاجتماعية: يُشجع الطلاب والأفراد في التعليم الإسلامي على أن يكونوا روادًا اجتماعيين، حيث يتطلعون لتحقيق التغيير الإيجابي في المجتمع من خلال الابتكار.

قيم التعليم المتعلقة بتطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا تستمر في التطور وتشهد تنوعًا في تنفيذها في مختلف مؤسسات التعليم في البلاد. يمكن لكل مؤسسة تعليمية أن تؤكد قيم معينة وفقًا لرؤيتها ورسالتها وأهدافها التعليمية.

خاتمة:

توصيات قيم التعليم في تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا هي كالتالي:

– القيمة الدينية: يستند تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا على قيم دينية قوية، بما في ذلك الإيمان العميق بتعاليم الإسلام، واحترام الله تعالى، والالتزام بممارسة التعاليم الدينية في الحياة اليومية.

– قيم العدالة: يؤكد تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا على أهمية العدالة في نظام القانون ومعاملة الأفراد وتوزيع الثروة والموارد بشكل عادل. يُعتبر كل فرد متساويًا أمام القانون وله نفس الحق في الحصول على العدالة.

– القيمة الأخلاقية: يشجع تعليم الشريعة الإسلامية في إندونيسيا على تكوين أخلاق جيدة وأعلى قيم أخلاقية في الفرد. تُشجع القيم مثل الصدق والأمانة والتواضع واحترام الآخرين وتُدمج في التعليم لخلق مجتمع ذو أخلاق ومسؤولية.

– القيم الوطنية: يحترم ويشجع تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا حب الوطن والولاء للبلد والأمة. يتجلى ذلك في تنمية الوعي الوطني والمشاركة في بناء الوطن والحفاظ على الوحدة والتضامن في ظل التنوع الثقافي والديني.

– القيمة التعليمية: يشجع تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا على التعليم الشامل، الذي يشمل الجوانب الدينية والأخلاقية والفكرية والاجتماعية. يهدف تعليم الشريعة الإسلامية إلى إنتاج أفراد مثقفين وذوي أخلاق نبيلة التي تؤثر للأمة تأثيرا إيجابيا.

باختصار، تطبيق الشريعة الإسلامية في إندونيسيا ينطوي على قيم دينية وعدالة وأخلاق ووطنية وتعليم مترابطة ومتداخلة. يهدف ذلك إلى بناء مجتمع يمارس تعاليم الدين بشكل صحيح وعادل وأخلاقي، ويسهم في تنمية البلد وتحقيق التوافق والتنمية.

قائمة المراجع والمصادر:

المراجع باللغة العربية:

– الراغب الأصفهاني. (1412). *المفردات في غريب القرآن*. دمشق: دار القلم

رشيد منصور الصباحي، (2008). *عرض منهج القرآن فى التربية الربانية*. الإسكندرية: دار الإيمان،

المراجع باللغة اللاتنية:

– Abudin Nata. (2010). *Abudin Nata, Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana
– Ahmad Tafsir. (2012). *Ilmu Pendidikan Islami*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya
– Anderson, B. R. (1990). *Language and Power: Exploring Political Cultures in Indonesia*. Cornell University Press
– Armai Arief,. (2002). *Pengantar Ilmu dan Metodologi Pendidikan Islam*. Jakarta: Ciputat Press
– Asibong, A. (2012). *The Impact of Values Education on Academic Achievement: A Study of Some Selected Secondary Schools in Nigeria. European Scientific Journal, 8(1), 206-219.*
– Bier, M. C., B., M. W. (2007). *What works in character education: A research-driven guide for educators. Character Education Partnership.*

- Elson, R. E. ; (2005). *Suharto: A political biography / R.E. Elson* (Cambridge). Cambridge University Press.
- Hamka. (1967). *Islam di Indonesia*. Jakarta: Pertjetakan Bulan Bintang
- Hefner, R. W. (1990). *The Political Economy of Mountain Java: An Interpretive History*. University of California Press
- M. Davidson, T. L. (2005). *Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond.*
- Noer, D. (1967). *The Modernist Muslim Movement in Indonesia, 1900-1942*. Oxford University Press
- Nucci, L. (2008). *Education in the Moral Domain. Cambridge University Press.* -
- Piagam Jakarta*: Sejarah, Isi, Tokoh Perumus, dan Kontroversi Halaman all—Kompas.com*. (n.d.). Retrieved 17 June 2023, from https://www.kompas.com/stori/read/2022/06/22/100000779/piagam-jakarta-sejarah-isi-tokoh-perumus-dan-kontroversi?page=all
- Ricklefs, M. C. (1991). *A History of Modern Indonesia Since c. 1300*. Cambridge University Press
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in experimental social psychology, 25, 1-65. - Penelusuran Google*.
- Sentosa Sembiring,. (2010). *Sentosa Sembiring, Himpunan Peraturan Perundang Undangan Republik Indonesia,*. Jakarta: Nuansa Aulia
- Tim Penyusun Kamus. (1994). *Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa Depdikbud, Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI)*. Jakarta; Balai Pustaka
- Wan Mohd Nor Wan Daud. (2003). *Filsafat dan Praktik Pendidikan Syed M.Naquib Al-Attas*. Jakarta: Mizan
- Zakiyah Daradjat. (n.d.). *Ilmu Pendidikan Islam*. Retrieved 17 June 2023, from Jakarta: Bumi Aksara, 1992

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 232 – 254

أثر ضبط مصطلحات فن التجويد في الفهم والأداء عند الناطقين بغير العربية في جنوب الجزائر، مدرسة الأرقم بن أبي الأرقم للإتقان والإجازة عينة

فائزة بن عمور*[1]

[1]جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر)

The effect of adjusting the terms of the art of intonation on understanding and performance among non-Arabic speakers in southern Algeria, Al-Arqam bin Abi Al-Arqam School of Mastery and Ijazah, a sample

Faiza BEN AMMOUR*[1]

https://orcid.org/0009-0007-7801-4567

[1]University of Kasdi MERBAH - Ourgla (Algeria), faizaghardaia@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/06/20 تاريخ القبول: 2023 /07/14 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

يتضمن البحث خلاصة، مصطلحات التجويد وأثر ضبطها على بعض المتمدرسين في المدارس القرآنية المتخصصة من غير الناطقين بالعربية في الجزائر، على اعتبار أن فهم المصطلحات يساهم في أداء فن التجويد وإتقانه؛ وقد تناولتُ الدراسة في عنصرين أساسين، يتمثل الأول في ضبط مصطلحات الدراسة ومضامينها، وينصب العنصر الثاني في إطار تحليل الاستبيان الذي خصص لمعرفة مدى استيعاب الطلاب للمصطلحات الخاصة بهذا الفن، وخلصنا إلى نتائج أهمها وجود علاقة مطردة بين فهم المصطلحات وأدائها، إلا في حالات خاصة ،وعدم وجود صعوبة ظاهرة في فهم المصطلحات عموما.

كلمات مفتاحية: القرآن، التجويد، الأداء، المصطلح.

Abstract:

The research includes a summary of the terms of intonation and the impact of its tuning on some non-Arabic speaking students in specialized Quranic schools in Algeria, on the grounds that understanding the terms contributes to the performance and mastery of the art of intonation; The study dealt with two main elements, the first is to control the terminology of the study and its contents, and the second element is focused on analyzing the questionnaire that was devoted to finding out the extent to which students understood the terms related to this art, and we concluded results, the most important of which is the existence of a steady relationship between understanding the terms and their performance, except in

* المؤلف المرسل

special cases, There is no apparent difficulty in understanding the terminology in general.

Keywords: The Qur'an; intonation; the performance; term.

مقدمة:

إن البحث في علم المصطلح هو بحث دقيق في لغة التخصص بمختلف تنوعاتها؛ إذ يعمل على إرساء المصطلحات الخاصة بكل علم، وبذلك اكتسب أهمية بالغة في ميدانه، إذ من دونه تبقى العلوم جامدة، ولا يمكن تصور علم يتطور في ذاته دون أن تكون له شبكة مفاهيمه ترافقه في تطوره، كما أن فعل المثاقفة بين الحضارات يقتضي وجود هذا العلم، حيث ينبغي على المترجمين في كل ثقافة مختلفة العمل على استحداث مصطلحات جديدة تتلاءم والعلوم الوافدة إلى ثقافاتهم. ولأن الدين عماد الحضارة العربية الإسلامية والقرآن كتابها المبين كان اهتمام علمائها باللغة العربية ومصطلحاتها كبيرا، وتفرعت الدراسات القرآنية إلى جملة من الفروع منها اللغوية، والصوتية، والبلاغية، كما اهتموا إلى جانب ذلك بالأداء الصحيح للأصوات العربية وما تفرع عنها من أحكام، ونشأت بذلك العديد من العلوم منها علم التجويد وإتقان التلاوة؛ تسعى هذه الورقة البحثية إلى تتبع المصطلحات الخاصة بفن التجويد وإتقان التلاوة، لأنه من العلوم العربية والدينية التي تحتاج إلى ضبط دقيق لمصطلحاته؛ بعده أساسا لمعرفة اللغة العربية، وضبط مصطلحاته يسهم في ضبط مفاهيمه، ومن هذه المنطلقات تكتسي الدراسة أهمية بالغة خاصة وأنها تحاول التعرف على مصطلحات التجويد وأثر فهمها في أدائها لدى فئة من الجزائريين الناطقين بغير العربية من خلال طرح الإشكال الآتي: ما هو أثر ضبط المصطلحات التجويدية في إتقان التلاوة وتيسيرها عند الناطقين بغير العربية في الجزائر؟، والهدف منها محاولة التعرف على مواطن الصعوبة التي تطرح إشكالا لدى متعلمي التجويد وتيسيرها، وقد اعتمدنا في الدراسة على منهج الوصف والتحليل، لبسط المفاهيم وتحليل الاستبيانات.

1. فنون الدراسة ومصطلحاتها:

1.1. المصطلح وعلم المصطلح:

نتبين من خلال هذا العنوان الحدود المفاهيمية النظرية لمصطلحات الدراسة بداية بمفهوم المصطلح بعده المادة الأولية للعلم وسبب في نشأته؛ ومن المتواضع عليه أن "كلمة المصطلح في اللغة العربية مصدر ميمي للفعل اصطلح من المادة (صلح)، حددت المعجمات العربية دلالة هذه المادة بأنها "ضد الفساد" ودلت النصوص العربية على أن كلمات هذه المادة تعني – أيضا- الاتفاق، وبين المعنيين تقارب دلالي فإصلاح الفساد بين القوم لا يتم إلا باتفاقهم، أما الفعل اصطلح فقد ورد في أحاديث نبوية كثيرة وذكرته معجمات عربية جامعة، منها لسان العرب لابن منظور (711هـ) وتاج العروس للزبيدي (1205هـ)"[(1)]، وغيرها، والمصطلح في العلوم الإسلامية كما في العلوم الإنسانية وفي

العلوم التجريبية، بما أنه هو المعبر الأول عن هوية الأمة وذاتها وأصالتها فهو أيضا المدخل الأول إلى استلحاقها واستتباعها وتجريدها عن مقومات الهوية والذات[2]. ولذلك كانت الدراسات الاصطلاحية صمام الأمان الذي يحفظ المجتمعات من ذوبانها في الآخر.

ولأهمية المصطلح وضرورته في تطور العلوم وضبطها جعل له العلماء موازين دقيقة حتى صار علما حديثا يعرّف بأنه: " حقل المعرفة الذي يعالج تكوين التصورات أو تسميتها سواء في موضوع حقل خاص، أو في جملة حقول المواضيع، وهو حقل من أحدث حقول اللسانيات التطبيقية يتناول الأسس العلمية لوضع المصطلحات وتوحيدها، أو هو العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية التي تعبر عنها، وهو علم ليس كالعلوم الأخرى المستقلة، لأنه يرتكز في مبناه ومحتواه على علوم عدة أبرزها علوم اللغة، والمنطق، والإعلامية (علم الحاسبات الإلكترونية) وعلم الوجود، وعلم المعرفة، وحقول التخصص المختلفة"[3]، ومن الأمارات الدالة على حداثة عهد الفكر الأوربي ذاته بهذا العلم ، أن الكلمة الدالة على علم المصطلح قد تأخر ظهورها الأول، إلى نهايات القرن الثامن عشر في ألمانيا أولا على يد الأستاذ كريستيان غوتفريد شز (1747– 1832)، ولم يكن هذا الظهور بارز المعالم[4].

كما تشير العديد من المراجع إلى أن علم المصطلح قد تطور – ابتداء من ثلاثينيات القرن الماضي– تطورا مذهلا؛ حيث يعد المهندس النمساوي أوغين فوستر (1898– 1977) مؤسس علم المصطلح المعاصر. أما في الوطن العربي فقد اضطلعت به مجامع اللغة العربية ومنها مجمع دمشق1919، ومجمع القاهرة 1932، ومجمع بغداد 1947، ومجمع عمان 1976، والمجمع السعودي 1983، ومجمع الجزائر 1986[5].

أما المصطلح كآلية تطبيقية عملية، فقد عرفته الحضارة العربية منذ نزول القرآن الكريم حيث "كان يعطي ألفاظه التي هي عماد الدين معاني محكمة، في العقيدة أو الشريعة، إجمالا أو تفصيلا، وتخير أحسن الألفاظ وأبلغها في أداء المعنى من مثل العبادة، الشرك، العلم، الولاء، كما منع من استعمال ألفاظ معينة، ويستبدل غيرها كما نقرأ في قوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا لا تقولوا راعنا وقولوا انظرنا﴾ (البقرة 104).

والحديث النبوي الشريف لم يخرج عن منهجية القرآن في ضبط معاني ومفاهيم المصطلحات، أو إعطائها مضامين ودلالات جديدة من مثل: مات حتف أنفه، ولا يلدغ المؤمن من جحر مرتين... وألفاظ عديدة تجري مجرى الأمثال[6].

ونخلص في الأخير إلى أن علم المصطلح، كما سبقت الإشارة إليه، حديث في جوانبه النظرية العلمية، وقديم في آلياته التطبيقية بعيدا عن التنظير، إلا أن كل علم لا يتم إلا من خلال الترابط بين جانبه النظري والتطبيقي حتى

يستوي علما قائما بذاته، كما يعد من أهم العلوم التي تساعد على تطور المعارف الأخرى في مختلف مجالاتها، كونه يعد القاعدة الأساسية لوضع لغة متخصصة لجميع فروعه وبمختلف تنوعاتها.

1.2. نشأة فن التجويد وإتقان التلاوة:

– فن التجويد:

وقبل أن نتعرف على مصطلحات علم التجويد وأثرها في إتقان التلاوة، حري بنا أن نقف عند مفهوم ونشأة علم التجويد، والتجويد لغة: "هو التحسين؛ واصطلاحا: هو فن موضوعه دراسة قوانين تلاوة القرآن الكريم وكيفية النطق بكلماته، وذلك بإعطاء الحروف حقها (من الصفات اللازمة) ومستحقها من الأحكام التي تنشأ عن تلك الصفات) وغايته صون اللسان عن الخطأ في تلاوة القرآن الكريم"[7].

وقال العماني عنه: اعلم أن التجويد حلية التلاوة وزينة القراءة، وهو إعطاء الحروف حقوقها، وترتيبها ومراتبها، ورد الحرف من حروف المعجم إلى مخرجه وأصله، وإلحاقه بنظيره، وإشباع لفظه، ولطف النطق به [8].

وفن التجويد من العلوم الضرورية التي تعد فرض كفاية في جانبه النظري، وفرض عين في أدائه وتطبيقه في قراءة القرآن الكريم، يقول ابن الجزري في منظومته في هذا العلم:

"إذ واجب عليهم محتم *** قبل الشروع أولا أن يعلموا

مخارج الحروف والصفات*** لينطقوا بأفصح اللغات"[9]

وقد كانت الدراسات اللغوية العربية قد بلغت مرحلة متقدمة من حيث غزارة المادة وكثرة التأليف، في القرنين الثاني والثالث الهجريين، وكذلك كانت رواية القراءات ودراستها والتأليف فيها، خلال هذين القرنين، نشطة وعميقة لكن ذلك كله لم ينتج – على ما يبدو– كتابا مستقلا في دراسته الأصوات العربية حتى جاء أبو مزاحم الخاقاني المتوفى سنة 325هـ فوضع اللبنة الأولى في هذا الاتجاه حين نظم قصيدته في حسن أداء القرآن.

ولعل جهود اللغويين والنحويين في ميدان دراسة الأصوات قبل أبي مزاحم الخاقاني تنحصر في كتب الخليل (170هـ) وسيبويه (180هـ) والمبرد (285هـ) والأخفش (221هـ) وابن حمزة الكسائي (1989هـ) وغيرهم [10]. في إطار دراسة الأصوات العربية.

أما بالنسبة لعلم التجويد كفن قائم بذاته "فقد كان تأليف أول كتابين جامعين فيه هما كتاب (الرعاية لتجويد القراءة) لمكي بن أبي طالب القيسي (ت437هـ) الذي أكمل تأليفه سنة 420هـ، وكتاب (التحديد في الإتقان والتجويد) لأبي عمرو عثمان بن سعيد الداني (444هـ) الذي ألفه في حدود ذلك التاريخ، أو بعده بقليل، ويلقي (باب التجويد) في كتاب (الأوسط) للعماني الضوء على المرحلة الأولى التي تشكل فيها علم التجويد، واتضحت فيها معالمه في القرن الرابع الهجري، ومهدت لانفصاله عن علم القراءات، وظهور المؤلفات المستقلة الجامعة فيه، في

القرن الخامس الهجري"[11] ،وقد استند علم التجويد على جملة من مصطلحات اللغة العربية التي اضطلعت المعاجم العربية بتعريفها تعريفا معجميا في أغلبها، وسنحاول من خلال ما تبقى من هذه الورقة البحثية التعرف على هذه الألفاظ لغة واصطلاحا. مع ربطها بالجانب التطبيقي من الدراسة.

2. عينة الدراسة:

1.2. الواقع اللغوي في المنطقة:

تقع مدينة القرارة في ولاية غرداية، ويتكلم جزء كبير من سكان المنطقة لهجة من متفرعات اللغة الأمازيغية ويطلق عليها المزابية وعلى أهلها بني مزاب، إضافة إلى العنصر العربي الذي تتنوع قبائله وتتوزع على مساحات أخرى من المنطقة ويقارب سكانها ثمانون ألف نسمة بكل أطيافه، وغرداية هي ولاية من ولايات الدولة الجزائرية المتنوعة السكان أيضا.

"والمتتبع للواقع اللغوي في الوطن العربي على عمومه وفي الجزائر بخصوصيتها، يلاحظ جيدا بأن اللغة العربية الفصحى ليست أول ما يتعلمه الطفل، فالطفل العربي يتعلم اللغة العامية الدارجة التي تسود البيت والشارع العربي على عمومه وهي الحالة نفسها للطفل الجزائري، أما أطفال المناطق التي تتواصل باللغة الأمازيغية على أنواعها، تكون اللغة الأمازيغية هي اللغة الأم بدلا من العامية العربية في بقية المناطق الأخرى، لأن أطفال مناطق الأمازيغ لا يعرفون العامية العربية إلا بعد زمن من حياتهم عندما يختلطون مع غيرهم من العرب الذين يعيشون معهم"[12].

و" تنتشر اللهجات الأمازيغية من الشرق إلى الغرب على النحو التالي: خمس قرى بوادي ريغ، منتشرة حول تقرت، ورقلة نقوسة، القرى السبع بوادي مزاب؛ حيث سمح المذهب الإباضي بحماية اللغة بالإضافة إلى سبعين قصرا صغيرا في منطقة قورارة، وقرية واحدة في تيدليكت بمنطقة تيط، وقصران بمنطقة توات في كل من تمنطيط وتيطاق"[13]، ويشير "كمال نايت زراد أن الأمازيغية كانت مستعملة منذ آلاف السنين في كل أرجاء شمال إفريقيا، من المحيط الأطلسي حتى مصر، ومن المرجح أن الأمر كان يتعلق منذ ذلك الحين بلهجات محلية متشابهة بعضها ببعض بشكل كبير، لكن أوجه التباين تعمقت فيما بينها مع مرور الزمن"[14]، ولا تزال اللهجة المتداولة محليا هي هذه الأمازيغية أو المازيغية بتعبير أدق في أغلب هذه المناطق ومع كل شرائح المجتمع وإن عرفت انحسارا في جزء منها مثل مناطق تقرت ووادي ريغ حيث بقيت متداولة لدى فئة كبار السن، وإذا جئنا إلى ولاية غرداية عينة الدراسة وجدنا أنها من أكثر المناطق الأمازيغية حفاظا على اللسان المحلي إذ يتكلمها جل سكان المنطقة.

2.2. مدرسة الأرقم بن أبي الأرقم:

الأرقم بن أبي الأرقم مدرسة معتمدة من وزارة الشؤون الدينية والأوقاف الجزائرية وهي تعتمد في تعليم التجويد على غرار المغرب العربي على قراءة ورش عن نافع عن طريق الأزرق، وتعمل المؤسسة على تعليم التجويد من خلال إتقان التلاوة الصحيحة والحفظ.

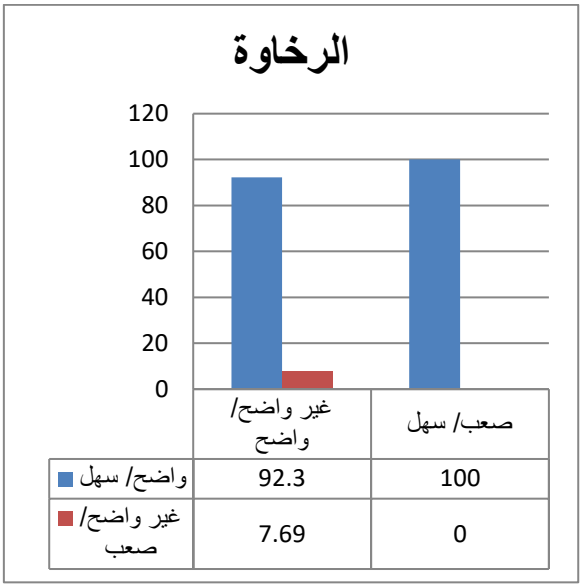
وتتكون المدرسة من أربع عشر طالبة في قسم الإجازة، و ثمان وعشرين طالبة في قسم إتقان التلاوة، وإحدى وتسعون طالبة في قسم تصحيح التلاوة، وتشرف على العملية التعليمية ثلاث عشر أستاذة مجازة وفي طريق الإجازة، وقد وقع اختيارنا لعينة هذا البحث من قسم إتقان التلاوة باعتباره القسم الذي يعتمد في الدراسة على الجانبين النظري والتطبيقي، وتجدر الإشارة أيضا إلى أن الطالبات مزيج بين نساء تركن مقاعد الدراسة وعاملات في ميدان التدريس، بما يشير إلى أن عينة الدراسة لا تخص المتمدرسين الصغار الذين هم في طور التعليم، ويعتمد في الجانب النظري على مقرر خاص بعلم التجويد لورش عن نافع كما ذكرنا سابقا.

3. المصطلحات التجويدية:

ويتألف الكتاب المعتمد في الدروس النظرية للمدرسة[15] من أربعة عشر باباً بعضها نظري وأخرى تطبيقي، وقد اخترنا سبعة عشر مصطلحاً لا على التعيين من ثمانية أبواب، أغلبها تعتمد على الجانبين النظري والتطبيقي، وزعنا المصطلحات في جدول من خانتين، تتألف كل خانة من احتمالين للإجابة، الخانة الأولى حول وضوح المصطلح مفهوميا من عدمه، والخانة الثانية عن أداء الحكم المتعلق بالمصطلح في القرآن الكريم؛ أي الجانب التطبيقي، هل هو سهل أم صعب. واستطعنا الحصول على ثلاث عشر ورقة من أصل الأوراق التي وزعت على الطالبات فكانت النتائج على النحو الآتي:

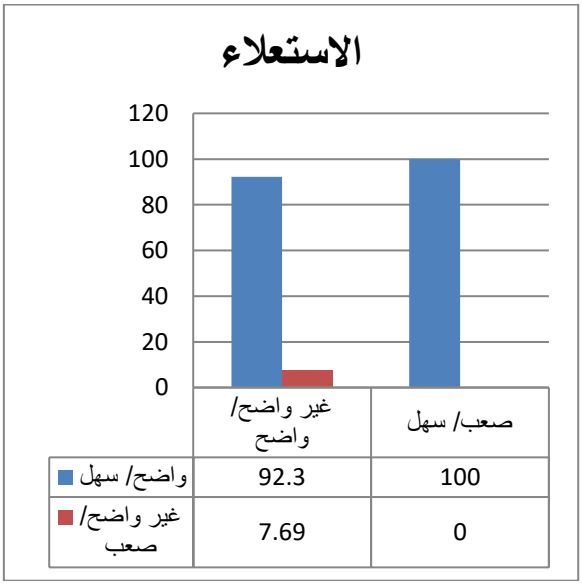
1.3. الباب الأول: مخارج الحروف وصفاتها وألقابها:

الرخاوة: جاء في تعريف الرخاوة لغة: رخا: قال ابن سيدة: الرِّخو والرَّخو الهش من كل شيء، ألا ترى أنك تقول المس والرش والسح ونحو ذلك فتجد الصوت جاريا مع السين والشين والحاء[16]. يقول ابن دريد: "والحروف الرخوة الهاء والحاء والكاف والخاء والسين والشين والعين والغين والصاد والضاد والظاء والذال والثاء والفاء والزاي؛ سميت رخوة لأنها تسترخي في المجاري والحروف الشديدة الطاء والشين والجيم، وغير ذلك مما تقدر أن تشده إذا لفظت به"[17]. وعُرف اصطلاحا بأنه: "ضعف لزوم الحرف لموضعه لقلة الاعتماد عليه في مخرجه، حتى جرى الصوت معه، فكان فيه رخاوة؛ أي لين فسمي رخوا"[18].



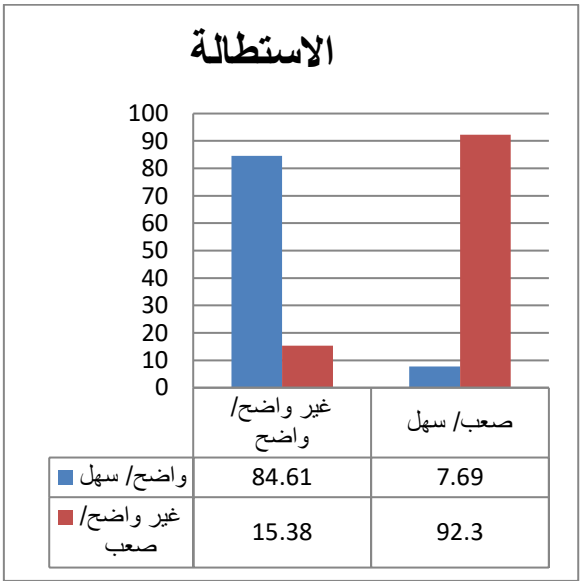
وقد جاءت نتائج الاستبيان لمصطلح الرخاوة على الشكل التالي: نسبة الوضوح مرتفعة جدا وفي المقابل تنعدم صعوبة أداء الحروف الرخوة في القرآن الكريم، وذلك راجع إلى سهولة النطق بها على العموم.

الاستعلاء: والاستعلاء لغة هو الارتفاع والعلو، وهي من مصطلحات الصفات الضدية، وضدها الانسفال أو الاستفال، والاستعلاء هو ارتفاع اللسان إلى الحنك الأعلى عند النطق بالحرف فيرتفع الصوت معه فلذا تسمى حروفه مستعلية، وهي مجموعة في قولهم: خص ضغط قظ [19].



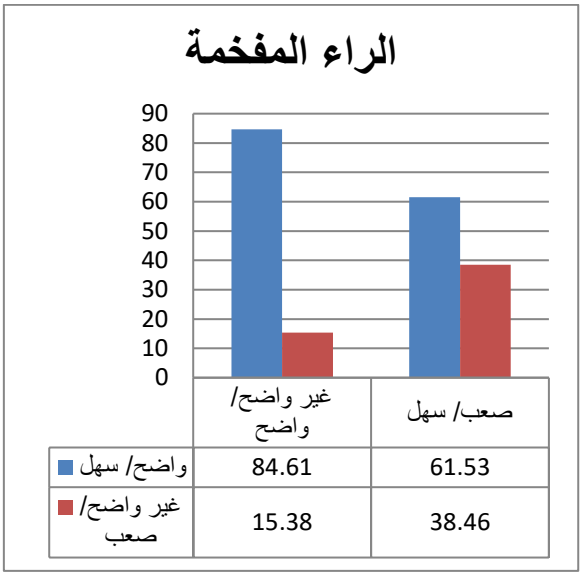
نلاحظ أن نسبة وضوح المصطلح مرتفعة جدا، وانعدمت نسبة صعوبة الأداء أيضا كما هو مبين في الخطاطة النسبية، وذلك بسبب أن استعمال المصطلح متداول ولا يكتنفه الغموض.

الاستطالة: الاستطالة صفة لا ضد لها مختصة بحرف الضاد، وقع اختيارنا لها بسبب تميز اللغة العربية عن غيرها بهذا الحرف، والاستطالة لغة: الطول نقيض القصر في الناس وغيرهم من الحيوان والموات، ويقال: طال عليه واستطال وتطاول إذا علاه وترفع عليه، والاستطالة لغة الامتداد، واصطلاحا قال الجعبري: "امتداد الصوت من أول حافة اللسان إلى آخرها ووصفت الضاد بالاستطالة لأنها استطالت مخرجا وصوتا حتى اتصلت بمخرج اللام"[20].



وما يلاحظ في صفة الاستطالة ارتفاع نسبة وضوح المصطلح؛ وفي المقابل يعد من أكثر الصفات صعوبة في الأداء، وذلك لأن الضاد في أصله يعد من أصعب الحروف العربية. لأن الناطق به يتوجب عليه التفخيم والاستعلاء وإطباق الحرف، مع ضغط حواف اللسان مع الأسنان العليا، إضافة إلى استطالة اللسان إلى مقدمة الفم. وهذه العملية تحدث كلها مجتمعة في حرف واحد مما شكل صعوبة لدى الناطقين بالعربية ومتعلميها بصفة عامة.

الراء المفخمة: التفخيم هو عبارة عن ربو الحرف وتسمينه حتى يمتلأ الفم بصداه وهو مرادف للتغليظ، إلا أنه غلب استعمال التغليظ في اللامات لورش والتفخيم في غيرها[21]. وهي صفة مختصة بحرف الراء.



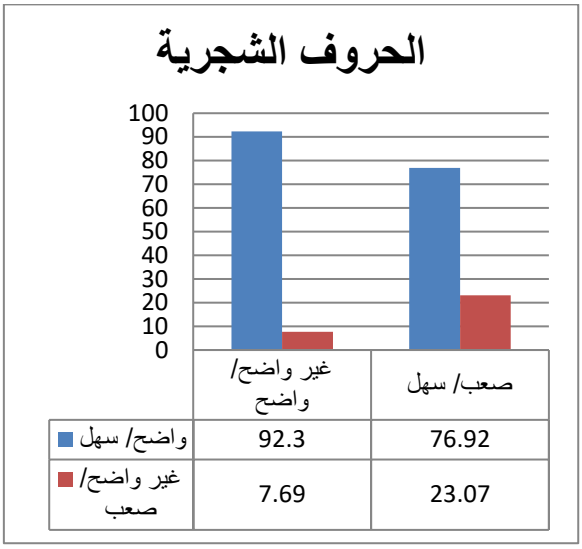
ويتبين من خلال الاستبيان، أن مصطلح التفخيم واضح نسبيا حيث يوجد صوتين معبرين عن صعوبته من أصل ثلاثة عشر صوتاً، في حين وجدت خمس طالبات من ثلاث عشر طالبة صعوبة في أدائه. ويرجع سبب الصعوبة النسبية إلى طبيعة اللهجة المحلية التي تعتمد على التسهيل والتقليل مما أدى إلى صعوبة نطق الاحرف المفخمة والمغلظة عموما.

الحروف الشَجْرية: والشجر مفرج الفم، وقيل: مؤخره، وقيل: هو الصامغ، وقيل: هو ما انفتح من منطق الفم، والجمع أشجار وشجور، واشتجر الرجل: وضع يده تحت شجره على حنكه؛ قال أبو ذؤيب:

نام الخلي وبت الليل مشتجرا*** كأن عيني فيها الصاب مذبوح [22].

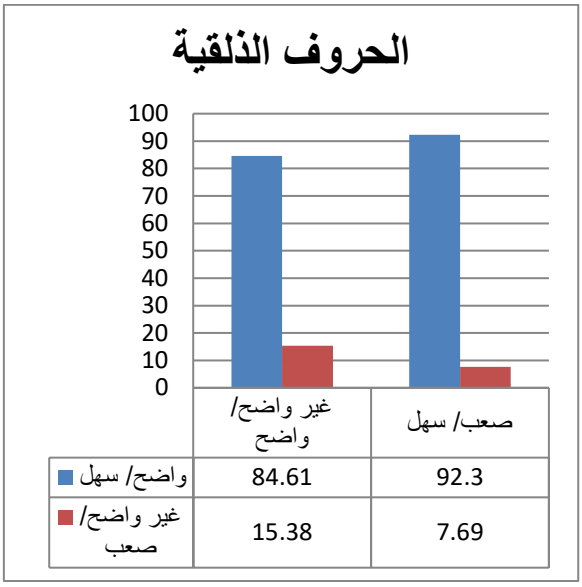
وفي الاصطلاح هي " الحروف التي تخرج من شجر الفم وهي الشين والضاد والجيم"[23].

ونتائجه في وضوح المصطلح من عدمه في الاستبيان كالآتي:



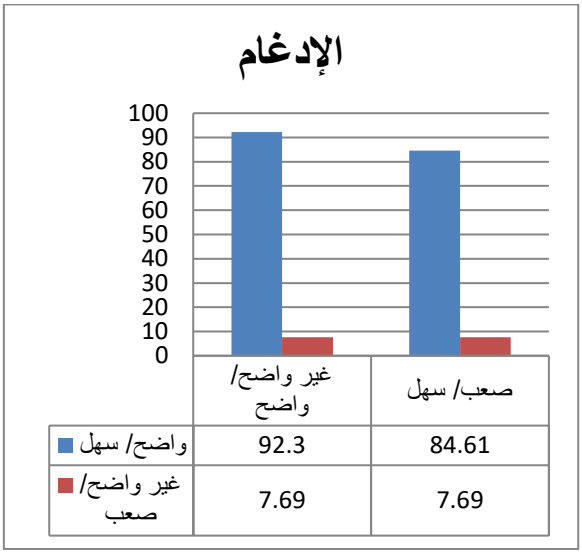
يتضح أن مصطلح الحروف الشجرية واضح لدى الطالبات في حين أن أداءها يشكل بعض الصعوبة لديهن إذ ترتفع نسبتها إلى 23 بالمائة في مقابل 92 بالمائة من الوضوح. وبالرغم من وضوح المصطلح إلا أن أداءه عرف نوعا من الصعوبة وذلك بسبب وجود بعض الصفات الصعبة الأداء فيها من مثل التفشي في الشين، والاستعلاء والاطباق في الضاد.

الحروف الذلقية: ودائما في إطار ألقاب الحروف يرد مصطلح الحروف الذلقية، ومفهومه لغة: حدة الشيء، وحد كل شيء ذلقه، وذلق كل شيء حده، وذلق اللسان طرفه، وحروف الذلق ستة: الراء واللام والنون والفاء والباء والميم لأنه يعتمد عليها بذلق اللسان، وهو صدره وطرفه، وإنما سميت هذه الحروف ذلقا لأن الذلاقة في المنطق إنما هي طرف أسلة اللسان والشفتين [24].



وقد بلغت نسبة وضوح المصطلح 80 بالمائة، وسهولته في الأداء 90 بالمائة كما هو موضح، ولعل ذلك راجع إلى خفة وسهولة أداء هذه الحروف إذ تعتمد على حافة اللسان، دون ضغط، ولا تقعر، ولا تكلف في أدائها، كما أن حروفها كثيرة الاستعمال في الكلمات العربية.

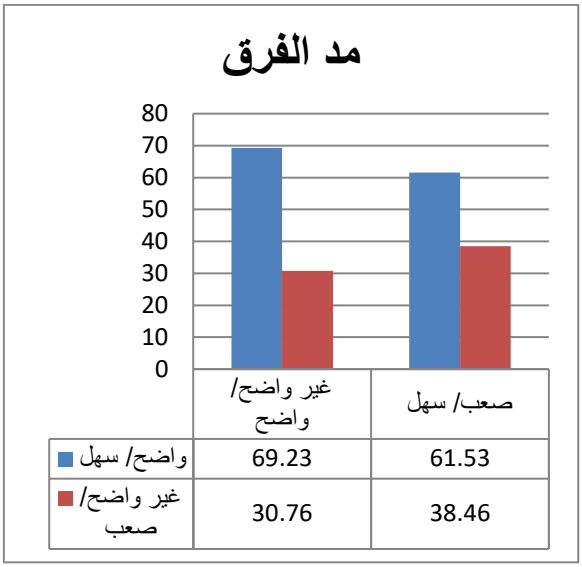
الإدغام: هو إدخال حرف في الحرف الذي بعده لفظا ورسما، أو لفظا فقط، بحيث ينطق بهما حرفا واحدا مشددا من جنس الثاني، وتبقى شائبة من الأول إن كان الأقوى مثل: أحطتُ [25] وقيل أيضا: " الإدغام لغة الإدخال، واصطلاحا هو النطق بحرف ساكن فمتحرك بلا فصل من مخرج واحد بحيث يصيران في اللفظ حرفا واحدا مشددا من جنس الثاني يرتفع عنه اللسان ارتفاعه واحدة"[26].



بلغت نسبة وضوح المصطلح 92 بالمائة، في حين راوحت الصعوبة 84 بالمائة وتساوت نسبة عدم الوضوح مع الصعوبة بحوالي 7 بالمائة. وسبب وضوح المصطلح وسهولة أدائه في القرآن الكريم كثرة تكراره فنجد أن الادغام كثير الورود في القرآن الكريم وآليته سهلة في القراءة إذ يعتمد فيه على الحذف لا الزيادة.

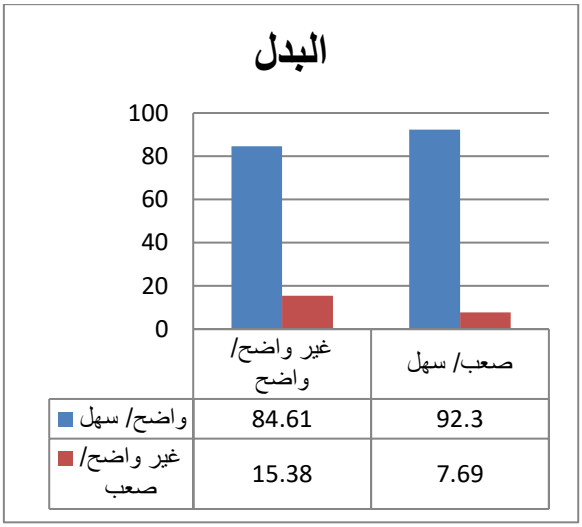
2.3. الباب الثاني: المد والقصر

مد الفرق: المد الجذب والمطل، مده يمده ومد به فامتد، كتمدد السقاء وكذلك كل شيء تبقى فيه سعة المد. والمادة: الزيادة المتصلة، ومد الحرف يمده مدا: طوله[27] . واصطلاحا هو: المد الفارق بين الاستفهام والخبر، وقد ورد في قوله تعالى: ﴿ءآلذكرين﴾ (الأنعام 143) و ﴿ءآللهُ﴾ (يونس59)، وكلها من قبيل المد اللازم تمد بمقدار ثلاث ألفات (ست حركات) [28].



والحال في النسب المئوية أن مد الفرق كان أكثر صعوبة في فهمه وأدائه مقارنة بالمصطلحات التجويدية عموما حيث قاربت الصعوبة المنتصف في الأداء، والثلاثون بالمائة في عدم وضوح المصطلح. ويرجع ذلك إلى كون مد الفرق يتطلب فهما في المعنى، وتفريقا بين الهمزات ما بين همزة استفهامية وهمزة أصلية، كما يتطلب الانتباه إلى زيادة مد الصوت بالحرف، كما أنه قليل الورود في القرآن الكريم مقارنة بالصفات والمصطلحات الأخرى.

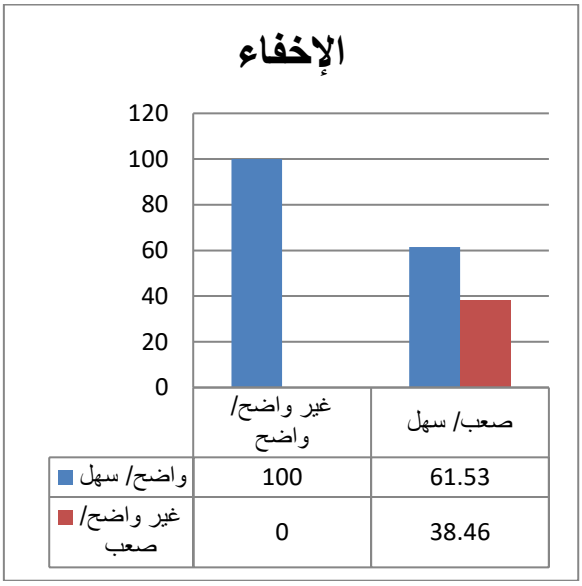
البدل: وبدل الشيء غيره، قال ابن سيده: بدل الشيء وبدله وبديله الخلف منه [29]، وهو "جعل حرف مكان حرف آخر،"[30]، وفي الاختصار: "أن يتقدم الهمز على حرف المد في كلمة واحدة نحو (ءامنوا) لأن المدة بدل من الهمزة الثانية، وهذه المدة تسمى (مدة الخارجة)"[31]، ونتائج فهم معنى البدل وأداؤه جاءت كالآتي:



حيث نلاحظ ارتفاع نسبة الوضوح إلى 84 بالمائة وبالمقابل سهولة الأداء ارتفعت إلى حوالي 90 بالمائة. والبدل من المصطلحات المتداولة التي تعد بسيطة في الفهم، وبسيط في الأداء؛ بسبب كثرة التداول والاستعمال في الآيات القرآنية.

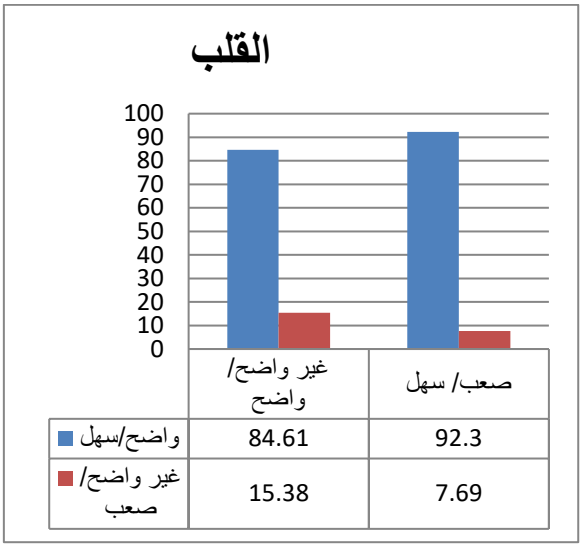
3.3. الباب الثالث: أحكام الحروف:

الإخفاء: لغة الستر، واصطلاحا: إخفاء النون الساكنة والتنوين أو الميم الساكنة عند أحرفهما وهو النطق بحرف ساكن عار من التشديد مع بقاء الغنة في الحرف الأول، وهي عند بعض المتقدمين: إدغام النون الساكنة والتنوين بغنة[32].



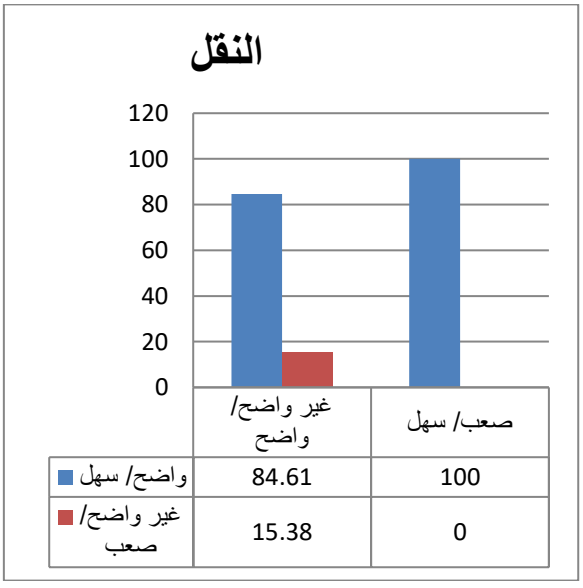
والملاحظ ارتفاع نسبة صعوبة الأداء إلى 38 بالمائة بالرغم من انعدام أي إشكال مفهومي لمصطلح الإخفاء، وذلك لأن المصطلح واضح وسهل وكثير الاستعمال، في حين لقيت بعض المتمدرسات شيئا من الصعوبة في أدائه بلغت نسبتها 38 بالمائة، ولعل ذلك راجع إلى صعوبة تمييز وجود النون في الكلمة من عدمه.

القلب: جاء في لسان العرب: تحويل الشيء عن وجهه وقلب الشيء، وقلبه حوله ظهرا لبطن[33]، واصطلاحاً" جعل حرف مكان حرف، ويطلق القلب على بعض أحكام تسهيل الهمزة"[34].



والملاحظ أن نسبة انعدام الوضوح بالنسبة للقلب كانت مرتفعة نوعا ما بالمقارنة مع باقي المصطلحات حيث بلغت نسبته 15 بالمائة، ومع ذلك فإن أداء القلب لا يشكل ظاهرة إذ بلغت نسبته 7 بالمائة، في مقابل 92 بالمائة من السهولة.

النقل: تحويل الشيء من موضعه إلى موضع آخر، نقله ينقله نقلا فانتقل، والتنقل التحول [35]، واصطلاحا هو "تحويل حركة الهمزة إلى الساكن قبلها مع حذف الهمزة"[36].

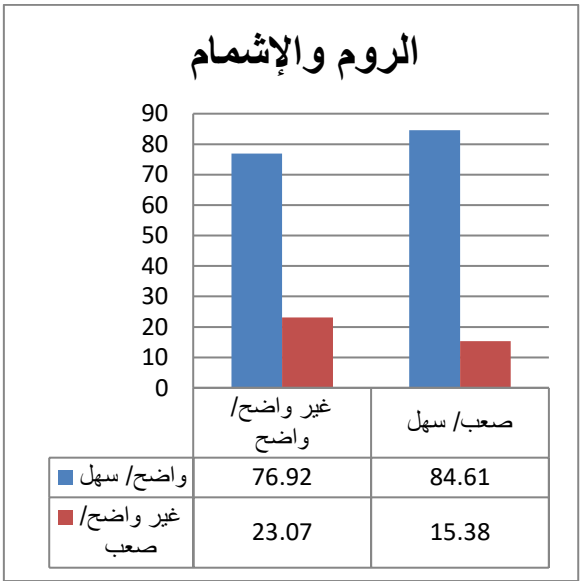


ولا نجد في النقل أي صعوبة في الأداء حيث بلغت النسبة 100 بالمائة، في حين كانت نسبة صعوبة فهم المصطلح 15 بالمائة.

4.3. الباب الرابع: الفتح والإمالة:

الروم والإشمام: ورد في مادة روم في لسان العرب " رام الشيء يرومه روما ومراما: طلبه، ومنه يروم الحركة في الوقف على المرفوع والمجرور؛ قال سيبويه: أما الذين راموا الحركة فإنه دعاهم إلى ذلك الحرص على أن يخرجوها من حال ما لزمه إسكانٌ على كل حال، وأن يعلموا أن حالها عندهم ليس كحال ما سكن على كل حال، وكذلك أراد الذين أشموا إلا أن هؤلاء أشد توكيدا"[37].

والإشمام: روم الحرف الساكن بحركة خفية لا يعتد بها ولا تكسر وزنا؛ والإشمام أن يشم الحرف الساكن حرفا، كقولك في الضمة هذا العمل وتسكت، فتجد في فيك إشماما للام، لم يبلغ أن يكون واواً، ولا تحريكا يعتد به، ولكن شمة من ضمة خفيفة[38].

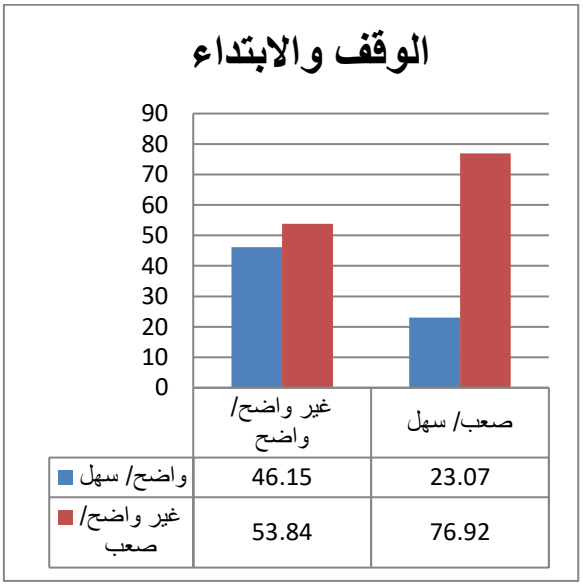


ترتفع نسب الصعوبة بالنسبة لمصطلحي الروم والإشمام ولعل ذلك راجع إلى قلة استعمالهما إذ لا يصادف الطلاب الإتقان والإجازة هذين المصطلحين إلا في أقسام الإتقان والإجازة التي ينتسبون إليها، إضافة إلى قلة أدائهما وتطبيقهما في القرآن الكريم، إذ يردان في معرض اختبار المعرفة التجويدية النظرية أكثر من كونهما أداءات متكررة في القرآن الكريم. وتتقارب نسب عدم الوضوح مع صعوبة الأداء كما هو مبين أعلاه.

5.3. الباب الخامس: الوقف والابتداء:

الوقف لغة: الكف والحبس، واصطلاحا: قطع الصوت عن الكلمة زمنا يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة، لا بنية الإعراض عنها ولابد معه من التنفس، ويكون في رؤوس الآي وأواسطها ولا يقع في وسط الكلمة ولا فيما اتصل رسماً[39].

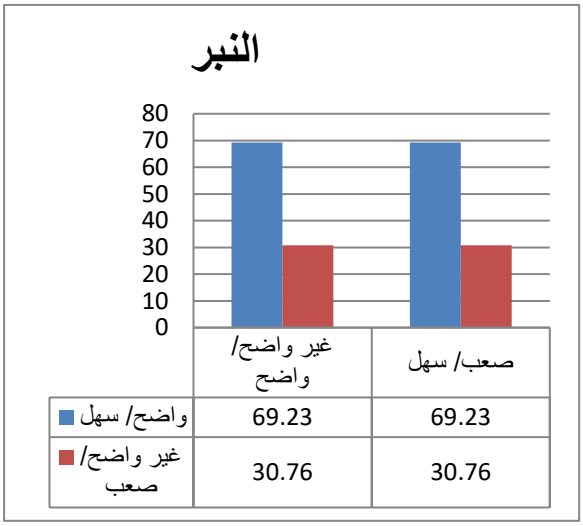
والابتداء: بدأ في أسماء الله عز وجل المبدئ: هو الذي أنشأ الأشياء واخترعها ابتداء من غير سابق مثال، والبدء: فعل الشيء أول[40]، واصطلاحا: هو "الشروع في القراءة ابتداء أو استئنافها بعد القطع أو الوقف ولا يكون إلا اختياريا ولا يجوز إلا بمستقل بالمعنى موف بالمقصود"[41].



وكما هو ملاحظ فإن النسب معكوسة في الوقف والابتداء؛ حيث كانت نسب عدم وضوح المصطلح، والصعوبة أكثر ارتفاعا من الوضوح والسهولة؛ وذلك راجع إلى كونهما مرتبطان بمعاني القرآن مما يشكل صعوبة في الفهم الذي يحتاج إلى التأمل والتدبر. ومعرفة تمام المعاني من عدمها، وإلى تمام الجمل أيضا وهذا يحتاج إلى تمرس نحوي ولغوي.

6.3. الباب السادس: النبر:

النبر بالكلام: الهمز، قال: وكل شيء رفع شيئا فقد نبره، والنبر: مصدر نبر الحرف ينبره نبرا همزه[42]، واصطلاحا: هو "الضغط على مقطع أو حرف معين من حروف الكلمة بحيث يكون صوته أعلى بقليل مما جاوره من الحروف"[43].

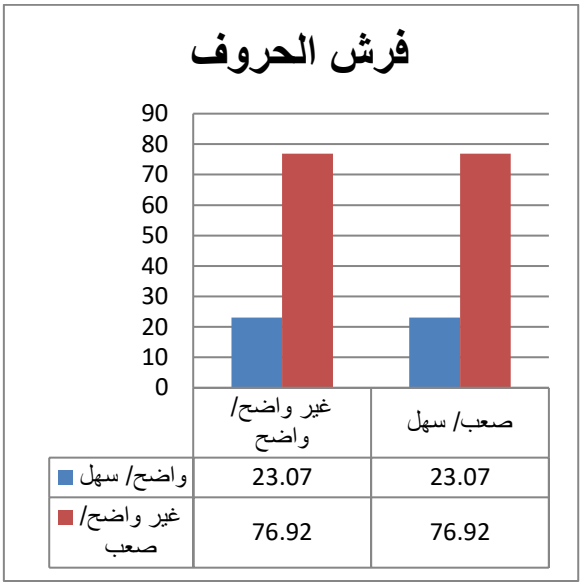


ويعتبر من المصطلحات التي تشكل صعوبة نسبية لدى الطالبات إذ ترتفع نسبة الصعوبة وعدم الوضوح إلى 30 بالمائة. وذلك بالرغم من أن المصطلح متداول سواء في اللهجتين المحليتين الدارجة العربية والمازيغية، إلا أن صعوبته تكمن في صعوبة تتبع مواضعه المختلفة في القرآن الكريم.

7.3. الباب السابع: فرش الحروف:

وفي مفهوم الفرش لغة جاء: "فرش الشيء يفرشه، وفرشه فانفرش وافترشه: بسطه، وافترش فلان لسانه: تكلم كيف شاء أي بسطه"[44].

واصطلاحا: "ما حكمه مقصور على مسائل معينة ولم يطرد على سنن واحد، فهو ما قل دوره من الحروف المختلف فيها بين القراء، وسمي فرشا لانتشاره، فكأنه انفرش، وسماه بعضهم الفروع من حيث مقابلته الأصول"[45].



ويعد من أكثر المصطلحات غموضا وصعوبة في الأداء كما هو موضح في النسب المئوية، إذ تتعدى 70 بالمائة في كليهما، ولعل ذلك راجع إلى عدم استعماله إذ نلاحظ أن الدارس للإتقان والإجازة يجد نفسه أمام مصطلح غامض في الاستعمال حتى عند المتمدرسين حيث لا تتعرض المقررات الرسمية إلى مثل هذه المصطلحات، كما يرتبط في الأداء بمجموعة من الكلمات متفق أو مختلف فيها بين القراء مفروشة على كامل المصحف [46] مما يشكل صعوبة في تتبعها وأدائها.

الخاتمة:

– مصطلحات فن التجويد كلها عربية أصلية حيث لا نجد فيها الدخيل أو المعرب، ولا نجد المنحوت أو المركب إلا ما ندر، إذ أن أغلبها تتكون من مصطلح واحد، أو مصطلحين على الأكثر.

– أغلب كتب تعليم التجويد تعتمد التعريف المعجمي المختصر لتوضيح معاني المصطلحات ثم تنتقل بعد ذلك إلى الضبط الاصطلاحي.

– لاحظنا من خلال عينة الدراسة أن:

– العلاقة بين مفاهيم المصطلحات وأدائها في القرآن الكريم في أغلبها مطردة؛ حيث كلما كان المصطلح واضحا كان أداؤه سهلا، وكلما اكتنفه الغموض كان تطبيقه صعبا.

– المصطلحات في أغلبها سهلة، وتكون صعبة نوعا ما في حال ارتباطها بالمعاني أو إذا لم تحكمها قاعدة واحدة (فرش الحروف مثلا).

– قلَّ ما يكون ثمة تناقض بين المفهوم والأداء؛ كأن يكون المصطلح واضحا وأداؤه صعبا، ورد ذلك في الإخفاء (تمثيلا).

– ترتفع نسبة الصعوبة في: فرش الحروف، النبر، صفة الاستطالة، وبنسبة أقل الروم والإشمام والتفخيم.

– ارتفعت نسبة الصعوبة في الأداء في الاستطالة رغم وضوح المصطلح، لصعوبة أداء حرف الضاد وهذا الإشكال لدى أغلب الناطقين بالضاد ومتعلميها على العموم.

– فن التجويد في عمومه لا يشكل صعوبة لدى الجزائريين الناطقين بغير العربية وذلك راجع إلى التعليم القرآني للناشئة في صغرهم، وإن كان تقليديا يرتكز على التحفيظ ولا يهتم بالتجويد وإتقان التلاوة، ويرجع أيضا إلى التداخل اللهجي بين متفرعات اللهجة العربية والأمازيغية.

– ضرورة إدراج بعض المقررات المعرفية التي تساعد على الفهم المبسط لمعاني القرآن ومصطلحاته؛ لأن ذلك سيسهم في إتقان التلاوة وحسن أدائها.

– ضبط المصطلحات وتبسيطها للطلاب في المدارس القرآنية التي تعتمد على الاتقان والإجازة ضروري جدا؛ لأنه يسهم في الأداء الجيد ويساعد أيضا في تقريب فهم معاني القرآن الكريم.

– إدراج اللغة العربية كمادة إضافية في مقررات المتمدرسين ضروري جدا لرفع الكثير من اللبس في المصطلحات، والتدرب عليها وعلى توظيفها.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم بن أحمد بن سليمان، النجوم الطوالع على الدرر اللوامع في أصل مقرإ الإمام نافع، دار ابن الحفصي للطباعة والنشر، الجزائر، ط 2، 2015.
- إبراهيم بن سعيد الدوسري، مختصر العبارات لمعجم مصطلحات القراءات، دار الحضارة للنشر والتوزيع، الرياض، ط 1، 2008.
- إبراهيم بن سعيد الدوسري، التجريد لمعجم مصطلحات التجويد، دار الحضارة للنشر والتوزيع، د ب، د ت
- أبوبكر محمد بن الحسين ابن دريد، جمهرة اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، مج 1، 1987.
- توزينت المالكي، و أبو عبد الله محمد بن علي بن محمد بن أحمد التلمساني، تقييد على قراءة الإمام نافع من رواية قالون وورش، دار ابن حزم، د ب، ط 1، 2009.
- ابن الجزري محمد بن علي بن يوسف ، متن الجزرية المسمى المقدمة الجزرية فيما يجب على قارئ القرآن أن يعلمه، د ن، د ب، د ت.
- سعيد شبار، المصطلح خيار لغوي، مجلة الأمة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر،ط1، العدد 78، سبتمبر/أكتوبر 2000.

- سمير براهم، دراسة التنوعات اللهجية الأمازيغية في الجنوب، الملتقى الوطني الأدب الأمازيغي في الجنوب الجزائري، أعلامه وقضاياه الفنية والموضوعية، الجزائر، 25-26 أفريل 2018.
- عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط 1، 2010.
- عمر بوسعدة، الشامل في التجويد، منشورات ألفا، الجزائر، ط 1، 2014.
- غانم قدوري الحمد، علم التجويد قبل كتاب الرعاية وكتاب التحديد من (الكتاب الأوسط) للعماني، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، العدد 5، 1429 هـ.
- غانم قدوري الحمد، جامع الكتب الإسلامية (علوم القرآن)/ أبحاث في علم التجويد، دار عمار،الأردن، ط1، 1422هـ، 2002م، شوال 1420هـ/03-02-2000.
- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2018.
- محمد بن موسى الشربيني الجراري، تجويد القرآن الكريم على رواية ورش عن نافع عن طريق الأزرق ، دار الهدى، الجزائر، دط، 2008.
- محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة غريب للنشر، د ب، د ت.
- يوسف بن عبد الحميد بلقبلة، المختصر المفيد في علم التجويد برواية ورش عن نافع عن طريق الأزرق، دار الوعي، الجزائر، دط، 2021.
- يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، د ب، ط 1، 2008.

الهوامش:

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة غريب للنشر، د ب، دط، د ت ، ص 7.

[2] ينظر: سعيد شبار، المصطلح خيار لغوي، مجلة الأمة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر،ط1، العدد 78، سبتمبر/أكتوبر 2000، ص 47.

[3] يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، د ب، ط 1، 2008، ص 28.

[4] ينظر: يوسف وغليسي، المرجع نفسه، ص 28.

[5] ينظر: يوسف وغليسي، المرجع نفسه، ص29- 30.

[6] ينظر: سعيد شبار، المرجع نفسه، ص 42.

[7] توزينت المالكي، أبو عبد الله محمد بن علي بن محمد بن أحمد التلمساني، تقييد على قراءة الإمام نافع من رواية قالون وورش، دار ابن حزم، د ب، ط 1، 2009، ص 23.

[8] ينظر: غانم قدوري الحمد، علم التجويد قبل كتاب الرعاية وكتاب التحديد من (الكتاب الأوسط) للعماني، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، دط، العدد 5، 1429 هـ، ص181.

[9] ابن الجزري، محمد بن علي بن يوسف، متن الجزرية المسمى المقدمة الجزرية فيما يجب على قارئ القرآن أن يعلمه، ضبط وتصحيح : محمد تميم الزعبي د ن، د ب، د ت، ص 1.

[10] ينظر: غانم قدوري الحمد، علم التجويد نشأته ومعالمه الأولى، جامع الكتب الإسلامية (علوم القرآن) / أبحاث في علم التجويد، دار عمار، الأردن، ط1، 1422هـ، 2002م، شوال 1420هـ/03-02-2000، ص13.

[11] ينظر: غانم قدوري الحمد، علم التجويد قبل كتاب الرعاية، ص 165.

[12] عبد المجيد عيساني: اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط 1، 2010، ص 116.

[13] براهم سمير: دراسة التنوعات اللهجية الأمازيغية في الجنوب، الملتقى الوطني الأدب الأمازيغي في الجنوب الجزائري، أعلامه وقضاياه الفنية والموضوعية، الجزائر، 25-26 أفريل 2018، ص 122.

[14] براهم سمير. المرجع نفسه، ص122.

[15] عنوان الكتاب: الشامل في التجويد، تأليف المقرئ عمر بوسعدة.

[16] ينظر: محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور: تجويد، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط8، 2018، ج6 ، مادة رخو.

[17] ابن دريد أبوبكر محمد بن الحسين، جمهرة اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1987 م، مج 1، ص 46.

[18] يوسف بن عبد الحميد بلقبلة، المختصر المفيد في علم التجويد برواية ورش عن نافع عن طريق الأزرق، دار الوعي، الجزائر، دط، 2021، ص 34.

ينظر: محمد بن موسى الشرويني الجراري، تجويد القرآن الكريم على رواية ورش عن نافع عن طريق الأزرق ، دار الهدى، الجزائر، دط، 2008، ص 32.

[20] إبراهيم بن أحمد بن سليمان، النجوم الطوالع على الدرر اللوامع في أصل مقرإ الإمام نافع، دار ابن الحفصي للطباعة والنشر، الجزائر، ط 2، 2015، ص 418.

[21] الشرويني الجراري، تجويد القرآن الكريم، ص130.

[22] ينظر: ابن منظور، لسان العرب،ج8، مادة شجر.

[23] إبراهيم بن سعيد الدوسري، مختصر العبارات لمعجم مصطلحات القراءات، دار الحضارة للنشر والتوزيع، الرياض، ط 1، 2008، ص 75.

[24] ينظر:ابن منظور، المصدر نفسه، ج6، مادة ذلق.

[25] ينظر: عمر بوسعدة، الشامل في التجويد، منشورات ألفا، الجزائر، ط2، 2014م، 1435هـ، ص 61.

[26] الشرويني الجراري، تجويد القرآن الكريم، ص59.

[27] ينظر:ابن منظور، لسان العرب، ج14، مادة مدَّ.

[28] الدوسري، مختصر العبارات، ص113.

[29] ينظر: ابن منظور، المصدر نفسه، ج2، مادة بدل.

[30] إبراهيم بن سعيد الدوسري، التجريد لمعجم مصطلحات التجويد، دار الحضارة للنشر والتوزيع، دب، دت، ص 8.

[31] الدوسري، مختصرالعبارات، ص 107.

[32] ينظر: الدوسري، التجريد لمعجم مصطلحات التجويد، ص 9.

[33] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ج12، مادة قلب.

[34] الدوسري، مختصر العبارات، ص 98.

[35] ينظر: ابن منظور، المصدر نفسه، ج14، مادة نقل.

[36] الدوسري، مختصر العبارات، ص125.

[37] ابن منظور، المصدر نفسه، ج6، مادة روم.

[38]ينظر: ابن منظور، المصدر نفسه، ج8، مادة شمم.

[39]ينظر: الشرويني الجراري، تجويد القرآن، ص 160.

[40] ينظر: ابن منظور، المصدر نفسه، ج2، مادة بدأ.

[41] الشرويني الجراري، المرجع نفسه، ص 163.

[42] ينظر: ابن منظور، المصدر نفسه، ج8، مادة نبر.

[43] عمر بوسعدة، الشامل في التجويد، ص 217.

[44] ينظر: ابن منظور، المصدر نفسه، ج11، مادة فرش.

[45] الدوسري، مختصر العبارات، ص 87.

[46] ينظر: عمر بوسعدة، الشامل في التجويد، ص 247.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4/ العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 255 – 292

دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا

[1] أ. علياء عبد الله المختار *، [2] أ.م.د. علي مطهر العلماني ، [3] أ.د. يحي عبدالرزاق قطران

[1] قسم المكتبات وعلم المعلومات بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة صنعاء (اليمن)،

[2] قسم المكتبات وعلم المعلومات بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة صنعاء (اليمن)،

[3] قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة صنعاء (اليمن)

The Role Of Smart Phones in Improving the Performance of Faculty Members in Sana'a University and University of Science and Technology

[1] Alia Abdullah Almokhtar *,
[2] Dr. Ali Mutahar Alalmani , [3]Prof. Yahya Abdalrzaq Qutran
[1] https://orcid.org/0009-0004-0803-9636
[1,2,3] Sanaa University (Yemen), [1] aliaalmokhtar83@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/07/01 تاريخ القبول: 2023 /07/21 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

هـدفت الدراسـة إلى التعـرف علـى دور الهواتـف الذكيـة في تحسـين أداء أعضـاء هيئـة التـدريس بجـامعتي صـنعاء والعلـوم والتكنولوجيـا، ودور اخـتلاف المتغـيرات الديموغرافيـة لأعضـاء هيئـة التـدريس مـن حيـث (النـوع، العمـر، الدرجـة العلميـة، الجامعـة، الكليـات، الخـبرة التدريسـية، الـدورات التدريبيـة) باخـتلاف رأيهـم في دور الهواتـف الذكيـة في تحسـين أدائهـم، وقـد اسـتخدمت الدراسـة المنهجـين: الوصـفي والمقـارن، واعتمـدت علـى الاسـتبانة أداة لجمـع البيـانات، واحتـوت الاسـتبانة علـى (13) فقـرة، وتم اختيـار عينـة عشـوائية مـن أعضـاء هيئـة التـدريس بجـامعتي صـنعاء والعلـوم والتكنولوجيـا بلـغ عـددهم (260) عضـو هيئـة تـدريس، واسـتخدمت الدراسـة الأسـاليب الإحصـائية: معامـل الفـا كرونبـاخ، واختبـار (T.test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار اتجاه الفروق(LSD).

* المؤلف المرسل.
* **Corresponding author**.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس للهواتف الذكية في العملية التعليمية جاء عالياً، وكان أكثر دور يقوم به عضو هيئة التدريس باستخدام الهواتف الذكية هو الرد على استفسارات الطلبة عبر الهاتف الذكي، بينما كان دور استخدام الهاتف الذكي في التقويم الإلكتروني للطلاب هو الدور الأقل استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا؛ وتوصلت الدراسة كذلك إلى أنه لا يوجد دور يعزى إلى المتغيرات الديموغرافية: (النوع، العمر، الدرجة العلمية، الكليات، الخبرة التدريسية) لأعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظرهم في دور الهواتف الذكية في تحسين أدائهم، بينما أكدت النتائج وجود دور للهواتف الذكية في تحسين أدائهم يعزى إلى المتغيرين: (متغير الجامعة لصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا، ومتغير الدورات التدريبية للفئة التي التحقت بـ 5 دورات تدريبية).

وكانت أهم توصيات الدراسة بتوظيف إمكانيات الهواتف الذكية في العملية التعليمية؛ لتقديم عملية تعليمية مرنة، وذلك عبر تقديم طرائق متنوعة وأساليب جديدة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وتوفير المتطلبات اللازمة لاستخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، مثل توفير شبكة الإنترنت في القاعات الدراسية. وتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي بواسطة الهواتف الذكية، واستثمارها في الإجابة عن الاستفسارات لدى أعضاء هيئة التدريس، والطلاب إلكترونياً.

كلمات مفتاحية: الهواتف الذكية، تحسين الأداء.

Abstract:

The study aimed to identify the role of smartphones in improving the performance of faculty members at Sana'a University and University of Science and Technology, and the role of the different demographic variables of faculty members in terms of (gender, age, degree, university, colleges, teaching experience, training courses) according to their opinion on the role of smartphones in improving their performance. The study used the two methods: descriptive and comparative, and relied on the questionnaire as a tool for data collection. The questionnaire contained (13) items, and a random sample of faculty members at Sana'a University and University of Science and Technology was selected, numbering (260) faculty members, and the study used statistical methods: Cronbach's alpha coefficient, T.test, one-way analysis of variance (ANOVA), and least significant differences test (LSD).

The study found a number of results, the most important of which are: that the level of faculty members' use of smartphones in the educational

process was high, and the most important role played by the faculty member using smartphones was to respond to students' inquiries via smartphone, While the role of using the smartphone in the electronic calendar for students was the least used role by faculty members at Sana'a University and University of Science and Technology, The study also found that there is no role attributed to demographic variables (gender, age, degree, colleges, teaching experience) for faculty members at Sana'a University and University of Science and Technology from their point of view on the role of smartphones in improving their performance. On the other hand, the results confirmed the existence of a role for smartphones in improving their performance attributed to the two variables: (the university variable in favor of the University of Science and Technology, and the variable of training courses for the category that enrolled in 5 training courses).

The most important recommendations of the study were to employ the capabilities of smart phones in the educational process to provide a flexible educational process, by providing various methods and new methods in teaching, scientific research and community service. Providing the necessary requirements for the use of smartphones in the educational process, such as providing the Internet in the classroom, And activate artificial intelligence applications by smartphones, and invest them in answering inquiries of faculty members and students electronically.

Keywords: Smart phones; Improving the Performance.

مقدمة:

تتعدد أنماط التعليم بالجامعات، ومن هذه الأنماط التعليم المتنقل، المعتمد على استخدام الأجهزة النقالة في العملية التعليمية، ويركز مصطلح Mobile Learning على استخدام الخدمات المتوفرة في الأجهزة النقالة في قاعات التدريس وخارجها، وهناك العديد من الأجهزة النقالة المستخدمة في التعليم المتنقل، ومن هذه الأجهزة: الأجهزة الرقمية الشخصية، والحاسبات المحمولة، والأجهزة اللوحية الرقمية الشخصية، مثل الآيباد، والهواتف الذكية، وسوف يتم التركيز هنا على الهواتف الذكية التي تجاوزت في تطورها الهواتف التقليدية في الشكل والاستخدام والخدمات التي تقدمها والتطبيقات وتصفح شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى الخدمات التقليدية التي تقدمها مثل إرسال

الرسائل، والاتصال، والتقويم،... إلخ، ويعد الهاتف الذكي حاسوباً صغيراً متنقلاً، تتوفر فيه معظم الخدمات والتطبيقات المتوفرة في الحاسوب.

وقد فرضت الهواتف الذكية نفسها بقوة في العملية التعليمية، كما فرضت نفسها على مختلف نواحي الحياة، فهي توفر فرصاً لتحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وجودة، وهذا بدوره يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية، وتحسين الأداء وزيادة الفاعلية[1]، وقد أدى انتشار الهواتف الذكية إلى تغيير طرائق التدريس، وأدوار أعضاء هيئة التدريس، وحتى تغيير المكان الذي تتم فيه العملية التعليمية، ومثلت تلك التغيرات التكنولوجية تحديًا إيجابيًا للجامعات لتحسين العملية التعليمية؛ لذلك فإن استخدام الهواتف الذكية يؤدي إلى اتباع نهج مرن يركز على الطالب، والتحرر من قيود الزمان والمكان، ويطور مهارات: القيادة لدى الطلبة والعمل الجماعي، والإبداع، والتواصل، والتعاون، والتفكير النقدي، وحل المشكلات[2]، وقد تناولت العديد من الدراسات، مثل دراسة (رنا فاضل عباس،2018)[3]، ودراسة (سلطان بن هويدي السلطان، 2019) [4] أهمية توظيف أو استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، فهي تساعد على تعزيز العملية التعليمية بإنجازها للعديد من المهام التعليمية.

1. مشكلة الدراسة:

من الملاحظ الانتشار الواسع للهواتف الذكية بين أفراد المجتمع، وفي طليعتهم أعضاء هيئة التدريس، فلم تعد وسيلة للتواصل الاجتماعي، وإرسال الرسائل فقط، بل تجاوزت ذلك إلى الكثير من الخدمات والتطبيقات التي أدت إلى انتشارها، وهذا أدى بدوره إلى السعي وراء توظيف هذه الهواتف في العملية التعليمية الجامعية، حيث إنها توفر جهداً كبيراً لعضو هيئة التدريس في التعليم مثل: الرد على استفسارات الطلبة، أو إحاطتهم بموعد الاختبارات أو إلغاء المحاضرة، ومع هذا تبرز مشكلة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في التواصل المباشر مع طلبتهم، وانشغالهم عن أداء أدوارهم، وقلة التواجد في الجامعات، وقد جاءت هذا الدراسة لمحاولة معرفة دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في الجوانب المناطة بالجامعات، وهي: (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)؛ لذا فإن مشكلة الدراسة يمكن أن تتمثل في **السؤال الرئيس**

الآتي: **مـا دور الهواتـف الذكيـة في تحسـين أداء أعضـاء هيئـة التـدريس بجـامعتي صـنعاء والعلـوم والتكنولوجيا؟** ويتفرع من التساؤل الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية، وهي:

1.1. مـا دور الهواتـف الذكيـة في تحسـين أداء أعضـاء هيئـة التـدريس بجـامعتي صـنعاء والعلـوم والتكنولوجيا؟

2.1. ما دور اختلاف المتغيرات الديموغرافية لأعضـاء هيئة التدريس في جامعتي صـنعاء والعلوم والتكنولوجيا (النوع، العمر، الدرجة العلمية، الجامعة، الكلية، سـنوات الخبرة، الدورات التدريبية) من وجهة نظرهم في دور الهواتف الذكية في تحسين أدائهم؟

2. أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى التعرف على دور:

1.2. الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا.

2.2. اختلاف المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا (النوع، العمر، الدرجة العلمية، الجامعة، الكلية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) من وجهة نظرهم في دور الهواتف الذكية في تحسين أدائهم.

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدارسة في الآتي:

1.3 تعريف أعضاء هيئة التدريس بإمكانيات الهواتف الذكية من خدمات وتطبيقات التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية الجامعية.

2.3 نشر الوعي باستخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية الجامعية، فهي تسهل العملية التعليمية لكل أطرافها، سواء من أعضاء هيئة التدريس أو من الطلبة.

3.3 مساعدة أصحاب القرار في تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال استخدام تكنولوجيا الهواتف الذكية في العملية التعليمية.

4. فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

4. 1. لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا.

4. 2. لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عن مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لاختلاف المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا (النوع، العمر، الدرجة العلمية، الجامعة، الكلية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) من وجهة نظرهم في دور الهواتف الذكية في تحسين أدائهم.

5. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

5. 1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على دور الهاتف الذكي في تحسين الأداء (التدريسي، والبحثي، وخدمة المجتمع).

5. 2 . **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على جامعة صنعاء وعدد كلياتها (14) كلية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا وعدد كلياتها (7) كلية بأمانة العاصمة صنعاء، وهذه الكليات تقسم الى قسمين: **كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، وتشمل الشريعة والقانون والتربية...، **وكليات العلوم التطبيقية**، وتشمل الطب والهندسة ...، وقد تم اعتماد هذا التقسيم بناء على دليل الأطروحات الجامعية الصادرة من المجلس الأعلى لتخطيط التعليم [5].

5. 3. **الحدود البشرية:** تمثلت الحدود البشرية للدراسة في أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا بمختلف درجاتهم العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ دكتور).

4.5. **الحدود الزمنية:** تم توزيع الاستبانة في الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2202-2023م.

6. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي؛ نظراً لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات؛ كونه يسعى إلى وصف الوضع الراهن لدور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، من ناحية الأداء البحثي والتدريسي وخدمة المجتمع، كما استخدم أيضا المنهج المقارن؛ للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف في الاستخدام بين جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا.

7. مصطلحات الدراسة:

هنالك عدد من المصطلحات للدراسة، هي:

- **الهواتف الذكية:** وتعرف بأنها" الهواتف التي ترسل وتستقبل مكالمات الصوت والفيديو، وتساعد على فتح الملفات والتنقل بها، وتوفر مزايا وخدمات تصفح الإنترنت، ومزامنة البريد الإلكتروني وخدمات التواصل الاجتماعي"[6]. ويعرف الهاتف الذكي بأنه "جهاز محمول يعمل بنظام تشغيل متعدد الوظائف شأنه شأن الحاسوب، ويؤدى دور الهاتف، ويسمح بإتاحة العديد من الخدمات والتطبيقات والإبحار في الويب، كما يمكن استخدامه كأداة تعليمية متكاملة بالتنسيق بين العديد من وظائفه"[7].

وتعرف **الهواتف الذكية إجرائياً** بأنها: هي إحدى وسائل التكنولوجيا الحديثة التي تعتمد على الاتصال اللاسلكي، وتستخدم كحاسوب مصغر، وتتيح العديد من الخدمات والتطبيقات والإبحار في شبكة الإنترنت، التي يستخدمها عضو هيئة التدريس بجامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا.

- **أعضاء هيئة التدريس:** هم الأعضاء الذين يمارسون العملية التعليمية والأكاديمية في الجامعات في شتى التخصصات والمعنيون بدرجة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد [8].

ويعرف أعضاء هيئة التدريس إجرائيا: بأنهم أعضاء هيئة التدريس من ذكور وإناث، ومن حملة الدكتوراه، بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا.

- **الأداء:** يعرف الأداء "بأنه الإنجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسات العملية التطبيقية لهذه النظريات وبواسطة الخبرات المتراكمة المكتسبة في مجال العمل"[9].

- **تحسين الأداء:** يعرف بأنه" استخدام جميع الموارد المتاحة لتحسين المخرجات وإنتاجية العمليات، وتحقيق التكامل بين التكنولوجيا الصحيحة التي توظف رأس المال بالطريقة المثلى"[10].

ويعرف تحسين الأداء إجرائياً: بأنه ذلك المستوى الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا من أداء تدريسي وبحثي وخدمة المجتمع.

8. الدراسات السابقة والإطار النظري:

1.8 الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات دور الهواتف الذكية في العملية التعلمية، ومنها دراسة ثائر عبدالمجيد بني هاني (2014)[11] التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الهاتف الجوال في عملية التعليم والتعلم في الأردن، والدوافع التي تدعو إلى استخدامه، والفوائد المستفادة من استخدامه لأطراف العملية التعليمية والخدمات التي يوفرها والتي من خلالها يمكن إنجاز المهام التعليمية، والتحديات والصعوبات التي تواجه استخدامه، وأكدت نتائج الدراسة أن الهاتف الجوال يمكن استخدامه وتوظيفه في منظومة التعليم، ويمكن أن يقدم فوائد عديدة للعملية التعليمية إذا تمّ دمج هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية، وأن تطبيقه بصورة صحيحة يتطلب توافر البنية التحتية وتوفير الدعم المالي والميزانيات المناسبة، وأن التعليم بالمحمول يعتبر شكلاً جديداً من أشكال نظم التعليم عن بعد، والذي سوف يصبح منتشراً في جميع أنحاء العالم ويخدم عشرات الملايين من الطلبة.

وجاءت دراسة أمل مبارك الحمار (2016) [12] لتحدد أثر استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تسهيل التعلم لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو التعلم الجوال، وأكدت نتائجها فاعلية استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تسهيل العملية التعليمية لدي الطالبات، وقد تأكدت من خلال مشاركة الطالبات في استطلاع الرأي عبر الاستبانة والتي أوضحت مدي رضا الطالبات عن استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تسهيل العملية التعليمية، كما أكدت على أن للطالبات اتجاهات إيجابية نحو التعلم الجوال.

اما دراسة مروة عبد السلام نمر النمورة (2016) [13] فقد استهدفت تحديد درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للتعلم النقال من خلال الهواتف الذكية وممارستهم له، وقد أظهرت نتائجها أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للتعلم النقّال مرتفعة، ودرجة استخدامها متوسطة، وعدم وجود فروق في درجة وعي وممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة

الأردنيـة للـتعلم النقّـال مـن خـلال الهواتـف الذكيـة تعـزى إلى متغـيرات الدراسـة الثلاثـة: الكليـة، والخـبرة التعليميـة، والمهـارات التكنولوجيـة. وأوصـت الدراسـة بالتشـجيع علـى اسـتخدام الهواتـف الذكيـة بإمكانياتهـا المتعـددة في الجانـب التربـوي، داخـل الجامعـة وخارجهـا؛ لمـا لـه مـن أثـر إيجـابي وفوائـد عديـدة تخـدم العمليـة التعليميـة التعلميـة، وفي نفـس السـياق دراسـة محمـد محمـد يحـيى مصـطفى (2017) [14] الـتي تمثلـت أهـدافها في التعـرف علـى اتجاهـات أعضـاء هيئـة التـدريس بجامعـة بيشـة نحـو التـدريب الإلكـتروني عـبر الأجهـزة الذكيـة، وكـذلك تحديـد أثـر متغـيرات (النـوع، الدرجـة العلميـة، متوسـط عـدد سـاعات الاسـتخدام اليـومي، نظـام التشـغيل المسـتخدم) بـين أعضـاء هيئـة التـدريس بجامعـة بيشـة علـى اتجاهـاتهم نحـو التـدريب عـبر الأجهـزة الذكيـة، وأكـدت نتائجهـا وجـود اتجـاه محايـد نحـو اسـتخدام الأجهـزة الذكيـة لـدى أعضـاء هيئـة التـدريس، وعـدم وجـود فـروق في اسـتجابات أعضـاء هيئـة التـدريس في مقيـاس الاتجـاه نحـو التـدريب عـبر الأجهـزة الذكيـة تعـزى لمتغـير (النـوع، التخصـص، الدرجـة العلميـة) في جميـع محـاور المقيـاس، بينمـا كانـت هنـاك فـروق في مقيـاس الاتجـاه نحـو التـدريب عـبر الأجهـزة الذكيـة تعـزى لمتغـير (متوسـط سـاعات الاسـتخدام اليـومي) في جميـع محـاور المقيـاس لصـالح أعضـاء هيئـة التـدريس الـتي تسـتخدم الأجهـزة الذكيـة أكثـر مـن 5 سـاعات يوميـاً، ولمتغـير (نظـام التشـغيل المسـتخدم) في كـل مـن محـوري المحتـوى التـدريبي، ومحـور معوقات الاستخدام لصالح فئة الأعضاء التي تستخدم أجهزة تعمل بنظام الأندرويد.

واستهدفت دراسة رنا فاضل عباس (2018) [15] تحديد اتجاهات التدريسيين والطلبة نحو توظيف الهواتف الذكية في التعليم الجامعي لمختلف الاختصاصات العلمية والإنسانية في جامعة بغداد، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات التدريسـيين والطلبة نحو توظيف الهاتف الذكي في التعليم الجامعي كانت إيجابية، ولا توجد فروق بين التدريسـيين والطلبة تبعا للجنس أو التخصـص في اتجاهاتهم نحو توظيف الهواتف الذكية في التعليم الجامعي، حيث يمكنها أن تساعد في تعزيز العملية التعليمية إذا ما استخدمت بحكمة وبشكل إبداعي، إذ يمكن استخدام الهواتف الذكية في إنجاز العديد من المهام التعليمية، حيث تسـهل مهام التدريسـيين، وتعد أيضـا أدوات مسـاعدة للتعلم بالنسبة للطلاب، وتناولت دراسة عقاب الجبالي وآخرون (2019) [16] Oqab Jabali et al تصور أعضاء هيئة التدريس في الكليات الطبية للهواتف الذكية كأداة تعليمية، وكيفية اسـتخدامهم للهواتف الذكية في التعليم الطبي والممارسة الطبية، وكيف ينظرون إليها كأداة تعليمية. وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الهواتف الذكية لدعم ممارساتهم التعليمية، وجاءت تصورهم إيجابيا تجاه استخدام الهواتف الذكية كأداة تعليمية، كما

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بناءً على المتغيرات الديمغرافية الخمسة، وهي: الجامعة، والمسمى الوظيفي، والتخصص، والنوع، وسنوات الخبرة.

أما دراسة أحمد يوسف الشامي، آمال خالد حميد (2021)[17] فقد هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا جاءت متوسطة، وعدم وجد فروق في وجهات نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة نحو واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى للمتغيرات (النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية، الفئة العمرية، الكلية). وتناولت دراسة تركي بن عبد العزيز الملحم. (2021)[18] واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية وافقوا بدرجة متوسطة على توظيف الهواتف الذكية في تدريس اللغة العربية، وتوجد فروق في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تعزي لمتغير الدرجة العلمية (معلم – عضو هيئة تدريس) لصالح أعضاء هيئة التدريس، ومتغير التخصص (تربوي – غير تربوي) لصالح الحاصلين على مؤهل تربوي، و متغير الدورات التدريبية (حاصل على تدريب – لم يحصل على تدريب) لصالح الحاصلين على تدريب، ومتغير الخبرات التدريسية (5) سنوت إلى (10) سنوات – أكثر من (10) سنوات لصالح الخبرات التدريسية أكثر من (10) سنوات.

وهدفت دراسة عليش عبدالرحيم البشير، عبد السلام الخضر إبراهيم (2022)[19] إلى التعرف على أهمية استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب كليات التربية السودانية، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن استخدام طلاب كلية التربية السودانية للهواتف الذكية في العملية التعليمية جاءت بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق لتقدير طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم لاستخدامهم الهواتف الذكية في العملية التعليمية تعزى إلى متغير السنة الدراسية والجنس، وحاولت دراسة أسماء محمود السيد عبد الله، وزكريا إبراهيم الدسوقي، ونادية محمد عبد الحافظ (2023)[20] إلقاء الضوء علي كيفية استخدام طلاب الإعلام التربوي لتطبيقات الهواتف

الذكية في العملية التعليمية، وواقع تحديات ومعوقات الاستخدام، ومحاولة التغلب على تلك المعوقات، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين استجابات أفراد العينة (الذكور، الإناث) فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استخدامهم لتطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية، وكذلك محل الإقامة، بينما توجد فروق بالنسبة لمتوسط الدخل الشهري، وتوجد علاقة ارتباطية بين استخدام طلاب الإعلام التربوي للتطبيقات والمنصات التعليمية على الهواتف في التعلم ودرجة الإفادة منها، وتوجد علاقة ارتباطية بين معوقات استخدام تطبيقات الهاتف الذكي في التعليم ومقترحات التغلب علي المعوقات لدي الطلاب.

كما تناولت دراسة حجاب الفوارح وشيدة جوس (2023)[21] Hejab Al Fawareh, Shaidah Jusoh استخدام أعضاء هيئة التدريس للهواتف الذكية وأثرها في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وكشفت نتائج الدراسة أن الهاتف الذكي حل محل الحاسوب، وكان أكثر استخدامه في البريد الإلكتروني، كما استخدم أعضاء هيئة التدريس الهاتف الذكي كوسيلة للاطلاع، وفي استخدام تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس والتعلم، أما دراسة علاء محمد عبد العاطي(2023)[22] فقد استهدفت التعرف على معدل توظيف طلاب الإعلام التربوي بالجامعات المصرية لتطبيقات الهواتف الذكية في التعليم أو التدريب، وأسباب توظيفها، ورصد أهم التطبيقات والمنصات التي يوظفها طالب الإعلام التربوي في التعلم والتدريب، وكيف يستفيد طالب الإعلام التربوي من تطبيقات الهواتف الذكية والمنصات التعليمية في التعلم والتدريب، وأهم مجالات توظيف طالب الإعلام التربوي لتطبيقات الهواتف الذكية والمنصات التعليمية في عملتي التدريب والتعلم، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين طلاب الإعلام التربوي من حيث محل الإقامة، ومدى توظيفهم للهواتف الذكية والمنصات التعليمية في عمليتي التعليم والتدريب، بينما أكدت وجود فروق بين الطلاب من حيث النوع (ذكور، إناث) في مدى توظيفهم لتطبيقات الهواتف الذكية والمنصات التعليمية لصالح الإناث. ووجود فروق من حيث النوع (ذكور، إناث) في درجة الاستفادة من تطبيقات الهواتف الذكية والمنصات التعليمية في مجالات التدريب لصالح الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق ندرة الدراسات السابقة التي تناولت دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وندرت الدراسات التي ربطت بين الهواتف الذكية وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، حتى الدراسات التي تناولت دور الهواتف الذكية لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، لم تتناول الأداء التدريسي، والأداء البحثي، وخدمة المجتمع، بشكل مفصل، لذلك ستحاول الدراسة الحالية تناول دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا في الجمهورية اليمنية.

9. الإطار النظري:

تتيح الهواتف الذكية العديد من الخصائص والسمات العامة التي تسهم في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، أهمها التفاعلية؛ حيث إنها تعطي إمكانية التفاعل بين مستخدميها، وتحقق التقويم والتغذية الراجعة، وتساعد أعضاء هيئة التدريس على تلقي استفسارات الطلبة وتساؤلاتهم عبرها، وتعين أعضاء هيئة التدريس على تقديم المقررات التعليمية والأنشطة والتكاليف بأساليب ووسائل متعددة من خلال الصوت والصورة والفيديو، كما أنها تقدم خاصية الفردية التي تسمح بتفريد المواقف التعليمية، وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في سرعة التعلم، هذا بالإضافة إلى قدرة هذه الهواتف على إكساب الطلبة الخبرات بشكل ذاتي، إضافة إلى ذلك ميزة التنوع؛ حيث تتنوع فيها مختلف الوسائط المتعددة من أجل توفير بيئة تعلم متنوعة، وتكتمل الاستفادة من هذه الهواتف عبر التكامل في تقديم الوسائط المتعددة، مثل: النص، والصوت، والصورة سواء المتحركة أو الثابتة ...، بحيث يتم التعامل معها بشكل تفاعلي، ويسمى الاعتماد على هذه الوسائط بالتكامل في المحتوى التعليمي[23].

وتسهم الهواتف الذكية في العملية التعليمية بدور كبير، ومن أهم مزايا استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية الآتي [24]، [25]:

1) إمكانية أن تتم العملية التعليمية في أي وقت ومكان: حيث إن الهاتف الذكي لا يتطلب التواجد في أماكن محددة أو أوقات معينة لكي تتم العملية التعليمية، فهو يسهم في الحرية في التعليم داخل وخارج

أسـوار المؤسـسـة التعليمية والقاعات الدراسـية، وتحقيق المشـاركة والتعاون المتجاوز للتباعد الجغرافي بين الطلبة بعضهم البعض، وبينهم وبين أساتذتهم.

2) يمكن تخزين البيانات والمعلومات والوثائق في الذاكرة الخاصـــة بالأجهزة أو ذاكرة خارجية، وإمكانية تحميلها بالعديد من مصادر المعلومات الإلكترونية المختلفة.

3) خفة وزن وصغر حجم الهاتف الذكي وسهولة حمله مقارنة بالحواسيب المحمولة أو المواد العلمية التقليدية الورقية.

4) اســـتخدام التطبيقات المتاحة على شـــبكة الإنترنت، مثل التطبيقات والبرامج المتاحة في متجر جوجل بلاي أو آبل استور؛ للحصول على البرامج والكتب التعليمية، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

5) توثيق عمليات التعلم باستخدام الصوت والصورة والفيديو لخدمة المقرر الدراسي.

6) إبقاء الطلبة على معرفة بكل ما له علاقة بالمقرر الدراسـي عبر متابعة ما يعرضـه عضـو هيئة التدريس، ومتابعة التكاليف المرتبطة به عند تعذر حضوره المحاضرات لأي سبب.

7) تتيح الفرصة للطلاب للتواصل السريع مع شبكة الانترنت.

8) تتيح الفرصة للتفاعل بسهولة بين أطراف العملية التعليمية بشكل جماعي وفردي.

9) التكلفة لهذه الأجهزة منخفضةً نسبياً، وهي رخيصة ومتداولة.

وتوفر الهواتف الذكية نماذج وأنماط تعليمية جديدة، وأسـاليب تدريس حديثة تسـهم في تقديم خبرات تعليمية مرنة ومناسبة للطلاب، نظراً للأسباب الآتية:

أ. المرونة في دعم كبير من الأنشطة المهمة في التعلم من خلال التنقل في إعدادات التعلم وتطبيقاته.

ب. التفاعلية في العملية التعليمية، حيث يستطيع عضو هيئة التدريس تلقي استفسارات الطلبة وتساؤلاتهم عن طريق الهواتف الذكية، وتعين في تقديم المواد والأنشطة التعليمية بأساليب ووسائل تتلاءم مع طبيعة تلك الأنشطة من خلال خدمات الصوت والصورة والألوان ...وغيرها.

ج. التكامل في المحتوى التعليمي، فالتعليم الذي يتم من خلال الهاتف الذكي تتكامل فيه النواحي النظرية والتطبيقية، كما يمكن أن يتم من خلاله شرح المادة التعليمية وتقويم عملية التعلم.

وهناك العديد من الخدمات التي تقدمها الهواتف الذكية للعملية التعليمية، وهي كالآتي [26]، [27]،[28]،[29]:

1. خدمة الرسائل القصيرة (SMS Short Message Service): فهي تسمح لمستخدمي الهواتف الذكية بتبادل رسائل نصية قصيرة فيما بينهم، بحيث لا تتجاوز حروف الرسالة الواحدة 160 حرفاً.
2. خدمة بروتوكول التطبيقات اللاسلكية (WAP Wireless Application Protocol): هو معيار يساعد المستخدمين في الدخول إلى شبكة الإنترنت لاسلكيا باستخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة المحمولة، مثل الهاتف الذكي، ويسهل عملية نقل وتبادل البيانات والاستفادة من بقية خدماتها المختلفة، مثل البريد الإلكتروني والأخبار والأحوال الجوية...إلخ.
3. خدمة التراسل بالحزم العامة للراديو GPRS: يحتاج الهاتف الذكي أن يكون مهيأ لاستخدام GPRS، والاشتراك في خدمات GPRS WAS، ليتيح للمستخدم الدخول إلى شبكة الإنترنت في أي وقت لتصفح الانترنت Mobile Internet وقراءة البريد الإلكتروني والرد عليه، وإرسال واستقبال رسائل الوسائط المتعددة MMS.
4. خدمة البلوتوث Bluetooth: هي تقنية الاتصال اللاسلكي بلوتوث Bluetooth Wireless Technology، وهي تربط مجموعة من أجهزة الاتصال المحمولة مع بعضها البعض بروابط لاسلكية قصيرة المدى .
5. خدمة الوسائط المتعددة MMS تتيح هذه الخدمة للمستخدم إرسال واستقبال الرسائل متعددة الوسائط، حيث يمكن تبادل الرسائل النصية ولقطات الفيديو والرسوم المتحركة والصور الملونة، مثل: إجراء اتصالات مرئية تفاعلية مباشرة بالصوت والصورة.
6. خدمة 268لوايف اي Wi-Fi: هي تقنية تقوم عليها معظم شبكات اللاسلكية WLAN، وتستخدم موجات الراديو لتبادل المعلومات بدلاً من الأسلاك والكابلات.
7. خدمة البرامج والتطبيقات على شبكة الإنترنت، كالبريد الإلكتروني، والدردشة...إلخ.
8. استخدام تطبيقات الهاتف، مثل الحاسبة، والمنبه، والساعة، والمؤقت، والألعاب.
9. مشاهدة فيديو، والتقاط صور، والتسجيل الصوتي والفيديو.

10.استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ومشاركة فيديو أو صورة أونلاين.

وعلى الرغم من التقدم الهائل والسريع في صناعة الهواتف الذكية، وتوافر العديد من الخدمات بها وتوظيفها في العملية التعليمية، فإنه توجد العديد من الصعوبات والتحديات في استخدام هذه الهواتف الذكية في العملية التعليمية، وهي كالآتي [30]:

1) الحاجة إلى تأسيس بنية تحتية تتضمن شبكات لاسلكية، وأجهزة حديثة، وإنتاج برمجيات تعليمية، وتصميم مناهج إلكترونية عبر شبكة الانترنت، ومناهج إلكترونية غير معتمدة على شبكة الإنترنت، وتصميم وإعداد المناهج الدراسية المناسبة، وهو ما يحتاج إلى تكلفة عالية ولاسيما في بداية تطبيقها.
2) تنوع الموديلات واختلافها يؤدي إلى تقادمها بشكل سريع، فسوق الأجهزة المتنقلة كثيرة التحديث والتغيير ولاسيما الهواتف الذكية، ولذلك فعدم مجاراة هذا التقدم يجعل الأجهزة متقادمة.
3) صغر مساحة شاشة الهواتف الذكية؛ مما يقلل من كمية المعلومات التي يتم عرضها.
4) هي أقل قوة ومتانة من الحواسيب المكتبية.
5) قد تقل كفاءة الإرسال مع كثرة إعداد المستخدمين للشبكات اللاسلكية.
6) ضرورة شحن الأجهزة بشكل دوري، حيث يستغرق عمل البطارية مدة قصيرة نوعاً ما.
7) قلة الوعي من قبل أطراف العملية التعليمية بالدور الذي يؤديه الهاتف الذكي في العملية التعليمية، والاعتقاد بأنه نوع من أنواع الهوس التكنولوجي، أو هي طريقة مبتكرة تهدف إلى الترويج.

10. إجراء ات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفرضيات، قام الباحثون بالإجراءات الآتية:

1.10 . إعداد أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة باعتبارها الأنسب لهذا النمط من الدراسات، وهي أداة لجمع البيانات ذات الصلة بمشكلة الدراسة، وهي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المستجيبين من أفراد العينة حول متغيرات الدراسة.

1.10. 1 إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

قام الباحثون بإعداد الاستبانة في صورتها الأولية للكشف عن دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال الاطلاع على أبحاث، وكتب، ودراسات سابقة، وقد احتوت الاستبانة على قسمين هما: القسم الأول: يتكون من مقدمة الاستبانة، والمعلومات الديموغرافية لأفراد العينة، أما القسم الثاني فقد اشتمل على فقرات الاستبانة التي تكشف عن دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (20) فقرة.

1.10. 2 ضبط الأداة:

لضبط الاستبانة التي أعدت في صورتها الأولية تمت الإجراءات الآتية:

1.10. 2. 1 صدق الأداة:

يقصد بصدق الأداة أن تقيس أسئلة الأداة ما وضعت لقياسه [31]، لهذا قام الباحثون بالتأكد من صدق أداة البحث من خلال أنواع الصدق الآتية:

أ. **الصدق الظاهري:** يشير الصدق الظاهري إلى الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما يفترض قياسه، فهو يعد إجراء أولياً لاختبار المقياس[32]. أو ما يعرف بصدق المحكمين، ويعتبر صدق المحكمين أو استطلاع آراء المحكمين الخبراء من أكثر الصدق شيوعاً، وأشهرها استخداماً لدى الباحثين[33]، فبعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، ومن أجل التأكد من أن الاستبانة صالحة لقياس ما تهدف لقياسه، تم عرضها

على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا المعلومات، وشبكات المعلومات، ونظم المعلومات الجغرافية، وتكنولوجيا التعليم، والمكتبات وعلم المعلومات، والإحصاء، واللغة العربية، وذلك بهدف معرفة آرائهم في مدى شمول الاستبانة لجوانب دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وصحتها من الناحية اللغوية والصياغة، وتعديل الفقرة التي تتطلب تعديلاً، وإضافة فقرات يرى المحكم إضافتها، وحذف ما يراه من فقرات. انظر ملحق (1). وبعد التحكيم وأخذ آراء المحكمين (جاء عدد فقرات الاستبانة قبل التعديل 20 فقرة)، وتم إجراء التعديلات المناسبة، وحذف بعض الفقرات وعددها (7) فقرات، وبعد إجراءات التعديل، تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية، بلغ عددها (15) عينة؛ من أجل معرفة الصدق والثبات للاستبانة.

ب. **الصدق البنائي:** يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور بالأداة ككل، وللتحقق من توفر الصدق البنائي، أو ما يسمى أحياناً بالصدق التمييزي أو الاتساق الداخلي (Internal Validate) لفقرات الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط للمحور والأداة ككل، وقد تم تحليل معاملات ارتباط كل فقرة بالسياق العام، وجاء معدل الصدق لفقرات الاستبانة (**0.834)، وهذا يدل على قوة التماسك الداخلي للاستبانة؛ مما يعني أن الأداة (الاستبانة) تمتلك صدقاً تكوينياً واتساقاً داخلياً مرتفعاً، ويمكن الوثوق في نتائجها، وصلاحيتها لقياس ما أعدت لقياسه.

1.10. 2. 2 ثبات الأداة:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي نفس النتائج لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط [34]، وهناك جانبان مهمان في سياق الثبات: الثبات الداخلي والثبات الخارجي، ويعني الأول ثبات النتائج في الموقع ومعقولية البيانات في ذلك الموقع، أما الثاني فيعني ثبات البيانات وقابليتها للتطبيق في مواقع مختلفة، وقد تحقق الباحثون من ثبات استبانة البحث من خلال استخدام معامل ألفا كرو نباخ، وتجدر الإشارة إلى أن معاملات ثبات المقاييس المقننة يجب ألا تقل عن (0.70)، وجاءت النتائج أن جميع معاملات الثبات أكبر من الحد الأدنى المحددة لقبول ثبات الاستبانة، وجاءت قيمة معامل الثبات (0.94)، وهي قيمة مرتفعة تؤكد

صلاحية الأداة لأغراض البحث والتحليل، وهذا يعني توفر خاصية الثبات في الفقرات، وأداة البحث الحالي.

1.10. 3 إعداد الأداة في صورتها النهائية:

بعد تحكيم الاســـتبانة والتحقق من صـــدقها وثباتها، قام الباحثون بإجراء التعديلات التي اتفق عليها (80%)، وتمثلت التعديلات في حذف بعض الفقرات، وعددها (7) فقرات، منها (4 فقرات) لارتباط هذه الفقرات بشكل كبير بشبكة الإنترنت، وفقرتان لعدم استخدامها في الواقع، وفقرة مكررة بصياغة مختلفة.

وبعد إجراء التعديلات على الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين، قام الباحثون بإعداد الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبح عدد فقراتها (13) فقرة.

1.10. 4 تحديد مقياس تدرج تحليل الأداة:

وهنا يجب الإشارة إلى مقياس تدرج الأداة التي استخدمها الباحثون، وهو مقياس ليكرت الخماسي(عالية جداً – عالية – متوسطة – منخفضة – منخفضة جداً)؛ لقياس استجابات أعضاء هيئة التدريس على كل فقرة، وتم إعطاء مســـتوى التقدير(عالية جداً) القيمة (5)،والقيمة (4) إذا جاء مســـتوى التقدير (عالية)، والقيمة (3) في حالة إذا جاء مستوى التقدير (متوسطة)، والقيمة (2) في حالة إذا جاء مستوى التقدير(منخفضة)، والقيمة(1) في حالة إذا مستوى التقدير(منخفضة جداً)؛ مما يعني أن مستوط المتوسط المرجح هو(5:1)، ويوضح الجدول (1) المتوسط الحسابي للمستويات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي للمتوسطات.

جدول (1) المتوسط الحسابي لمستويات التقدير للفقرات

1-أقل من 1.8	منخفضة جداً
1.8 – أقل من 2.60	منخفضة
2.60 – أقل من 3.40	متوسطة
3.40 – أقل من 4.20	عالية
4.20 – 5	عالية جداً

2.10 إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة، وهي الاستبانة وفقا للإجراءات الآتية:

2.10. 1 الحصول على التسهيلات:

من أجل توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، كان لا بد من الحصول على مذكرة من رئاسة جامعة صنعاء إلى عمداء كليات جامعة صنعاء، ورئاسة جامعة العلوم والتكنولوجيا بتسهيل مهمة الباحثين والتعاون معهم، مع العلم أنه في بعض الأحيان تطلب الأمر إجراء مقابلة مع الباحثين قبل السماح لهم بتوزيع الاستبانة، منها على سبيل المثال كلية الزراعة وكلية الهندسة وكلية الصيدلة بجامعة صنعاء، وعمادة الدراسات العليا بجامعة العلوم والتكنولوجيا.

2.10. 2 اختيار عينة الدراسة:

تم توزيع (320) استبانة على أعضاء هيئة التدريس بالنزول الميداني إلى الجامعتين، وتوزيعها بشكل شخصي من قبل الباحثين، واستغرق تجميع الاستبانات الموزعة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا الفترة ما بين 19 نوفمبر 2022م وحتى 31يناير 2023م؛ أي (74) يوماً.

وبعد الانتهاء من جمعها اتضح بأن عدد الاستبانات المسترجعة (290) استبانة بنسبة (90.63%) من الاستبانات الموزعة، منها (260) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وبنسبة (89.66%) من الاستبانات المسترجعة، وكانت (30) استبانة مسترجعة بنسبة (10.44%) غير صالحة للتحليل الإحصائي؛ نظراً لعدم اكتمال إجابات أفراد العينة.

جدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

الجامعة / المتغيرات الديموغرافية		جامعة صنعاء		جامعة العلوم والتكنولوجيا		الإجمالي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
النوع	ذكور	155	59.6%	62	23.8%	217	83.4%
	إناث	35	13.5%	8	3.1%	43	16.6%
	الإجمالي	190	73.1%	70	26.9%	260	100%
العمر	من 30سنة إلى أقل من 40 سنة	28	10.8%	8	3.1%	36	13.8%
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	56	21.5%	34	13.1%	90	34.6%
	من 50 سنة إلى أقل من 60 سنة	66	25.4%	25	9.6%	91	35%
	60 سنة فأكثر	40	15.4%	3	1.3%	43	16.5%
	الإجمالي	190	73.1%	70	26.9%	260	100%
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	89	34.2%	37	14.2%	126	48.5%
	أستاذ مشارك	63	24.2%	25	9.6%	88	33.8%
	أستاذ دكتور	38	14.6%	8	3.1%	46	17.7%
	الإجمالي	190	73.1%	70	26.9%	260	100%
الكليات	العلوم الإنسانية والاجتماعية	98	37.7%	24	9.2%	122	46.9%
	العلوم التطبيقية	92	35.4%	46	17.7%	138	53.1%
	الإجمالي	190	73.1%	70	26.9%	260	100%
الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	33	12.7%	10	3.8%	43	16.5%
	من 10 إلى أقل من 20 سنة	57	21.9%	31	11.9%	88	33.8%
	من20 سنة إلى أقل من 30سنة	59	22.7%	26	10.0%	85	32.7%

الجامعة / المتغيرات الديموغرافية		جامعة صنعاء		جامعة العلوم والتكنولوجيا		الإجمالي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	30 سنة فأكثر	41	15.8%	3	1.2%	44	16.9%
	الإجمالي	190	73.1%	70	26.9%	260	100%
الدورات التدريبية	لم ألتحق بأي دورة تدريبية	44	16.9%	5	1.9%	49	18.8%
	التحقت بدورة واحدة	27	10.4%	11	4.2%	38	14.6%
	التحقت من 2 إلى أقل من 5 دورات	67	25.8%	28	10.8%	95	36.5%
	التحقت بـ 5 دورات فأكثر	52	20.0%	26	10.0%	78	30.0%
	الإجمالي	190	73.1%	70	26.9%	260	100%

يوضح الجدول (2) أن أفراد العينة متوزعين بين عدة متغيرات، حيث إن عدد أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء عددهم (190) فرداً، وبنسبة (73.1%)، بينما بلغ عدد أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا (70) فردا، وبنسبة (26.9%)، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من الذكور (217) فردا، وبنسبة (83.4%)، أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس من الإناث فكان (43) فردا، وبنسبة (16.6%)، وتنوعت أعمار أعضاء هيئة التدريس، حيث بلغت أعلى نسبة لفئة (50 إلى أقل من 60سنة) وعددهم (91) فردا، وبنسبة (35%)، وأقل فئة عمرية (30 سنة إلى أقل من 40 سنة) وعددهم (36) فردا، وبنسبة (13.8%). وتعددت الدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس ما بين أستاذ مساعد وعددهم (126) فردا، وبنسبة (48.5%)، وأستاذ مشارك عددهم (88) فردا، وبنسبة (33.8%)، وأستاذ دكتور وعددهم (46) فردا، وبنسبة (17.7%)، وتوزع أعضاء هيئة التدريس بين كليات العلوم التطبيقية وعددهم (138) فردا، وبنسبة (53.1%)، وكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية وعددهم (122) فردا، وبنسبة (46.9%)، أما بالنسبة للخبرة التدريسية، فقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة (10سنوات إلى

أقل من 20سـنة) (88) فردا، وبنسـبة (33.8%)، وأقل عدد هو للخبرة التدريسـية (أقل من 10 سـنوات) وعددهم (43) فردا، وبنسـبة (16.5%)، وبالنسـبة إلى الدورات التدريبية، أعلى نسـبة كانت لمن التحقوا من أعضاء هيئة التدريس (من 2 أقل من 5 دورات) وعددهم (95) فردا، وبنسبة (36.5%)، وأقل نسبة لأعضاء هيئة التدريس الذين التحقوا (بدورة واحدة) وعددهم (38) فردا، وبنسبة (14.6%).

2.10. 3 صعوبات تطبيق أداة الدراسة والتعليق عليها:

حاول الباحثون بجدية أثناء تطبيق الأداة على جميع أفراد العينة، واسـترجاع كافة الاسـتبانات الموزعة، لكن واجهتهم بعض الصعوبات، منها:

1- اعتذار بعض أفراد مجتمع الدراسة عن الإجابة، وأن الوقت ليس مناسباً للإجابة عن الاستبانة.
2- انشغال البعض من أفراد المجتمع بالامتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول.
3- رفض قلة منهم تعبئة الاستبانة، بحجة عدم وجود وقت كاف لديهم لاسيما أعضاء هيئة التدريس في كلية الطب، وكلية الصيدلة بجامعة العلوم والتكنولوجيا، والبعض رفض بحجة أنهم لا يجيبون على أية استبانة، منهم أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة، وكلية التجارة، وكلية العلوم بجامعة صنعاء.
4- عدم تفاعل بعض أفراد المجتمع رغم التواصل معهم هاتفياً، وأيضا مراجعتهم في مكاتبهم، من أجل استرداد الاستبانة.

وقد تغلب الباحثون على تلك الصعوبات بالأساليب الآتية:

1) إقناع أفراد المجتمع بأهمية الموضوع محل الدراسة، وضرورة المشاركة في الاستجابة على فقرات الاستبانة.
2) عند توزيع الاستبانة كان الباحثون يأخذون أرقام هواتف الأفراد للتواصل معهم، ومتابعتهم حتى استلام الاستبانة.
3) تم الاسـتعانة ببعض الأفراد لمتابعة اسـتلام الاسـتبانة من قبل الأفراد، وبالرغم من طول انتظار الباحثين للحصـول على الاسـتبانات، وكثرة المتابعة بالهاتف والزيارات الى مكاتبهم، وفي حالات نادرة إلى القاعات الدراسية، فأنهم لم يألو جهداً في التواصل مع الأفراد طمعاً في الحصول على أكبر عدد ممكن

من الاستبانات، وذلك ضماناً لتعميم نتائج الدراسة على المجتمع، وهذا من شأنه تحقيق أهداف الدراسة.

2.10. 4 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية، وهي كالآتي:

1. استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، للإجابة عن السؤال الرئيس.
2. معامل ألفا كرونباخ، لقياس ثبات الأداة.
3. تم استخدام اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين، للكشف عن الفروق تبعاً للنوع والجامعة، والتحقق من الفرضيات باستخدام درجة الحرية.
4. تم استخدام اختبار(F.test) أو ما يسمى بـ(ANOVA) لأكثر من عينة، للكشف عن الفروق تبعاً العمر، والدرجة العلمية، والخبرة التدريسية، والدورات التدريبية، وعندما نستخدم F.test فإنه لابد من استخدام اختبار آخر يسمى اتجاه الفروق في حال إذا كانت الدالة أعلى من (0.05).
5. تم استخدام اختبار اتجاه الفروق (LSD)، لمعرفة الفروق بين الفئات.

11. نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث، قام الباحثون بتحليل نتائج استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة لدور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا، وقد تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية للمتوسط، وترتيب الفقرات بحسب درجة التقدير لكل فقرة، وجاءت نتائج التحليل كالآتي:

1.11 نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول المتمثل في: "ما دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا؟ قام الباحثون بتحليل استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، ويوضح الجدول (3) دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا.

جدول (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات السؤال.

م	فقرات	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	الدلالة اللفظية
1	أخزن مصادر المعلومات المختلفة في الهاتف الذكي.	5	3.93	1.05	79%	عالية
2	أخزن ملفات فيديو وصور ومقاطع صوتية مرتبطة بالمقرر الدراسي في الهاتف الذكي.	6	3.83	1.10	77%	عالية
3	استخدم الهاتف الذكي في تصوير بعض الوثائق والصور المرتبطة بالمقرر الدراسي.	3	4.00	1.07	80%	عالية
4	أستعين بالهاتف الذكي في تسجيل مقاطع صوتية مرتبطة بالمقررات الدراسية.	11	3.51	1.28	70%	عالية
5	أوثق مقاطع فيديو مرتبطة بالمقررات الدراسية باستخدام الهاتف الذكي.	8	3.56	1.27	71%	عالية
6	يمكنني الهاتف الذكي من التواصل مع الطلبة بشكل جماعي وفردي.	4	3.95	1.10	79%	عالية
7	أطلع الطلبة على مفردات المقرر إلكترونياً عبر الهاتف الذكي.	7	3.68	1.19	74%	عالية

م	فقرات	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	الدلالة اللفظية
8	أستعين بالهاتف الذكي لتوضيح عدد التكاليف وكيفية عملها	9	3.54	1.25	71%	عالية
9	أستخدم الهاتف الذكي في التقويم الإلكتروني للطلاب.	13	3.07	1.37	61%	متوسطة
10	أرد على استفسارات الطلبة عبر الهاتف الذكي	1	4.28	1.00	86%	عالية جداً
11	أستخدم الهاتف الذكي في تبادل المصادر والأبحاث.	2	4.08	1.05	82%	عالية
12	أستعين بالهاتف الذكي لإجراء مناقشات مع الطلبة.	10	3.53	1.32	71%	عالية
13	أشارك بفعالية في المجموعات المرتبطة بالمقررات.	12	3.47	1.29	69%	عالية
	المتوسط العام		3.67	0.86	73%	عالية

تشير النتائج الموضحة في الجدول (3) التي عدد فقراته (13) فقرة، إلى أن المتوسط العام لرأي أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا في دور الهواتف الذكية في تحسين أدائهم هو (3.67) بدرجة عالية، وانحراف معياري(0.86)، وجاءت أعلى فقرة هي "أرد على استفسارات الطلبة عبر الهاتف الذكي" بمتوسط حسابي (4.28) بدرجة عالية جدا، وانحراف معياري(1.00)، بينما جاءت أقل فقرة هي" أستخدم الهاتف الذكي في التقويم الإلكتروني للطلاب" بمتوسط حسابي (3.07) بدرجة متوسطة، وانحراف معياري (1.37).

كما يوضح الجدول (5) أن دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس يتمثل في عدد فقرة واحدة بدرجة عالية جداً، و(11) فقرة بدرجة عالية، وفقرة واحدة بدرجة متوسطة.

2.11 نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما دور اختلاف المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا من حيث (النوع، العمر، الدرجة العلمية، الجامعة، الكلية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) من وجهة نظرهم في دور الهواتف الذكية في تحسين أدائهم؟" تم صياغة الفرضية الآتية:

تنص الفرضية على أنه " لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاختلاف المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا تعزى إلى (النوع، العمر، الدرجة العلمية، الجامعة، الكلية، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية) لدور الهواتف الذكية في تحسين أدائهم". وسوف نقوم بتفصيل ذلك على النحو الآتي:

2.11. 1 النوع:

لمعرفة دور اختلاف المتغير الديموغرافي النوع (ذكر أو أنثى) لأعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا، تم تحليل البيانات في الجدول (4) الذي يوضح دلالة متغير النوع في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

جدول (4) يبين دلالة متغير النوع في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
ذكر	217	3.67	0.86	-0.36	258	0.72	غير دال
انثى	43	3.72	0.88				

يتضح من الجدول (4) أن مستوى الدلالة (0.72) أعلى من (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع (ذكر، انثي)، وهذا معناه أن الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا يتفقان في فقرات الدراسة، مما يدل على تقارب وجهات النظر لدى أعضاء هيئة التدريس على الرغم من اختلاف النوع (ذكور، إناث)، وأن تلك الفقرات لها أهميتها عند أفراد العينة بغض النظر عن متغير النوع.

2.11. 2 العمر:

لمعرفة دور اختلاف المتغير الديموغرافي العمر لأعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا، تم تحليل البيانات في الجدول (5) الذي يوضح دلالة متغير العمر في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

جدول (5) يوضح الفروق لمتغير العمر لدور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس

العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
من 30 سنة الى اقل من 40	36	3.90	0.74	1.74	0.16	غير دال
من 40 الى اقل من 50	90	3.71	0.88			
من 50 سنة الى اقل من 60	91	3.64	0.89			
من 60 سنة فاكثر	43	3.47	0.86			
الإجمالي	260	3.67	0.86			

بتحليل النتائج في جدول (5) يتضح أن مستوى الدلالة (0.16) أعلى من (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير العمر، ويتضح ذلك بأن كل الفئات العمرية لأعضاء هيئة التدريس يتفقون على فقرات الدراسة؛ حيث إنه يوجد توافق بين وجهات النظر لدى أعضاء هيئة التدريس على الرغم من اختلاف فئاتهم العمرية، وأن أهمية الهواتف الذكية ليس معوقاً لأي فئة عمرية،

بـل بالعكـس، للهواتـف الذكيـة أهميتهـا في تحسـين أداء أعضـاء هيئـة التـدريس وتسـهيل أعمـالهم، وجعـل العملية التعليمية أكثر مرونة بشكل غير مرتبط بعمر محدد، وبناء على ذلك تم قبول الفرضية.

2.11. 3 متغير الدرجة العلمية:

لمعرفة دور اختلاف المتغير الديموغرافي الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ دكتور) لأعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا، تم تحليل البيانات في الجدول (6) الذي يوضح دلالة متغير الدرجة العلمية في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

جدول (6) يوضح الفروق لمتغير الدرجة العلمية لدور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
أستاذ مساعد	126	3.64	0.85	0.29	0.75	غير دال
أستاذ مشارك	88	3.69	0.90			
أستاذ دكتور	46	3.75	0.84			
الإجمالي	260	3.67	0.86			

باسـتقراء النتائج في جدول (6) يتضـح أن مسـتوى الدلالة (0.75) أعلى من (0.05)؛ وهذا معناه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى إلى متغير الدرجة العلمية لأعضـاء هيئة التدريس (أسـتاذ مسـاعد، أستاذ مشـارك، أستاذ دكتور)، وهذا يشـير إلى تطابق وجهات النظر لدى أعضـاء هيئة التدريس بمختلف درجاتهم العلمية، حتى لوكان هنالك تفاوت بين الدرجة العلمية لكل فئة، لكن ينبغي الإشـــارة إلى أنه بغض النظر عن الدرجة العلمية لأعضـاء هيئة التدريس، فالجميع يرون أن هنالك دور مهماً للهواتف الذكية في تحسـين أداء أعضـاء هيئة التدريس.

2.11. 4. متغير الجامعة:

لمعرفة دور اختلاف المتغير الديموغرافي متغير الجامعة (جامعة صنعاء، جامعة العلوم والتكنولوجيا) لأعضاء هيئة التدريس، تم تحليل البيانات في الجدول (7) الذي يوضح دلالة متغير الجامعة في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

جدول (7) يوضح الفروق بين متغير الجامعة لدور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
جامعة صنعاء	190	3.60	0.88	-2.37	258	0.02	دال
جامعة العلوم والتكنولوجيا	70	3.88	0.80				

باستقراء النتائج في جدول (7) يتضح أن مستوى الدلالة (0.02) أقل من (0.05)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجامعة، حيث اتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا، وذلك بحسب النسب للمتوسط الحسابي لكلتا الجامعتين.

2.11. 5 متغير تخصص الكليات:

لمعرفة دور اختلاف المتغير الديموغرافي لمتغير الكليات (كليات العلوم التطبيقية، كليات العلوم الإنسانية) لأعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا، تم تحليل البيانات في الجدول (8) الذي يوضح دلالة متغير الكليات في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، ومن أجل ذلك تم تقسيم تخصصات الجامعتين الى فئتين، هما: كليات العلوم التطبيقية، وكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية. والجدول الآتي يوضح توزيع أعضاء هيئة التدريس على هذه الكليات:

جدول (8) يوضح الفروق بين الكليات بالنسبة لدور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

الكليات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
العلوم التطبيقية	138	3.70	0.83	-0.52	258	0.61	غير دال
العلوم الإنسانية والاجتماعية	122	3.65	0.90				

وفقاً لنتائج الجدول (8) يتضح أن مستوى الدلالة (0.61) أعلى من (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكليات العلوم التطبيقية بالنسبة دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، ومعنى هذا أن كل الكليات تتماثل في استخدام الهاتف الذكي في العملية التعليمية الجامعية.

11.2. 6 متغير الخبرة التدريسية:

لمعرفة دور اختلاف المتغير الديموغرافي لمتغير الخبرة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، تم تحليل البيانات في الجدول (9) الذي يوضح دلالة متغير لمتغير الخبرة التدريسية في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

جدول (9) يوضح الفروق بناء على متغير الخبرة لدور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
أقل من 10 سنوات	43	3.97	0.77	2.16	0.09	غير دال
من 10 إلى اقل من 20سنة	88	3.65	0.88			
من 20 إلى أقل من 30	85	3.58	0.87			
من 30 سنة فأكثر	44	3.61	0.88			
الإجمالي	260	3.67	0.86			

وفقاً للجدول (9) يتضح بأن مستوى الدلالة (0.09) أعلى من (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة التدريسية عند مستوى الدلالة (0.05) في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

2.11. 7 متغير الدورات التدريبية:

لمعرفة دور اختلاف المتغير الديموغرافي متغير الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، تم تحليل البيانات في الجدول (10) الذي يوضح دلالة متغير الدورات التدريبية في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

جدول (10) يوضح الفروق الإحصائية لدور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية.

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
لم ألتحق بأي دورة تدريبية	49	3.35	0.78	4.28	0.01	دال
التحقت بدورة واحدة	38	3.58	0.94			
التحقت من 2 إلى أقل من 5 دورات	95	3.70	0.77			
التحقت بـ 5 دورات فأكثر	78	3.89	0.93			
الإجمالي	260	3.67	0.86			

وفقاً لنتائج الجدول (10) يتضح بأن مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في دور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس. فقد جاءت في المرتبة الأولى الفئة (التحقت بـ 5 دورات فأكثر) وبمتوسط (3.89)، وجاءت في المرتبة الثانية (التحقت من 2 إلى أقل من 5 دورات) وبمتوسط (3.70)، وجاءت في المرتبة الثالثة (التحقت بدورة واحدة) وبمتوسط (3.58)، وجاءت في المرتبة الأخيرة (لم ألتحق بأي دورة تدريبية) وبمتوسط (3.35).

ولمعرفة اتجاه الفروق LSD تبعاً لمتغير الدورات التدريبية بالنسـبة لدور الهواتف الذكية في تحسـين أداء أعضـاء هيئة التدريس تم استخدام الفرق بين المتوسطات، كما يوضحها جدول (11).

جدول (11) يوضح اختبار اتجاه الفروق LSD تبعاً لمتغير الدورات التدريبية بالنسبة لدور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.

الفئة أ	الفئة ب	الفرق بين متوسطي الفئتين	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التحقت من 2 الى اقل من 5	لم ألتحق باي دورة تدريبية	.35356*	0.02	دال
التحقت ب 5 دورات فأكثر	لم ألتحق باي دورة تدريبية	.54514*	0.00	دال

يتضح من الجدول (11) اختبار اتجاه الفروق LSD لمتغير الدورات التدريبية بالنسبة لدور الهواتف الذكية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بالنسبة لمحور الدراسة الآتي: (التحقت من 2 إلى أقل من 5 دورات) مقارنة بـ(لم ألتحق بأي دورة تدريبية) ولصالح (التحقت من 2 إلى أقل من 5 دورات) وكذلك الفئة (التحقت بـ 5 دورات فأكثر) مقارنة بـ (لم ألتحق بأي دورة تدريبية) ولصالح (التحقت بـ5 دورات فأكثر).

12. مناقشة النتائج:

سـيتم تفسـير النتائج التي توصـل إليها البحث بخصـوص دور الهواتف الذكية في تحسـين أداء أعضـاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا، ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة وفقا لما يلي:

1.12. مسـتوى اسـتخدام أعضـاء هيئـة التـدريس للهواتـف الذكيـة جـاء عاليـاً، وكـان أكثـر دور يقـوم بـه عضـو هيئـة التـدريس باسـتخدام الهواتـف الذكيـة هـو الـرد علـى استفسـارات الطـلاب عـبر الهـاتف الـذكي.

ويرجـع السـبب في هـذه النتيجـة إلى تـوفر أجهـزة الهواتـف الذكيـة لـدى أعضـاء التـدريس والطـلاب، وأصبحت جزء من حياتهم الشخصية، وتتيح الحرية المكانية والزمنية في التعامل معها، ويمكنها تخزين كم كبير من المعلومات والملفات، وخفة وزنها، وتعدد تطبيقاتها، وسهولة توصيلها بشبكة الإنترنت. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عقاب الجبالي وآخرون (2019) Oqab Jabali et al، ودراسة عليش البشير، وعبد السلام إبراهيم(2022م)، ودراسة حجاب الفوارح وشيدة جوس (2023) Hejab Al Fawareh, Shaidah Jusoh التي أكدت فعالية الهواتف الذكية. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة محمد محمد يحي مصطفى (2017)، ودراسة تركي بن عبد العزيز الملحم (2021) التي كانت نتائجها عن دور الهواتف الذكية متوسطة أو محايدة.

2.12. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من حيث (النوع، العمر، الدرجة العلمية، الكليات، الخبرة التدريسية) نحو دور الهواتف الذكية في تحسين أدائهم. ويرجع السبب في هذه النتيجة إلى أن الجميع يرون وجود دور للهواتف الذكية في تحسين أدائهم دون اختلاف يرجع إلى (النوع، العمر، الدرجة العلمية، الكليات، الخبرة التدريسية). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مروة عبد السلام نمر النمورة (2016)، ودراسة محمد محمد يحي مصطفى (2017)، ودراسة رنا فاضل عباس (2018)، ودراسة عقاب الجبالي وآخرون (2019) Oqab Jabali et al، ودراسة أحمد يوسف الشامي، وآمال خالد حميد (2021)، ودراسة عليش عبد الرحيم البشير، وعبد السلام الخضر إبراهيم (2022) التي أكدت عدم وجود فروق تعزى للمتغيرات الديموغرافية. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة تركي بن عبد العزيز الملحم. (2021) التي أكدت وجود فروق تعزي لمتغير الخبرات التدريسية (5) سنوت إلى (10) سنوات – أكثر من (10) سنوات لصالح الخبرات التدريسية أكثر من (10) سنوات. ودراسة علاء محمد عبد العاطي (2023) التي أكدت وجود فروق بين النوع (ذكور، إناث) في مدى توظيفهم لتطبيقات الهواتف الذكية والمنصات التعليمية لصالح الإناث. ووجود فروق من حيث النوع (ذكور، إناث) في درجة الاستفادة من تطبيقات الهواتف الذكية والمنصات التعليمية في مجالات التدريب لصالح الذكور.

3.12 توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرين (الجامعة؛ لصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا، والدورات التدريبية لصالح من التحقوا من 2 إلى 5 دورات) نحو دور الهواتف الذكية في

تحسين أدائهم. ويرجع السبب في هذه النتيجة إلى أن جامعة العلوم والتكنولوجيا جامعة أهلية وأجور أعضاء هيئة التدريس تصرف باستمرار دون توقف، بينما أجور أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء متوقفة منذ حوالي (6) سنوات مما كان له دور في توفير نوعية الأجهزة والاتصال بشبكة الإنترنت، وتوفر جامعة العلوم والتكنولوجيا خدمة الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس عكس جامعة صنعاء. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة عقاب الجبالي وآخرون (2019) Oqab Jabali et al، التي أظهرت عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بناءً على متغير الجامعة. ودراسة تركي بن عبدالعزيز الملحم. (2021) التي أكدت وجود فروق تعزي لمتغير الدورات التدريبية (حاصل على تدريب – لم يحصل على تدريب) لصالح الحاصلين على تدريب.

13. ملخص نتائج الدراسة:

تتمثل أهم النتائج التي توصل إليها البحث في الآتي:

1.13. مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس الهواتف الذكية لتحسين العملية التعليمية جاء عالياً، وكان أكثر دور يقوم به عضو هيئة التدريس باستخدام الهواتف الذكية هو" أرد على استفسارات الطلاب عبر الهاتف الذكي"، بينما جاء الدور " استخدام الهاتف الذكي في التقويم الإلكتروني للطلاب" بمستوى "متوسط"، وهو الدور الأقل استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلتا الجامعتين؛ جامعة صنعاء، وجامعة العلوم والتكنولوجيا.

2.13. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من حيث (النوع، العمر، الدرجة العلمية، الكليات، الخبرة التدريسية) نحو دور الهواتف الذكية في تحسين أدائهم.

3.13. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرين (الجامعة؛ لصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا، والدورات التدريبية لصالح من التحقوا من 2 إلى 5 دورات) نحو دور الهواتف الذكية في تحسين أدائهم.

14. توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، فإنه يوصى بما يلي:

14. 1. استثمار إمكانيات الهواتف الذكية بتوظيفها في العملية التعليمية؛ لتقديم عملية تعليمية مرنة، وذلك عبر تقديم طرائق متنوعة وأساليب جديدة في التدريس، وتدعيمها بالصور، ومقاطع الفيديو، والوسائط المتعددة، والكاميرا...، كل هذه الوسائل تسهل لعضو هيئة التدريس من متابعة الطلبة واطلاعهم على كل جديد، أضف إلى ذلك أن الهواتف الذكية يستعين بها عضو هيئة التدريس لتخزين البيانات والمعلومات وتوثيقها وإرسالها للطلاب بما يخدم العملية التعليمية، كما أنها وسيلة مناسبة للبحث العلمي عبر الملاحة في فضاء الإنترنت؛ نظراً لأنها متاحة وسهلة الوصول مقارنة بالحواسيب، بدلاً من اقتصار استخدامها على إرسالها المكالمات الهاتفية واستقبالها.

2.14. توفير المتطلبات اللازمة لاستخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، مثل توفير شبكة الإنترنت في القاعات الدراسية.

3.14. تشجيع الجامعات ومراكز البحوث ودعمها للاستفادة من التطورات والابتكارات الحديثة، وتسخيرها في العملية التعليمية من أجل جودة المخرجات التعليمية.

4.14. التوعية المستمرة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بدور الهواتف الذكية، وأهمية استخدامها لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

5.14. تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعتمدة على الهواتف الذكية، واستثمارها في الإجابة عن الاستفسارات لدى أعضاء هيئة التدريس، والطلاب إلكترونياً.

الهوامش:

([1]) بدر بن سالم السناني: توظيف الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مج 5، ع 18، مايو 2021م، ص 4

([2])Oqab Jabali & et al: Medical faculty members' perception of smartphones as an educational tool. Medical Education. Website link: https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-019-1697-5 ،Date of visit: May 2nd, 2023, 5:30p.m.

([3]) رنا فاضل عباس: اتجاهات التدريسيين والطلبة نحو توظيف الهواتف الذكية في التعليم الجامعي، مجلة العلوم النفسية، مركز البحوث النفسية بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، ع 27، 2018م .

([4]) سلطان بن هويدي السلطان، عائشة بنت سعد القحطاني: واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس، ع 20، 2019 ص ص 107-137

([5]) المجلس الأعلى لتخطيط التعليم. دليل الأطروحات الجامعية: ماجستير- دكتوراه في الجمهورية اليمنية للفترة من عام 1962-2007م، المجلس الأعلى، صنعاء، أغسطس 2008م، ص 19.

([6]) سلطان بن هويدي السلطان، عائشة بنت سعد القحطاني، مصدر سابق، ص 111.

([7]) صحة عائشة عفاف: استعمال الطلبة للهواتف الذكية في العملية التعليمية بين الاستعمال الرسمي وغير الرسمي: دراسة ميدانية بقسم علم المكتبات والتوثيق بجامعة الجزائر 2، متاح على الرابط: http://dspace.univ-eloued.dz/handle/123456789/14805، مجلة Exprofesso: المستودع الرقمي لجامعة الوادي، مج 5، ع2، 16نوفمبر 2020م، ص46. تاريخ الزيارة 6 مايو 2023م، 7:15p.m .

([8]) يحي عبدالرزاق قطران :كفايات شبكات المعلومات المتطلبة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة صنعاء ومدى توفرها لديهم، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، ع2، 2011م، ص 8

(9) محمد نصر: تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء، المؤتمر العلمي الرابع عشر- مفاهيم التعليم في ضوء مفهوم الأداء، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 2002م، ص94.

(10)عبد الحكيم أحمد الخزامي: تكنولوجيا الاداء من التقييم الى التحسين، مكتبة ابن سيناء، القاهرة، ط3، 1999، ص 11.

([11]) ثائر عبدالمجيد بني هاني: فاعلية استخدام الهاتف الجوال في عملية التعليم والتعلم في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهري، 2014م، ص15

(12) أمل مبارك الحمار: أثر استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تسهيل التعلم لدى الطلاب المعلمين واتجاههم نحو التعلم الجوال، دراسات تربوية. كلية التربية، جامعة حلوان، مج 22، ع2، ابريل 2016م، ص 484

(13) مروة عبد السلام نمر النمورة: درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للتعلم النقال من خلال الهواتف الذكية وممارستهم له، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم تكنولوجيا التعليم، الجامعة الأردنية، 2016م، ص 1

(14) محمد محمد يحي مصطفى، إشراف محمد إبراهيم الدسوقي، محمد عنتر محمد حسن: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الأجهزة الذكية في التدريب الإلكتروني وفق متغيرات البحث، المجلة المصرية للمعلومات، الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، ع18-19 (31 مارس 2017م)، ص 39

(15) رنا فاضل عباس. اتجاهات التدريسيين والطلبة نحو توظيف الهواتف الذكية في التعليم الجامعي. مجلة العلوم النفسية، مركز البحوث النفسية، ع27 ,2018م، ص315

(16)Oqab Jabali. Op.cit.

(17) أحمد يوسف الشامي، آمال خالد حميد: واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة.2021م، ص 166

(18) تركي بن عبد العزيز الملحم: واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر المعلمين، مج 37، ع 2، فبراير 2021م، ص 40.

(19) عليش عبد الرحيم البشير، عبد السلام الخضر إبراهيم: أهمية استخدام الهواتف الذكية التعليمية من وجهة نظر كليات التربية السودانية بالتطبيق على كلية التربية جامعة الخرطوم، مجلة النيل للعلوم التربوية، جامعة وادي النيل، مج 4، ع1، 2022م، ص95

(20) أسماء محمود السيد عبدالله، مصدر سابق، ص ص309-330.

(21)Hejab Ma'azer Al Fawareh, Shaidah Jusoh : The Use and Effects of Smartphones in Higher Education. International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM), Website link: https://doi.org/10.3991/ijim.v11i6.7453, vol.11, No.6, 2017. Date of visit: May 20, 2023, 8:23 p.m.

(22) علاء محمد عبد العاطي: توظيف طلاب الاعلام التربوي لتطبيقات الهواتف الذكية والمنصات التعليمية في عملية التدريب والتعلم في إطار نموذج قبول واستخدام التكنولوجيا، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، مج 22، ع1، 2023م، ص 263.

(23) بدر بن سالم السناني. مصدر سابق، ص ص16-18

(24) يحيى عبد الرزاق قطران. التعليم الإلكتروني: المنطلقات، المستويات، التطبيقات، مكتبة التربية للطباعة والنشر والتوزيع، صنعاء 2020م، ص ص 42-44

(25) جمال علي الدهشان: استخدام الهاتف المحمولة Mobile Phone في التعليم والتدريب لماذا؟ وفي ماذا؟ وكيف؟، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب خلال الفترة من27-29 ربيع ثاني 1431هـ الموافق 12-14 أبريل 2010م، الرياض، ص ص 8-11

(26) عليش عبد الرحيم البشير، عبد السلام الخضر إبراهيم: أهمية استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظر كليات التربية السودانية بالتطبيق على كلية التربية جامعة الخرطوم، مجلة النيل للعلوم التربوية، جامعة وادي النيل، مج 4، ع1، 2022م، ص 100.

(27)حسن الفاتح الحسين المبارك، مصدر سابق، ص ص 42-45

(28)فريال ناجي العزام: درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية :دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا المعلومات في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم الإدارية، جامعة الشرق الأوسط، 2017، ص17

(29)Blanche W O'Bannon & Kevin Thomas. Teacher perception of using mobile phones in the classroom: age matters. Computer &Education. website link: www.elsvier.com/locat/compedu, Vol 74, 2022, p 19. Date of visit: Mar 10th, 2023, 3:47p.m.

(30) يحيي عبد الرزاق قطران: التعليم الإلكتروني، مصدر سابق، ص ص 44-45

(31) محسن علي عطية: البحث العلمي في التربية مناهجه، أدواته، وسائلة الإحصائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2009م، ص 108.

(32) حنان بشته، نعيم بوعموشة: الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية، مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع، جامعة جيجل، مج 3، ع2، 2020م، ص 121.

(33) المصدر السابق نفسه، ص 120.

(34) محسن علي عطية. مصدر سابق. ص 111.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4/ العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 293 – 310

الفلسفة التحليلية الأصل المعرفي الأول للتداولية

[1]نويجم علي*، [2]هدروق لخضر

[1]جامعة أحمد بن يحي الونشريسي– تسيمسيلت (الجزائر)، [2]جامعة أحمد بن يحي الونشريسي– تسيمسيلت (الجزائر)

Analytic philosophy as a tributary of deliberative tributaries

[1]Nouidjem Ali * ,[2] Hedrouk lakdar
[1] https:///0009-0006-7141-8617
[1] - UNIVERSITY TISSEMSILT (Algerai) ali.nouidjem@univ-tissemsilt.dz
[2] - UNIVERSITY TISSEMSILT (Algerai) hedrougk8@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/07/10 تاريخ القبول: 2023 /08/02 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

إن الأفكار والمعارف لا تولد من فراغ بل هي مجموعة من الامتدادات ويظهر ذلك من خلال معرفة الجذور المرجعية للتداولية، فهي محصول لجملة من المواد المعرفية كالفلسفة والسيميائيات والبحوث النفسية والاجتماعية، فهي روافد خصبة للتداولية ، وأهمها الفلسفة التحليلية التي تجعل الفلسفة منصبة على اللغة وتحليلاتها للتخلص مما يشوب التعبيرات اللغوية من لبس أو غموض أو خلط أو زيف ولها عدة مدارس منها – مدرسة كمبردج ويمثلها فتجنشتاين التي تخضع النصوص الفلسفية لتحليل لغوي ، و– مدرسة أكسفورد وتسمى بفلسفة اللغة العادية ويمثلها أوستن وتسعى لتحليل التعابير المنطقية وإيضاحها حتى تغدو بسيطة . وبالتالي فالفلسفة التحليلية هي النبع الذي غرفت منه نظرية أفعال الكلام أصولها المعرفية الفلسفية بوصفها أول اتجاه تداولي.

والهدف من وراء هذا البحث هو معرفة الرافد الأساسي للتداولية الا وهو الفلسفة التحليلية، وأهم النتائج من هذا البحث تتمثل في مايلي:

* يعتمد الفلاسفة على مبدأ التحليل مع اختلافهم في آليات تطبيقه ومواضعه، ومن خلال هذا فقد عملوا على مراجعة جميع الإشكاليات الفلسفية بإعادة صياغتها على أساس علمي هو اللغة

* آراء فيتيغنشتاين تبناها فلاسفة مدرسة أكسفورد وعلى رأسهم" أوستين "من خلال كتابه عندما يكون القول هو الفعل " وتلميذه" سيرل "في استلهامه لبعض الأفكار الواردة في محاضرات أستاذه أوستين فقد شكّل هذا الثلاثي رواد فلسفة اللغة العادية فكانوا من بين الأوائل الذين أسسوا للدرس التداولي.

* لم تصبح التداولية مجالا لغويا خصبا للدراسة إلاّ في العقد السّابع من القرن العشرين، مستفيدة من آراء وتنظيرات رواد اللغة الطبيعية الذين اهتموا بالمعنى وطريقة توصيله بلغة إنسانية طبيعية، وهذا ما يعدّ من صميم الدرس التداولي.

*المؤلف المرسل.: نويجم علي
*Corresponding author.

* الفلسفة التحليلية لاتعنينا لذاتها ولكن مايهمنا منها لحظة انبثاق ظاهرة الأفعال الكلامية من قلب التحليل الفلسفي. فهي النواة المركزية في التداولية.).

*تسمى مدرسة أكسفورد أيضا في الأدبيات الفلسفية ب" فلسفة اللغة العادية" ، وتعزى هذه التسمية إلى الانشغالات التي عبر عنها أهم روادها مثل (أوستن و ستراوسن و رايل و هارت، و سورل وكقال)

* تتمحور انشغالات مدرسة أكسفورد حول السعي نحو حل بعض الألغاز الفلسفية العالقة، من خلال تحليل التعابير المنطقية وإيضاحها، حتى تغدو بسيطة وغير ملتبسة .

كلمات مفتاحية: الفلسفة التحليلية.، الفلسفة، التداولية، اللغة، التحليل.

Abstract:
Ideas and knowledge are not born out of nothing but are a series of extensions and this is made clear by knowing the reference roots of pragmatics as it is a product of a number of cognitive materials such as philosophy, semiotics, etc. psychological and social research. Linguistic expressions are fraught with confusion, ambiguity, confusion, or falsity, and there are several schools, including the Cambridge School, represented by Wittgenstein, which subjects philosophical texts to linguistic analysis, and the Oxford School, called Ordinary Language Philosophy, represented by Austin and tries to analyze and clarify logical expressions until they become simple. Hence, analytic philosophy is the source from which the theory of speech acts, as the first deliberative school, drew its philosophical epistemological origins.
Keywords: analytical philosophy; philosophy; deliberative; language; analysis.

مقدمة:

لكل شيء سبب في الوجود كما بين تاريخ العلم ذلك، حتى الأفكار والمعارف لا تولد من فراغ بل هي سلسلة من الامتدادات والتأثيرات ، ويبدو واضحا عندما نبحث عن الأصول المرجعية للتداولية فهي نتيجة جملة من التخصصات المعرفية والفكرية كالرياضيات والبحوث النفسية والاجتماعية والذهنية والفلسفية ،فتنوعت مصادر استمداد الدرس التداولي فكان لكل مفهوم حقل معرفي يمنح منه مادته العلمية وتصوراته عن اللغة والتواصل اللغوي (صحراوي، 2020)1 والفلسفة لم تكن بمعزل عن الثورات العلمية حيث ظهر مصطلح جديد هو فلسفة العلم الذي يبين العلاقة بين العلم والفلسفة ، فقد انتبه كثير من الرياضيين و المناطقة و الفيزيائيين إلى أن حل جملة من القضايا الفلسفية العالقة من قبيل قضية المعنى والدلالة وقضية اللغة وقدرتها على التعبير على الفكر (ختام، 2016)2.

بعد التطور العلمي الكبير الذي شهده العالم مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين بات الاهتمام يتزايد بالعلوم الرياضية والعامة ككل وتأثيرها العميق في الاتجاهات الفلسفية حيث فتحت أفقا جديدا في الدراسة طلّق الاتجاه الميتافيزيقي بالثلاث واتّبع المنهج التحليلي في طرح الحقل الفلسفي، حيث انتقل من البحث في تكوّن المعرفة حول الأشياء والكون إلى البحث في اللّغة.

لهذا اتخذ البحث في القضايا الفلسفية الطابع التحليلي الواقعي من منطلق أن الفلسفة تعبر عن العصر الذي تنشأ فيه وهذا ما يتمظهر مع الفلسفة التحليلية التي لم تعد مهتمة باكتشاف الحقائق وإنما تحليل الموجود منها وتمييز الزائف من الصحيح والسبيل إلى ذلك هو تحليل العبارات اللغوية والألفاظ المستعملة (ختام، 2016) 3، فقد وضع فلاسفة التحليل مناهج علمية جديدة في الفلسفة تقوم على التحليل المنطقي للّغة وهذه الطريقة المنهجية العلمية أثبت جدارتها في القدرة على التمييز بين المفاهيم الميتافيزيقية وقضاياها.

وعليه فإنَّ الفلسفة التّحليليّة هي الأرضيّة الخصبة التي نمت وازدهرت فيها التّداوليّة، فصارت هذه الأخيرة محط اهتمام الفلاسفة وعلماء اللّغة والبلاغيين والمهتمين بتحليل الخطاب على اختلاف تخصصاتهم حتى اتّسعت مجالاتها، وأصبحت تعالج كل القضايا المتعلقة باللّغة، فغدَّت مبحثاً لغويا يسعى للتَّميز والتفرد؛ سُرعان ما تحول إلى مشروع نقدي لفت الأنظار إليه. كما هو الشأنّ بالنسبة للسانيات، فإنَّ الفلسفة التّحليليّة قد حفظت هي الأخرى للّغة مكانتها الرَّاقية التي تليق بها، من خلالها أن تكسر تلك القوالب القديمة، التي أهملت جوانب مهمة في دراسة النصوص الأدبيّة وتحليلها، ما لبثت أ ن انبثقت منها التّداولية التي أخذت على عاتقها مهمة دراسة كل ما يتعلق بمقاصد المتكلم، والمقام والأفعال الكلامية، ومختلف الظواهر التداوليّة الأخرى وهو ما ساعد القارئ على فهم النّصوص المختلفة واستنطاق مدلولاتها.

فالفلسفة التحليلية نتج عنها مفهوم تداولي هو (الأفعال الكلامية) ليصبح هو أول مفهوم تداولي انبثق إلى الوجود، فهي الينبوع المعرفي لأول مفهوم تداولي لأنه يجسد الخلفية المعرفية والمحضن الفكري لنشوء الظاهرة اللغوية لأن الفلسفة التحليلية كانت سببا ربما غير مباشر في نشوء التداولية (صحراوي، 2020)4.

انطلاقاً مما سبق سنحاول في هذا البَحث الوقوف على جملة من التَّساؤلات التي تحيط بأجزاء الموضوع المختلفة، ويمكن أن نُجملها في النقاط التّاليّة :ما هي أهم المرتكزات الفلسفيَّة التي استمدت منها التَّداولية مشروعيتها ووجودها؟، كيف ساهمت الفلسفة التّحليليّة في إثراء الدَّرس التَّداوليّ؟ وللإجابة على هذه الأسئلة اعتمدنا خطة البحث التالية:

- مقدمة
- المبحث الأول: ظهور الفلسفة التحليلية وخصائصها
  - المطلب الأول: الفلسفة التحليلية بين المنشأ والمفهوم
    *نشأة الفلسفة التحليلية
    *مفهوم الفلسفة التحليلية
  - المطلب الثاني خصائص الفلسفة التحليلية
- المبحث الثاني: مدارس الفلسفة التحليلية وانبثاق التداولية
  - المطلب الأول: مدارس الفلسفة التحليلية
    * مدرسة كامبردج
    * مدرسة أكسفورد
  - المطلب الثاني: الفلسفة التحليلية استمداد للتداولية
- خاتمة.

المبحث الأول

ظهور الفلسفة التحليلية وخصائصها

المطلب الأول: الفلسفة التحليلية بين المنشأ والمفهوم:

نشأة الفلسفة التحليلية أو **فلسفة التحليل**:

ظهرت الفلسفة التحليلية في العقد الثاني من القرن العشرين في فيينا بالنمسا على يد الفيلسوف الألماني (غوتلوب فريجه) (1848-1925) في كتابه * أسس علم الحساب *وكانت دروسه في الجامعة الألمانية موردا لطلاب الفلسفة والمنطق من مختلف أصقاع الأوروبية لاسيما ألمانيا والنمسا على الرغم من قلة إنتاجه المكتوب (صحراوي، 2020)5، كما يذهب دارسون آخرون إلى أن الفلسفة التحليلية لم تنشأ إلا مع فلاسفة المدرسة الإنجليزية الحديثة من أمثال (جورج مور، برتراندرسل، فيتغنشتاين، ثم كرناب، وآير) في أواسط القرن العشرين ولكن التحليل كإجراء علمي قالت به الفلسفة منذ عصر أفلاطون (صحراوي، 2020)6.وهي المدرسة الفلسفية التي تجعل الفلسفة منصبة على اللغة وتحليلاتها للتخلص مما يشوب التعبيرات اللغوية من لبس أو غموض أو خلط أو زيف ،وتعدّ المدرسة الفلسفية الأشد شيوعا بين فلاسفة البلدان الناطقة بالإنجليزية، تُمَيَّز الفلسفة التحليلية عن القارية الشائعة في دول غرب أوروبا غير الناطقة بالإنجليزية باعتمادها بشكل رئيسي على أفكار مؤسسيها من جامعة كامبردج:

(جورج ،إي مور وبرتراند راسل). لكن كليهما في النهاية كان متأثرا بأفكار ومؤلفات الفيلسوف الألماني جوتلوب فريجه، والعديد من الفلاسفة الرواد في المنحى التحليلي أتو أساسا من ألمانيا والنمسا.

المنطق وفلسفة اللغة يعتبران أساسيين في الفلسفة التحليلية منذ بداياتها، ومع أن سيطرة هذين العلمين خفت تدريجيا، فإن العديد من التوجهات الفكرية نشأت انطلاقاً من التوجه المنطقي اللغوي للفلسفة التحليلية. من ضمن هذه التوجهات الناشئة: الوضعانية المنطقية، التجربانية المنطقية، الذرية المنطقية، فلسفة اللغة العادية. الفلسفات التحليلية اللاحقة تتضمن أعمالا مكثفة في الأخلاقيات، الفلسفة السياسية، فلسفة الدين، فلسفة اللغة، فلسفة الذهن. أخيرا، برزت أيضا الميتافيزيقيا ضمن فروع الفلسفة التحليلية.

وقد أرسى" فريجه" أسس للفلسفة التحليلية من خلال كتابه (أسس علم الحساب)، وكان أهم تحليل لغوي أجراه فريجه هو التمييز بين مقولتين لغويتين هما اسم العلم والاسم المحمول من خلال اتحادها مع المحددات التي تشير إلى عدد، حيث لا تفيد معنى إلاّ مع الاسم المحمول خلافا عن اسم العلم. (بوخشة) 7.

فتكون اللغة العلمية خالية من علاقات التفاعل تتمتع باستقلالية، بينما تحتاج اللغة العادية إلى أساليب الإقناع لإدراك غايتها وبالتالي تظل مشحونة بوسائل الإثارة وتحريك الاهتمام. وعلى أثر هذا تظهر الفلسفة التحليلية لتقوم بتحليل اللغة لتكون المصدر الأساسي للتداولية.

مفهوم الفلسفة التحليلية:

تعني كلمة تحليل في اللغة الفك والفتح، فيقال حلَ وحللَ العقدة أي فتحها فانحلت أي حل وفك كل ماهو مركب إلى أجزائه. (منظور، 1994)8

أما في المجال الفلسفي فتفيد كلمة تحليل الفك أو رد الفك أو رد الموضوع الذي تتناوله بالبحث إلى مصادره أو عناصره الأولية سواء أكان ذلك الموضوع فكرة أو قضية أو عبارة من عبارات اللغة، وتجدر الإشارة أولا إلى مفهوم التحليل الذي شاع في حقل الفلسفة على نطاق واسع ويوجز عزمي إسلام اتجاهات التحليل الفلسفي في ثلاثة وهي:

*تحليل المفهوم أو الفكرة عن طريق تطبيقاتها الجزئية لمعرفة المبدأ الكامن وراءها مثلما جاء في محاورات أفلاطون وأخلاق أرسطو.

*تحليل المعرفة الإنسانية وردها إلى عناصر أولية وكذلك تحليل الوجود كما هو عند ديكارت ولوك.

*تحليل الإطارات التي تصف فيها المعرفة الإنسانية (أي اللغة) كما هو الحال عند فلاسفة كامبردج ورسل وفتجنشتاين وجماعة فيينا وكارناب. (ختام، 2016) 9.

إلا أن كلمة تحليل وإن تكن قد فاتتها هذه الدقة في تحديد المعنى فهي ليست خلوا من كل تحديد من حيث انطباقها على عدة معان ، إن تكن مختلفة فيما بينها بعض الاختلاف فهي كذلك متشابهة تشابها يبرر جمعها

تحت هذا الاسم. (اسلام) 10ومن أهم التحليلات اللغوية التي أجراها فريجه على العبارات اللغوية وعلى القضايا تمييزه بين مقولتين لغويتين تتباينان مفهومياً ووظيفياً وهما (اسم العلم والاسم المحمول) وهما عماد القضية الحملية ولاشك في أن هذا التمييز من اكتشاف المنطق الحديث (صحراوي، 2020)11.

لهذا تقوم التداولية على تحليل ما يستعمله الناس في كلامهم فاهتمت بدراسة المعنى كما يوصله المتكلم أو الكاتب ويفسره المستمع أو القارئ لذا فإنها مرتبطة بتحليل ما يعنيه الناس بألفاظهم أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة وعندئذ لم تعد الدراسة اللسانية قاصرة على التيارين البنيوي والتوليدي، (كنون، 2015) 12 وعليه فالفلسفة عندها علاقة بالتداولية لأن الأخيرة منهج تفكير فتستعمل منفردة فهي كذلك في اللسانيات لأنها تستعمل لتحليل الخطاب في مختلف مجالاته كما استعمل المنهج البرجماتي قي الفلسفة لحل المشكلات الفلسفية المختلفة، فالتداولية تدرس الخطاب بجانبيه اللغوي وغير اللغوي ، فاللغة وسيلة نقل الأفكار ولا يستقيم تواصل بغيرها لذلك أرجع الفلاسفة اختلافاتهم إليها فهي تعمل على إفهام المتلقي معاني المتكلم في جميع المجالات ومختلف النشاطات. (حجر، 2019)13.

فتأسيس التداولية كمجال يعتد به في الدرس اللغوي المعاصر إلى العقد السابع من القرن العشرين بعد تطويرها على يد ثلاثة من فلاسفة اللغة المنتمين إلى التراث الفلسفي لجامعة أكسفورد هم: أوستن وسيرل وجرايس، وكان اهتمامهم منصبا على الوصول إلى طريقة توصيل معنى اللغة الإنسانية الطبيعية من خلال إبلاغ مرسل رسالة إلى مستقبل يفسرها (مدقن، 2021).14.

وباختصار نجمل مفهوم الفلسفة التحليلية في جملة من المطالب أو المبادئ تتلخص في ثلاثة:

- ضرورة التخلي عن أسلوب البحث الفلسفي القديم وخصوصا جانبه الميتافيزيقي.
- تغيير بؤرة الاهتمام الفلسفي من موضوع – نظرية المعرفة – إلى – موضوع التحليل اللغوي –.
- تجديد وتعميق بعض المباحث اللغوية ولاسيما مبحث الدلالة والظواهر اللغوية المتفرعة عنه.

ومنه يمكن تعريف الفلسفة التحليلية: بأنها (عملية يراد بها اكتشاف عناصر موضوع معين من أجل غرض خاص، وهذا يعني أن الغرض من التحليل هو تقليل درجة الغموض في المركبات بتوجيه الانتباه إلى الأجزاء المتعددة التي تتركب منها) (بوخشة)15.

المطلب الثاني: خصائص الفلسفة التحليلية:

إذا كانت دلالة مفهوم التحليل متعددة، فإن اتجاهات الفلسفة التحليلية هي الأخرى متنوعة .وفي هذا الصدد يذكر محمد مهران رشوان أنه " لو شئنا أن نميز هذه الحركة الفلسفية على أنها " فلسفة التحليل " لما قدم لنا هذا الوصف الكثير عن طبيعتها، لأن لفظ " التحليل" عندهم يستخدم بكثرة، وبطرق مختلفة في مناسبات كثيرة على

وجه يصبح معه هذا اللفظ في الغالب بلا معنى (رشوان، 1984)16 غير أن ذلك لا يحول دون استنباط جملة من المميزات التي تؤلف الفلاسفة التحليلين، ومن هذه المميزات (رشوان، 1984):17.

- **التركيز على اللغة** :باعتبارها هدفا من أهداف التحليل الفلسفي، وليست مجرد أداة .
- **تفتيت القضايا** :إذ يفضلون أن يكونوا على معرفة تامة بالمسائل الصغيرة، تلك التي تؤدي في نظرهم إلى الدقة والإتقان.
- **الخاصية المعرفية** :ويوضح محمد مهران رشوان أن مقصوده بهذه الخاصية هو اتجاه الفلسفة التحليلية نحو الكشف عن العالم الخارجي، عن طريق فحصه، لأجل اكتساب المعرفة.
- **البين – الذاتية** :إن الفلسفة التحليلية تستخدم نوعا من التحليل له معناه المشترك بين الذوات بالنظر إلى اللغة التي يتحقق فيها. وباختصار فإن مفهوم التحليل لا يرتبط باللغة المشتركة بين الذوات لا بد أن يكون– على أقل الفروض –واقعا في التناقضات، وقد يكون على أسوء الفروض عديم النفع بالنسبة للعملية الفعلية للتحليل.

إن اشتراك الفلاسفة التحليلين في المميزات السابقة لا يرادف تطابق أبحاثهم، ولا مجالات اهتمامهم .يبدو ذلك جليا عندما نقارن – بصفة عامة – القضايا التي أثارتها مدرسة كمبردج (رسل و مور و فتجشتاين) ...مع مدرسة أكسفورد (أوستن و هيرث ستراوسون وهتمشاير) ... مع ما قدمته مدرسة فيينا الوضعية المنطقية (شليك و كارناب... (ختام، 2016) 18.

المبحث الثاني

مدارس الفلسفة التحليلية وانبثاق التداولية

المطلب الأول:مدارس الفلسفة التحليلية :

للفلسفة التحليلية مدرستين هما:

1.مدرسة كمبردج:

1.1جورج مور و الحس المشترك : يعتبر (جورج إدوارد مور) من رواد الفلسفة التحليلية ، بدأ حياته مثاليا على خطى أساتذته (برادلي و كرين و ماكتجارت) ، غير أن اتصاله بفلاسفة مدرسة كمبردج، أمثال (فتجشتاين و رسل) ، عجل بتخليه عن المثالية الألمانية التي كانت تزحف على "انجلترا، ليتحول إلى ألذ أعدائها .

فكتب مور سنة 1903 مقالة بعنوان (دحض المثالية) **نشرها** في مجلة Mind، عدد ابريل سعى فيها لتقويض أسس الاتجاه المثالي، مؤكدا أن كثرة الإشكالات الفلسفية ترجع لطبيعة الأسئلة التي سيجيبون عنها، ولو أنهم

حاولوا تدقيق أسئلتهم قبل الشروع في الإجابة، وتوضيحها .بما لا يدع مجالا للالتباس أو الغموض، لكان بمقدورهم تجنب جملة من الإشكالات الفلسفية الزائفة. (ختام، 2016)19.

2.1.تفتيت القضايا الفلسفية مع برتراند رسل:

-كان لالتحاق برتراند رسل هو الأخر بكمبردج أثر كبير على حياته الفكرية، إذ اتصل بنخبة من الفلاسفة و المفكرين أمثال (ألفرد واتهيد و جورج مور) ، واستطاع بذكائه المتقد، و معرفته الموسوعية أن يقتحم حقولا متنوعة كالرياضيات و الفلسفة.

أما غاية(رسل) فتتجلى في جعل الفلسفة أداة لفهم السياسة والتربية، وسبيله لتحقيق هذه الغاية رفض الميتافيزيقا، واصطناع لغة منطقية مختلفة عن اللغة الطبيعية. لأجل ذلك، انشغل (رسل) باللغة في فلسفته الذرية، وقد اتخذ هذا الانشغال منحيين :التحليل الصوري للعالم من خلال تحليل الوقائع والقضايا من جهة، وتحليل اللغة من خلال نظرية الأنماط ونظرية الأوصاف من جهة أخرى.

في سياق متصل اهتم (رسل(بتحليل اللغة منطقيا، على اعتبار أن بيان خواصها قد يساعدنا على فهم العالم؛ لكن دراسة صور القضايا تمكننا من الوصول إلى تحليل صور الأحداث الموجودة في العالم، وسبيله لتحقيق هذه الغاية تحليل اللغة البشرية .غير أنه يؤكد أن اللغة الطبيعة المستعملة في حديثنا اليومي سبب في إثارة جملة من القضايا الفلسفية الزائفة .ويرجع هذا الزيف إلى مفرداتها وتراكيبها النحوية التي تسمح بانتشار تعابير فجة مثل "الجبل الذهبي "و" المربع الدائري ."فالعبارة الأخيرة مثلا تؤدي صورتها النحوية إلى الاعتقاد بأنها تتناول موضوعا، غير أنها في الحقيقة لا تشير إلى موضوع محدد (ختام، 2016)20.

ووظيفة التحليل الفلسفي أن يكشف لنا عن الصورة الصحيحة المنطقية للجملة، لأن ما تقوله حقا هو أنه لا يوجد موضوع يمكن أن نلصق به صفة التربيع والتدوير في الآن نفسه .لذلك نحتاج إلى إعادة صياغة الصورة المنطقية للجملة على النحو التالي المربع الدائري غير موجود، تعني أنه لا يمكن أن يوجد موضوع يكون مربعا ودائريا في الوقت نفسه.

وقد انتهى رسل من خلال تحليله للغة إلى وجود نوعين أساسين من القضايا:

— قضايا جزئية يطلق عليها اسم القضايا الذرية.

— وقضايا مركبة غير مباشرة وهي الوحيدة التي يرتد إليها التفكير والتي تنحل إليها اللغة، وصدق القضية المركبة مرهون بمطابقتها للعالم الخارجي، أما صدق القضايا المركبة فيكون بتحليلها أولا إلى القضايا الذرية التي تتكون منها ثم البحث عن مدى تطابق تلك القضايا الذرية الأخيرة مع الواقع الخارجي (محمد، 1973)21.

3.1لودفينغ فتجنشتاين و ألعاب اللغة – على نهج (مور) سار (لودفينغ فتجشتاين) الذي اعتبر اللغة حجر الزاوية في تحليلاته الفلسفية ، حين صرح في مقدمة كتابه" رسالة منطقية فلسفية "بأن : كتابه يعالج مشكلات فلسفية .وفيما أعتقد _ إن الذي دعا إلى إثارة هذه المشكلات هو أن منطلق لغتنا يساء فهمه .ويمكن أن نلخص معنى الكتاب كله على نحو قريب مما يلي :إن ما يمكن قوله على الإطلاق، يمكن قوله بوضوح، وأما ما لا نستطيع أن نتحدث عنه فلابد أن نصمت عنه ." ويضيف" :إن معظم القضايا والأسئلة التي كتبت عن أمور فلسفية ليست كاذبة، بل هي خالية من المعنى. (ختام، 2016)22 .

فلسنا نستطيع إذا أن نجيب عن أسئلة من هذا القبيل، وكل ما يسعنا هو أن نقرر أنها خالية من المعنى .لمعظم الأسئلة والقضايا التي يثيرها الفلاسفة، إنما تنشأ عن حقيقة كوننا لا نفهم منطق لغتنا. ويتوقف (فتجنشتاين) عند بعض الأسباب الكامنة وراء سقوط الفلسفة للميتافيزيقا بسبب سوء فهم منطق اللغة، ومن هذه الأسباب: (اسلام)23.

-الخلط بين الصورة المنطقية الظاهرة للقضية وصورتها الحقيقية.

– الظن بأن معنى اللفظ عبارة عن شيء يمكن الإشارة إليه ونقول هذا هو المعنى.

– الخلط بين التصورات المنطقية أي المعاني الكلية وبين تصوراتنا عن الأعلام مثلا نقول (إنسان) فنحن لانشير إلى فرد بعينه وإنما نشير إلى عدة صفات مشتركة بين بني الإنسان بخلاف ذلك نجد الأسماء الجزئية تشير إلى فرد معين (زيد، محمد..).

– استحالة التعبير عن صورة التمثيل الموجودة بين القضية وبين الواقعية التي تمثلها هذه الواقعة، فبمقدور الرسم مثلا أن يمثل الوجود الخارجي مادامت له صورته، إلا أن الرسم لا يستطيع أن يمثل ما في من صورة التمثيل.

وقد انقاد (فتجنشتاين) بسبب هذا الموقف للحديث عما أسماه" ألعاب اللغة ." والمراد بذلك أن اللفظ لا يستعمل للدلالة على صورة منطقية واحدة كما في" رسالة منطقية فلسفية "وإنما يعبر عن معاني كثيرة بحسب سياق الكلام .ذلك أن معنى الكلمة قد يختلف بين استعمال وآخر، لأن الكلمة ليست ماهية ثابتة، وإنما معناها يتحدد من خلال المواقف الفعلية المختلفة. على هذا الأساس أصبحت اللغة صورة عن الحياة وأداة للفعل والتأثير "إنني لا أقول بدون اللغة ما كنا نستطيع أن نتصل ببعضنا البعض فقط، بل أقول أيضا بدون اللغة ما يمكننا أن نؤثر في غيرنا من الناس على هذا النحو أو ذاك ولم يكن ليمكننا أقامة أو وضع الطرق وبناء الآلات"... وإذا افترضنا وجود لغة لا نستطيع بواسطتها إعطاء الأوامر أو وصف شيء، فإن ذلك يعني أن مثل هذه الأنشطة لا وجود لها في حياة الناس أصلا (ختام، 2016)24.

2.مدرسة أكسفورد:

توقفنا في ما سلف عند مدرسة كمبردج، واتضح لنا في حينه أن جهود أبرز أعلامها تمحورت حول نقد الفلسفة المثالية التي طفقت تزحف على الفلسفة الإنجليزية .ولنا الآن أن نتساءل ما أهم القضايا التي أثارتها مدرسة أكسفورد؟

تعرف مدرسة أكسفورد أيضا في الأدبيات الفلسفية ب" فلسفة اللغة العادية" ، وتعزى هذه التسمية إلى الانشغالات التي عبر عنها أهم روادها مثل (أوستن و ستراوسن و رايل و هارت، و سورل وكقال) و تتمحور هذه الانشغالات حول السعي نحو حل بعض الألغاز الفلسفية العالقة، من خلال تحليل التعابير المنطقية و إيضاحها، حتى تغدو بسيطة و غير ملتبسة .

و السبيل إلى ذلك يتحقق بتجنب النقاشات الفلسفية الميتافيزيقية، و الإعراض عن طرح بعض الأسئلة الفضفاضة من قبيل" ما دلالة س ؟ "و" ما معنى ؟. وإذا كانت المنهجية المعتمدة لدى فلاسفة أكسفورد تتأسس على مساءلة القضايا استنادا إلى ما تدل عليه في الاستعمال اليومي،فإن الإشكال الذي يعترضنا هو ما المراد باللغة العادية؟ إن الإجابة، وإن بدت في ظاهرها سهلة وبسيطة، إلا أنها في واقع الحال ليست كذلك .في هذا الإطار يشير محمد مهران رشوان أن (رايل) في مقاله المعنون ب" اللغة العادية "يميز بين (رشوان، 1984)25:

– الاستعمال العادي للتعبير، حيث يكون المقصود بلفظ"عادي "هنا الاستعمال المقياسي بوصفه قائما ضد الاستعمال غير المقياسي للتعبير.

–استعمال اللغة العادية، حيث يكون المقصود بلفظ" عادي "هنا التعبير المشترك الذي يقال في مقابل التعبير الاصطلاحي أو غير المشترك.

— العرف اللغوي : و هو الاستعمال الشائع أو العادة اللغوية.

واللغة العادية ترادف الاستعمال المعياري والشائع والمشترك والدارج بين الناس وهو استعمال لايقتض معرفة لغوية عميقة ولا متخصصة لفهم الخطاب.

ثانيا/ المطلب الثاني: الفلسفة التحليلية استمداد للتداولية:

يعتمد الفلاسفة على مبدأ التحليل مع اختلافهم في آليات تطبيقه ومواضعه، ومن خلال هذا فقد عملوا على مراجعة جميع الإشكاليات الفلسفية بإعادة صياغتها على أساس علمي هو اللغة، وبذلك فقد ثاروا على الفكر الفلسفي الميتافيزيقي عائبين عليه تركيزه على اللغات الصورية الكلية، وأعادوا الاعتبار للغات الطبيعية من خلال العكوف على دراستها وتحليلها (علوش، 1986)26.

إذ أن اللغة هي أساس أي مشروع فلسفي يروم إلى فهم الكون ومشكلاته فهما صحيحا، لأن جميع العلاقات الذاتية مع الأفراد والمجتمع قائمة على أساس لغوي مرتبط ارتباطا وثيقا بالفهم، والمعنى الذي تنقله لنا اللغة لا يصير ملموسا إلا على هذا الشكل، فالوجود الذي يمكن أن يكون مفهوما أولا هو اللغة (طلحة، 2012).27.

وهذا الاهتمام الذي أبداه الفلاسفة في القرن العشرين للغة هو الذي أدى إلى التحول اللغوي أو تحول مسار الدراسات اللغوية، وقد انقسمت الفلسفة التحليلية إلى ثلاث اتجاهات كبرى هي: (صحراوي، 2020) 28.

* الوضعانية المنطقية بزعامة رودولف كرناب.

* الظاهرتية اللغوية بزعامة هوسرل.

* فلسفة اللغة العادية بزعامة لودفيغ فيتغنشتاين.

من الملاحظ أنّ التداولية قد نشأت في أحضان فلسفة اللغة العادية، بينما خرج التياران الأول والثاني عن التداولية كما يشير مسعود صحراوي بسبب اهتمام الأول باللغات الصورية المصطنعة بدلا من اللغات الطبيعية، أما التيار الثاني فيؤخذ عليه أنه انغمس في البحث في أطر فكرية أعم من الكينونة اللغوية وهو ما يسميه دي سوسير بالمرحلة السديمية وهي مرحلة ذهنية ما قبل السوسيرية (اجعيط، 2016)29.

في حين أن فلسفة اللغة العادية والتي تعد من صميم التداولية والتي تلخص أفكار لودفيغ فيتغنشتاين المتمثلة في أن جميع مشكلات الفلسفة تحل باللّغة، فهي المفتاح السّري الذي يفتح مغاليق الفلسفة، وراح يطور فلسفته الجديدة التي توصي بمراعاة الجانب الاستعمالي في اللغة الذي يكسب تعليمها واستخدامها (صحراوي، 2020)30.

والجدير بالذكر أن فيتغنشتاين كان في أول أمره من أنصار اللغة المثلى التي لا تقبل سوى الملفوظات التي تحتمل أن يطلق عليها بالصدق أو الكذب المنضوية في إطار منطق القضايا، لكن سرعان ما تخلى عن توجهه هذا في استعمال اللغة المثلى لوصف العالم سنة 1918 لينضّم إلى فلاسفة أكسفورد من أنصار دراسة اللغة الطبيعية (اجعيط، 2016)31، وقد اعتمد في فلسفته الجديدة على ثلاثة مفاهيم هي:

*الدلالة :أكد فيها على ضرورة عدم الخلط بين المعنى المحصل والمعنى المقدر، لأن ذلك يعني عنده خلطا بين الجملة والقول، فالجملة معناها مقدّر أما القول فمعناه محصل (بوقمرة، 2017)32.

* القاعدة :يدعو فيها إلى وجوب النظر للوجوه الاجتماعية والاستبدالية والنحوية للغة ويتمثل الوجه الاجتماعي في كون اللغة تستند إلى التواضع والاصطلاح، وهو يشبه قواعد اللغة بقواعد لعبة الشطرنج مثلا، فكما يمتثل اللاّعب لقواعد اللعبة الأساسية يجب على المتكلم أيضا أن يكون على دراية باستعمال الألفاظ في مواضعها الصحيحة وهذا بعدم جهل القواعد غير الأساسية للغة أو ما يعرف بالاصطلاحات الاجتماعية والقواعد الفردية. (بوقمرة، 2017) 33.

*ألعاب اللغة: يشير هذا المفهوم إلى أن أمام المتكلم إمكانيات غير متناهية لتكوين جمل تدل على معنى واحد، وله اختيار ما يراه مناسبا، متسائلا عن حياة العلامة التي تعيش من خلال الاستعمال هل هي تمتلك نفس الحياة في ذاتها ؟ أم أن الاستعمال هو ذاتها ؟ وبهذا يكون فيتيغنشتاين قد أشار إلى الدّرس التداولي من خلال تطرقه لمفهوم الاستعمال وما يصاحبه من تساؤلات تتبادر إلى مستعمل اللغة مثل :في أي مناسبة جرى الحديث؟ وما هو هدفه؟ وما هي طريقة العمل التي تصاحب هذه الكلمات؟ وعلى أي خشبة تستعمل؟ وغيرها من الأسئلة. (دلاش، 1992) 34.

فمفهوم التّلاعب بالكلام أو ألعاب اللّغة أنّ الأفعال التي نتلفظها ترتبط بأشكال الحياة والممارسات التي نحياها أي أنّه ينحصر فيما يباح للمتكلمين في إطار العلاقة بينهم وبين عباراتهم (علوش، 1986)35، ما يجعل الخطاب يخضع لممارسات تنظمه وتحدد اختياراته اللفظية، وبهذا ميّز بين المعنى المحصّل الذي يرتبط الكلام به وبين المعنى المقدّر الذي يرتبط بالجملة والنّاطق في كلّ ذلك يتبع قاعدة ويمتثل إليها وهي لا تعدو في رأي فيتغنشتاين لعبة من ألعاب اللغة شأنها في ذلك شأن الممارسات الأخرى (بوجادي، 2009)36. فالقاسم المشترك بين اللغة والألعاب أن لكل واحد قواعد تضبطه وتحتّم على اللاعب الانضباط بها والسير وفقها، فالمعنى اللغوي الصحيح والسليم لا يتأتى إلاّ بإتقان قواعد استعمال الكلام ومراعاة أغراضه.

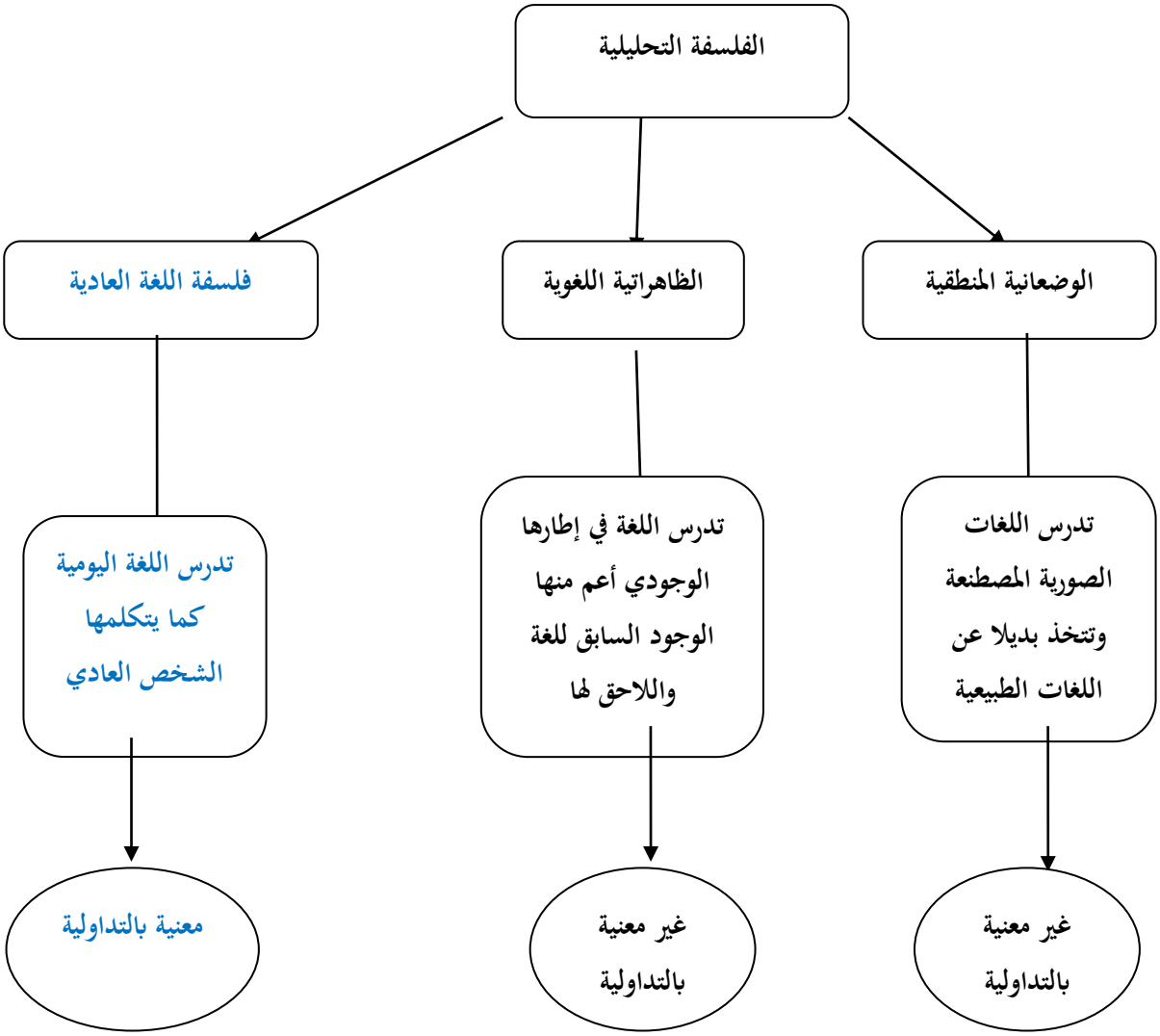
وقد ذيع صيت آراء فيتيغنشتاين خاصة بعدما تبناها فلاسفة مدرسة أكسفورد وعلى رأسهم" أوستين "من خلال كتابه عندما يكون القول هو الفعل "وتلميذه" سيرل "في استلهامه لبعض الأفكار الواردة في محاضرات أستاذه أوستين. (دلاش، 1992)37 فقد شكّل هذا الثلاثي رواد فلسفة اللغة العادية فكانوا من بين الأوائل الذين أسسوا للدرس التداولي، والغريب كما يشير محمد نحلة أنّ أحدهم لم يستعمل مصطلح التداولية فيما كتب من أبحاث (الشنقيطي، 2016)38.

ولم تصبح التداولية مجالا لغويا خصبا للدراسة إلاّ في العقد السّابع من القرن العشرين، مستفيدة من آراء و تنظيرات رواد اللغة الطبيعية الذين اهتموا بالمعنى وطريقة توصيله بلغة إنسانية طبيعية، وهذا ما يعدّ من صميم الدرس التداولي.

والفلسفة التحليلية لاتعنينا لذاتها ولكن ما يهمنا منها لحظة انبثاق ظاهرة الأفعال الكلامية من قلب التحليل الفلسفي لأن الفلسفة التحليلية كانت سببا ربما غير مباشر في نشوء التداولية (صحراوي، 2020)39

والمخطط الآتي يلخص موقع الاتجاهات الثلاثة من التداولية وموقفها منها:

(ينظر التداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي، ص 38.)



لقد استطاعت الفلسفة التحليلية أن تخط لنفسها طريقا فريدا في معالجة القضايا الفلسفية المستعصية منذ أمد بعيد، وسبب استعصائها عن الحل عائد – من وجهة نظر التحليلين – إلى أن الفلاسفة والمناطقة على حد السواء تحاشوا طرح الأسئلة الجوهرية بسعيهم لتجريد القضايا الفلسفية، بينما لا تحتاج في نظر أعلام الفلسفة التحليلية سوى لمعالجة تنطلق مما يوفره الحس المشترك، وتقدمه اللغة العادية .

والجدير بالذكر أن المنهجية التي اعتمدتها مدرسة أكسفورد في تحليل القضايا الفلسفية مثلت منطلقا لكل من أوستن وسورل لتفتيت القضايا اللغوية والفلسفية على حد السواء .وقد تجلى ذلك بوضوح من خلال وقوف أوستن عند ظاهرة الإيهام الوصفي، وتنصيصه على ضرورة رصد خواص الأفعال الكلامية، وسعيه للتميز في الملفوظات بين الإنجازية والتقريرية.

خاتمة:

الفلسفة التحليلية هي المنبع المعرفي الأول خلال ظاهرة الأفعال الكلامية لتصبح المدخل الأساسي للتداولية فانفتحت على اللغة دراسة وفهما وتوضيحا فأسهمت إسهاما معمقا في دراسة ظواهر لغوية كانت مهملة أو مهمشة، هذا وأن للمفاهيم التداولية الأخرى أصولها المعرفية الخاصة التي أخرجتها إلى الوجود فمفهوم نظرية المحادثة انبثق من فلسفة غرايس ونظرية الملائمة نتجت عن طريق علم النفس المعرفي ، هذا وقد اكتشف فلاسفة التحليل عدة ظواهر لغوية من وجهة نظر تداولية ودرسوها ويتميز تحليلهم لها بالجدة والعمق والظواهر المدروسة كثيرة أهمها مفهوم الإحالة ومفهوم الاقتضاء وظاهرة الاستلزام التخاطبي والافتراضات المسبقة وظاهرة الأفعال الكلامية والحجاج ....

فلم يكن للدرس التداولي المعاصر مصدر واحد فتنوعت مصادر استمداده فكان لكل مفهوم من مفاهيمه حقل معرفي يأخذ منه مادنه العلمية وتصوراته عن اللغة والتواصل اللغوي، فالأفعال الكلامية مفهوم تداولي منبثق من الفلسفة التحليلية ليصبح هو أول مفهوم تداولي يظهر إلى الوجود والفلسفة التحليلية تصبح الأصل المعرفي الأول للتداولية.

وفي ختام هذا البحث نسرد مختلف النتائج والتوصيات فيما يلي:

- يعتمد الفلاسفة على مبدأ التحليل مع اختلافهم في آليات تطبيقه ومواضعه، ومن خلال هذا فقد عملوا على مراجعة جميع الإشكاليات الفلسفية بإعادة صياغتها على أساس علمي هو اللغة.

- آراء فيتيغنشتاين تبناها فلاسفة مدرسة أكسفورد وعلى رأسهم" أوستين "من خلال كتابه عندما يكون القول هو الفعل "وتلميذه" سيرل "في استلهامه لبعض الأفكار الواردة في محاضرات أستاذه أوستين فقد شكّل هذا الثلاثي رواد فلسفة اللغة العادية فكانوا من بين الأوائل الذين أسسوا للدرس التداولي.
- ولم تصبح التداولية مجالا لغويا خصبا للدراسة إلاّ في العقد السّابع من القرن العشرين، مستفيدة من آراء وتنظيرات رواد اللغة الطبيعية الذين اهتموا بالمعنى وطريقة توصيله بلغة إنسانية طبيعية، وهذا ما يعدّ من صميم الدرس التداولي.
- الفلسفة التحليلية لاتعنينا لذاتها ولكن مايهمنا منها لحظة انبثاق ظاهرة الأفعال الكلامية من قلب التحليل الفلسفي. فهي النواة المركزية في التداولية.
- تسمى مدرسة أكسفورد أيضا في الأدبيات الفلسفية ب"فلسفة اللغة العادية" ، و تعزى هذه التسمية إلى الانشغالات التي عبر عنها أهم روادها مثل (أوستن و ستراوسن و رايل و هارت، و سورل وكقال)
- تتمحور انشغالات مدرسة أكسفورد حول السعي نحو حل بعض الألغاز الفلسفية العالقة، من خلال تحليل التعابير المنطقية وإيضاحها، حتى تغدو بسيطة وغير ملتبسة .

. أما مختلف التوصيات فنقترحها كالتالي:

*الفلسفة التحليلية تقوم بتحليل اللغة لتكون المصدر الأساسي للتداولية هذا وأن للمفاهيم التداولية الأخرى أصولها المعرفية الخاصة التي أخرجتها إلى الوجود فمفهوم نظرية المحادثة انبثق من فلسفة غرايس ونظرية الملائمة نتجت عن طريق علم النفس المعرفي. فهي لازالت تحت عملية البحث.

* اكتشف فلاسفة التحليل عدة ظواهر لغوية من وجهة نظر تداولية ودرسوها ويتميز تحليلهم لها بالجدة والعمق والظواهر المدروسة كثيرة أهمها مفهوم الإحالة ومفهوم الاقتضاء وظاهرة الاستلزام التخاطبي والافتراضات المسبقة وظاهرة الأفعال الكلامية والحجاج ....

*الفلسفة التحليلية الأصل الأساسي للتداولية لكن يبقى التمثيل يحتاج إلى الجديد وخاصة في ظل الدراسات المعاصرة.

قائمة المراجع:

- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلد 11، ط3،1994، مادة –حللَ-.
- اجعيط: الوظائف التداولية للتخاطب السياسي وأبعادها الحجاجية، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن ،2016.
- أحمد كنون: التداولية بين النظرية والتطبيق، دار النابغة، الإسكندرية مصر، ط1 ،2015.
- أرمينيكو : المقاربة التداولية ،ترجمة سعيد علوش ،مركز الإنماء القومي ،الرباط ،1986.
- جواد ختام، التداولية أصوله واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط 1 ،2016،
-خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ط1، بيت الحكمة، الجزائر ،2009.
- د حمادة صبري صالح حجر: التداولية في النص الشعري الحديث، دار النابغة، الإسكندرية، مصر، ط 1 ،2019
- دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها تر:محمد يحياتن،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ،1992.
- سماح رافع محمد: المذاهب الفلسفية المعاصرة، مكتبة مدبولي، ط1، 1973.
- عزمي إسلام: لودفينغ فتجنشتاين نوابغ الفكر الغربي دار المعارف مصر.
- محفوظ الشنقيطي، المنحى التداولي في التراث اللغوي (الأمر والاستفهام نموذجين) ط1، عالم الكتاب الحدبث، الأردن 2016.
- محمد مهران رشوان: مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، 1984.
- محمود طلحة: تداولية الخطاب السردي، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن 2012.
-مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار التنوير، الجزائر ،2020.
- هاجر مدقن: مقاربات في الحجاج والتداولية والتقابل، دار النابغة، الإسكندرية، مصر، ط1 ،2021

المقالات:

- بوقمرة : التداولية الجذور والروافد قراءة كرنولوجية مجلة آفاق ، المركز الجامعي تامنغيست ، العدد31،أفريل 2017،.

المواقع الإلكترونية:

- د خديجة بوخشة : محاضرات في اللسانيات التداولية .مستوى الثالثة ل م د http.///elearning.univjijel.dz

الهوامش:

1- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار التنوير، الجزائر ،2020، ص 30.
2- جواد ختام، التداولية أصوله واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط 1 ،2016، ص 27
3- المصدر نفسه: ص 28.
4- مسعود صحراوي: المصدر السابق، ص 31.
5- مسعود صحراوي: المصدر السابق، ص 31.
6- مسعود صحراوي: المصدر السابق، ص 31.

7- د خديجة بوخشة : محاضرات في اللسانيات التداولية .مستوى الثالثة ل م د ص 4 http.///elearning.univjijel.dz
8- ابن منظور: لسان العرب،دار صادر ،بيروت ،المجلد 11،ط1994،3،مادة –حللَ-.
9- جواد ختام ، التداولية أصولها واتجاهاتها ، ص 27.
10- عزمي إسلام :لودفينغ فتجنشتاين نوابغ الفكر الغربي دار المعارف مصر ، ص61.
11- مسعود صحراوي : المصدر السابق ،ص 31.
12- أحمد كنون : التداولية بين النظرية والتطبيق ،دار النابغة ، الإسكندرية مصر ، ط1 ،2015،ص22.
13- د حمادة صبري صالح حجر: التداولية في النص الشعري الحديث، دار النابغة، الإسكندرية، مصر،ط 1 ،2019،ص55 .
14- هاجر مدقن :مقاربات في الحجاج والتداولية والتقابل ،،دار النابغة ، الإسكندرية ،مصر،ط 1،2021،ص 126.
15-دخديجة بوخشة : محاضرات في اللسانيات التداولية .مستوى الثالثة ل م د ،ص4، http.///elearning.univjijel.dz
16- محمد مهران رشوان : مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ط1984،2، ص153.
17- المصدر نفسه : ص 154.
18- جواد ختام ، التداولية أصولها واتجاهاتها ، ص29
19- جواد ختام ، التداولية أصولها واتجاهاتها ، ص30.
20- المصدر نفسه : ص 33
21- سماح رافع محمد: المذاهب الفلسفية المعاصرة، مكتبة مدبولي، ط1، 1973، ص 91.
22- جواد ختام ، التداولية أصولها واتجاهاتها ، ص34.
23- عزمي إسلام ، لودفينغ فتجنشتاين ، ص 140 وما بعدها .
24- جواد ختام ، التداولية أصولها واتجاهاتها ، ص37.
25- محمد مهران رشوان: مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، ص 185.
26- أرمينيكو : المقاربة التداولية ،ترجمة سعيد علوش ،مركز الإنماء القومي ،الرباط ،1986،ص17.
27- محمود طلحة : تداولية الخطاب السردي ، ط1،عالم الكتب الحديث ،الأردن 2012 ،ص16.
28- مسعود صحراوي : التداولية عند العلماء العرب ، ص 35.
29- اجعيط: الوظائف التداولية للتخاطب السياسي وأبعادها الحجاجية، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن ،2016، ص14-15.
30- مسعود صحراوي : التداولية عند العلماء العرب ص 37.
31- اجعيط :الوظائف التداولية للتخاطب السياسي وأبعادها الحجاجية ،ص 14 -15 .
32- بوقمرة : التداولية الجذور والروافد قراءة كرنولوجية مجلة آفاق ، المركز الجامعي تامنغيست ، العدد31،أفريل 2017،ص217.
33- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
34- دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها تر:محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1992ص 18-19.
35- أرمينيكو : المقاربة التداولية ، ص 22 .

36- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ط1، بيت الحكمة، الجزائر ،2009، ص44.

37- دلاش : مدخل إلى اللسانيات التداولية ، ص 18 .

38- محفوظ الشنقيطي، المنحى التداولي في التراث اللغوي (الأمر والاستفهام نموذجين) ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن 2016، ص 22.

39- مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، ص 31.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 311– 323

قراءة لسانية في التطور الدلالي لمصطلحات الخطاب المسجدي في الجزائر

د.جيلالي فاسي
جامعة بومرداس (الجزائر)

A linguistic reading in the semantic development of the terminology of mosque discourse in Algeria

Dr. Djilali FACI
https://orcid.org/0009-0003-7133-6521
Boumerdes University (Algeria), d.faci@univ-boumerdes.dz

تاريخ الاستلام: 2023/07/18 تاريخ القبول: 2023 /08/10 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

تهدف هذه المداخلة إلى تشخيص الحمولة اللغوية التي يحفل بها الخطاب المسجدي باعتباره مدوّنة لسانية تفرض على الباحثين تأمّل مصطلحاتها وإحالاتها التداولية، ذلك لأن منطق التفاعل الحجاجي في هذا الخطاب يُلزمنا بدراسة البنية اللسانية المؤسسة لمصطلحاته، فتواصلية الخطاب الديني جعلته حافلا إلى حدّ التميّز بطاقات تداولية لم يحفل بها أيّ خطاب آخر، كما نجد أنفسنا ملزمين بتحليل بنية الخطاب المسجدي وأنساقه المكوّنة له ودلالاته وإحالاته المعرفية؛ لأنّه شُحن في عصرنا الحالي بحمولات مختلفة في ظلّ التطوّر الثقافي وتدفّق المعلومة الدينية من كلّ جهة؛ الأمر الذي شتّت الإدراك الإيجابي لمصطلحات الخطاب المسجدي والوعي بمختلف الدلالات.

وبناءً على ذلك، فإن واجب الباحث اليوم هو الاهتمام بالبنية اللغوية للخطاب المسجدي ومصطلحاته، فهذا الخطاب هو قبل كلّ شيء خطاب لغة وبلاغة وسرد وحجاج وتفسير يهدف إلى غاية معيَّنة ذات فروع دينية وسياسية واجتماعية وإعلامية في آن واحد.

كلمات مفتاحية: مصطلحات الخطاب المسجدي، التطور الدلالي، المتلقي، المحور التعاقبي، المحور الآني.

Abstract:

This presentation aims at diagnosing the semantic that the mosque discourse is filled with as a linguistic corpus which imposes on researchers to consider its terminology and its pragmatic references, since the logic of interaction in this discourse compels us to study the linguistic structure of its terminology, the continuity of the religious discourse made it full of deliberative energies that no other discourse had. We also find ourselves obligated to analyze the structure of the mosque discourse, its constituent formats, its semantics, and its cognitive references. For it carries, in our present era, different loads in light of the cultural development and the religious information flowing from every angle. This deflected the positive perception of the terminology of mosque discourse and the awareness of its various significance.

Accordingly, the duty of the researcher today is to focus on the linguistic structure and the terminology of the mosque discourse, as it is above all a

discourse of language, rhetoric, narration, argumentation, and interpretation that aims at a specific end with religious, political, social, and mediatic branches simultaneously.

Keywords: Mosque discourse terminology, semantic development, receiver, diachronic axis, synchronic axis.

مقدمة:

جاء الخطاب الحامل للرسالة السماوية الخاتمة بلسان عربي مبين، فكانت ألفاظه مستعملةً في معانيها اللغوية، وجاريةً على قوانين الوضع والاستعمال المعروفة عندهم، فلقد ذكر الإمام الشاطبي (ت790هـ) "أَنَّ الشَّرِيعَةَ عَرَبِيَّةٌ، وَإِذَا كَانَتْ عَرَبِيَّةً؛ فَلَا يَفْهَمُهَا حَقَّ الْفَهْمِ إِلَّا مَنْ فَهِمَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ حَقَّ الْفَهْمِ؛ لِأَنَّهُمَا سِيَّانِ فِي النَّمَطِ مَا عَدَا وُجُوهَ الْإِعْجَازِ، فَإِذَا فَرَضْنَا مُبْتَدِئًا فِي فَهْمِ الْعَرَبِيَّةِ فَهُوَ مُبْتَدِئٌ فِي فَهْمِ الشَّرِيعَةِ، أَوْ مُتَوَسِّطًا؛ فَهُوَ مُتَوَسِّطٌ فِي فَهْمِ الشَّرِيعَةِ، وَالْمُتَوَسِّطُ لَمْ يَبْلُغْ دَرَجَةَ النِّهَايَةِ، فَإِنِ انْتَهَى إِلَى دَرَجَةِ الْغَايَةِ فِي الْعَرَبِيَّةِ كَانَ كَذَلِكَ فِي الشَّرِيعَةِ" (الشاطبي، 1417هـ).

ومن قبله الإمام الشافعي (ت204هـ) الذي يقرر في رسالته بعد أن يسوق هذه الآيات: ﴿ وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ﴾ [الشعراء، 192-195] وقوله سبحانه:﴿ وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَاهُ حُكْمًا عَرَبِيًّا ﴾ [الرعد، 37] وقوله تعالى:ٌ ﴿ قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴾[الزمر، 28] أن الله سبحانه وتعالى "أقام حجته في كتابه، بأن كتابه عربي في كل آية ذكرناها، ثم أكَّد ذلك بأن نفى عنه –جلَّ ثناؤُه– كلَّ لسانٍ غير لسان العرب في آيتين من كتابه فقال تبارك وتعالى:﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ ﴾ [النحل، 103] وقال: ﴿وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا أَعْجَمِيًّا لَّقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ ۖ أَأَعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ ﴾[فصلت، 44]" (الشافعي، الرسالة، 1357هـ) ليتبعه بتقرير هذا المبدأ وهو: "أنه لا يعلم من إيضاح جمل علم الكتابة أحد جهل معه لسان العرب وكثرة وجوهه، وجماع معانيه وتفرقها، ومن علمه انتفت عن الشبه التي دخلت على جهل لسانه" (الشافعي، الرسالة، 1357هـ).

وقد أخذ الخطاب المسجدي مكانته لتعلقه بالخطاب الشرعي والتكليفي واستمداده منه، فكان من الضروري مراعاة القواعد التي قررها المشتغلون بدراسة الخطاب الشرعي وفق مقتضيات علوم اللسان، وهذا البحث إسهامٌ في جانب يسير من هذا الجهد يرُوم تحليلَ مستويات الخطاب المسجدي.

المبحث الأول

ضبط المفاهيم

في إطار تناولنا لموضوعٍ يتعلق بالخطاب المسجدي، فإنَّه من الضروري تفكيكه إلى الخطاب والمسجد، وإذا شئنا البدء بمصطلح المسجد –لقلة الحديث فيه– فإننا نعرفه بأنه الموضع الذي يسجد فيه، وكل موضع يتعبد فيه فهو مسجد. أما الجامع فهو نعت للمسجد، ونُعِتَ بذلك لأنه علامةُ الاجتماع، وفي الصدر الأول كانوا يقتصرون على كلمة "مسجد"، ثم صنَّفوا فقالوا "المسجد الجامع"، وأحيانا يضيفونها إلى الصفة فيقولون "مسجدُ الجامع"، ثم تجوَّز الناس واقتصروا على الصفة فقالوا للمسجد الكبير الذي تصلى فيه الجمعة وإن كان صغيراً "الجامع"، لأنه يجمع الناس لوقت معلوم.

وأمَّا الخطاب، فقد جرى تناوله في التراث العربي إذ يقول ابن فارس (ت395هـ): "الخاء والطاء والباء أصلان: أحدهما الكلام بين اثنين، يقال خاطبه يخاطبه خطابا، والخُطبة من ذلك..." (ابن فارس، 1399هـ)، ويرى ابن منظور (ت711هـ) أن "الخطاب والمخاطبة مراجعةُ الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا، وهما يتخاطبان" (ابن منظور م.، لسان العرب)، وقد يبدو من هذا النقل أن معنى الخطاب عند العرب مرتبطٌ بالكلام، ولكن من ناحية أخرى فإن الخطابة لها مكانتها باعتبارها ارتبطت باللغة وتغيير المواقف والتأثير في الآخرين، وقد استمدّت مكانتها في العهد الجاهلي من سلطة القبيلة، إلا أنّه مع مجيء الإسلام استمدّت سلطة التأثير من نصوصه المقدسة المتمثلة في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، ولهذا تدلّ أيضا على معنى ما قال ابن منظور: "الخطب: الشأن والأمر" (ابن منظور م.، لسان العرب).

وفي التنزيل عند ذكر أوصاف نبي الله داود عليه السلام: ﴿وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ﴾ [سورة ص، 20] وفصل الخطاب هو بلاغة الكلام وجمعه للمعنى المقصود بحيث لا يحتاج سامعه إلى زيادة تبيان (ابن عاشور). وأوضح الفخر الرازي (ت604هـ) الفروق الفردية التي تجعل الناس يتفاوتون في تبليغ مقاصدهم، فهم مختلفون في مراتب القدرة على التعبير عما في الضمير، فمنهم من يتعذر عليه إيرادُ الكلام المرتَّب المنتظم، فيكون كلامه مختلطا فيه اضطراب، ومنهم من يتعذر عليه الترتيب من بعض الوجوه، ومنهم من يكون قادرا على ضبط المعنى والتعبير عنه إلى أقصى الغايات، وكل من كانت هذه القدرة في حقه أكمل كانت الآثار الصادرة عن النفس النطقية في حقه أكمل، وكل من كانت تلك القدرة في حقه أقل كانت تلك الآثار أضعف. (الرازي، 1401هـ).

ولتوقُّف معرفة الحكم الشرعي على معرفة معنى الخطاب، اهتم الآمدي (ت631هـ) ببيان حدّ الخطاب بقوله: "قيلَ فيه: هُوَ الْكَلَامُ الَّذِي يَفْهَمُ الْمُسْتَمِعُ مِنْهُ شَيْئًا، وَهُوَ غَيْرُ مَانِعٍ، فَإِنَّهُ يَدْخُلُ فِيهِ الْكَلَامُ الَّذِي لَمْ يَقْصِدِ الْمُتَكَلِّمُ بِهِ إِفْهَامَ الْمُسْتَمِعِ، فَإِنَّهُ عَلَى مَا ذُكِرَ مِنَ الْحَدِّ وَلَيْسَ خِطَابًا. وَالْحَقُّ أَنَّهُ اللَّفْظُ الْمُتَوَاضَعُ عَلَيْهِ الْمَقْصُودُ بِهِ

إِفْهَامُ مَنْ هُوَ مُتَهَيِّئٌ لِفَهْمِهِ ، فَاللَّفْظُ: احْتِرَازٌ عَمَّا وَقَعَتِ الْمُوَاضَعَةُ عَلَيْهِ مِنَ الْحَرَكَاتِ وَالْإِشَارَاتِ الْمُفْهِمَةِ. والْمُتَوَاضَعُ عَلَيْهِ: احْتِرَازٌ عَنِ الْأَلْفَاظِ الْمُهْمَلَةِ، وَالْمَقْصُودُ بِهِ الْإِفْهَامُ: احْتِرَازٌ عَمَّا وَرَدَ عَلَى الْحَدِّ الْأَوَّلِ" (الآمدي ، 1402هـ).

فمتطلباتُ الخطاب واضحةٌ في هذا التعريف وهذه التقييدات الواردة فيه: كضرورة بنائه من صميم اللغة المتواضع عليها، والقصدية في الإفهام، فضلا عن وجود المخاطِب والمخاطَب.

أما في الدرس اللساني الغربي، فمن تعريفات الخطاب ما قدّمه اللساني الفرنسي إيميل بنفينستْ (Émile Benveniste) (ت1976م) في قوله: "كلُّ تلفّظ يفترض متحدثا وسامعا يكون للطرف الأول نية التأثير في الطرف الثاني بشكل من الأشكال"(Benveniste, 1966) ، فالخطاب هو الملفوظ الموجه إلى الغير بغرض إفهامه قصدًا ما والتأثير فيه، وهذا ما يَتّفق مع النظرة العربية. ويوجد جانبٌ آخر يميل إلى الدّرس اللساني الحديث باعتبار الخطاب ما يتجاوز الجملة، وبتعدّد التخصّصات التّي ينتسب إليها الباحثون تعدّدت المفاهيم المقدمة لمصطلح الخطاب.

وقد حدث خلطٌ في بعض الأحيان بين مفهومي الخطاب والنص، والحقُّ أنّ هناك فرقا بينهما: فالخطاب يزيد على النص بالتواصل والتفاعل بين طرفين، ويكون مُوجَّها من المتكلم إلى المتلقي لإفهامه قصده من الخطاب صريحا مباشرا. أمّا النص فهو اللَّفظ المحفوظ في شكلٍ ثابت، فإذا كان موجَّها جاز أن يصل إلى مستوى الخطاب، وإن كان مدوَّنا للحفظ فإنه يبقى نصا لا يصل إلى درجة الخطاب. فكلُّ خطاب نصٌّ وليس كل نص خطابا، فالتواصل هي النقطة الفارقة بين الخطاب والنص الذي يستوجب لحدوثه مخاطَبا ومخاطِبا يتناوبان الحديث.

ويعني هذا أنّ مفهوم الخطاب قد تطوّر من المجال اللغوي إلى المجال الاجتماعي، وخصوصاً إيجاد العلاقة بين الخطاب والسلطة، ومن أهمّ من تناول هذه العلاقة الفيلسوف الفرنسي ميشيل فوكو (Michel Foucault) (ت1984م) حيث يقول في كتابه "أركيولوجيا المعرفة": "وعلى هذا النحو لا يبقى الخطاب، كما اعتقد الموقف التفسيري كنزاً مليئاً لا ينفد...، بل إنّه سيغدو ثروة متناهية، ومحدودة ومرغوبة ومفيدة لها قوانين ظهورها، وأيضا شروط تملّكها واستثمارها" (Foucault).

فمن خلال فوكو يتبين لنا أنّ الخطاب لم يعد لغة مجردة فقط، وإنّما تتخلل معانيه علاقاتُه بالظواهر الاجتماعية وخصوصا السلطة، لأنّ الخطاب هو علاقة اجتماعية بين فرد أو بين أفراد آخرين، قصد التأثير عليهم، وإكسابهم معايير وقيما اجتماعية، وهذا التأثير في حدّ ذاته سلطة. ولعلَّ هذا الاتجاه هو امتداد لفكرة اعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية مثلما قررها في محاضراته اللساني السويسري فرديناند دي سوسير (Ferdinand de Saussure) (ت1913م).

ويزداد استثمار الخطاب وتزداد نسبة قرّائه وعمق معانيه في المجال الشرعي على وجه الخصوص، وتستخدمه المؤسسات الدينية كثيرا، ولهذا فإنَّ أنسب ما يساعد في التواصل مع المتدينين هو الخطاب.

وفي الإسلام يتجسَّد الخطاب في خطبة الجمعة المرتبطة بالمسجد الذي كان –وما يزال– مركز تفاعل اجتماعي للمسلمين، بالتقائهم كلّ مرّة في المسجد لأداء صلاة الجمعة، والخطبة أهمُّ جزء فيها، بالإضافة إلى التقائهم في اليوم خمس مرات، وما يصاحب ذلك من إلقاء دروس أو استفتاء الإمام؛ ممّا يدل على أنّ الخطاب المسجدي هو "كلّ ما يقدّمه المسجد من أعمال علمية تتمّ صياغتها لغويا من خطبة الجمعة إلى درس الجمعة إلى الدروس المختلفة المتعلقة بالمناسبات وغيرها، ممّا يهدف إلى إحداث نوع من التأثير في روَّاد المسجد، ويُحدث نوعا من التغيير في محيط المسجد" (بومدين، المؤسسة الدينية والأصولية الجزائرية، 2003م).

إن المسجد هو أهمّ مؤسسة دينية في الإسلام تقوم بإنتاج هذا الخطاب العميق والمتعدد في المعاني الاجتماعية، والتي يقبلها المسلمون بسبب ارتكازها على النصوص الدينية المتمثلة في القرآن والسُّنَّة. ولكنَّ طريقة تناول الخطيب للمواضيع إمّا أن تبهر المصلين وإمّا أن تنفّرهم من الخطاب ولا تجعلهم يتأثرون، وبالتالي لا يَقبلون به ولا يُقبلون على المسجد الذي يحتضن هذه النوعية من الخطابات، وهنا يبرز دور انتماءات الأفراد واتجاهاتهم للإقبال على الخطاب المسجدي أو الهروب منه، وتبرز –إلى جانب ذلك– أهمية خضوع أئمة المساجد وخطبائها إلى دورات تكوينية في فن الخطابة وطرائق الإلقاء وحسن اختيار موضوعات الخطب والدروس.

المبحث الثاني

نظرة تعاقبية–آنية للخطاب المسجدي العام

هناك مصطلحاتٌ اختلفت دلالاتها خلال الاستعمال التاريخي لها، من ذلك مثلا المصطلحات الآتية التي يكثر ورودها في الخطاب المسجدي، وسنتناولها وفق المنهج القائم على الثنائية المشهورة في الدرس اللساني الحديث وهي التعاقبية والآنية، فالتعاقبية تهتم بالتغيرات اللسانية الطارئة على النظام اللغوي عبر الزمن، وتعتمد على المنهج التاريخي، وأما الآنية فموضوعها هو حالة توازن النظام اللغوي في نقطة معينة من الزمان. وتقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي للغة:

1. **الصلاة**: أصل الصلاة الدعاء، وعلى ذلك ورد قول الأعشى:

وصَهْباءَ طافَ يَهُودِيُّها وأَبْرَزَهـا وعليهـا خَتَمْ
وقابَلَها الرِّيحُ في دَنِّها وصلَّى على دَنِّها وارْتَسَمْ

قال: دَعا لها أَن لا تَخْمَضَ ولا تفسُدَ (ابن منظور م.، لسان العرب).

ثم تطورت مع الإسلام فأخذت معاني إضافية نذكر منها:

- **الصَّلاةُ من الله تعالى**: هي الرَّحمة، قال عدي بن الرقاع:

صلى الإلَهُ على امْرِئٍ ودَّعْتُه وأَتمَّ نِعْمَتَه عليه وزادَها

وقال الراعي: صلى على عَزَّةَ الرَّحْمَنُ وابْنَتِها ليلى وصلى على جاراتِها الأُخَر

- **صلاةُ الله على رسوله**: هي رحْمَتُه له وحُسْنُ ثنائِه عليه، ومنه قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ ۚ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾ [سورة الأحزاب، 56].

- **صلاة الملائكة**: هي دعاء واستغفار كما في الآية السابقة.

- **الصلاة في الاصطلاح الشرعي**: اصطلح الفقهاء على أن الصلاة هي عبادةٌ ذاتُ أقوال وأفعال مخصوصة مفتتحة بالتكبير ومختتمة بالتسليم (السقاف و مجموعة من الباحثين، 1433هـ).

نلاحظ كيف تطور المصطلح مع ظهور الإسلام فأخذت دلالته تتسع حتى صارت تدل على معاني الرحمة وحسن الثناء والدعاء والعبادة المخصوصة.

2. **الإمامة**: ورد هذا اللفظ في لغة العرب قبل الإسلام، قال النابغة:

أبـــــوه قبله وأبو أبيه بنو مجد الحياة على إمام

أي على المثال. وجاء أيضا في لغتهم: الإمام الخيط الذي يمد على البناء فيبنى عليه ويسوى عليه ساق البناء قال:

وخلقته حتى إذا تم واستوى كمحّة ساقٍ أو كمتن إمام

وفي الصِّحاح للجوهري (ت393هـ): "الإمام خشبة البنَّاء التي يُسوَّى عليها البناء، وقال:

وخلَّقتُه حتى إذا تمَّ واستوى كمُخَّة ساقٍ أو كمتن إمام

قال الأصمعي: يصف سهما." (الجوهري ، 1404هـ).

ثم تطور المعنى فصار يطلق على كل من يقتدى به، قال ابن منظور: "والإمامُ كل من ائتَمَّ به قومٌ كانوا على الصراط المستقيم أَو كانوا ضالِّين. ابن الأَعرابي في قوله عز وجل: «يَوْمَ نَدْعُو كلَّ أُناسٍ بإِمامِهم» قالت طائفة: بكتابهم، وقال آخرون: بنَبيّهم وشَرْعهم، وقيل: بكتابه الذي أَحصى فيه عَمَله. وسيِّدُنا رسولُ الله صلى الله عليه وسلم إِمامُ أُمَّتِه، وعليهم جميعا الائتمامُ بسُنَّته التي مَضى عليها" (ابن منظور م.).

ومن المسائل الفقهية التي تنبني على هذه الدلالات اللغوية للفظة "إمام" اختلافُ الفقهاء—ومن ثمَّ الخطاب المسجدي- في حكم من ذبح أضحيته يوم العيد قبل ذبح الإمام، حيث وردت فيه أحاديث نبوية، وقد ذكر النووي (ت676هـ) أقوال علماء الأمصار في المسألة بين من يُجيز ذبحها قبل ذبح الإمام ومن يمنع ذلك:

فمذهب الشافعية اعتبارُ الزمن بطلوع الشمس من يوم النحر ومُضيّ قدر صلاة العيد وخُطبتين، سَوَاءٌ صَلَّى الْإِمَامُ أم لا، وَسَوَاءٌ صَلَّى الْمُضَحِّي أم لا، وسواءٌ كَانَ من أهل الأَمْصَارِ أو من أَهْلِ الْقُرَى أو الْبَوَادِي أو الْمُسَافِرِينَ، وَسَوَاءٌ ذَبَحَ الْإِمَامُ ضَحِيَّتَهُ أَمْ لَا، وبهذا القول قال دَاوُد وَابنُ الْمُنذِرِ وغيرهما. وقال عَطَاءٌ وَأَبُو حَنِيفَةَ: يَدْخُلُ وَقْتُهَا فِي حَقِّ أَهْلِ الْأَمْصَارِ إذَا صَلَّى الْإِمَامُ وَخَطَبَ، فمن ذَبَحَ قبل ذلك لَمْ يُجْزِهِ. وقال مالِكٌ: لَا يَجُوزُ ذَبْحُهَا إلَّا بَعْدَ صَلَاةِ الْإِمَامِ وَخُطْبَتَيْهِ وَذَبْحِهِ. وقال أَحْمَدُ: لَا يَجُوزُ قَبْلَ صَلَاةِ الْإِمَامِ، وَيَجُوزُ بَعْدَهَا قَبْلَ ذَبْحِ الْإِمَامِ، وَسَوَاءٌ عِنْدَهُ أَهْلُ الْقُرَى وَالْأَمْصَارِ، وهو قول الْحَسَنِ الْبَصْرِيِّ وَالْأَوْزَاعِيِّ وَإِسْحَاقَ بن راهويه. وقال سفيان الثَّوْرِيُّ: يَجُوزُ ذَبْحُهَا بَعْدَ صَلَاةِ الْإِمَامِ قَبْلَ خُطْبَتِهِ وَفِي حَالِ خُطْبَتِهِ (النووي، المجموع شرح المهذب، 1347هـ).

وبعد أن ساق النووي الأحاديث الواردة في الباب بيَّن أن المراد بها التَّقدِيرُ بِالزَّمَانِ لَا بفعل الصَّلَاة، لأن التقدير بالزمان أشبه بمواقيت الصلاة وغيرها، ولأنه أضبط للناس في الأمصار والقرى والبوادي.

ولعل من تبيَّن دلالةَ اللفظ فإنه يلمح اتجاه الإمامة هنا نحو معنى القيادة السياسية أكثر من معنى الإمام الذي يؤم الناس في الصلاة، وقد كان الذي يشغل المنصبين واحدا في المراحل الأولى من التاريخ الإسلامي، والقصد من ذلك ترسيخ مبدأ الطاعة لأولياء الأمور، ويمكن أن يكون إمام الصلاة ممثلا لولي الأمر ونائبا عنه في أداء الشعائر.

3. المحراب:

قال الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ) في تفسير قول الله تعالى: ﴿كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا﴾ [سورة آل عمران، 37] "والمحرابُ بِنَاءٌ يَتَّخِذُهُ أَحَدٌ لِيَخلُوَ فِيهِ بِتَعَبُّدِهِ وَصَلَاتِهِ، وَأَكْثَرُ مَا يُتَّخَذُ فِي عُلُوٍّ يُرْتَقَى إِلَيْهِ بِسُلَّمٍ أَوْ دَرَجٍ، وَهُوَ غَيْرُ الْمَسْجِدِ. وَأُطْلِقَ عَلَى غَيْرِ ذَلِكَ إِطْلَاقَاتٍ، عَلَى وَجْهِ التَّشْبِيهِ أَوِ التَّوَسُّعِ كَقَوْلِ عُمَرَ بنِ أَبِي رَبِيعَةَ:

دُمْيَةٌ عِنْدَ رَاهِبٍ قِسِّيسٍ ... صَوَّرُوهَا فِي مَذْبَحِ الْمِحْرَابِ

أَرَادَ فِي مَذْبَحِ الْبَيْعَةِ، لِأَنَّ الْمِحْرَابَ لَا يُجْعَلُ فِيهِ مَذْبَحٌ. وَقَدْ قِيلَ :إِنَّ الْمِحْرَابَ مُشْتَقٌّ مِنَ الْحَرْبِ لِأَنَّ الْمُتَعَبِّدَ كَأَنَّهُ يُحَارِبُ الشَّيْطَانَ فِيهِ، فَكَأَنَّهُمْ جَعَلُوا ذَلِكَ الْمَكَانَ آلَةً لِمِحْرَبِ الشَّيْطَانِ. ثُمَّ أُطْلِقَ الْمِحْرَابُ عِنْدَ الْمُسْلِمِينَ عَلَى مَوْضِعٍ كَشَكْلِ نِصْفِ قُبَّةٍ فِي طُولِ قَامَةٍ وَنِصْفٍ يُجْعَلُ بِمَوْضِعِ الْقِبْلَةِ لِيَقِفَ فِيهِ الْإِمَامُ لِلصَّلَاةِ، وَهُوَ إِطْلَاقٌ مُوَلَّدٌ" (بن عاشور ، 1984م).

4. الساعة:

ثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال في شأن التبكير لصلاة الجمعة: «مَنِ اغْتَسَلَ يَوْمَ الْجُمُعَةِ غُسْلَ الْجَنَابَةِ ثُمَّ رَاحَ، فَكَأَنَّمَا قَرَّبَ بَدَنَةً، وَمَنْ رَاحَ فِي السَّاعَةِ الثَّانِيَةِ، فَكَأَنَّمَا قَرَّبَ بَقَرَةً، وَمَنْ راح في الثَّالِثَةِ، فَكَأَنَّمَا قَرَّبَ

كَبْشًا أَقْرَنَ، وَمَنْ رَاحَ فِي السَّاعَةِ الرَّابِعَةِ، فَكَأَنَّمَا قَرَّبَ دَجَاجَةً، وَمَنْ رَاحَ فِي السَّاعَةِ الْخَامِسَةِ، فَكَأَنَّمَا قَرَّبَ بَيْضَةً، فَإِذَا خَرَجَ الْإِمَامُ حَضَرَتِ الْمَلَائِكَةُ يَسْتَمِعُونَ الذِّكْرَ» (البخاري)، ومن خطباء المساجد من يروي هذا الحديث دون التفطن للتطور الدلالي للفظ "الساعة" فيحمله على التوقيت المعروف للناس اليوم بستين دقيقة، بينما نجد الفقهاء المتقدمين أنفسهم يختلفون في تحديد الدلالة المقصودة على ثلاثة أقوال:

- الأول: أنها تبدأ من طلوع الفجر.
- الثاني: أنها تبدأ من طلوع الشمس.
- الثالث: أنها ساعة واحدة بعد الزوال تكون فيها هذه اللحظات اللَّطيفة، وهو مذهب مالك، واختاره بعض الشافعية (النووي، المجموع شرح المهذب).

المبحث الثالث

نظرة تعاقبية–آنية للخطاب المسجدي في الجزائر

تلك نماذج للتطور الدلالي لبعض الألفاظ التي يكثر تداولها في الخطاب المسجدي بشكل عام. وإذا ألقينا نظرة تعاقبية–آنية للخطاب المسجدي في الجزائر فإننا نلاحظ حدوث تغييرات مرحلية فيه.

ولو شئنا الانطلاق من فترة الوجود العثماني في هذه البلاد، فإننا نرى تمسك الخطاب المسجدي باللغة العربية على الرغم من عدم اعتمادها الرسمي من قِبَلِ الأتراك أنفسهم. وقد تأثر المجتمع على اختلاف شرائحه بألفاظ تركية دخيلة على اللسان العربي نظرا للاحتكاك اليومي مع العنصر التركي في المصالح الإدارية المختلفة، ومن الطبيعي أن يتأثر بذلك القائمون بالخطاب الديني في المساجد خاصة أن المحاكم أصبحت تُدار من قِبَلِ قضاة يلتزمون إصدار الأحكام القضائية وفق المذهب الحنفي الذي جلبه العثمانيون معهم إلى هذه الديار التي لم تكن تعرف سوى الحكم والفتوى على مذهب الإمام مالك.

وإذا علمنا التقارب الشديد بين المساجد والمحاكم في ذلك الوقت –على اعتبار أن يكون القاضي إماما في كثير من الأحيان– أدركنا سبب التأثر الطارئ على الخطاب المسجدي. ومن أمثلة المفردات التركية التي انتشرت في هذا العهد وظل بعضها إلى اليوم: جمرك، خزناجي، طابونة، بايلك، الرايس، زوالي...

وقد ظل هذا الخطاب محافظا على اللغة العربية حتى بعد الاحتلال الفرنسي، فظلت خطبة الجمعة والعيدين تُلقى باللغة العربية، الأمر الذي لا نجده في تركيا اليوم ولا في إيران وأندونيسيا وغيرها من البلدان الإسلامية الآسيوية التي تتبنى في الغالب المذهب الحنفي الذي لا يشترط أن تكون خطبة الجمعة والعيدين باللغة العربية، خلافا لما هو مقرر في المذهب المالكي المعتمد في الجزائر.

ومع اعتماد سياسة التعريب بعد الاستقلال حافظ الخطاب المسجدي على اللغة العربية على الأقل في خطب صلوات الجمعة والعيدين والاستسقاء، مع تسجيل الملاحظات الآتية:

– أغلب الأئمة الخطباء خلال فترة الستينات والسبعينات من القرن الماضي كان يعتمد على الكتب المؤلَّفة في نصوص الخطب الجامعة والتي تتميز بأسلوب عصر الضعف، فيكثر فيها التنميق اللفظي البعيد عن أفهام المتلقين، وأبعدُ الأئمة عن هذا الأسلوب هم أولئك الذين تكونوا في مدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي كانت معروفة بنهجها الإصلاحي ومحاربتها لمظاهر التخلُّف الفكري والحضاري.

– في فترة الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي أخذ الخطاب المسجدي بُعدا فكريا وسياسيا فتغيرت مفرداته كثيرا، والتغيير الملاحظ بشكل جليّ هو في المستوى الصوتي من ناحية النبر، حيث ارتفع صوت الخطيب حاملا أغراض العتاب واللوم ورفض الواقع ورثاء الماضي التليد.

– إلى جانب ذلك، كان بعض الأئمة يلتزم نص الخطبة التي ترسل إليه من المصالح الإدارية التابعة لوزارة الشؤون الدينية والأوقاف، فيقوم بإلقائها على الحاضرين ملتزما بما ورد فيها من دون زيادة أو نقصان. وتكون نصوص هذه الخطب في العادة تحمل أفكارا عامة ومفردات سهلة. وكان فريقٌ آخر يقوم بتوظيف الخطاب المسجدي في إنتاج العنف، حيث "ظهر المسجد كمنبر للتنازع بين السلطة الحاكمة والجماعات الإسلامية والمسلحة منذ إفراز التعدّدية" (بومدين ، المؤسسة الدينية والأصولية الجزائرية، 2011م)، ومعظم الخطب كان منصبًّا حول تحريض الشعب على السلطة ودعوتهم إلى الدولة الإسلامية وإحياء الخلافة، فارتفعت مصطلحاتٌ وعباراتٌ غير مألوفة لدى الشعب الجزائري مثل: لا شرقية لا غربية، إسلامية – الولاء والبراء – عليها نحيا وعليها نموت – الخلافة – الشورى في مقابل الديمقراطية.

– بعد العشرية السوداء بدأ الخطاب يأخذ منحى الحثّ والإرشاد مع التركيز على توحيد الكلمة، عن طريق التأسيس للتوحيد الاجتماعي المرتكز على قاعدة حب الوطن من الإيمان، وهذا من خلال استعمال ألفاظ: المصالحة الوطنية –الوئام المدني – السلم – الشعب الجزائري – الوطن – بلد العزة والكرامة.

– أما خارج مجال الخطب فكانت الدروس والحلقات التي تعقد دوريا تتميز بالاسترسال في اللغة واعتماد اللغة العامية في كثير من الأحيان بحجة مراعاة الفروق الفردية للمتلقين.

وإذا أردنا تحليل مضمون الخطب التي سادت منابر المساجد الجزائرية في السنوات الأخيرة فإننا نلاحظ التركيز على طاعة ولي الأمر، وعلى معاني الشرعية التاريخية والدينية، والوعظ والإرشاد. فبالنسبة إلى التركيز على موضوع طاعة ولي الأمر فلأنه يستلزم تبيان أهميته وخطورة الخروج عليه واللجوء إلى مظاهر العنف خصوصا في أيام التغيير الذي شهدته بعض الدول العربية فيما يسمى الربيع العرب، ويؤكد الخطباء كذلك على ضرورة احترام المرجعية الدينية التي تتبناها الدولة والمتمثلة في التزام المذهب المالكي.

أمّا الحديث عن الشرعية فيزداد أكثر في المناسبات الوطنية مثل عيد الاستقلال واندلا ع الثورة التحريرية ويوم الشهيد، ولقد تفطنت مصالح وزارة الشؤون الدينية والأوقاف إلى أهمية تكوين الأئمة وأدرجت مادة التاريخ ضمن برنامج التكوين، حرصاً من الوزارة على تكوين الإمام في شتى المجالات حتى تكون له دراية في تناول المواضيع الدينية وغير الدينية.

وفي الوعظ والإرشاد يركّز الخطباء على وصف حالة المسلمين السلبية، وعلى توجيه المأمومين إلى التمسك بكلمة التوحيد التي من شأنها أن تحقق توحيد الكلمة، ويدعونهم إلى التحلي بفضائل الأخلاق واجتناب سفاسفها، ومحاربة الآفات الاجتماعية والظواهر السلبية التي تهدد أمن المجتمع.

ولا يتطلب ذلك اختيار المفردات الصعبة واعتماد أسلوب الانقباض في الخطابة، بل يكون الاسترسال مُلحًّا في حالات كثيرة. فقد كان الجاحظ يرى أنه "ليس في الأرض لفظٌ يسقط البتة، ولا معنىً يبور حتى لا يصلح لمكان من الأماكن" (الجاحظ ، البيان والتبيين، 1418هـ)، ولكن الكلام مع ذلك يتفاضل ويتفاوت فيه الناس، ومعيار التفاضل عنده هو تحقق شرط الملاءمة عن طريق تناسب القسمة في الكلام، فنراه ينقل من صحيفة بشر بن المعتمر أن على المتكلم "أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات" (الجاحظ ، البيان والتبيين، 1418هـ).

خاتمة:

يقودنا هذا العرض المختصر إلى تكوين نظرة في تاريخ تطور الخطاب المسجدي بشكل عام، وفي الجزائر على وجه الخصوص في مستوياته الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، ويلفت نظرنا إلى ضرورة التنبه إلى خطورة الجانب الدلالي لهذا الخطاب والاهتمام به كثيرا حتى يكون في مستوى البعد التداولي الذي ينبغي أن يرتقي إليه، ولا يكون ذلك إلا بمراعاة ملاءمة الخطاب شكلا ومضمونا للجمهور المتلقي له.

كما يكون من الضروري أيضا أن يراعي المنتجون للخطاب المسجدي الفروق الفردية للمتلقين، وذلك بتنويع الخطاب حتى يشمل المستويات الاجتماعية والثقافية المختلفة، مع المحافظة على الهوية الوطنية في أبعادها الرئيسية، فقد رأينا كيف حافظ الخطاب المسجدي في الجزائر على ثوابت الأمة ومقوماتها منذ العهد العثماني إلى الاستعمار الفرنسي وإلى كل الفترات التي مرت بها الجزائر بعد الاستقلال.

وبناء عليه، خلص البحث إلى تقرير النتائج التالية:

- ضرورة الاهتمام بقواعد اللغة العربية من حيث الوضع والاستعمال لتحقيق الفهم الصحيح للخطاب المسجدي في الجزائر.
- أهمية التركيز على القصدية في الخطاب مع مراعاة أحوال المخاطبين، والانتقال بالخطاب من مجاله اللغوي الضيق إلى المجال الاجتماعي الواسع.
- تبيان أهمية المسجد باعتباره مؤسسة دينية تقوم بإنتاج خطاب متعدد المعاني الاجتماعية يرتكز على نصوص الكتاب والسنة، ويحتاج إلى تطوير طرائق العرض الخطابي بما ينفع الجمهور المتلقي.
- تميز كثير من المصطلحات الشرعية بالتطور الدلالي والتعاقبي وضرورة إدراك ذلك من المنتجين للخطاب المسجدي لتفادي الفهم غير السليم.
- محافظة الخطاب المسجدي في الجزائر على الثوابت والمقومات الحضارية رغم المراحل الصعبة التي مر بها في التاريخ والعصر الحديث.
- دور المسجد في مقاومة الاحتلال الفرنسي للجزائر والمحافظة على اللغة العربية رغم محاولات التغريب وطمس الهوية.
- انتهاج سياسة التعريب بعد الاستقلال لمعالجة آثار التجهيل والتغريب لفترة تزيد عن القرن من الزمان.
- التزام الخطاب المسجدي في الجزائر بمنهج الوسطية والاعتدال ورفض كل أشكال العنف التي كانت تهدد المجتمع الجزائري.

ويبقى هذا الموضوع مفتوحا للبحث والتحليل، مع إمكانية التأكيد على التوصيات التالية:

- التفكير في وضع محاور كبرى يلتزم بها المنتجون للخطاب المسجدي للإسهام في البناء الحضاري المنشود مما يضمن الانسجام بين النظريات والعمليات، وتتقلص الفجوة بين الواقع والمأمول.
- إعداد القائمين على الخطاب المسجدي من الناحية اللغوية بالاستفادة من النظريات اللسانية الحديثة من أجل تحسين الأداء.
- الدعوة إلى قيام تعاون علمي بين وزارة التعليم العالي ووزارة الشؤون الدينية والأوقاف يسمح بتنظيم دورات تكوينية يشرف عليها أساتذة الجامعات في مختلف التخصصات التي من شأنها أن تفيد خطباء المساجد في تحسين أدائهم الوظيفي.
- البحث عن أنجع السبل لتقييم خطباء المساجد من أجل ضمان الجودة في الطرح والفعالية في الأداء.

قائمة المراجع:

(1) إبراهيم الشاطبي: **الموافقات في أصول الشريعة**، تح مشهور بن حسن آل سلمان، دار عفان، ط1، 1417هـ-1997م، ج5 ص53.

(2) أحمد بن فارس: **معجم مقاييس اللغة**، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، [د.ط]، 1399هـ-1979م، ج2 ص198.

(3) إسماعيل بن حماد الجوهري: **تاج اللغة وصحاح العربية**، تح أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط3، 1404هـ-1984م، ج5 ص2563.

(4) بوزيد بومدين: **المؤسسة الدينية والأصولية الجزائرية**، في الكتاب الجماعي: حراسة الإيمان، المؤسسة الدينية، الإمارات العربية المتحدة: مركز المسبار للدراسات والبحوث، ط03، 2011، ص178.

(5) جمال الدين محمد ابن منظور: **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، [د.ط]، [د.ت]، ج1 ص361.

(6) **رسالة المسجد**: مجلة تصدر عن وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، الجزائر، العدد 1، 2003، ص12.

(7) عَلوي بن عبد القادر السقاف ومجموعة من الباحثين: **الموسوعة الفقهية**، الدرر السنية، 1433هـ، ج1 ص63.

(8) علي بن محمد الآمدي: **الإحكام في أصول الأحكام**، تع عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، دمشق-بيروت، ط2، 1402هـ، ج1 ص95.

(9) عمرو بن بحر الجاحظ: **البيان والتبيين**، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1418هـ-1998م، ج1 ص93.

(10) فخر الدين محمد الرازي: **التفسير الكبير**، دار الفكر، ط1، 1401هـ-1981م، ج26، ص 187، 189.

(11) محمد الطاهر بن عاشور: **تفسير التحرير والتنوير**، الدار التونسية للنشر، [د.ط]، 1984، ج23 ص229.

(12) محمد بن إدريس الشافعي: **الرسالة**، تح أحمد محمد شاكر، مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، [د.ط]، 1357هـ-1938م، ص47.

(13) محيي الدين بن شرف النووي: **المجموع شرح المهذب**، إدارة الطباعة المنيرية، مطبعة التضامن الأخوي، القاهرة، 1347هـ، ج8 ص389.

التهميش:

1. إبراهيم أبو إسحاق الشاطبي. (1417هـ). *الموافقات في أصول الشريعة* (ط1). القاهرة-مصر: دار ابن عفان، ج5 ص53.
2. محمد بن إدريس الشافعي. (1357هـ-1938م). *الرسالة*، تح أحمد محمد شاكر (د.ط). مصر: مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ص47.

3. نفس المرجع، ص50.
4. أحمد بن فارس. (1399هـ-1979م). *معجم مقاييس اللغة*، تح عبد السلام محمد هارون (د.ط). دار الفكر، ج2 ص198.
5. جمال الدين محمد ابن منظور. (د.ت). *لسان العرب* (د.ط). بيروت: دار صادر، ج1 ص361.
6. نفس المرجع والصفحة.
7. محمد الطاهر بن عاشور. (1984م). *تفسير التحرير والتنوير* (د.ط) الدار التونسية للنشر، ج23 ص229.
8. فخر الدين محمد الرازي. (1401هـ-1981م). *التفسير الكبير* (ط1) دار الفكر، ج26، ص ص 187، 189.
9. علي بن محمد الآمدي. (1402هـ). *الإحكام في أصول الأحكام*، تع عبد الرزاق عفيفي (ط2). دمشق-بيروت: المكتب الإسلامي، ج1 ص95.
10. Émile Benveniste.(1966). *Problème de linguistique générale* (1éd). Paris : Gallimard, tome 1, p p 129, 130.
11. Michel Foucault. *L'Archéologie du savoir* (1éd). Paris : Gallimard, p156.
12. بوزيد بومدين. (2011م). *المؤسسة الدينية والأصولية في الجزائر* (ط3) رسالة المسجد، مجلة تصدر عن وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، الجزائر، العدد 1، 2003، ص12.
13. لسان العرب، ج14 ص464.
14. عَلوي بن عبد القادر السقاف ومجموعة من الباحثين. (1433هـ). *الموسوعة الفقهية* (د.ط). الدرر السنية، ج1 ص63.
15. إسماعيل بن حماد الجوهري. (1404هـ-1984م). *تاج اللغة وصحاح العربية*، تح أحمد عبد الغفور عطار (ط3). بيروت-لبنان: دار العلم للملايين، ج5 ص2563.
16. لسان العرب، ج12 ص24.
17. ينظر: أبو زكريا محيي الدين بن شرف النووي. (1347هـ). *المجموع شرح المهذب* (د.ط). القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية، مطبعة التضامن الأخوي، ج8 ص389.
18. تفسير التحرير والتنوير، مرجع سابق، ج3 ص237.
19. أخرجه البخاري، كتاب الجمعة، باب فضل الجمعة، برقم 841.
20. ينظر: المجموع شرح المهذب، مرجع سابق، ج4 ص540.
21. بوزيد بومدين. (2011م). *المؤسسة الدينية والأصولية الجزائرية*، في الكتاب الجماعي: حراسة الإيمان المؤسسة الدينية. (ط03)، الإمارات العربية المتحدة: مركز المسبار للدراسات والبحوث، ص178.
22. عمرو بن بحر الجاحظ. (1418هـ-1998م). *البيان والتبيين*، تح عبد السلام محمد هارون (ط7). القاهرة: مكتبة الخانجي، ج1 ص93.
23. نفس المرجع، ج1 ص 138، 139.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 324 – 342

الإشكاليات المتعلقة بالمصطلح النقدي والجهود التربوية للحد منها

دكتورة/ نهى إبراهيم الدسوقي جميل[1]

Problems related to critical terminology and educational efforts to reduce them

Dr Noha Ibrahem El-Dessouki Gomaiel
American Open University (USA), nohagamil82@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/07/02 تاريخ القبول: 2023 /08/01 تاريخ النشر: 2023 /09/01

ملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف بشكل رئيس إلى الإشكاليات العديدة المتعلقة بالمصطلح النقدي، والجهود التربوية في الحد منها. عارضا لماهية المصطلح النقدي، وأهم وظائفه، وآليات صياغته والاشكاليات المتعددة المتعلقة به. وصولا إلى تقديم بعض التوصيات التي من شأنها أن تسهم في التغلب على تلك الإشكاليات.

وتحقيقا لأهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج التاريخي الذي يعمل على تحليل وتفسير إشكاليات المصطلح النقدي، على ضوء خبرات الأحداث الماضية والتنبؤ بما سيكون عليه في المستقبل.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فوضى وغموض في ساحة النقد العربي، نظرا لعدم وجود إجماع حول سبل ترجمة ونقل المصطلحات العربية. كما أن ترجمة المصطلحات يصيبها اضطرابا وخللا ناتجا عن عدم التمكن من اللغة، وعدم الانصياع إلى الطرائق الصحيحة في نقل وصياغة المصطلحات. مما يعظم دور التربية المتمثلة في الجامع والهيئات اللغوية وجهود الباحثين العرب في الحد من تلك الإشكاليات المتعلقة بالمصطلح النقدي.

كلمات مفتاحية: الجهود التربوية، المصطلح، المصطلح النقدي.

Abstract:

The current research aims primarily to identify the various issues related to the critical terminology and the educational efforts to mitigate them, by discussing the nature of critical terminology, its main functions, formulation mechanisms, and the multiple problems associated with it. This research also offers recommendations to overcome these issues. To achieve these objectives, a historical methodology is employed to analyze and interpret the problems of critical terminology, based on past experiences and predictions of future developments. The study concludes that there is chaos and ambiguity in the field

[1] أستاذ أصول التربية المساعد – كلية العلوم التربوية – جامعة الريادة للعلوم الإسلامية والإنسانية

of Arabic criticism, due to the lack of consensus on translating and transferring Arabic terminologies. Additionally, the translation of terminologies is afflicted with disruption and disorder resulting from language challenges and the neglect of proper methods for translation and formulation of terminologies, emphasizing the role of education through linguistic institutions, linguistic committees, and the efforts of Arab researchers in mitigating these problems related to critical terminology.

Keywords: Educational efforts – Term - Critical term

مقدمة:

يعد المصطلح من أهم القضايا التي شغلت أذهان الباحثين منذ وقت مبكر وذلك لما له من أهمية خاصة ودور فعال في ضبط المناهج، وبناء النظريات، وتسهيل التعامل بين المشتغلين في مجال مختلف العلوم والمعارف والصناعات، فهو مفتاح كل علم، ومكتنز كل مفهوم، ووسيلة اتصال بين أهل كل اختصاص، فيه تمد الجسور، وبه تطوى المسافات وتبلغ الغايات، وهو مظهر مهم من مظاهر الوحدة الذهنية والثقافية لكل أمة، كما أنه يمثل في الجانب الآخر قاسما مشتركا بين الثقافات الإنسانية المختلفة.

ومن المعروف أن دلالات المصطلحات الأدبية، واللغوية، والفنية، والعلمية تتغير وتتبدل من عصر إلى عصر، ومن أمة إلى أخرى، حيث يحاول الدارسون والباحثون في الحياة العلمية والأدبية منح المصطلح مدلولا جديدًا من خلال ثمراتهم الأدبية والفنية، كما تعمل بعض اللغات البشرية على اقتراض مفردات وأصول وتعابير ليست منها، أو توليد كلمات وألفاظ جديدة، أو معان وألفاظ مستحدثة استجابة للحاجة الحضارية والعلمية المتنوعة.

ومن هنا أصبح من الضروري اليوم الحرص على الوصول إلى رصيد اصطلاحي مشترك، والعمل على فض الإشكالات المتولدة عن الملابسات المصطلحية، ولا سيما المصطلح النقدي الذي هو أداة لا يستقيم الخطاب النقدي إلا بها ولا تؤتي العملية النقدية ثمارها إلا بواسطتها.

فتتصدى هذه الدراسة لإماطة اللثام عن بعض أسراره في ماهيته وآليات صياغته، وأهم وظائفه، والوقوف على الجهود التربوية في الحد من الإشكاليات المتعلقة به.

المبحث الأول

المصطلح النقدي

المطلب الأول: وظائف المصطلح النقدي:

1. الوظيفة اللغوية: المصطلح جسر واصل بين اللغات الإنسانية في العالم، فهو يكشف عن حجم عبقرية اللغة ومدى اتساع جذورها المعجمية وتعدد طرائقها الاصطلاحية، وقدرتها الاستيعابية للمفاهيم المتجددة في شتى الاختصاصات (أمهاوش، 2012، 66).

2. الوظيفة المعرفية: المصطلح هو لغة العلم والمعرفة، ولا وجود لعلم دون مصطلحات والصلة بين أي علم وجهازه الاصطلاحي المفاهيمي هي صلة تشبه ما يكون بين الدالة والمدلول في المسلمات اللغوية فإذا لم يتوفر للعلم مصطلحه العلمي الذي يعد مفتاحه فقد العلم مسوغه وتعطلت وظيفته (عزام، 2010، 7).

3. الوظيفة التواصلية: وجد المصطلح ليكون أداة للتواصل المعرفي سواء على الصعيد القومي أو العلمي، لكن وبما أنه لغة التخصص فإن هذه اللغة الاصطلاحية من شأنها أن تفقد هذه الأداة فاعليتها التواصلية خارج سياق أهل ذلك الاختصاص.

4. الوظيفة الاقتصادية: يقوم المصطلح بوظيفة اقتصادية بالغة الأهمية تمكننا من تخزين كم معرفي هائل في وحدات مصطلحية محدودة، والتعبير بالحدود اللغوية القليلة عن المفاهيم المعرفية الكثيرة، ولا يخفى ما في هذه العملية من اقتصاد في الجهد واللغة والوقت، يجعل من المصطلح سلاحا لمجابهة الزمن يستهدف التغلب والتحكم فيه (وغليسي، 2008، 42).

5. الوظيفة الحضارية: لا شك أن اللغة الاصطلاحية لغة عالمية بامتياز، إنها ملتقى الثقافات الإنسانية، وهي الجسر الحضاري الذي يربط لغات العالم ببعضها، وتتجلى هذه الوظيفة خصوصا في آلية الاقتراض التي لا غنى عنها لأية لغة ن حيث تقترض اللغات من بعضها صفاتا صوتية تظل شاهدا على حضور لغة ما، حضورا تاريخيا ومعرفيا وحضاريا في نسيج لغة أخرى، وتتحول بعض المصطلحات بفعل الاقتراض إلى كلمات دولية، من الصعب ان تحتكرها لغة معينة، ومن الصعب أن تنسب إلى لغة بذاتها، فيتحول المصطلح إلى وسيلة لغوية وثقافية للتقارب الحضاري بين الأمم المختلفة (شريك، 2015، 22).

ويمكن مما سبق اعتبار المصطلح أداة إلى اليقين المعرفي ومفتاح للنصوص المتشابكة وبه يحل اللبس الموجود داخلها، كما أنه وسيلة اقتصادية تساعد في اكتساب كم هائل من المعرفة وتخزينها في أقل وقت وجهد، بحيث

يمكن التعبير عن عدة مفاهيم بلغة اصطلاحية تسهم في منحها الدقة والاختصار والاقتصاد، بالإضافة لكونه جسر يربط لغات العالم ببعضها.

المطلب الثاني: آليات صياغة المصطلح النقدي:

في ظل ما يشهده الغرب من تطور حضاري فهم يستحدثون مئات المصطلحات والألفاظ يوميًّا، وأمام هذا الوضع تجد العربية نفسها مجبرة على مواكبة هذا الركب في شتى ميادين المعرفة ولن يتأتى ذلك إلا بتوليد المصطلحات لتسمية المفاهيم التي ترد من الغرب، ولكن لابد أن تتسم صياغة المصطلحات بخصوصيات اللغة التي يتم ضمنها توليد هذه المصطلحات، ومن أهم آليات صياغة المصطلح النقدي في لغتنا العربية ما يلي:

1. الاشتقاق: من المسلم به أن من أهم خصائص لغة الضاد أنها لغة اشتقاقية، والاشتقاق علم مشترك بين الصرفيين واللغويين الذين احتاجوا إليه عند وضع المعاجم الأولى، ويعرف بأنه: استخراج لفظ عن آخر متفق معه في المعنى والحروف الأصلية (الأزدي،1991، 26).

وقد قسم علماء اللغة الاشتقاق إلى نوعين:

أ. الاشتقاق الصغير: وهو أكثر أنواع الاشتقاق شيوعا في العربية، وعرفه الدكتور دراقي بأنه: ما لم تغير التصاريف شيئا من مادته الأصلية التي تحافظ في جميع مشتقاتها على حروفها الأصلية وعلى ترتيبها الأصلي بالإضافة إلى المعنى المشترك الرابط بينها مثل نقد، ناقد، النقد، انتقد، التناقد، والاشتقاق الصغير نوع من التوسع في اللغة وله الدور الحاسم في توليد جزء كبير من مفرداتها (زبير، 1992، 79).

ويتبين من هذا الضرب من الاشتقاق أن الاشتقاق يلعب دورا رئيسيا في تشكيل المصطلح واللغة عمومًا من خلال الاعتماد على صيغ معيارية لا حصر لها قابلة للقياس عليها ما يجعلها لغة كل العصور.

ب . الاشتقاق الكبير: وعرفه ابن جني بقوله هو أن نأخذ أصلا من الأصول الثلاثية فتعقد عليه وعلى تقاليبه الستة معنى واحدا تجتمع التراكيب الستة وما يتصرف عن كل منها عليه (ابن جني، 1955، 143).

بمعنى أن الاشتقاق الأكبر يتم باستبدال مواقع الحروف ست مرات تختلف شكلا وتتحد معنى، ولكنه لا يستعمل بكثرة في لغتنا، والاشتقاق بنوعيه هو الطريق الرئيسي لتوليد الألفاظ وذلك بإيجاد صيغ جديدة من الأصول القديمة، وعن طريقها يستطيع العربي استبدال المصطلحات الأجنبية بكلمات عربية فصيحة أحسن تعبيرا وأدق دلالة كوسيلة للنهوض باللغة العربية فهذا التشريع المواكب لوضعيتها يجعلها لغة حية أبد الدهر.

2. النحت: وهو أن ينتزع من كلمتين أو أكثر كلمة جديدة تدل على معنى ما انتزعت منه، فهو بذلك جنس من الاختصار يلجأ إليه لمعالجة الكلمات الأوروبية المكونة من عنصرين يفيد الأول معنى والثاني معنى آخر، فيتكون منهما معنى ثالث جديد (يعقوب، 1986، 209).

ويفهم من هذا التعريف أن اللجوء إلى النحت يتم في حالة كون المصطلحات الأوروبية مركبة، فالنحت يقابله التركيب في اللغات الأوروبية وهي طريقة واسعة الاستعمال، وقد استعمل النحت منذ العصر الجاهلي حيث نجد عددا من المؤلفات ذكرت الكثير من الكلمات من قبيل النحت ومن أمثلة ذلك "حوقل" من لا حول ولا قوة إلا بالله"، إلا أن هناك من اعتبر النحت عملية مقيدة وشاذة، ويجب عدم استخدامها، حيث إن المصطلحات المنعوتة تكون في الغالب جامدة لا يمكن اشتقاق صيغ جديدة منها (بو خاتم، 2005، 83).

وفي الوقت الراهن يسمح اللغويون باستخدام النحت حين تدعو الحاجة إليه للمساعدة على تنمية الألفاظ وإيجاد ألفاظ جديدة تفي بالحاجات المستجدة، فهو يساعد على إيجاد المصطلحات والتعابير المقابلة ويلعب دورًا أساسيًّا في الاصطلاح التقني (بو عبد الله، 2012، 124).

3. المجاز: يعد مصطلح المجاز من المصطلحات البلاغية التي تنسب إلى علم المعاني وقد لعب دورا كبيرا في وضع وصياغة المصطلح العربي، وهو يعني استعمال اللفظ في غير ما وضع له مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي، أي نقل اللفظ من دلالته المعجمية الأصلية إلى دلالة علمية مجازية على أن تكون هناك مناسبة بين الدلالتين (وغليسي، 2008، 84).

وقد اعتمد العرب منذ العصر الجاهلي على المجاز، فتوسعوا في معاني الألفاظ التي كانت معروفة في الجاهلية، ونقلوا كثيرا منها من معناها الأصلي إلى معنى علمي جديد اقتضاه التغير الذي طرأ على حياتهم، لذلك فإن كثيرا من الألفاظ تغيرت معانيها في الإسلام، كأن يكون المعنى عاما وخصصه الإسلام كالصلاة والزكاة (الحيادرة، 2003، 165).

ويتضح مما سبق أن اللغة تتسع دلاليا لتستوعب دلالات جديدة لا تربطها بالدلالات الأصلية سوى خاصية المشابهة، وهذا ما يعبر عنه بالمجاز، ولكن لا ينبغي أن نتمادى في استخدام المجاز حتى لا يحدث اشتراك لفظي ونخلق نوعًا من الالتباس وهذا ما يتنافى مع شروط وضع المصطلح.

4. التعريب: يعد من الظواهر اللغوية التي عرفها العرب واجتمعوا عليها ويعرف بأنه صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي، وقد استعملت كلمة المعرب بمعنى اللفظ الأجنبي الذي غيره العرب ليكون على منهاج

كلامهم (الفيصل، 1992، 92)، وهو عند البعض: إدخال اللفظ الأجنبي بذاته ومادته إلى اللغة العربية ويصطلح على تعميم استعماله ضمن مفردات اللغة العربية.

ويلحظ أن التعريف الأول يختلف عن التعريف الثاني في كونه لا يكتفي بنقل اللفظ الأجنبي إلى اللغة العربية دالا ومدلولا فقط، بل لابد من إحداث تغييرات فيه ذلك ليتماشى مع قواعد اللغة العربية المرنة.

ولم يختلف اللغويون العرب في تعريف التعريب فحسب وإنما اختلفوا أيضًا من حيث أهميته للغة العربية فهناك من يرفضه لأنه متى كثر هذا النوع من الاقتباس تضاءلت اللغة، وربما أدى إلى اضمحلالها، ومنهم من يقبله لضرورة توظيف المصطلحات المعربة حيث صعوبة إيجاد المقابل العربي للمصطلح الأجنبي (العمايرة، 2002، 382).

ومما سبق يتضح أن لكل طرف جانبا من الحق، حيث إن الحفاظ على اللغة العربية من الاضمحلال مطلبًا رئيسًا كما أن اللغة قد عرفت هذا النوع من النقل منذ زمن بعيد ولا يمكن الاستغناء عنه بل سيظل من الوسائل المعتمد عليها في المصطلحات العربية.

5. الترجمة: تعد الترجمة من الوسائل الهامة للرقي اللغوي، فهي ضرورة إنسانية وقومية وأداة هامة لنقل حصيلة العلوم والمعارف والآداب وعاملا من عوامل النهضة، وخاصة في وقتنا هذا حيث كثرة المنشورات باللغات الأجنبية، والاطلاع عليها يتطلب ترجمتها إلى العربية، وتستوجب الترجمة نقل المعنى والمبنى معا، مما يعني أن هذه العملية تقتضي نقل المحتوى الدلالي للنص من لغة الأصل إلى لغة النقل، حيث يتغير شكل الدلالة، وينتقل معه المعنى بوصفه عاملا سابقا على الكتابة واللغة، فالعلاقة إذن بين الشكل والمعنى مرتبطة ارتباطا شديدا، حيث كل تغير في نقل الشكل يصاحبه تغير في نقل المعنى، لذا ينبغي أن نشير إلى ضرورة إلمام المترجم بخصائص اللغتين المنقول منها وإليها لأنه لا يبقي على تراكيب اللغة الأصل وإنما يعيد بناء النص حسب خصائص اللغة التي ينقل إليها (مونان، 1994، 22).

ومما سبق يتضح أن الترجمة تلعب دورا مهمًّا في تقريب التفاهم والمعرفة بين الحضارات ووسيلة للتحاور بين الثقافات ولكي تكون الترجمة جيدة ومستحسنة لا بد من توافر جملة من الشروط منها: أن يكون المترجم عارفا باللغة المصدر واللغة الهدف معا، وربط المصطلح المترجم بالبنية الثقافية التي ظهر فيها، مع مراعاة الأمانة والدقة في ترجمة المصطلح

6. القياس: لعل أول طريقة لتوسعة اللغة هي القياس، وليس القياس إلا استنباط مجهول من معلوم، فالقياس اللغوي هو مقارنة كلمات بكلمات، أو صيغ بصيغ، أو استعمال باستعمال، رغبة في التوسع اللغوي وحرصا على إطراء الظواهر اللغوية (أبو مغلي، 1987، 164).

والقياس حتمية ضرورية في كل لسان، وتقوم بفرضه الحاجات المتجددة في كل وقت على اللغة العربية، لاسيما أنه يطلق على العملية التي يعمل فيها المجهول على المعلوم، وغير المنقول على المنقول لعلة جامعة بينهما نحو لفظة "درهم" فهذه اللفظة لم يرد منها فعل في المعاجم، وقد ورد هذا القول في المعجم الوسيط على النحو التالي "المدرهم" كثير الدرهم لا فعل له، لذا كان من الضروري اشتقاق الفعل اشتقاقا قياسيا فيقال "درهم الرجل"(مجمع اللغة العربية، 1985).

ومما سبق يتضح أن الاشتقاق والنحت والمجاز والتعريب والترجمة والقياس من الوسائل الهامة التي تقوم بالمساهمة في تشكيل المصطلح، وكذا استقبال المصطلح النقدي الغربي.

المبحث الثاني

الإشكاليات المتعلقة بالمصطلح النقدي

يواجه المصطلح النقدي في الثقافة العربية العديد من الإشكاليات التي أحدثت خللًا واضطرابًا، وخلقت جوا غير محمود في مجال الدراسات الأدبية والنقدية، كفوضى التأليف والترجمة، وكذا الغموض والخلط والاضطراب الناتج عن اختلاف ثقافة الدارسين والباحثين، واختلاف المترجمين، والاشتراك اللفظي في اللغة العربية، واللغة المنقول عنها، بالإضافة إلى عدم معرفة الظروف التي نشأ فيها المصطلح والأسباب التي دعت إلى وضعه.

وفيما يلي نذكر أهم الإشكاليات المتعلقة بالمصطلح النقدي.

الإشكالية الأولى: تعدد تسميات المصطلح الواحد:

يستعمل النقد العربي تسميات مختلفة للمصطلح الواحد، ولعل من الأسباب التي أسهمت في ذلك، غياب التحديد الدقيق والواضح للمصطلح النقدي، وغيلا الإطار النظري المصاحب والثوابت المعرفية المطلقة، والأسس اللغوية العامة لصياغة المصطلح النقدي، وفقدان الآلية الصحيحة في نقل المصطلحات من اللغات الأخرى.

ومن تلك المصطلحات النقدية التي استعملت بمسميات عديدة للمفهوم الواحد في الدراسات النقدية العربية الحديثة ما يلي:

. المصطلحات الخاصة بالنقد والأدب والشعر:

. القصة، القصة القصيرة، القصة القصيرة جدًا، الأقصوصة، الرواية الصغيرة، وكلها ترجمة للمصطلح الإنجليزي (short story) (الربيع، 2005، 38).

. الشعر، الشعر الحر، الشعر المنثور، الشعر النثري، الشعر المتحرر، شعر الحداثة، الشعر الحر الطليق، نظم مرسل حر، شعر التفعيلة، الشعر المطلق، وكلها ترجمة لما يسمونه الشعر الحر (free verse).

. الأدب النسوي، الكتابة النسوية، الأدب الأنثوي، الأدب النسائي، النص الأنثوي، الطرح النسوي (أبو النجا، 2002، 7).

. التكنيك، التقنية، الحيل الفنية، معالجات فنية، أسلوب المعالجات . التقنية التكنيكية، فنية التطبيق، الطريقة الفنية (عبد الرحيم، 1987، 99).

. الحداثة، الحداثية، التحديث، الحداثوية، وهي ترجمات للمصطلح الإنجليزي (modernity) (العجلوني، 1995، 6).

. المصطلحات الخاصة بالنص الأدبي:

النص، البناء، النظم، المنظوم، المنتج، المبدع، الصياغة، الرسالة، التكنيك، الإبداع اللغوي، التشكيل اللغوي، الظاهرة اللغوية، الظاهرة الأدبية.

. مصطلحات تتعلق بالأديب:

الأديب، المبدع، المنتج، المصور، الصانع، الكاتب، المرسل، الباني، المنشئ، المعبر، الراوي، السارد، القاص، الرابط، الموضح، المتخيل (الماضي، 2005، 206).

. مصطلحات تتعلق بالمتلقي:

القارئ، المتلقي، المستهلك، الجمهور، الشارح، الناقد، المخاطب، المشاهد، المحكي له المقصوص عليه، المتأثر، المتذوق (الماضي، 2005، 7).

. مصطلحات خاصة بالقضايا النقدية:

اللفظ والمعنى، الشكل والمضمون، الأداء والتشكيل، الإطار والمحتوى، الصورة والمادة، الشكل والمحتوى، الصورة والمعنى، الرؤية والأداة، القالب والموضوع، البناء والمحتوى (الحراحشة، 2000، 28).

وعلى الرغم من دعوة العديد من النقاد إلى توحيد المصطلح ضمن إطار مؤسسات اصطلاحية محددة إلا إن مشكلة المصطلح ليست مشكلة دلالة فقط، بل هي مشكلة ثقافة وفكر، مشكلة بيئة حضارية لها خصوصيتها الفكرية والمعرفية التي تختلف عن البيئة المحتضنة لهذا المصطلح (بارة، 2005، 239).

الإشكالية الثانية: استخدام المصطلح الواحد للدلالة على عدة مفاهيم:

وهذه ظاهرة منتشرة في الدراسات النقدية الحديثة، أدت إلى فوضى وتضارب في الآراء النقدية، نتيجة التعريفات التجريبية واختلاف المرادفات المطلقة عليها وفقا لعملية النقل عن الأصل الغربي (أبو سيف، 2005، 66).

ومن أمثلة تعددية المفاهيم لمصطلح الواحد ما يلي:

. مصطلح الشعر الحر: لقد أثار هذا المصطلح جدلا واسعا نتيجة لالتباس دلالته عند الدارسين واستخدامه للدلالة على عدة أشياء، فقد عرف بالشعر الخالي من الوزن والقافية والمحافظة على نسق البيت (الخال، 1962، 146).

كما عرف عند بعض النقاد بالتحرر من الأنساق الثابتة في الشعر العربي التقليدي، كما أنه الشعر الذي لا يتقيد بالوزن أو القافية، كما عرف بقصيدة الشعر الحر تلك القصيدة التي تعتمد على اللغة الشعورية الإيحائية وعلى التفعيلات الإيقاعية التجديدية، وعلى التحرر من وحدة البيت الشعري والشطرين المتقابلين لتستخدم قافية متعددة تعددا غير منتظم، وسطرا شعريا واحدا يطول ويقصر وفقا للدفقة الشعرية (وهبة والمهندس، 1984، 289).

. **مصطلح القصة القصيرة:** ولما كانت القصة القصيرة لونا من ألوان الأدب الحديث ظهر متأخرا له خصائص ومميزات شكلية معينة، فقد تعددت دلالاتها وانتشرت دون أن تترسخ وتستقر، وقد استخدمها النقاد والباحثون للدلالة على عدة مفاهيم منها: "سرد مكتوب أو شفوي يدور حول أحداث فنية محددة في الزمان والكتابة (علوش، 1985، 181).

وتعرف بانها سرد لأحداث لا يشترط فيها اتقان الحبكة، ولكنها تنسب إلى راوٍ وأهميتها تنحصر في حكاية الأحداث، وإثارة اهتمام القارئ أو المستمع لا الكشف عن خبايا النفس والبراعة في رسم الشخصيات (مبروك، 1996، 193).

كما تعرف بأنها: جنس أدبي يتميز بالاقتصاد في التعبير وتصوير الحدث أو اللحظة الزمنية العابرة بلغة وصفية درامية تكشف للقارئ وجود شخصية ذات دلالة معينة تعبر عن موقف خاص (حجازي، 2005، 271).

مصطلح الأسلوبية: استخدم مصطلح الأسلوبية في الدراسات النقدية الحديثة للدلالة على عدة أشياء منها أن الأسلوبية هي البحث عن الأسس الموضوعية لإرساء علم الأسلوب (المسدي، 2006، 124).

وقيل بأنها: تحليل لغوي موضوعه الأسلوب وشرطه الموضوعية ن بيد أن ما ينتج عنه من معرفة لا يكفي لتحديد أي علم من العلوم (شريم، 1984، 21).

كما أنها: الدراسة الموضوعية المنظمة للغة الأثر الأدبي وأصواتها، ومفرداتها، وتراكيبها، ودلالتها، وينطوي هذا العلم على الربط المنطقي بين ملاحظات الناقد ونمط من الدراسة الموضوعية (حجازي، 2005، 271).

الإشكالية الثالثة: فقدان الإبداع واعتماد الصنعة:

تكشف الدراسات النقدية عن التسابق في نقل المصطلح النقدي عن الدراسات النقدية الغربية، مع فقدان الناقد العربي القدرة على إبداع المصطلح من باطن النصوص بما يتلاءم وطبيعة النص المدروس عن طريق النحت، والتعريب، والاشتقاق، والابتكار، والتوليد بأنواعه اللفظي والمعنوي والدلالي، وتفرض صنعة المصطلح تبعية واتصال آلي مع الغرب في جو يقتل روح التحرر الاصطلاحي العربي لالتزامه الصنعة والافتراضات الفلسفية المتحررة والموصولة بآراء أرسطو، مما يفقد المصطلح النقدي هيبته وسط النزعة الشكلية والصنعة التقليدية، لأن الثقافة النقدية العربية برمتها تصبح تابعة لثقافات أخرى لوجود صنعة غير مألوفة للنقد العربي، مما يحدث تنافر بين النص والمصطلح ويوقع الباحث في كثير من المشكلات (لؤلؤة، 1964، 171).

الإشكالية الرابعة: ضبابية المصطلح النقدي:

وهي من المشكلات التي يعانيها المصطلح النقدي عند عملية الترجمة حيث يقوم الباحث بالترجمة الحرفية الذاتية، معتمدا على مهاراته وإبداعاته الذاتية والعشوائية، مما أفقده سمة الوضوح، وقد ساهمت المجلات الأدبية النقدية المختصة بنقل المصطلح النقدي في مثل هذه الفوضى، وكذلك الكتب النقدية الحديثة التي تعتمد على

الترجمات الغامضة، والتي يتناولها المتلقي دون أن يفهم منها شيء فيقع بوهم أن هذا الغموض أساسه منبع المصطلح الأصلي، ويعد ذلك تضليلا للمتلقي ولصاحب النص الأصلي من قبل المترجم الذي نقل المصطلح من أصل غامض ومضطرب لأجل التسابق في الحصول على مصطلحات أكثر غرابة كما في معظم الدراسات النقدية المعاصرة، مما أحدث خللا واضحا في صياغة المصطلح، ونفورا بارزا في النص الذي يتميز بالغموض، وخلطا واسعا في المصطلحات النقدية الشائعة في الدراسات النقدية العربية (الحراحشة، 2000 ، 216).

الإشكالية الخامسة: تبعية النقد العربي للنقد الغربي:

وهي من أخطر مشكلات المصطلح لاعتماد النقد العربي في الكثير من موضوعاته على المصادر والمراجع الغربية في تلقي المصطلح النقدي، وتشكيل مفهومه وأدواته النقدية والإجرائية، ومما زاد الأمر تعقيدا اختلاف النقاد العرب أنفسهم في مفهومهم للمصطلح لاختلاف ثقافتهم ومذهبهم النقدي.

مما فرض على النقد العربي المعاصر أن يعيش حالة من الاغتراب والانقطاع عن جذوره، لأن معظمه مستمد من جذور غربية النشأة، نتيجة لتأثر الكثير من نقاد العرب بالغرب، وانفصالهم عن التراث النقدي العربي القديم.

وتتبلور خطورة التبعية النقدية في النهل من المصطلحات الغربية بطريقة عشوائية غير منظمة، مما أدى إلى خلط واضح في مفاهيم المصطلحات وتضاربها، وغموض دلالتها، خاصة مصطلحات الحداثة وما بعد الحداثة، مما أسهم في جعل النقد العربي يعيش أزمة اصطلاحية خانقة على جميع المستويات (رومية، 1996، 21).

مما سبق يتضح أن هناك إلى العديد من الإشكاليات التي تحول دون تطوير المصطلح النقدي العربي وتجهض حتما كل الجهود المبذولة في هذا الاتجاه، ومن أهمها اعتماد الكثير من النقاد العرب على نقل الكلمات مجردة، غامضة، مبتورة من سياقاتها، واسقاطها في الدراسات النقدية بهذه الصورة التي ليس لها رؤية واضحة، مما يؤدي إلى اضطرابها، ويحرم المتلقي من تحديد المعنى الدقيق لها، إضافة إلى غياب التنسيق بين النقاد والباحثين، ولعل مرد ذلك إلى تعدد واضعي المصطلح واختلاف مناهجهم وثقافتهم نظرا لتعدد المدارس النقدية واختلاف المناهج الفكرية، وتباعد التيارات الأدبية واللغوية.

المبحث الثالث

الجهود التربوية للحد من إشكاليات المصطلح النقدي

تعد المجامع العلمية واللغوية والجامعات المكان الطبيعي لإجراء البحوث في النظرية المصطلحية، ففي الوطن العربي المهمة ملقاة على عاتق المجامع اللغوية وهي عبارة عن مؤسسات علمية تعني باللغة، والمجمع اللغوي نوع من الأكاديميات، ومن هذه المجامع، مجمع اللغة العربية في القاهرة، والذي تأسس سنة 1932م، والمجمع العلمي العربي بدمشق، الذي تأسس هو الآخر سنة 1919م، ثم انتشرت المجامع في كثير من أقطار الوطن العربي كمجمع العراق، والأردن، والجزائر، هذا فضلا عن الدور الذي يقدمه مكتب تنسيق التعريب بالرباط، الذي شجع كثيرا الأبحاث اللغوية والمعجمية والمصطلحية ونشر الكثير منها في مجلة "اللسان العربي" (بوطاجين، 2009، 21)

وقد عملت الكثير من المجامع والهيئات العربية على الحد من إشكاليات المصطلح النقدي بهدف حماية اللغة العربية أولًا، وتوحيد المصطلح العلمي ثانيًا، بالإضافة إلى جهود كثير من الباحثين والدارسين العرب للحد من تلك الإشكالية، وفيما يلي نعرض جهود المجامع والهيئات اللغوية ثم جهود الباحثين والدارسين العرب للحد من إشكالية المصطلح النقدي:

أولًا: جهود المجامع والهيئات اللغوية:

1. المجمع العلمي العراقي: أنشئ حوالي (1847) ومن المعروف عن هذا المجمع هو تشدده فيما يتعلق بآليتي التعريب، والنحت، حيث لا يحبذ الرجوع إلى التعريب إلا عند الضرورة القصوى، أما النحت فدعا إلى تجنبه تماما، بالإضافة إلى دعوته لضرورة الاستفادة من المخزون الكبير من الألفاظ العربية المهجورة في تراثنا (الزركان، 1998، 183).

كما اهتم بتوسيع آلية الاشتقاق، ويبدو هذا الاجتهاد مقدمة لفك الحصار عن بعض المصطلحات من جهة، وتقوية المفاهيم النابعة من أصل ثابت اعتبارا للمتغيرات الدلالية من جهة أخرى.

كما التفت أحد لغوي هذا المجمع إلى قضية مهمة أفادت المصطلح أيما إفادة، وهي قضية المجاورات المصطلحية، والتي يقصد بها وجود المصطلحات المتقاربة دلاليا تحتاج ترجمتها إلى اللغة العربية القيام بعملية مقارنة وموازنة وبحث، للوصول إلى المقبل الدقيق لها، ليحسن اختيار مقابل كل مصطلح بالرجوع إلى السياقات الثقافية التي تنتمي إليها هذه المصطلحات (بوطاجين، 2009، 17).

2. المجمع العلمي العربي بدمشق: والذي تأسس حوالي (1919) وأخذ على عاتقه النظر في إصلاح اللغة ووضع مستحدثات الألفاظ العصرية، وتنقيح الكتب، وإحياء المهم منه مما خلفه السلف، والتنشيط على التأليف والتعريب (الزركان، 1998، 115).

وللمجمع مجلة معروفة كانت تصدر في كل شهر، ثم أصبحت تصدر كل ثلاثة أشهر، وينشر فيها أعضاء المجمع والباحثين بحوثهم المختلفة، ومنها ما يتعلق بمواضيع اللغة والمصطلح (بوطاجين، 2009، 36).

3. مجمع اللغة العربية بالقاهرة: أنشئ حوالي (1932) ولهذا المجمع الكثير من القرارات التي استفاد منها حقل المصطلح النقدي فيما يتعلق بآليات وضع المصطلح، كإجازة الاشتقاق من أسماء الأعيان وبذلك وُسِّع باب الاشتقاق لحاجة العلوم إلى ذلك، وإجازة النحت بشروط، واشتقاق المصدر الصناعي قياسا، وإجازة التعريب عند الضرورة وغيرها من القرارات المهمة في هذا المجال (الزركان، 1998، 143).

4. مكتب تنسيق التعريب بالرباط: بدأت فكرة انجازه سنة (1945) ويهدف إلى تنسيق المصطلح العلمي بالعربية وتوحيده وانبثق هذا المكتب الدائم للتعريب عن مؤتمر التعريب الأول الذي عقد بالرباط سنة (1961) بتوجيه من جامعة الدول العربية لتنسيق الجهود التي تبذل لإغناء اللغة العربية بالمصطلحات الحديثة، وتوحيد المصطلح العلمي والحضاري في الوطن العربي بكل الوسائل الممكنة، وذلك عن طريق وضع معاجم متخصصة تتوحد فيها المصطلحات.

5– اتحاد المجامع اللغوية: أنشئ حوالي (1970) وتألف أثناء انشائه من ثلاثة مجامع، وهي مجمع دمشق، وبغداد والقاهرة، ثم انضم إليه المجمع الأردني، وأخيرا الجزائري، بهدف تنسيق الجهود بينهم من أجل توحيد طرائق وضع المصطلح للوصول إلى وضع معاجم مصطلحية موحدة للعلوم المختلفة.

6– مجمع اللغة العربية الأردني: وأنشئ حوالي (1976) ومن أهم المشاريع التي تبناها محاولة تعريب بعض العلوم المقترحة في الجامعة.

وأسست فيما بعد مجامع لغوية أخرى منها المجمع الجزائري للغة العربية سنة (1986) المجمع اللغوي السوداني والليبي وغيرهم.

ثانيًا: جهود الباحثين العرب:

تبلورت هذه الجهود في الكثير من الأبحاث والمعاجم الاصطلاحية والملاحق التي خصصت للدراسات النقدية، إضافة إلى مقالات نشرت في مجلات علمية، منها ما هو متخصص في الدراسات الأدبية والنقدية، ومنها ما يعني بشؤون اللغة العربية العامة بما فيها المصطلح.

ومن هؤلاء الباحثين الفاعلين في هذا الميدان ما يلي:

1. الباحث محمد رشاد الحمزاوي: الذي قدم دراسة حول "المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها" إذ عالج فيها قضية المصطلح، عارضا لفكرة توحيده وتنميطه، أما التوحيد فيقصد به توحيد طرق وضع المصطلح من اشتقاق ونحت وتعريب... وتوحيد منهجية الترجمة، وأما التنميط فيقصد به اعتماد نظام ييسر علينا اختيار المصطلحات بعد الاتفاق على طرائق الوضع ومناهج الترجمة، وتخضع عملية التنميط هذه إلى عدة مبادئ منها: **الاطراد والشيوع:** بمعنى مدى رواج المصطلح بين المستعملين، **ويسر التداول:** بمعنى أن يكون اللفظ سهل التداول لتسهيل عملية التخاطب والتداول، **والملائمة:** بمعنى أن يلائم المصطلح المترجم المصطلح الأجنبي ولا يتداخل معه، **والحوافز:** بمعنى كل ما يحفز المستعمل على اختيار المصطلح بسهولة مثل صيغته الصرفية، الاشتقاق منه، تركيبه الصرفي الواضح (الحمزاوي، 1986، 57-64).

2. الباحث عبد السلام المسدي : الذي قدم كتابه **الأسلوبية والأسلوب**، والذي يعد من أوائل الكتب النقدية التي حاول من خلالها التأسيس لعلم الأسلوب وإرساء بعض مصطلحاته مثل الأسلوبية والانزياح، كما قدم كتاب **المصطلح النقدي** الذي أحاط تقريبا بكل الأليات والطرائق التي يتوسل بها واضع المصطلح في حقل النقد مع تحليل بعض النماذج من المصطلحات النقدية الحديثة المتعلقة بتلك الآليات، كما خصص لقضية المصطلح النقدي الفصل الثامن من كتابه **"الأدب وخطاب النقد"** حيث حاول تبرئة المصطلح النقدي من التهم الملقاة على عاتقه وهي غموض الخطاب النقدي بسبب المصطلح النقدي، وعالجها تحت عنوان **"الالتباس المعرفي وتبرئة المصطلح**.

كما اول الاشارة إلى أسباب تعدد المصطلح النقدي العربي بين الدول العربية، وقد حاول في كل مؤلفاته استجلاء قضية المصطلح وفحصها لمحاولة تبسيطها، ليكون بذلك قد أغنى المصطلح اللساني والأسلوبي والنقدي بوصفه ناقدا قبل أن يكون معجميا (ثامر، 2002، 48).

3. الباحث الجزائري يوسف وغليسي: والذي قدام كتابا بعنوان "إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد" وهو كتاب ضخم حاول من خلاله الإحاطة بالكثير من إشكاليات المصطلح النقدي العربي الجديد، مقسما كتابه إلى ثلاثة أبواب، الباب الأول عبارة عن جوانب تنظيرية لقضية المصطلح النقدي، والباب الثاني تناول فيه إشكالية المفاهيم للمصطلحات النقدية الجديدة التي جعلها على شكل حقول، الحقل البنيوي، الحقل الأسلوبي، الحقل السيميائي، والحقل التفكيكي، مع تناوله الكثير من المصطلحات التي تنتمي إلى هذه الحقول الكبرى بالتحليل والدراسة، وقد خص الباحث الباب الأخير للحديث عن إشكالية وضع المصطلح النقدي العربي باعتماد الاشتقاق والمجاز والإحياء والتعريب والنحت، والجور في استخدام هذه الآليات ينعكس سلبا على وضوح المصطلح النقدي ودقته (ثامر، 2002، 48).

4- العلامة المغربي الشاهد البوشيخي: الذي يعو إلى ضرورة استخدام المصطلح التراثي ويرى أنه لا نهضة للعرب في جميع العلوم إلا بالرجوع إلى التراث حيث يقول "إن ترثنا هو ذاتنا، إذ المستقبل غيب، والحاضر علميا لا وجود له، فلم يبق إلا الماضي الذي هو مستودع الذات وخزان الممتلكات"، وإن مفتاح التراث هو المصطلحات، وإنما تؤتى البيوت من أبوابها وأبواب كل علم مصطلحاته (البوشيخي، 2009، 20).

وقد اقترح البوشيخي ضرورة انجاز معجم تاريخي للمصطلحات العلمية، وهو عبارة عن عمل علمي جامع لكل الألفاظ التي تسمي مفاهيم أي علم، مرتَّبة المباني ترتيبا معجميا لتيسير الوصول إليها، معروضة المعاني عرضا تاريخيا لرصد التطور الدلالي والاستعمالي الذي طرأ عليها منذ ولادتها حتى آخر استعمال لها، ويهدف هذا المشروع الضخم إلى مراجعة مصطلحات الماضي وبنتائجه تبدأ المواجهة لمصطلح الحاضر.

كما أنه في دراسة أخرى قدم مجموعة من التوصيات الخاصة بضرورة الاهتمام بالمصطلح التراثي، حيث يرى أن المصطلح التراثي له الأسبقية متى وجد، وأن التقنيات الحديثة عليها المعول في سرعة استقراء المصطلح التراثي، وأن التخصص في المصطلح التراثي مطلوب كالتخصص في المصطلح المعاصر، ومن جمع بينهما فقد تحقق (البوشيخي، 2009، 65).

ومما سبق يتضح أن المصطلح في حقل النقد الأدبي قد تبوأ مكانة مرموقة في المشهد الثقافي العربي الحديث، فقد بذلت الكثير من المحاولات من قبل المجامع اللغوية والباحثين العرب في استجلاء قضية المصطلح النقدي ودراسته دراسة علمية دقيقة متعمقة من خلال رصد المصطلحات النقدية العربية القديمة، والوقوف على دلالتها، وتطورها عبر العصور، مع محاولة الجمع بين التراث القديم والفكر الجديد، ومراعاة توحيد المصطلح النقدي العربي الحديث.

خاتمة:

أولًا: النتائج

1. للمصطلح النقدي وظائف تزيد من أهميته، وتسهم في منحه الدقة والاختصار والاقتصاد وتجعله جسرا يربط لغات العالم ببعضها.

2. تشتمل اللغة العربية على العديد من الآليات التي تعين على صياغة المصطلح الأكثر دلالة على المقابل الأجنبي، كالنحت والتعريب والترجمة والاشتقاق وغيرها.

3. تعد الترجمة عنصرا فاعلا في تحقيق التفاعل الثقافي ولها دور هام في نقل العلوم وتبادلها بين مختلف اللغات والحضارات والشعوب.

4. تعم ساحة النقد العربي فوضى وغموض في شأن المصطلح نتيجة لعدم وجود إجماع حول سبل ترجمة ونقل هذه المصطلحات.

5. يصيب ترجمة المصطلحات اضطرابا وخللا ناتجا عن عدم التمكن من اللغة، وعدم الانصياع إلى الطرائق الصحيحة في نقل وصياغة المصطلحات.

6. الأهمية الكبرى لجهود المجامع والهيئات اللغوية في الحد من إشكاليات المصطلح النقدي وحماية اللغة العربية

ثانيا: التوصيات:

. قيام الجامعات العربية بتدريس مادة "النظرية العامة لعلم المصطلحات" ومبادئ وضع المصطلحات النقدية في اللغة العربية لا في أقسام اللسانيات فحسب بل في جميع الأقسام العلمية الأخرى.

. وضع استراتيجية لتفادي الوقوع في أخطار تشتت المصطلح العلمي ومحاولة القضاء على الأسباب المؤدية لذلك.

. إقامة دورات تدريبية للعاملين في حقل المصطلحات.

. تشجيع المؤسسات الثقافية والجامعية والمجامع العلمية العربية، وهيئات التعريب في الوطن العربي على مواصلة العمل على نشر المعاجم الاصطلاحية وعقد المزيد من الندوات والحلقات الدراسية الخاصة بالمصطلح النقدي القديم والحديث.

. إعادة النظر في الكثير من المصطلحات النقدية المتداولة التي استخدمت بطريقة عشوائية غير دقيقة مثل مصطلحات الشعر المنثور...

. السعي لحل الإشكاليات الناجمة عن ترجمة المصطلح من عدد من اللغات الأجنبية الأصلية، وذلك عن طريق عمل جماعي مشترك يعتمد على دلالة المصطلح المعرفية لإزالة أي لبس أو خلاف محتمل.

. إلزام المترجمين والباحثين والنقاد بضرورة اعتماد الأسس التي أقرتها المجامع العلمية العربية ومكتب تنسيق التعريب بالرباط في وضع المصطلح أو ترجمته أو تعريبه.

. استعمال الشائع عن الجامع اللغوية من المصطلحات ولا سيما ما كان في المعاجم الحديثة.

. الكف عن محاولات التسابق على وضع المصطلحات والرجوع إلى تاريخ الدرس اللساني في العربية للاستفادة من جهود الرواد السابقين.

قائمة المراجع:

ابن جني، أبو الفتح عثمان (1955): **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ط4، مصر.

. أبو مغلي، سميح (1987): **في فقه اللغة وقضايا العربية**، دار بدلاوي، ط1، عمان، الأردن.

. أبو النجا، شيرين (2002): **نسائي أو نسوي**، منشورات مكتبة الأسرة، ط1، القاهرة.

. أبو سيف، ساندي سالم (2005): **قضايا النقد والحداثة "دراسة في التجربة النقدية لمجلة شعر اللبنانية"**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت.

. أمهاوش، محمد (2010): **قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث**، عالم الكتب الحديث، ط1، بيروت.

. الأزدي، دريد (1991): **الاشتقاق**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، منشورات مكتبة المثنى، بغداد العراق.

. البوشيخي، الشاهد (2009): **مصطلحات النقد العربي لدي الشعراء الجاهليين والاسلاميين "قضايا ونماذج ونصوص"**، عالم الكتب الحديثة، ط1، إربد، اليمن.

. الجرجاني، الشريف (1998): **التعريفات** تحقيق إبراهيم الأنباري،دار الكتاب العربي، ط4، بيروت.

. الحازمي، خالد (2008): **أصول التربية الإسلامية**، دار الزمان، ط3، المدينة المنورة.

. الحراحشة، منتهى (2000): **الرؤية والبنية في روايات زياد قاسم**، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

. الحمزاوي، محمد شاد (1986): **المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها "الميدان العربي"**، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيوت.

. الحيادرة، مصطفى طاهر (2003): **من قضايا المصطلح اللغوي العربي "نظرة في مشكلات تعريب المصطلح اللغوي المعاصر"** ، عالم الكتب الحديث، ج3، ط1، الأردن.

. الخال، يوسف (1962): **قضايا الشعر المعاصر لنازل الملائكة**، مجلة الشعر، العدد 44، لبنان.

. الربيع، آمنة (2005): **البنية السردية للقصة القصيرة في سلطنة عمان**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت.

. الزركان، محمد علي (1998): **الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث**، منشورات اتحاد الكتاب العرب، سوريا.

. الشهابي، مصطفى (1990): **المصطلحات العلمية في اللغة العربية**، دار الكتب العربية، بيروت.

. العجلوني، نايف (1995): **الحداثة والحداثية "المصطلح والمفهوم"**، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 14، العدد الثاني، إربد، الأردن.
. العمايرة، محمد أحمد (2002): **بحوث في اللغة والتربية**، دار وائل للنشر، ط1، الأردن.
. الفيصل، سمر روحي (1992): **المشكلة اللغوية العربية**، الناشر جروس برس، ط1، لبنان.
. الماضي، شكري (2005): **في نظرية الأدب**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت.
. المسدي، عبد السلام (2006): **اختلاف المصطلح بين المشرق والمغرب – حوار المشارقة والمغاربة**، مجلة العربي، ج2، وزارة الإعلام، الكويت.
. بارة، عبد الغني (2005): **إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي المعاصر**، الهيئة المصرية للكتاب، ط1، مصر
. بو خاتم، مولاي على (2005): **الدرس السيميائي المغاربي "دراسة وصفية نقدية إحصائية في نموذجي عبد الملك مرتاض ومحمد مفتاح"**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
. بوطاجين، السعيد (2009): **الترجمة والمصطلح "دراسة في إشكالية ترجمة المصطلح النقدي الحديث"**، الدار العربية للعلوم، ط1، بيروت.
. بو عبد الله، لعبيدي (2012): **مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحية**، دار الأصل للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الجزائر
. ثامر، فاضل (2002): **المصطلح النقدي بوصفه تعبيرا عن الوعي المنهجي في الخطاب النقدي العربي الحديث**، مجلة ثقافات، العدد 3، البحرين.
. حجازي، سمير سعيد (2005): **النقد العربي وأوهام رواد الحداثة**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، مصر.
. رومية، أحمد وهبة (1996): **شعرنا القديم والنقد الجديد**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
. زبير، دراقي (1992): **محاضرات في فقه اللغة**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر.
. شريم، جوزيف ميشال (1984): **دليل الدراسات الأسلوبية**، دار الوحدة، **ط1**، بيروت.
. شريك، إلهام (2015) **إشكالية ترجمة المصطلح النقدي العربي الحديث "الحقل السيميائي نموذجًا"**، مذكرة لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب واللغات، جامعة بوضياف بالمسلية، الجزائر.
. عبد الرحيم، محمد عبد الرحيم (1987): **أزمة المصطلح في النقد القصصي**، مجلة فصول، المجلد السابع، العددان الثالث والرابع، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
. عزام، محمد (2010): **المصطلح النقدي في التراث العربي**، دار الشرق العربي، د.ط، لبنان.
. علوش، سعيد (1985): **في معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة**، دار الكتاب اللبناني، ط1، الدار البيضاء، بيروت.
. لؤلؤة، عبد الواحد (1964): **قضية الشعر الحر في العربية**، مجلة شعر، العدد 43، بيروت.
. مبروك، عبد الرحمن مراد (1996): **الشعر الحر وإيقاع العصر**، كتاب تطور الشعر الحديث والمعاصر، دار الأوزاعي، ط1، بيروت
. مجمع اللغة العربية، (1985): **المعجم الوسيط**، مطابع الأوقمت، شركة الاعلانات الشرقية، د/ب، ط3، ج1.
. مونان، جورج (1994): **المسائل النظرية في الترجمة**، ترجمة لطيف زيتوني، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، لبنان.

. وغليسي، يوسف (2008): **إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد**، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم، ط1، بيروت.

. يعقوب، إميل بديع (1986): **فقه اللغة العربية وخصائصها**، دار العلم للملايين، ط2، بيروت.

. وهبة، مجدي والمهندس، كامل (1984): **معجم المصطلحات العربية في اللغة والآداب**، مكتبة لبنان، ط1، بيروت.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد 4 / العـدد: 15 (2023)، Volume 4, Issue 15
ص 343 – 358

المصطلح النَّقدي بين الدَّلالة وتأثير البيئة العربية.

رضا رافع[*] [1]

[1]جامعة امحمد بوقرة بومرداس (الجزائر)

The Critical Term between Significance and the Impact of the Arab Environment

Redha Rafa
https://orcid.org/0009-0001-3707-5511
University of M'hamed Bouguerra Boumerdes, (Algeria) r.rafa@univ-boumerdes.dz

تاريخ الاستلام:12 /2023/07 تاريخ القبول: 2023/08/10 تاريخ النشر: 2023/09/01

ملخص:

إنّ الباحث في النقد العربي يجد مصطلحاتٍ تعبر عن مفاهيمَ خاصة بكلِّ علم من علوم العربية، وهذه المصطلحات قد يكون حصولها عفويا بسيطا مسايرا لنشوء كل علم أو فن.

والظاهر أنّ مصطلحات النَّقد العربي في بداياتها ارتبطت بالبيئة البدوية العربية، واتخذت منها مرجعا ثابتا، فالكثير منها نشأ في كنف البيئة العربية، وتأثر بكلّ أنوعها: الطبيعية والاجتماعية والفكرية...، فالمصطلح ابن البيئة، والبيئة تشكل موطنا للإبداع المصطلحي، والمتأمل للمصطلحات النقدية يدرك تلك العلاقة بين المعنين الاصطلاحي واللغوي. ونظرا لهذه العلاقة التي تجمع بين ثنائية (المصطلح والبيئة)، عنونت المداخلة بـ (المصطلح النَّقدي بين الدَّلالة وتأثير البيئة العربية)، وهذا من أجل الإجابة عن إشكاليتين بارزتين هما: – ما مدى تفاعل المصطلحات النقدية مع البيئة العربية؟ –هل استطاعت البيئة العربية أن تفصح عن دلالة المصطلحات النقدية؟.

كلمات مفتاحية: المصطلح – النقد – الدلالة – البيئة.

Abstract:

The researcher in Arabic criticism finds terms that express concepts specific to each of the Arabic sciences, and these terms may have a simple, spontaneous occurrence in line with the emergence of every science or art.

It seems that the terminology of Arab criticism in its infancy was associated with the Arab Bedouin environment, and took from it a fixed reference, as many of them originated in the Arab environment, and were influenced by all its types: natural, social and intellectual... The term is the son of the environment, and the environment constitutes a home for terminological creativity, and the contemplator of critical terms realizes this relationship between the terminological and the linguistic concerned.

[*]رضا رافع.

In view of this relationship that combines the dichotomy of (term and environment), the intervention was titled (the critical term between significance and the influence of the Arab environment), and this was in order to answer two prominent problems: - What is the extent of the interaction of monetary terms with the Arab environment? Was the Arab environment able to disclose the significance of critical terms?
Keywords: term; criticism ; significance ; environment.

مقدمة:

إنّ الباحث في التُّراث النقدي العربي يجد مصطلحاتٍ تعبّر عن مفاهيمَ خاصة بكلِّ علم من علوم العربية، لأنّ لكل صناعةٍ أو علمٍ ألفاظٌ قد حصلت لأهله بعد تأملٍ ونظر وممارسة في ميدان من الميادين العلمية، وقد يكون حصولها عفويا بسيطا مسايرا لنشوء كل علم أو فن الذي يبدأ صغيرا وسرعان ما يتطور ليثبت وجوده بين سائر العلوم، وبهذا فالمصطلح يعدُّ مفتاحَ العلوم بما يحمله من دلالات متنوعة: لغوية أو معجمية أو سيميائية للتعبير عن كل مفهومٍ.

والظاهر أنّ مصطلحات النَّقد العربي في بداياتها الأولى أيْ: في مرحلة النشوء كانت مصطلحات شديدةَ الارتباط بالبيئة البدوية العربية، إنْ لم نقل: إنّها اتخذت منها مرجعا مهمّا في مرحلة نشأتها وتكوينها، لأنّ الكثير من هذه المصطلحات نشأ في كنف البيئة العربية، وتأثر بكلّ تمفصلاتها وتنوعاتها: الطبيعية والاجتماعية والفكرية والثقافية والمادية...، فالمصطلح النقدي العربي ابن البيئة، والبيئة تشكل موطنًا ثرًّا وغزيرا لنماء المصطلحات وتطورها عند العلماء العرب.

والمتأمل للمصطلحات النقدية يدرك تلك العلاقة الحاصلة بين المعنيين: المعنى الاصطلاحي والمعنى اللغوي، ويتلمس بعمق مدى تأثير البيئة العربية في تحديد الكثير من دلالة هذه المصطلحات، التي يغلب عليها في كثير من الاستعمالات التطابق بين مدلولها الاصطلاحي وكذا اللغوي.

مشكلة البحث:

نظرا لهذه العلاقة التي تجمع بين ثنائية (المصطلح والبيئة)، وسمت هذه المداخلة بـ (المصطلح النَّقدي بين الدَّلالة وتأثير البيئة العربية)، وهذا من أجل الإجابة عن إشكاليتين بارزتين هما:

1- ما مدى تفاعل المصطلحات النقدية مع البيئة العربية؟

2-هل استطاعت البيئة العربية أن تفصح عن دلالة المصطلحات النقدية؟.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق جملة من الهداف منها:

- المصطلح النقدي في ظل إرهاصات النقد العربي.
- المصطلحات الدالة على أوصاف الطبيعة.
- المصطلحات الدّالة على صفات الأزياء.
- المصطلحات الدّالة على الصنائع والحرف.
- المصطلحات الدالة على الحيوانات.

منهج البحث:

للوقوف على مرامي هذا البحث وحدوده لم يكن بد إلا الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يخدم البحث من خلال الوقوف على الظاهرة المصطلحية النقدية في كتب ومؤلفات النقاد العرب القدامى، فقد نشأت مصطلحاتهم في كنف البيئة العربية.

أهمية البحث:

يسعى البحث إلى تبين أهم الوشائج الدلالية الخاصة بها، ومعرفة دلالة المصطلح النقدي على ثقافة الأمة العربية وتاريخ حضارتها، ومن هنا كانت هذه المصطلحات قائمة بذاتها من جهة، ومن جهة أخرى تفصح عن البيئة العربية.

1-المصطلح النقدي في ظل إرهاصات النقد العربي:

إنّ مصطلحات النقد العربي لا يتكشّف مدلولها إلّا من خلال الوقوف عند سير الحركة النقدية العربية في مراحلها الأولى، والتي يغلب عليها طابع النقد الشفوي الانطباعي الناتج عن الذوق السليقي والإحساس اللغوي الدقيق النابع من قدرة كامنة وعجيبة تمكن الإنسان العربي من الإحاطة بلغته والتمرس على أساليبها والإحاطة بأسرارها، وقد تميز النقد بميزتين بارزتين هما:

أولا- المفاضلة والموازنة بين آثار الشعراء.

ثانيا- المساجلات التي كانت تقوم بين الشعراء في أسواق العرب.

يعدُّ نشاط الموازنة النقدية نشاطا عربيا خالصا له إرهاصات وامتدادات عميقة في المورث الأدبي، وفي التراث النقدي العربي بالخصوص، وقد ظهر في شكل بدايات بسيطة تتميز بطابع العفوية والبساطة التي أساسها الذوق الفني الفطري التأثري، والنقد الشفوي الذي لا يستند إلى قواعدَ موضوعية معينة لها أسسها ومعاييرها

النقدية الخاصة به، والشواهد النقدية في التراث النقدي العربي تثبت أن عملية الموازنة أو المفاضلة بين الأعمال الشعرية عملية قديمة قدم الشعر العربي، إذ كثيرا ما كان العربُ القدامى يقومون بهذا النشاط عند الحكم على الشاعر أو على الشعر أو عند التنويه بصاحبه والإشادة بعمله الفني المميز لما في شعره من عناصر الجودة التي تميزه عن باقي الأشعار الأخرى، سواء في الصياغة (الشكل) أو في المضمون.

وممَّا لاشك فيه أنّ هذه الممارسات النقدية تقوم أساسا على ملاحظة حسن الصياغة وحسن الفكرة، أيكون المعنى المتناول في القصيدة مقبولا أم غير مقبول؟، حسنا أم قبيحا، وإلى أي مدى تحقق ذلك الانسجام الحاصل في أبيات القصيدة، والصقل المطابق للسليقة العربية النقية؟، على أنّ هذه الموازنة ليست عملية فكرية وعقلية فحسب، بل هي أيضا عملية نقدية ذوقية وجمالية وفنية في آنٍ واحد، تمكِّن الناقد الحصيف من وضع الأمور في مواضعها التي تستحقها، ووضع كُلّ شاعر في المكانة التي تليق به والتي تميزه عن غيره من شعراء عصره، وهذا بما استطاع أن يحققه عمله الشعري من عناصر فنية وجمالية، ومقدرة على تحقيق الجدة والإبداع.

ومن أبرز مظاهر النقد الجاهلي ما كان يجري في المنتديات الأدبية التي كانت تتخذ من أسواق العرب ميدانا لها للتبارز والتنافس في قول الشعر أو في الذود عن القبيلة أو مدح رجالها وأبطالها، والتنويه بخصالهم وأخلاقهم كالكرم والإغاثة والدعوة إلى السلم...، فسوق عكاظ كانت سوقا تجارية وموعدا للخطباء والدعاة، وكانت في آن واحد بيئة للنقد الأدبي يلتقي فيها الشعراء من كل حدب وصوب كلّ عام ليتنافسوا ويعرضوا ما جادت به قرائحهم من أشعار، وقصة النابغة الذبياني الذي كانت تنصب له قبة حمراء تُغني الحديث عن ثراء النقد وانطباعيته عند العرب قديما.

ونشير أيضا إلى أنّ العملية النقدية قد خطت بعد ذلك خطوات متسارعة مع العصرين الأموي والعباسي أين أخذ فيها النقد يتجه نحو تأسيس قواعدَ جديدة ذات طابع علمي خالص، وذلك بظهور فطاحلة في هذا العلم وفي طليعتهم ابن سلام الجمي (ت231هـ)، والجاحظ (ت255هـ)، وابن قتيبة الدينوري(ت271هـ)...، ولا شكّ أنَّ المطلع على هذا التراث النقدي الضارب في أعماق التاريخ يتلمس بعمق طبيعة المصطلحات النقدية التي كانت تحفل بها مؤلفاتهم والتي كانت تصور الممارسات النقدية البسيطة وصولا إلى النقد العلمي القائم على معايير ومقاييس علمية وفنية، والثابت أنّ النقاد الأوائل استندوا إلى البيئة العربية بشتَّى مظاهرها ومختلف صنوفها، فصنعوا منها مادةً ثرية لعلمهم، ومائدة دسمة لإطلاق أحكامهم، وهذا ما يظهر في اشتقاق مصطلحاتهم وأحكامهم النقدية، فقد عاش النقاد الأوائل في مرحلة النقد الشفاهي في البيئة العربية، وتفاعلوا مع "حيوانها وجمادها وأشيائها وإنسانها...استمدوا منها مصطلحهم النقدي مشبهين صفات بصفات، وأعمالا بأعمال، ومن صور صنيعهم بتلك البيئة ونشاطهم فيها اقترضوا أسماء، عبّروا بها في ميدان النقد عن عدد

من الأحوال" (البوشيخي، 1992، ص75)، على أنّ أغلب هذه المصطلحات وضعت مجازا باديء ذي بدء، لأنّ المجاز آلية من آليات صناعة المصطلح، ومظهرٌ من مظاهر النمو اللغوي والتّطور الدلالي للألفاظ، وقد كان النقاد يلحظون تلك الصلة بين الدال والمدلول، والثابت أن مصطلح النقد قد وجد معالمه مع تقدم الزمن، فهو قد أضحى" وحدة مركبة من متصور(notion) وهو وحدة فكرية لها معنى، ورمزه (symbole) وهذا الرمز قوامه اللغة التي تعبر عن دلالة المصطلح، والعلاقة القائمة بينهما في الغالب غير اعتباطية" (توفيق، 1997،ص40.39)، ولكنْ الذي يعنينا في هذا المقام هي المصطلحات النقدية التي تأثرت بالبيئة العربية، حتى أنّ مصطلح النقد في حد ذاته مصطلحٌ مرتبط بتأثير البيئة المادية، ألم تر" أنّ مصطلح النقد وما اشتق منه من ناقد ونقاد لم يؤخذ في الغالب من إلا من صناعة الصيرفة (البوشيخي، 1996، ص69)؟!، والنقد بالنسبة للمصرفي هو تفحص الدّراهم، وتحديد قيمتها أو كشف صحيحها من زائفها، فكذاك الحال في النقد الأدبي يتناولُ الآثار الأدبية والفنية المختلفة ليقيمها، ويبيّنُ محاسنَها ومساوئها، وملامح الجدة والإبداع فيها، ومن ثمَّ يصدرُ أحكامه التي تلائم الأعمال الفنية شعرا كانت أو نثرا، وهكذا نرى انتقال هذا المدلول المتعلق بمصطلح النقد من الصيرفة إلى مجال الأدب، نظرا لما بين المصرفي وناقد الأدب من أوجه التشابه في مهمة كلٍّ منهما، فكلاهما يسعى إلى تبيين مواطن الجودة والحقيقة لإطلاق الحكم.

ونشير في هذا المقام إلى أنّ هناك شيئا من التداخل بين مصطلحات النقد ومصطلحات البلاغة، وهذا راجع إلى كون البلاغة أداة من أدوات الناقد بل تعد معيارا من المعايير المهمة التي يستند إليها الناقد في نقده، والنقد من جهة أخرى يعد النواة الأولى لنشأة البلاغة العربية وتطورها، ولا غرابة أن نجد تكاملا وتناغما بين المجالين، لأنهما ينشدان الجمال والصدق والقوة في أساليب الكلام وفنونه، على أن النقد قد سبق البلاغة بزمن ليس بالطويل.

وعموما يمكن تصنيف المصطلح النقدي إلى دلالات عديدة منها:

2-المصطلحات الدالة على أوصاف الطبيعة:

كثير من المصطلحات النقدية يمتد أثرها إلى ما له صلة وعلاقة بالعالم الوصفي للطبيعة: كالطلاوة والعذوبة والرونق والجزالة، ونسيم الصبا....

فقد وُصِف شعرُ إبراهيم الصولي في مدح الفضل بن سهل بالماء الزلال والسحر الحلال، وهذا في مقطوعة شعرية قال فيها، [مجزوء المتقارب] (القيرواني، 1981،ج2، ص106):

لِفَضْلِ بنِ سَهْلٍ يَدٌ تَقَاصَرَ عَنْهَا للمثَل
فَبَاطِنُهَا للنَّدَى وظَاهِرُهَا للقُبلِ
ونائلها للغِنى وَسَطْوَتهَا للأَجَلِ.

فالحكمُ النقدي على هذه المقطوعة استعان صاحبه فيه بلفظ من ألفاظ الطبيعة، وهو المال الزلال للتعبير عن جودة شعره رونقا وخفة وعفوية بعيدا عن الغرابة وحوشي الكلام، وفيه إشارة صريحة على تمكن صاحبه من قول الشعر بعفوية فطرية تتناسب مع سليقة الإنسان العربي الذي يميل طبعه إلى هذه العفوية وينفر من كل مظاهر التكلف والتصنع في القول والكلام.

ومن مظاهر سيطرة عناصر الطبيعة بكل دلالاتها على أحكام النقاد، نورد قول عمرو بن العلاء (ت154هـ): "عُديُّ بن زيد في الشعراء مثل سهيل في الكواكب يعارضها ولا يجري مجراها" (عمران، 1995، ص91)، وهو حكم على تمكن هذا الشاعر وتفرده عن غيره، ولم يجد الناقد مفرا من الاستعانة بمظاهر الكواكب في إصدار حكمه، ومنه أيضا قولُ أبي العتاهية (ت211هـ) لابنه: "أنت ثقيلُ الظلم، مظلم الهواء، جامد النسيم" (الأصفهاني، 1902، ص227)، فأبو العتاهية لاحظ تشابه إنتاج ابنه ومذهبه الشعري مع سمت شعراء الشام وروحهم الشعرية؛ فأصدر هذا الحكم النقدي مستعينا بعناصر الطبيعة، وأوصافها من ثقل وجمود وظلمة وهواء ونسيم، وقديما أيام الدعوة المحمدية كان الصراع بين الشعراء المسلمين والمشركين على أشده، ورُبّ قولٍ أشدُّ من صول، فالمنتصر من كان حاد اللسان، وقد روي عن النبي **صلى الله عليه وسلم** أنّه قال لحسان بن ثابت – رضي الله عنه – : " اهجهم – يعني قريشا – فوالله لهجاؤك عليهم أشدُّ من وقع السهام، في غَلس الظَّلام" (القيرواني، 1981،ج1،ص31)، أي: أن القول الفصل في شأن المشركين يكون وقعه على المشركين كوقع السهام في ظلمة الدجى، وفيه إيماء على قوة شعر حسان في الإطاحة بشعراء قريش، والنيل منهم، والدفاع عن حمى الإسلام والمسلمين، وجميع هذه الأحكام كانت خلفيتها الطبيعة والبيئة العربية.

3–المصطلحات الدّالة على صفات الأزياء:

العديدُ من المصطلحات النقدية لها ارتباط بحياة الإنسان العربي من حيثُ لباسُه وحليته وثيابه وسلاحه...، وهي من الأشياء التي كانت تميّزه وتتبعه أينما كان في إقامته وترحاله في يومياته ومناسباته، في سلمه وحربه، ولا شك أن "كثرة الألفاظ المستمدة من صفات الأزياء والثياب في النقد الأدبي عند العرب مثل الترصيع والتذييل والتسهيم والتدبيج والتوشيح والترفيل، وغيرها، ظاهرة تدل على مدى اهتمام النقد بالشكل وتعلقه به" (إحسان، د س، ص12).

وسنحاول في هذا المقام أن نستعرض بعض المصطلحات النقدية العربية التي تتعلق بأزياء الإنسان العربي، ونحاول معرفة العلاقة الرابطة بين المصطلح النقدي القائم بذاته ومدى تفاعله مع حياة العربي في جانب اللباس والحلي، والتي نذكر منها على سبيل التمثيل:

–الترصيع:

الترصيع لغة: رصع، يرصع، فيقال: تاج مرصع الجواهر، وسيف مرصع، أي: محلى بالرصائع وهي حِلَقٌ يُحَلَّى بها، الواحدة: رصيعَةٌ، وقال ابن شميل: الرَّصائِعُ: سيور مضفورة في أسافل الحمائل، وأنشد (الجوهري، 2009، ص445):

رميناهم حتى إذا أرتث جمعهم وعادَ الرَصيعُ نُهْيَةً للحَمائِلِ.

وأمّا الترصيع اصطلاحا: فهو أن يتوخّى فيه تصيير مقاطع الأجزاء في البيت على سجع أو شبيه به، أو من جنس واحد في التصريف (قدامة، د س، ص80)، ويقال له: السَّجْعُ المرصَّع، حيث تكون فيه الألفاظ المتقابلة في السَّجْعَتَيْن متفقةً في أوزانها وفي أعْجَازِها، أي: في الحرف الأخير من كلّ فاصلتين متقابلين فيها، ومثاله حرف الرّاء من قول امرئ القيس [الطويل]:

مِكَرٍّ مِفَرٍّ مُقْبِلٍ مُدْبِرٍ مَعًا كَجُلْمُودِ صَخرٍ حَطَّهُ السَّيْلُ مِنْ عَلِ

فالترصيع في بيت امرئ القيس حاصل في تكرار الراء المنونة في ألفاظ (مكرٍ– مفرٍ – مدبرٍ – صخرٍ)، وقد تركت هذه الألفاظ جرسا موسيقيا تطرب له الأذن.

وأكثر الشعراء المفوهين قد غزوا هذا المغزى في أشعارهم، ولا شكَّ أنّ التّصريع "إنّما يحسن إذا اتفق له في البيت موضع يليق به، فإنه ليس في كل موضع يحسن، ولا على كل حال يصلح" (قدامة، دس، ص83)، والترصيع: من أفانين المحسنات اللفظية، ومن مزينات الكلام ومنمقاته، لما يضفيه على القصيدة من نغمات عذبة تستأنس لها أذن السامع، فالجرس الموسيقي الهادئ المتزن له دلالته الصوتية في استحسان العمل أو النفور منه، وفن الترصيع خاص بعلم البلاغة، تناوله النقاد العرب أثناء حديثهم عن جمال الشعر المرصع، وقد أخذ هذا المصطلح من دلالته اللغوية؛ فرَصّع الشيءَ: عقَده عَقْدا مُثلَّثا متداخِلا كعَقْد التميمة، أو عقد الحلي ونحوهما، قال الفرزدق[الطويل]:

وجِئْنَ بأَوْلادِ النَّصارَى إِلَيْكُمُ حَبالى، وفي أَعْناقِهِنَّ المَراصِعُ

أَي: الخُتُوم في أَعْناقِهِنَّ مرصعة، وقديما قيل: في عنق الحسناء يستحسن العقد، فكما تزين الحسناء جيدها بعقد من الجمان والزمرد، فكذلك يُحسِّن الشاعر أبياته بفواصل متشابهة لها جرس خاص تطربُ له أُذن السامع وترتاح له نفسه، وتجعل في قلبه أثرا راسخا مما يجعل المتلقي يعجب بهذا النوع من الشعر.

ولعلّ أمر التزيين والتنميق والتصريع من القضايا النقدية التي توسع فيه الشعراء فراحوا يطلقون الترصيع على كل شيء حسن مزين، قال رؤبة بن العجاج يصف قوسا رُصِّع مقبِضُها بسُيورٍ مُنمْنمةٍ [الرجز]:

رصْعاً كَساها شِيَةً نَمِيما تئنُ حينَ تجذبُ المَخطُومَا

أي: نقَّشها وزينها بحلية منمقة جميلة، قال المتنبي[الكامل] (المتنبي، 2004، ص188):

فَكَأَنَّها وَالدَّمعُ يَقطُرُ فَوقَها ذَهَبٌ بِسِمطى لُؤلُؤٍ قَد رُصِّعا.

فهو يُشبه الدموع ساعة الوداع باللؤلؤ المرصع، ولا شك أن هذا الترصيع سيطر على فكر الشاعر العربي وأصبح لفظا يستهويه لتنميق قصيدته وتحبيرها، وهو كذلك يخلب الذات الناقدة التي تتخذه مصطلحا نقديا للتعبير عن محاسن القصائد، ولا شك أن الترصيع الحسن ما كان عفويا خاليا من التكلف، وهو ما شاع عند الشعراء العباسين من أمثال البحتري وأبي تمام صاحبا مدرسة الصنعة اللفظية التي اتخذت من المحسنات البديعة والصور البيانية العفوية نهجا لها في بناء القصائد.

4- المصطلحات الدّالة على الصنائع والحرف:

كثيرٌ من المصطلحات النقدية ارتبطت بالحرف والصّنائع التي كانت من ثقافة المجتمع العربي وهي مرتبطة بيومياته في الحرب والتجارة، وبكل يومياته، وسنقف في هذا المقام عند بعض المصطلحات التي ترتبط بالحرف والصنائع لنتلمس مدى التفاعل الحاصل بين الجانبين، ونذكر منها:

-المثاقفة:

المثاقفة والتثقيف من المصطلحات النقدية التي أطلقها النقاد على تمام الشعر وكماله في الجودة والحسن سبكا وحبكا شكلا ومضمونا، وقديما كان الشعراء يثقفون قصائدهم حتى تخرج في أبهى حللها وقد قال عَديُّ بن الرِّقاعِ العاملي [الكامل]:

وقصيدة قد بتّ أجمع بينها حتّى أقوّم ميلها وسنادها
نظر المثقّف فى كعوب قناته حتّى يقيم ثقافه منآدها
أو ما تر شيبا تفشّغ لمّتى حتّى علا وضح يلوح سوادها
فلقد تبيت يد الفتاة وسادة لى جاعلا إحدى يدىّ وسادها

والتثقيف بهذا المعنى هو مذهب أصحاب الصنعة أو كما لُقبوا: عبيد الشعر، وقد اشتهر منهم تاريخ الأدب العربي زهير بن أبي سلمى، وابنه كعب، وراويته الحطيئة (عزام، دس، ص87)، فزهير كان يعمل القصيدة في ستة أشهر، ويهذّبها في ستة أشهر أخرى ثم يظهرها، فسميت قصائده بالحوليات، وقال بعضهم: خيرُ الشعر الحولي المنقّح، وهذا دليل على مدى اهتمام الشاعر العربي بتنقيح قصيده، وهذا الأمر شد انتباه الناقد العربي،

فاتخذ من لفظ التثقيف مصطلحا للتعبير عن الظاهرة، وقد كان الحطيئةُ الشاعر" يعمل القصيدة في شهر، وينظر فيها ثلاثة أشهر ثم يبرزُها، وكان أبو نواس يعمل القصيدة ويتركها ليلةً، ثم ينظر فيها فيلقي أكثرها ويقتصر على العيون منها، فلهذا قصر أكثر قصائده، وكان البحتري يلقي من كل قصيدة يعملها جميع ما يرتاب به فخرج شعره مهذبا (العسكري، د س، ص147)، فهذا الاهتمام بالقصيدة من لدن الشعراء شغل بال النقاد فاصطلحوا عليه بالمثاقفة، وهو مأخوذ في مرجعيته اللغوية من الثِّقاف: وهو ما تُسَوَّى به الرّماحُ. وتَثْقيفُها: تسويتها (منظور، دس، ج10، ص33)، وقيل: الثقافُ حديدة تكون مع الرماح والأقواس يقوَّمُ بها المعوج، والجمع ثقف (سيده، دس، ج2، ص172)، فكما تسوى الرماح والسهام عند صانعها وتعدّل وتقوّم على الوجه الصحيح، فكذلك يفعل الشاعر بقصيدته، فهو يعدلها ويقومها حتى تخرج في أبهى حللها.

ومن خلال ما سبق يظهر جليا أنَّ النقاد الأوائل أثناء إصدار أحكامهم النقدية كانوا يميلون إلى إعطاء مصطلحات نقدية ترتبط بعالم الصّنائع والمهن، حتّى أنّ ابن رشيق القيرواني (ت456هـ) وصف الكتاب بأنهم "دهاقين الكلام" (القيرواني، 1981، ج2، ص106)، والدهاقين: هم التجار البارعون في تسويق سلعهم، والكتاب كالتجار البارعين، إلا أنَّ براعتهم في تصريف أوجه الكلام، وتقليب معانيه على الأوجه التي ترتقي به من الكلام العادي إلى الكلام الفني والشعري.

الاحتباك:

والاحتباك في اللغة مأخوذ من حبك يحبك حبكا، حبك الثوب: أجاد صنعه، والحبيكة: الطريقة في الرمل، والحبك: تكسر كل شيء كالرمل إذا مرت به الرياح (الجوهري، دس، ص220).

هو أن يُحْذف من الأوائل ما جاء نظيره أو مقابلة في الأواخر، ويحذفَ من الأواخر ما جاء نظيره أو مقابلة في الأوائل. ومأخذ هذه التسمية من الْحَبْك" الذي معناه الشدُّ والإحكام، وتحسين أثر الصّنعة في الثوب" (الكفوي، 1998، ص123)، فَحَبْكُ الثوب هو سَدُّ ما بين خيوطه من الْفُرَج وشَدُّهُ وإحكامه إحكاماً يمنع عنه الْخَلَل، مع الْحُسْنِ والرونق.

وبيان أخذ هذه التسمية من حَبْكِ الثوب أنّ مواضع الحذف من الكلام شُبِّهَتْ بالْفُرَجِ بين الخيوط، فلمّا أدْركها المتدبر البصير بصياغة الكلام، الماهر بإحكام روابطه، وأدرك مقابلاتها، تنبّه إلى ملء الفُرج بأمثال مقابلاتها، كما يفعل الحائل حينما يجري حبكا مُحكمًا في الثوب الذي ينسجه، وشاع هذا المصطلح في البلاغة القرآنية ومن شواهده قوله تعالى: ﴿**وَءَاخَرُونَ ٱعْتَرَفُواْ بِذُنُوبِهِمْ خَلَطُواْ عَمَلاً صَٰلِحاً وَءَاخَرَ سَيِّئًا عَسَى ٱللَّهُ أَن يَتُوبَ عَلَيْهِمْ...**﴾ [التوبة/ 102]، فتحقّق الاحتباك بدلالة ما في الأوائل على المحذوف من أجزاء الأواخر، ودلالة ما في الأواخر على المحذوف من أجزاء الأوائل، أي: خَلَطُوا عَمَلاً صَالحاً بِسَيِّئٍ وعملاً آخَرَ سيّئاً بصالح.

ولما فاضل النقاد في العصر الأموي بين الشاعرين: جرير والفرزدق قالوا: "جرير يغرف من بحرٍ، والفرزدق ينحت من صخر! (الجاحظ، البيان والتبيين، 1998، ج1، ص272)، أي: أنّ الفرزدق يجهد نفسه في إبداع المعاني الشعرية وغلب على أسلوبه الميل إلى الألفاظ الوعرة والخشنة الغريبة، فحاله يشبه ناحتَ الصّخر الذي يجهده كسر الحجر ودقه حتى يصنع تماثيله وصنائعه، أمّا جرير فالشعر عنده ينساب انسيابا وألفاظه عذبة رقيقة بعيدة عن الغرابة، فقد كان أكثر اعتمادا على الطبع من منافسه الفرزدق الذي كان يلقى عناء شديدًا في صنع شعره.

5-المصطلحات الدالة على الحيوانات:

كثيرٌ من المصطلحات النقدية ارتبطت بالحيوانات: كالخيل والإبل والأنعام... وما تعلَّق بأوصافها كالفحل والأغر والخنذيذ والسكيت والمسومة والمحجلة... وسنحاول الوقوف عند بعضها ومنها:

-الفحولة:

الفحولة في اللغة مأخوذة من الفحل، أطلقها العرب على الذَّكَر القوي من الإبل والخيل، كما أطلقت على ذكور النحل، وعلى كوكب مشهور هو سهيل...، وفحال النخل والجمع فحاحيل، وهو ما كان ذكوره فحلا لإناثه (الجوهري، دس، ص874)، وجميع هذه المعاني اللغوية التي تخص لفظ الفحل مرتبطة بالبيئة العربية التي راح الإنسان العربي يتأمل فيها، فلما رأى الذكر من الإبل وسط النوق متغلبا على أقرانه وصفه بالفحل.

وبهذا فإنّ معنى الفحل والفحولة "يؤول في اللغة إلى القوة والغلبة، ومن هذا المفهوم اللغوي استُمِدَّ المفهوم الاصطلاحي" (الناقوري، 1982،ص282)، ولعلَّ النقاد الأوائل استعملوا هذا المصطلح على شاكلة الأصمعي في كتابه (فحولة الشعراء) جعل الفحولة مقياسا للمفاضلة بين الشعراء، وعندما سئل عن الفحل أجاب بقوله: " من له مزية على غيره!، كمزية الفحل على الحقاق" (الأصمعي، 1980، ص09)، وشاع هذا المصطلح كذلك عند جمهرة من النقاد من أمثال: ابن سلام الجمحي في كتابه طبقات فحول الشعراء، والجاحظ في البيان والتبيين، وابن قتيبة في الشعر والشعراء، والجواليقي في شرح أدب الكاتب...

والمقصودُ بالفحول في النقد الشعراء الكبار المفوهون الذين تمكنوا من ناصية الشعر، وتغلبوا على غيرهم من الشعراء، حتى أنّ علقمة الشاعر لُقب بعلقمة الفحل لتغلبه على امرئ القيس في المناظرة المشهورة بينهما في وصف الفرس، وعلقمة لم يستحق لقب الفحل إلا لأنّه تفوق على خصمه في باب الوصف، وكذا موقفه الرجولي من ردة فعل امريء القيس إزاء زوجه.

وفي الحقيقة فإنّ معيار الفحولة من المعايير التي اختلف فيه جمهرة النقاد قديما، "فعلماء البصرة كانوا يقدّمون امرئ القيس، وعلماء الكوفة يقدِّمون الأعشى، وأهل الحجاز والبادية يقدّمون زهيرا والنابغة" (السيوطي،

دس، ج2، ص483). وقيل:" كفاك من الشعراء أربعة: زهيرٌ إذا رغب، والنابغة إذا رهب، والأعشى إذا طرب، وعنترة إذا كلب" (القيرواني، 1981، ج1، ص102.)، وزاد قومٌ: وجرير إذا غضب، وسُئِل يوما الفرزدق عن أشعر الناس فقال: ذو القروح!، وسئل لبيد فقال: الملك الضليل، وسئل المعري فقال: الأعشى مثله كمثل الباز يضرب كبيرَ الطير وصغيرَه (السيوطي، ج2،ص479)، فهؤلاء الشعراء جميعًا وإنْ اختلفت مراتبهم وأزمانهم وأمصارهم وآثارهم، إلا أنّهم يشتركون في شيءٍ واحد وهو لقب الفحولة.

وهكذا يظهر أنّ مصطلح الفحولة أو فحول الشعراء مصطلح أطلقه النقاد على بعض الشعراء الذين طارت أسماعهم في الآفاق وشاع ذكرهم بين الركبان، وبقيت أشعارهم خالدة عبر الأزمان وفي جميع الأمصار، وما كان دون ذلك من أرباب هذا الفن فهو شاعر أو شويعرٌ، وبين المعنيين اللغوي والاصطلاحي تقارب كبير.

–الخنذيذ:

والخنذيذ في اللغة: الفحل، وقال أبو عبيدة: الخناذيذ: فحول الخيل، وقيل: هو رأس الجبل المشرف (الجوهري، دس، ص434).

شاع هذا المصطلح عند جمهرة من النقاد كابن سلام الجمحي (الجمحي، د س، ج2، ص516)، والجاحظ (الجاحظ، ج2،ص09) ، وابن رشيق القيرواني (القيرواني، 1981، ج1، ص95)...قال الجاحظ: "والشعراء عندهم أربع طبقات؛ فأوَّلهم: الفحل الخنذيذ، والخنذيذ هو التام" (الجاحظ، 1998، ج1، ص187).

فالجاحظ كما يظهر من قوله يستعمل مصطلح الخنذيذ وهو مقتطف من عالم الخيل للدلالة على الشاعر المقوال المفوه المقدم رتبةً على غيره من الشعراء، كما يطلق على الشاعر الذي جمع بين قول الشعر وروايته أيضا، فالشاعر "الحطيئة كان راوية زهير، وكان زهير راوية أوس بن حجر، كما أن هدبة راوية الحطيئة، وجميل راوية هدبة" (شوقي، دس، ص149)، وجميعهم من الشعراء المفوهين والخناذيذ، لجمعهم بين قول الشعر والرواية، والخنذيذ في الثقافة البدوية عند العرب هو الفحل من الخيل، والدلالة واضحة بين الاستعمالين.

واستمر النقاد في إشباع مصطلحاتهم النقدية من عالم الخيل، فنجد القرطاجني يستعمل مصطلح التسويم تحلية لأوائل القصائد بالأبيات الحكمية (القرطاجني، 1966، ص300)، كتحلية التوسيم في غرة الفرس...، ومن معنى التوسيم قوله تعالى: ﴿**زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ وَٱلۡبَنِينَ وَٱلۡقَنَٰطِيرِ ٱلۡمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلۡفِضَّةِ وَٱلۡخَيۡلِ ٱلۡمُسَوَّمَةِ ...**﴾، [آل عمران/ 14].

ومعنى قوله تعالى: الخيل المسومة، أي: المعلمة بعلامة تجعلها مرموقة حسنة المنظر (أبوزهرة، دس، مج03،ص1138)، وحسن هذه الخيل وجمالها يجعلها بارزة تسر الناظرين بحسنها وأناقتها وجمالها، فكذلك الحال

في القصيدة التي يحسن الشاعر مطلعها فتكون من ملح الكلام الحسن الذي يستهوي السامع ويأثر في المتلقي ويجعله معجبا بالقصيدة إعجابا كبيرا، وبين المعنين تقارب كبير جعل القرطاجني يستعمل مصطلح التسويم.

–المعاضلة:

والمعاضلة هي أن تدخل لفظة من أجل لفظة تشبهها أو تجانسها، وإنْ أخلّ بالمعنى بعض الشيء، وقد اعتبرها قدامة بن جعفر من عيوب اللفظ، وهي أمرٌ غير لائق؛ لأنّها تؤدي إلى الإخلال بالمعنى، ومن ثمّ فساد الشّعر وغموضه، وقد مثّل لها قدامة بن جعفر بقول أوس بن حجر[المنسرح]:

وذاتُ هَدمٍ عارٍ نواشيرها تصمّت بالماء تولبا جدعا.

وهي عنده من باب الاستعارة الفاحشة (قدامة، دس، ص174)، ولعلّ أبا القاسم الآمدي (ت370هـ) أحسن من مثّل للمعاضلة في الشعر، أثناء تمثيلها في قول أبي تمام [البسيط]:

خَانَ الصَّفَاءَ أخٌ خان الزمانُ أخا عَنْه فلم يتخون جسمه الكمد.

لأنّ ألفاظ هذا البيت يتشبث بعضها ببعض، وتدخل الكلمة من أجل كلمة أخرى تجانسها وتشبهها، مثل خان وخان ويتخون وأخ وأخ، فهذا هو حقيقة المعاضلة (الخفاجي، 1982، ص157.)

فالمعاني اللغوية التي عليها مدار المعاضلة تتلخص في التراكب والتداخل الحاصل في ألفظ البيت الشعري أو في بعض مقطوعات القصيدة، والعرب أطلقتها على تراكب بعض الحيوانات والحشرات كالجراد والكلاب والسِّباع... وجميعها جزء من البيئة العربية، فيقال: "عاضلت الكلابُ مُعاضلَة، إذا لزِم بعضها بعضاً في السفاد. وكذلك الجراد وكلُّ ما يَنْشِبُ (الجوهري، ص784). فيقال: تعاضلت الجرادتان إذا ركبت إحداهما الأخرى (الأثير، دس، ص305)، قال حسّان بن ثابت [الطويل]:

ولَسْتُ بخير مِن أَبيكِ وخَالِكِي وَلستُ بخيرٍ مِنْ مُعاضلة الكلْب.

والعضل أيضا: الجرذُ، والعرضان: الجرذانُ، وقالت العرب: عضلت الشاةُ إذا نشب الولد فلم يسهل مخرجه (الجوهري، ص780)، ومن هنا فإن النقاد الأوائل لاحظوا هذا الفرق في نظم الشعر فمنه ما كان متداخلا مملا متراكبا في ألفاظه ومعانيه، فاستهجنوه لبعده عن أذواقهم، فاصطلحوا عليه بالمعاضلة لمناسبة الظاهرة الفنية لظاهرة بيئية لاحظها الإنسان العربي في محيطه الصحراوي الممتد والذي شكل حيزا هاما من حياته.

ويبدو أنّ لفظ المعاضلة انتقل من المعنى اللغوي إلى المعنى الاصطلاحي في باب نقد الشعر، لأنها تخص جانبا من جوانب الإبداع الشعري الذي يتسم بشيء من التعقيد والغموض الناتجين عن عدم وضوح رؤية الشاعر أو إخفاقه في الإبانة عن أفكاره الشعرية بأسلوب سهل وسلس خالٍ من الإبهام والغموض في التعبير عن المضامين المقصودة، والظاهر أن كثيرا من موجودات الصحراء العربية قد انتقلت إلى ذهن الناقد العربي فاستعان بها وأصدر

من خلالها أحكامه النقدية (حافظ، 2009،ص40)، لتقويم الشعر أو المفاضلة بين الشعراء وأعمالهم الشعرية، ولعلّنا نصل إلى أمر مهم وهو أنّ عالم الخيل سيطر على فكر الناقد العربي ، فالخيل العربية قد خلب قلب وإحساس الشاعر والناقد معا، وجعلتهما يتخيران ألفاظا شعرية ونقديه من هذا العالم، وينتقيان الألفاظ بحرص ودقة حتى تتلاءم مع الجمال الشعري والحكم النقدي، ولا عجب في ذلك لِما للخيل من مكانة في حياة الإنسان العربي على مر العصور، ونماذج هذه الأحكام المتعلقة بالحيوان أكثر من أن تحصى أو تعد، في عالم الخيل والإبل وغيرها.

حتى أن النقاد فاضلوا بين بحور الشعر العربي وميزوا بينها، فلقبوا بحر الطويل بتفعيلاته (فعولن مفاعيلن...) بالملك لاتصافه بالرَّصانة وصخبِ الإيقاع، ومناسبته لموضوعات شتّى في الشعر الوجداني: كالفخر والحماسة والحرب والمدح والثناء والوصف...، واستيعابه للتشبيهات والاستعارات...، ورأوا أن بحر الرجز القائم على تفعيلات (مستفعلن) بحر خفيف سهل النظم، ونظرا لخفتة اقترب من الأوزان الشعبية، ومواضيع الوصف البسيط، فلم يستعص النظم عليه عند الشعراء، حتى غالى بعضهم في وصفه، فسماه حمار الشعر.

–الفصاحة:

مصطلح الفصاحة مصطلح بلاغي نقدي، وفصاحة الكلمة تعني: خلوصها من تنافر الحروف، ومن الغرابة، أمّا فصاحة الكلام فهي خلوصه من ضعف التأليف والتعقيد، وتنافر الكلمات، وفصاحة المتكلم هي ملكة يقتدر بها على التّعبير عن المقصود بلفظ فصيح (الهواري، 1995،ص05)، ومنه الفصاحةُ تعني البيان؛ وفصُح الأعجميُّ: تكلم بالعربية وفُهِمَ عنه، والفصيح هو البَيِّنُ في اللسان والبَلاغة واستعار النقاد والبلاغيون هذا المصطلح من معناه اللغوي، فنقول: فَصُحَ اللّبن، إذا أُخِذت عنه الرغوةُ أو ذهب اللبأُ عنه، وأفْصحتِ الشاة، إذا انقطع لبؤُها، وخَلَصَ لبنها، وأفْصَحَ الصبح، إذا بدا ضوؤه (الجوهري، ص498).

ولا عجب أن نجد في مادة (ف.ص.ح) أنها قد وضعت عند العرب للدلالة على اللبن الخالي من الرغوة، كما استعملت لتدلّ على الظهور والوضوح والإبانة والسّلامة من كل ما يشوب الشيء ويكدره، فأفصح الصبح، وزالت الظلمة بإفصاحه، ومنه أفصح الصّبي إذا بدأ يحسن النطق بالحروف والكلمات وأفصح الأعجمي إذا تخلّص من لكنته.

وهكذا نجد أن الفصاحة في البلاغة لا تخرج عن هذا الاستعمال العربي، وقد ربطها النقاد بدلالتها على الكلام الظاهر والبين، وعلى الألفاظ الظاهرة المعنى، المألوفة الاستعمال عند الإنسان العربي، وتكون وصفاً للكلمة والكلام والمتكلم، يقال: كلمة فصيحة، وكلام فصيح، ومتكلم فصيح، والمعنى ملائم للبيان والوضوح، فتقع الفصاحة في المفرد بسلامته من تنافر الحروف ومخالفة القياس، وبعده عن غرابة اللفظ والكراهة في السمع، وصِفة

الكراهة في السمع هي أن تمج الكلمة الأسماع، وتأنف منها الطباع لخشونتها ووحشيتها وغلظتها ، وبعدها عن السجية العربية.

–خاتمة:

تناولت هذه الدراسة المقتضبة المصطلح النَّقدي بين الدَّلالة وتأثير البيئة العربية، وخصت بالذكر المصطلحات النقدية الأولى التي تماشت مع إرهاصات النقد العربي وبداياته، ودعما لما تم تناوله فيها نخلص في خاتمتها إلى مجموعة من النتائج نجملها فيما يلي:

–الكثير من المصطلحات النقدية وليدة البيئة العربية، ولا عجب في ذلك فاللغة وليدة البيئة أيضا، كما أنّ الشاعر العربي في القديم كان شاعرا وناقدا في آن واحد، فإنْ حكم على شعر أو وازن بين شاعر وآخر، أو عمل فني مع آخر، لا يجد بدا من الاستعانة بما يحيط به في بيئته البدوية لإطلاق أحكامه النقدية، فكثرت بذلك مصطلحات استعارها الشاعر من أوصاف الخيل والإبل والأغنام...، وهنا تبرز تجليات البيئة العربية التي اتخذها الناقد لبنة لتوليد الكثير من المصطلحات في النقد والبلاغة وحتى في العروض.

–النقاد العرب الأوائل وضعوا مصطلحات نقدية ارتبطت بالبيئة العربية بكل مظاهرها وتفصلاتها، وهي تخضع للملاحظة المباشرة من الناقد العربي، حتى غدت هذه الملاحظات مرتبطة بما يراه الشاعر في محيطه، وهي تكشف بحق عن بدايات النشأة المصطلحية، ولا يخفى علينا أنّ المصطلح الذي لا يتعلق ببيئته ماديا وثقافيا وتاريخيا يعد مصطلحا دخيلا.

–استطاعت البيئة العربية بتنوع مظاهرها أن تفصح عن دلالة المصطلح النقدي، وتتفاعل معه تفاعلا إيجابيا يتناغم مع الدلالة اللغوية التي تكشفها المعاجم العربية، وهذا النوع من المصطلحات يعبر عن أصالتها في التراث العربي.

–المصطلحات النقدية ذات المرجعية البيئية تخص جانبين مهمين:

الأول منها: ما تعلّق بإصدار الأحكام النقدية التي تخص العمل الفني، ومنه المعاضلة والترصيع...

والثاني منها: ما تعلق بأحكام الموازنة ومعايير المفاضلة التي تخص المفاضلة بين الشعراء واستحسان أشعارهم أو استهجانها وإبراز قدراتهم في التمكن من قول الشعر ومنها: الفحل والخنذيذ...، وهي في مجملها لا تخرج عن البيئة العربية البدوية.

–المصطلح النقدي القديم له شحنات دلالية خاصة، لانجدها في المصطلح النقدي الحديث، وهذا لتعلقه تتعلق بالحياة البدوية الصحراوية، التي انعكست على الذات الناقدة للإنسان العربي، وجعلته مرتبطا بها، يغوص في أعماق المجتمع ليحقق البعد الاجتماعي في النقد العربي.

-المصطلحات النقدية القديمة أكثر المصطلحات ارتباطا بالبيئة العربية الصحراوية، وهي تشكل لوحة تنبض ببساطة حياة الإنسان العربي في مرحلة من مراحل حياته، وهي تخص جوانب عديدة كحليته وملبسه وقوته وشجاعته وترحاله...، والتي تعد من يوميات الإنسان العربي لا يستطيع أن ينفك أو يحيد عنها، ولا غرابة في ذلك فالبساطة والعفوية سمتان عنده.

-المصطلحات النقدية المعاصرة لم تعد تخضع لتأثيرات البيئة العربية، وإنما أصبحت مستقلة بذاتها وبعضها يخضع للترجمة من لغات أخرى.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية حفص.

1.ابن رشيق، القيرواني. (1981). العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده(ط5). بيروت: دار الجيل.

2.ابن سيده علي بن إسماعيل. (دس). المخصص (د.ط). بيروت: دار الكتب العلمية.

3.ابن منظور،جمال الدين. (دس). لسان العرب(دط). بيروت: دار الكتب العلمية.

4.أبوزهرة محمد. (دس). زهرة التفاسير(د ط). بيروت: دار الفكر العربي.

5.ابن الأثير. (دس،). المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر(د ط). القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر.

6.الأصفهاني، الراغب. (1902). محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء (ط1). الفجالة، مصر: مطبعة الهلال.

7.الأصمعي. (1980). كتاب فحولة الشعراء (ط2). بيروت: دار الكتاب الجديد.

8.البوشيخي الشاهد. (1992). مصطلحات النقد الأدبي لدى الشعراء الجاهليين و الإسلاميين (ط1) . بيروت: دار القلم.

9.الجاحظ عمرو بن بحر. (1998). البيان والتبيين(ط7). القاهرة: مكتبة الخانجي.

10.الجمحي ابن سلام. (د س). طبقات فحول الشعراء(دط). بيروت: دار الكتب العلمية.

11.الجوهري. (2009). الصحاح تاج اللغة(د ط). القاهرة: دار الحديث.

12.الخفاجي ابن سنان. (1982). سر الفصاحة(ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

13.الزيدي توفيق. (1997). في علوم النقد الأدبي. تونس: دار قرطاج.

14.السيوطي. (د س). المزهر في علوم اللغة وأنواعها(ط3). القاهرة: مكتبة التراث.

15.العسكري أبو الهلال. (د س). كتاب الصناعتين الكتابة والشعر(ط2). بيروت: دار الفكر العربي.

16.القرطاجني حازم. (1966). منهاج البلغاء وسراج الأدباء(ط1). تونس: دار الكتب الشرقية.
17.الكفوي أيوب بن موسى. (1998). الكليات(ط2). بيروت: دار الرسالة.
18.المتنبي. (2004). الديوان(ط1). بيروت: دار الفكر العرب.
19.المرزباني، محمد بن عمران. (1995).الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.
20.الناقوري إدريس. (1982). المصطلح النقدي في نقد الشعر . المغرب: دار النشر المغربية.
21.الهواري مسعد. (1995). قاموس قواعد البلاغة وأصول النقد والذوق(دط). القاهرة: مكتبة الإيمان.
22.شوقي ضيف. (د س). تاريخ الأدب العربي–العصر الجاهلي. القاهرة: دار المعارف.
23.عباس إحسان. (د س). فن الشعر، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
24.عزام محمد. (د س). المصطلح النقدي في التراث. حلب، سورية: دار الشروق العربي.
25.قدامة بن جعفر. (د س،). نقد الشعر(دط). بيروت: دار الكتب العلمية.

الدوريات:

حافظ حسين لفتة. (2009). العلاقة بين الذوق والمصطلح النقدي في التراث النقدي العربي. العراق: ع12، مجلة مركز دراسات الكوفة.

Volume 4, Issue 15 ،(2023) 15 :العـدد / 4 المجلد
P 359 – 382

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث
Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
P- ISSN 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

In-Depth Analysis of the LEACH Routing Protocol for WSNs

[1] Aseel A. Jasim [*] ,[2] Raad A. Muhajjar
[1] https://orcid.org/0009-0001-5891-3764 ,
[1, 2] Al Basra University (Iraq), aseeljasim52@gmail.com

Received: 30/ 05/2023 Accepted: 06 /07/2023 Published:01 /09/2022

Abstract:
Wireless sensor networks (WSNs) have broad use in various industries, including the military, healthcare, and automation, because of their ability to assume control without human intervention. Most WSN projects use ambient sensors that take power from various sources to avoid the hassle of constantly replacing or charging batteries. Power efficiency and long network life are directly tied to routing methods. Hierarchical routing has been studied in academia, with the Low Energy Adaptive Clustering Hierarchy (LEACH) being the most popular option for enhancing WSNs' utility. This study includes our review of LEACH and its offspring strategies for WSNs and a historical summary of the protocols developed from LEACH's hierarchical routing design.
Keywords: wireless sensor network, clustering, hierarchical routing, LEACH.

INTRODUCTION:

Over the past few decades, there has been a notable surge in the adoption of Wireless Sensor Networks (WSNs) due to their extensive applications in various domains, including military, civilian, and industrial sectors. WSNs consist of microsensor nodes deployed randomly in a designated area and at least one sink or Base Station (BS). These sensor nodes encompass different types, such as source nodes (normal nodes), intermediate nodes (such as Cluster-Heads in clustered networks), and the BS[1]. These microsensor nodes can monitor physical and environmental phenomena such as temperature, pollution, and heartbeat. Data collected by these sensor nodes is transmitted to the sink, enabling users to access information online, as depicted in Figure 1. The primary objectives of WSNs are to control specific

zones, detect and record events within the monitored area, and measure appropriate criteria. In Wireless Sensor Networks (WSNs), sensor nodes rely on batteries for power, which are typically non-rechargeable and non-replaceable.

Energy is consumed during data collection, processing, and transmission or reception of packets. Therefore, energy consumption is a significant constraint in WSNs. Additionally, data redundancy is another factor that negatively affects the energy efficiency of sensor nodes. Consequently, conserving energy to extend the network's lifespan poses a challenge in WSNs. Numerous studies in the field of WSNs emphasize the significance of routing protocols. These protocols involve selecting the optimal path for data transmission from the source to the destination [2]. Routing protocols are crucial in achieving three main goals in Wireless Sensor Networks (WSNs): scalability, efficient data transfer, and energy optimization [3]. Over time, numerous routing protocols have been created for WSNs to prolong the network's lifespan by reducing power consumption. These proposed protocols consider various factors such as communication model, network structure, and topology [4]. The literature review mainly focuses on hierarchical routing and explores various techniques of cluster-based routing protocols [5]. Clustering has proven to be an efficient method for achieving energy balance in WSNs, primarily through data aggregation. Using clustering routing protocols, WSNs can significantly improve energy efficiency, reducing the number of packets transmitted throughout the network. Clustering offers several advantages : scalability, reduced load, lower energy consumption, data aggregation, collision avoidance, load balancing, latency reduction, fault tolerance, robustness, improved connectivity, and extended network lifetime.

Data aggregation reduces energy consumption by minimizing communication data and conserving energy[1][6]. In clustering, the Cluster Heads (CHs) are responsible for aggregating data from their cluster members and forwarding the grouped data to the sink, thereby contributing to energy conservation. Additionally, clustering reduces the transmission data and, as

a result, decreases the routing table size on each sensor node since routes are established within clusters [7].

LEACH is a prominent clustering routing protocol used in WSNs [8]. LEACH organizes sensor nodes into clusters, each with a designated Cluster Head (CH) and other nodes as cluster members. The CH collects data from its members, compresses it, and then transmits aggregated data to the sink. Although LEACH improves the WSN's lifetime by reducing the number of transmission packets through clustering, it has some drawbacks. For instance, it randomly selects CHs without considering their distance from the sink or current energy level. Additionally, the single-hop communication CHs use to reach the sink can lead to inefficient energy utilization.

This paper will discuss the LEACH routing protocol and its descendant in wireless sensor networks (WSNs) and show our findings from a literature survey. The remaining sections of the paper are organized as follows: Challenges and design considerations for WSN routing are discussed in Section 2, followed by a description of WSN routing protocols in Section 3, an explanation of hierarchical routing in Section 4, and a comparison of several hierarchical routing protocols in Section 5. The conclusion and analysis can be found in Section 6.

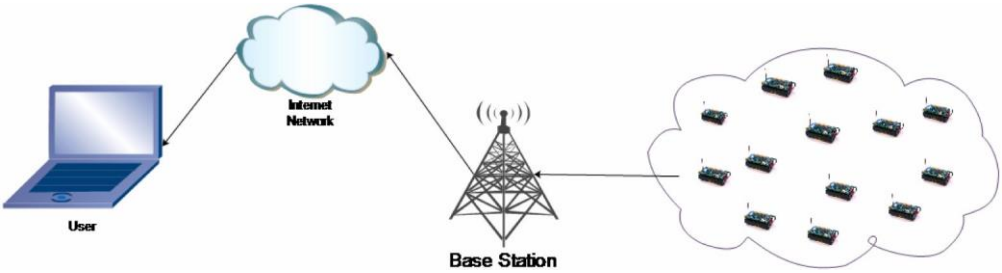


Fig. 1. WSN architecture.

1. Routing Challenges and Design Issues

The fundamentals of what makes a routing protocol reliable will be covered here. ScalabiliThe backbone of Wireless Sensor Networks (WSN) is scalability, efficiency, and management limited in what they can do because of resource issues, including battery life, computational power, and memory. The requirement for efficient resource management to extend the network's lifespan is just one of the many difficulties associated with WSNs [9].

1.1. Deployment of the sensor node

How well a routing protocol works in a WSN affects how the individual nodes are distributed around the network. Deterministic (or manual) deployments and self-organizing (or random) deployments are the most common. Sensors in deterministic deployments are placed by hand, and data flows along predetermined paths. However, in self-organizing systems, the infrastructure is built out of randomly placed sensor nodes. The effectiveness and efficiency of the network as a whole depend on the location of the sink or cluster head. Energy efficiency can be improved when nodes are spread uniformly over the web. Sensor nodes are typically positioned arbitrarily[10] in the circumstances like battlefields and wildlife monitoring.

1.2. Energy consumption

Sensor nodes in a wireless network have limited resources. Thus it is crucial to employ energy-efficient communication and computing methods [11]. Sensor nodes in wireless networks have finite battery life, so minimizing power consumption is essential. Especially in dangerous places like war zones, where getting sensors to recharge their batteries can be challenging, this poses a problem for the people responsible for designing networks. When a sensor's battery life becomes too low, it stops working and negatively affects the entire network. Despite lowering the network's energy consumption, some routing algorithms can cause uneven energy use [12]. Any routing protocols developed for sensors must be as low-power as possible to preserve the sensors' longevity and the network's overall efficiency. Doing so can maximize the sensors' use while maintaining the network's high efficiency.

1.3. Models for data delivery

Data delivery models can provide an alternative solution when protecting data packets from being corrupted due to node or link failures. Not only does this affect the limited energy of the nodes but also security goals, energy consumption, and the inflexibility of the route [13]. This critical element impacts the design of wireless sensor network routing algorithms.

1.4. Tolerance for Flaws

Providing fault tolerance in the face of node failures is a significant obstacle in WSNs. Nodes are vulnerable to hardware failure, physical damage, and battery depletion[14]. Since they are commonly placed in harsh and unmanaged environments like underwater or on rocky terrain, when a single sensing node fails, the routing protocol must create new connections to keep data about the monitored environment from being lost [15].

1.5. Scalability of the WSN

A wireless sensor network (WSN) moves its nodes around to get the best possible resolution from its sensors. Implementing scalable protocols for data retrieval ensures a scalable network and adequate system performance[14]. The area that needs to be monitored may have hundreds, if not tens of thousands, of sensor nodes. Routing protocols must accommodate a sizable number of nodes [15].

1.6. Aggregation and fusion of information

Algorithms for data aggregation are designed to collect and combine data from multiple sources using operations such as suppression, minimum, maximum, and average. This method optimizes network traffic and reduces energy consumption, extending the network's life [13]. Data aggregation is a method for eliminating duplicate data from several sensors. To improve energy efficiency and optimize traffic in routing protocols, which leads to a longer lifespan for the network, packets from different sensor nodes in the network are collected and combined. The most critical aspects of the WSN routing protocol design are shown in a hierarchical taxonomy in Figure 2.

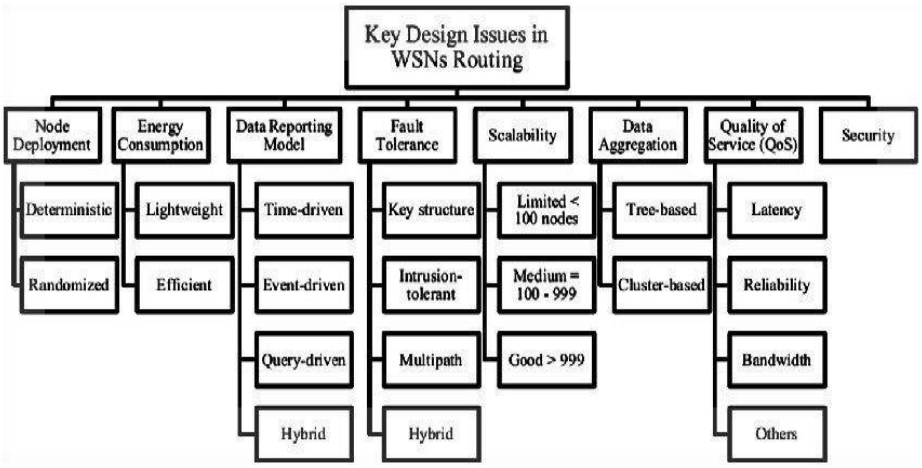


Fig. 2. Classification scheme of significant protocol design challenges for WSN routing.

2. Routing protocols in wireless sensor networks

WSN routing protocols can be broken into four categories [10] based on the routing pathway building, network architecture, protocol operation, and communication initiator. Figure 3 shows a classification scheme for WSN routing protocols.

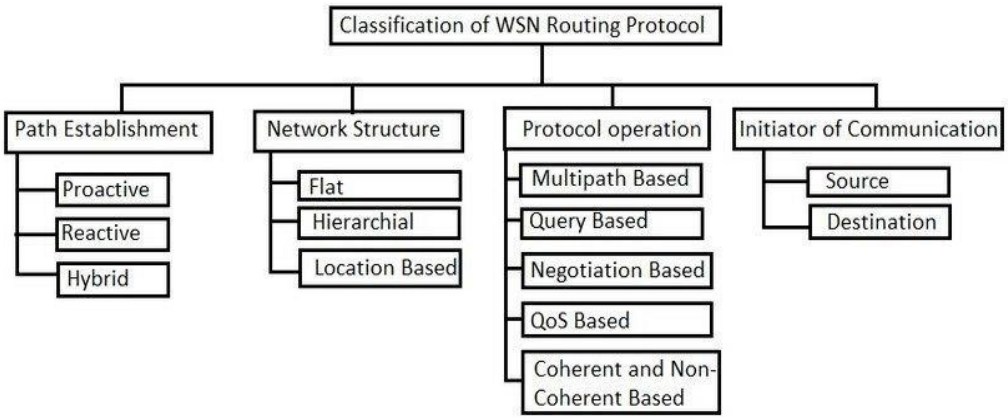


Fig.3. Classification of Routing Protocols in Wireless Sensor Networks.

3. Hierarchical protocols

Hierarchical routing in wireless sensor networks is the topic of this research. Well-known systems prioritizing hierarchical or cluster-based architectures excel in scalability and communication because of these design choices. Each node in the network serves multiple purposes. Hierarchical routing helps reduce the number of messages sent to the base station by aggregating data from various sensor nodes and keeping their power usage constant. According to the rules stipulations, the whole WSN is divided into different groups. Several hierarchical protocols[16] are discussed in this article. Those at higher levels in a hierarchical technique, such as clustering, are prioritized above those at lower levels[17].

Nodes organize the network as a set of groups using hierarchical routing methods. Each cluster has a single point of contact who has been given responsibility for running day-to-day activities. Reduce the data transfer between the cluster's command node and central location. The cluster master, compressed periodically, gathers data from all cluster nodes, and then any duplicates are removed [16]. Normal nodes can significantly minimize their routing costs by only sending data to CH [18]. The following section will go through some hierarchical routing protocols.

3.1.LEACH (Low energy adaptive clustering hierarchy) and its variants

The more robust hierarchical clustering approach, LEACH, will be available initially. Because the sensors share the load, the network is powered by nodes with finite lifetimes [19]. The following objectives[18] are served by LEACH, a routing system that collects and delivers information to base stations.

- Enhancements to the network's longevity are crucial.
- The goal is to reduce the demand for the power sources of the sensor nodes.
- Cut back on your everyday texting activity.

The protocol causes groups of sensing nodes to form. In a sensor network, the CH is a particular node performing additional duties beyond the other member nodes. CH is the only person who can use the sink without going through CH. CH functions as a router between the member nodes and the sink. Data from the network's nodes can be gathered, integrated, and steered with the help of CH before being compressed and transmitted to the sink [18]. Combining data transmissions that only need one hop can significantly save energy consumption. There are two distinct phases in LEACH: the launch and the maintenance. Selecting a cluster head and developing clusters are two further early-stage classifications. This method of selecting a cluster leader ensures that the energy and resources required to perform leadership duties are distributed equitably across the sensor nodes in the network. The cluster head role is rotated among other nodes so that it does not become stale after just one cycle. Node "n" calculates a random number between 0 and 1 and compares it to the cluster-head selection threshold T(n) to determine if it is time to take charge of the cluster. The node (n) with the lowest output in comparison to T is the cluster head [19]. When you set the cluster-head threshold, you know two things: First, there is a fixed percentage (P) of cluster-head nodes. Second, the node that led the cluster in the previous 1/P rounds is not guaranteed to lead the group in the current game. The required cutoff is determined by the following.

$$:T(n) = \begin{cases} \frac{P}{1-P\left(r \bmod \frac{1}{P}\right)} & if\ n \in G \\ 0 & otherwise \end{cases} \quad (1)$$

The current round, denoted by r, contrasts with G, representing the nodes not grouped in the previous 1/p rounds. Each picked node then announces to the rest of the network that it has assumed the role of cluster head. The remaining nodes, having received the cluster-head advertisement, choose a cluster to join based on the strength of the signal received and then communicate their choice to participate to the chosen cluster-head. When a cluster is formed, the leaders will each make a TDMA (Time Division Multiple Access) schedule and distribute it to the members. With everything wrapped up, we can go on to the setup state. Each sensor node regularly transmits sensing data to the cluster leader during the steady state. The TDMA schedule allows member nodes to enter a sleep state to prevent data collisions during transmission. During the steady-state phase, nodes observe and report data to their CH on a TDMA-scheduled basis. A member node will only send data to the CH when its turn comes up in the time slot. A cluster member's sleep time is not interrupted when that member's node transfers data to the CH within its designated period. LEACH can increase the runtime of all nodes since it decreases the chances of collisions and energy loss inside the cluster[20] [14]. The CHS collects data and sends it to the BS for processing. After a predetermined length of time elapses, the network starts a new round, which includes the startup and steady-state stages [21]. The LEACH communication hierarchy is depicted in Figure 4.

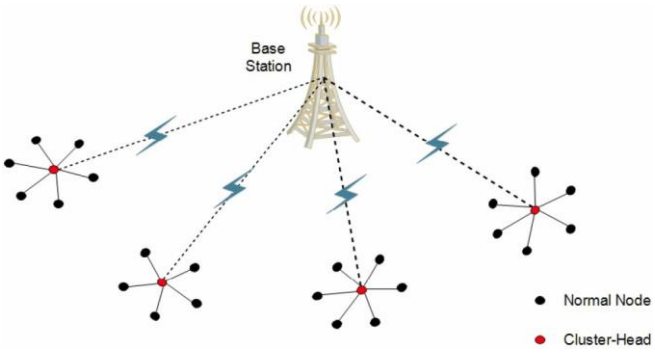


Fig.4. LEACH procedure illustration.

3.2. LEACH-B (Balanced Low Energy Adaptive Clustering Hierarchy)

A LEACH variation with a near-optimal number of CHs, LEACH-B (LEACH-Balanced), was introduced [21]. One new suggestion is to use a decentralized cluster construction strategy, in which each sensor node is only aware of its location and the location of the final receiver [22]. LEACH-B entails cluster formation, multiple-access data transfer, and CH selection. The CH of each sensor node may be calculated by measuring the power loss between the end receiver and the node itself. The network benefits from higher energy efficiency because the CH energy is quickly dissipated despite LEACH. The following are some applications for Leach-B. Collaboration on data through subgrouping, clustering, and a chosen leader. Each sensor node determines the cluster head by assessing the quantity of energy reflected from the far-end receiver. According to[23], the Leach-effectiveness of B is superior to that of LEACH.

3.3. LEACH-C (Centralized Low Energy Adaptive Clustering Hierarchy)

Each LEACH node independently chooses whether to take charge of the cluster. The difficulty in counting the number of nodes in each cluster and determining who the leaders of those clusters are presents a significant obstacle. That is to say. LEACH cannot tell you where the cluster head will be during any given iteration, which can significantly impact how well things go. As a result, the LEACH approach can stop working [16]. LEACH-C, a centralized technique, handles clustering at the BS. While all nodes participate in the Leach-C initialization process, the steady state remains unchanged. Signal strength and location data from the base station are transmitted.

Thus, when the network's global data of enhanced clusters are implemented, less energy is needed for data transmission [24]. You will want to use GPS or some other location-tracking technology. The nodes with sufficient power should be allowed to vote for the cluster leader by the hub. The data is sent from the base station to all connected devices[24]. Each sensor node communicates its location (through GPS) and remaining battery life to the central hub. Cluster leaders cannot be nodes with energies below the average

calculated by the base station. The cluster head's unique identifier was broadcast to all other nodes in the network by the base station shortly after its creation. The node that shared its ID with the sender took over as round's cluster leader while the others rested up for their turn to transmit. The clusters created by this approach outperform LEACH clusters in performance [8]. When LEACH-C is in its steady-state phase, all nodes send their data to the cluster head, which sends the aggregated data to the base station in a compressed format. Considering node placements inside networks and constructing cluster heads in a way that aids in load distribution equally across the cluster heads, LEACH-C surpasses LEACH overall [16].

3.4. Adaptive Clustering Hierarchy with Low Energy

Regarding enhancing the CH selection procedure, LEACH-E is preferable to LEACH. The Leach-E is segmented into smaller pieces using the LEACH method. Each sensor node has an equal chance of becoming CH in the first round. Each node's residual energy dropped after the initial transmission, and the node with the highest residual point determined the leader. Meanwhile, the remaining nodes in the cluster were classified as having a low energy level. Despite its higher energy requirements compared to LEACH and multi-hop-LEACH, simulated results by the authors show that E-LEACH is superior [22].

3.5. LEACH-F (Fixed number of clusters in Low-Energy Adaptive Clustering Hierarchy)

The LEACH-F protocol (fixed number of clusters-LEACH) works in a way that is similar to the LEACH-C method in that it establishes clusters and chooses CH centralized. Since clusters do not disappear at the beginning of each epoch, there is no reclustering stage. The cluster itself does not move, but the CH's position does. In addition, the LEACH technique is unaffected by the steady phase [21]. The primary benefit of this approach over LEACH is that cycle-to-cycle initialization is unnecessary. LEACH-F uses a centralized method, similar to LEACH-C, to generate clusters. LEACH-F's fixed clusters do not react to changes in the network, such as the loss of a node or the introduction of additional ones, which is a drawback. The LEACH-F protocol preserves the previously formed clusters across the network, thus avoiding the time-consuming process of reclustering [20].

3.6. I-LEACH (Improved Low Energy Adaptive Clustering Hierarchy)

Improved LEACH [21] is one of the routing strategies for clustering based on the closeness of selected CHs in the network. I-LEACH takes a more decentralized approach to cluster than LEACH. The entire sensor field is divided into equal-sized sections. Each subdivision's CH is selected using a threshold method from the LEACH technique. Using a simulation, the authors evaluate the proposed I-LEACH protocol's average energy usage compared to the standard LEACH procedure. When compared to LEACH, I-LEACH offers superior energy performance [20].

3.7. LEACH-M (Mobile Low Energy Adaptive Clustering Hierarchy)

The proposed Leach-M addresses the critical problem of mobility support in Leach. Leach-M necessitates both cluster heads and non-cluster heads to move to various nodes throughout the initialization and steady-state stages. Using global positioning system technology, the precise location of Leach-M nodes may be determined. The modes with the lowest mobility and attenuation can be used to determine the cluster leader. All other nodes in the network are updated on the current status of the chosen cluster leaders [24]. The LEACH-M authors propose utilizing GPS to locate individual sensor nodes on the assumption that all nodes are initially similar. LEACH-M uses the LEACH threshold function, although measuring node mobility differently than LEACH does during the data transmission stage[21].

3.8. LEACH-ME (Mobile Enhanced Level Low Energy Adaptive Cluster Hierarchy)

An upgrade to LEACH-M, LEACH-ME provides even more enhancements than its predecessor. To enhance LEACH-M, it was proposed that CHs with lower mobility relative to their neighbors be selected. During the steady-state phase, data is transferred between nodes via CH transitions. During the TDMA time frame, nodes update their CH with a transition count. The CH calculates the average number of changes experienced by each member throughout the most recent cycles. Different amounts of energy are lost for

each data packet sent using the LEACH-M and LEACH-ME protocols, with LEACH-ME being the more efficient [8].

3.9. V-LEACH (Vice Cluster Level Low Energy Adaptive Cluster Hierarchy)

V-LEACH offers many benefits as an improved version of the LEACH strategy. It is common knowledge that the energy of the cluster leader depletes more quickly than that of the regular nodes because it is responsible for collecting data from the ordinary nodes and transmitting it to the monitoring station. As a result, it will stop working before the rest of the cluster and render the whole thing useless because it cannot talk to the central node. To prevent such an occurrence, this method was put in place. When a CH dies, its responsibilities are taken on by a successor. The network always works well since all information is sent to the command center, as shown in Figure 4. When the vice-CH passes away, this protocol does not resolve the problem [15].

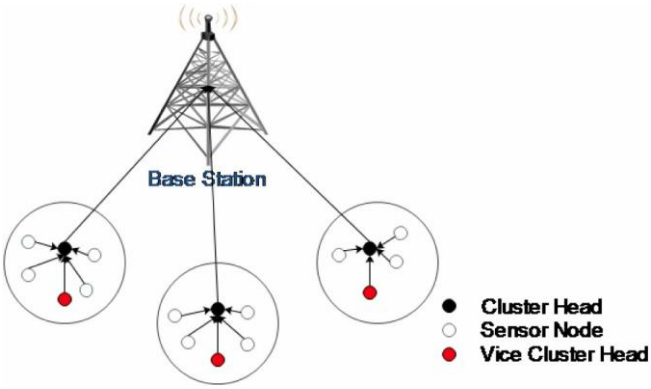


Fig. 4. V-LEACH architecture.

3.10. Cell-LEACH (Cell Low Energy Adaptive Clustering Hierarchy)

The original LEACH protocol [15], derived from this one, partitions the network into cells. Each of the seven neighboring cells formed a cluster with a CH. Each cell is comprised of a few sensor nodes and a designated head. The LEACH strategy employs a cell head that functions similarly to CH, as

shown in Figure 5. That is to say, it creates a TDMA schedule, gives each cell member a period, collects data from those data sources by the TDMA schedule, and then transmits the data to the CH member. The CH collects data from its cell heads the same way a cell head would, then transfers it down the quickest route possible to the sink. After the network has been built, only the CHs and cell heads change dynamically over their lifespan; everything else remains static[21].

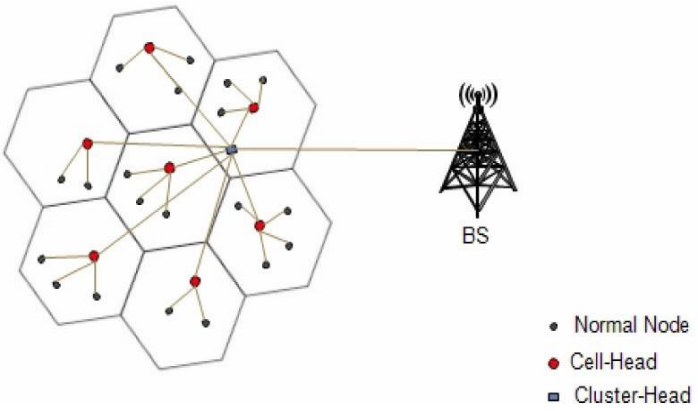


Fig. 5. Cell-LEACH architecture.

3.11. Multiple-Hop Low-Energy Adaptive Clustering Hierarchy (MHLEACH)

A multi-hop strategy between the nodes and the BS expands the transmission range. The MHLEACH (Multi-Hop-LEACH) technique [25] is described for selecting the best target while communicating data from the CH to the BS via intermediate CHs. Using a multi-hop method to get to the sink and (i) making it easier for CHs to talk to each other are two of the main focuses of this protocol.

3.12 MHT-LEACH (Multi-Hop Technique-LEACH)

The MHT-LEACH (Multi-Hop Technique-LEACH) is based on the LEACH technique for discussing routing by dividing the network into two levels according to the path length between the CHs, and the BS [26] procedure is now in place. MHT-LEACH's CH selection and cluster formation are similar

to LEACH's initial setup. Based on the CHs' relative proximity to the washbasin, MHT-LEACH classified them as internal or exterior[27] instead of sending all CHs data simultaneously. This CH is part of the inner group that talks directly to the sink if the distance is less than d0.

On the other hand, the CH belongs to the outer group if and only if it is located above or at d0. An external CH may construct a routing table using the data from internal CHs' announcement messages. When transmitting data to the BS or another external CH, each external CH first consults its routing database to determine the quickest route. For energy fairness in the network, the MHT-LEACH protocol splits the CHs in half and delivers data to the BS through the halves [28]. However, MHT-LEACH's effectiveness could be improved in large-scale network [29]. The method and flowchart for the MHT-LEACH are provided for your reference.

3.13 BRE-LEACH (Balanced Residual Energy-LEACH)

Researchers in [30] have presented a new protocol, BRE-LEACH (Balanced Residual Energy-LEACH), that improves network stability and longevity while reducing energy expenses. An energy imbalance occurs between nodes in conventional LEACH because CHs are chosen randomly without regard to the remaining energy, resulting in some nodes draining their energy faster than others. BRE-LEACH solves this issue by selecting CHs based on their remaining power and using a threshold function introduced in Equation 2 [30].

$$T_1(n) = \begin{cases} \frac{P}{1-P*(r \bmod (1/P))} * \frac{E_{res}}{E_0}, n \in G \\ 0 \qquad \text{else} \end{cases} \quad (2$$

The chance of the number of CHs in the entire network is denoted by P, r represents the current round, E_{res} is the residual energy of nodes, E_0 defines the starting power, and G represents the set of nodes that have not been selected as CHs in the last 1/P rounds. BRE-LEACH works, in turn, divided into four phases : Cluster setup, TDMA (Time Division Multiple Access) scheduling, Root CH selection, and Data transmission phase. After CHs are

selected based on their remaining energy, each sensor node joins the cluster of the CH with the strongest received signal. CHs provide TDMA schedules for their cluster members. The algorithm selects a root CH with more than average remaining energy and closer to the sink than average to regroup data from other CHs and forward it to the sink. Non-root CHs use multi-hop routing to reach the parent CH. The architecture of BRE-LEACH is shown in Figure 6, and simulation results in[31] indicate that BRE-LEACH performs better than LEACH in reducing energy consumption costs and increasing the network lifetime by 55.73%.

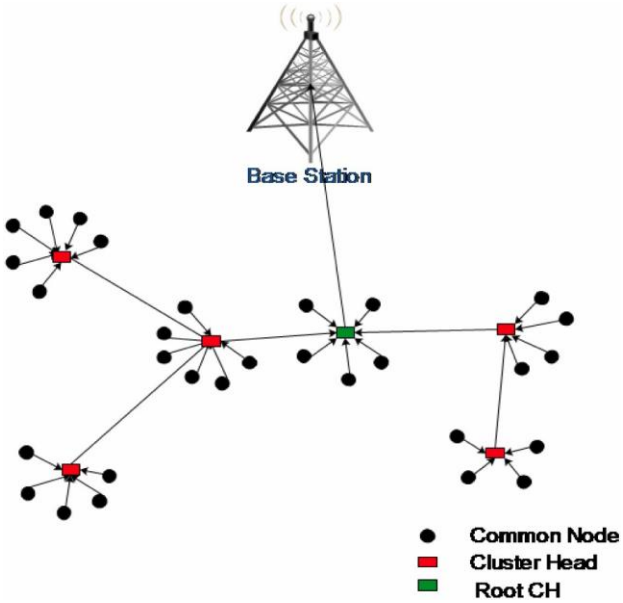


Fig. 6. BRE-LEACH architecture.

Table 1. Advantages and disadvantages of LEACH-based protocols

S.No.	LEACH & its Descendant	Clustering method	Strengths	limitations
1	LEACH	Distributed	uses a TDMA schedule to extend the life of a network. Achieves a neutral energy balance. Fewer data is transmitted in each communication. cuts down on the energy used by the nodes	Also, assuming that the placement of CH nodes varies. Choosing CH at random. There is always an odd number of nodes in each cluster. Only one hop is used.
2	LEACH-B	Distributed	Each CH Has the Same Number. After making the initial adjustment, consider how much energy is still available. It keeps the network running longer.	Increased general expenditures
3	LEACH-C	Centralized	reaches an unmanageable level of complexity in a localized region of the network. CH residual energy choice. The centralization method yields a more optimal distribution of CHs. shows the optimum cluster size	The positions of nodes are essential. Centralization creates a top-heavy situation. More processing time is needed for single-hop transmission.

4	LEACH-E	Distributed	achieving a stable level of energy usage across the network. The nodes' remaining power determines which CHs will be used.	Selecting CH based on energy could lead you even further from the BS. Chooses a root-CH entirely on energy, independent of its proximity to the BS.
5	LEACH-F	Centralized	Better distribution of CHs can be achieved by centralization. Speeds up the process after the initial setup	The initial configuration of clusters. There is no reclustering phase. There is no way to modify an existing cluster by adding or removing nodes.
6	LEACH-I	Distributed	Increased network efficiency as a result of meticulous CH selection.	The difficulty of the math involved.
7	LEACH-M	Distributed	The ability to move both CHs and non-CH nodes. Extraordinary low-energy consumption	Costs That Are On Top Of That.
8	LEACH-ME	Distributed	helps to get nodes moving about. CHS is selected from the minor mobile population.	Costs have risen.

9	LEACH-V	Distributed	Vice CH takes over for primary CH in the event of primary CH's death. Lengthen people's retirement years. When a CH passes away, selecting a new one is unnecessary.	When the CH moves further from the BS, it dies out quickly—the addition of CH treatment for vice.
10	Cell- LEACH	Distributed	Extensive network coverage. Improvement in energy productivity.	Choices of CH and cell head are made at random. Control packet overflow is available on cell heads (CHs) and CHs.
11	MH- LEACH	Distributed	in terms of energy efficiency and effectiveness. Use a series of jumps.	Selecting the CHs at Random. Energy consumption increases for CHS that act as data aggregators for other CHS.
12	MHT-LEACH	Distributed	Extremely efficient use of energy. To connect many CHs via a multi-hop method. CHs are divided into two categories according to their proximity to the sink.	Selects CHs without taking into account the energy. The no. of CHs in each turn may not be the same. Only two levels, CHs at the edge of the network, consume more energy

13	BRE-LEACH	Distributed	It helps networks last longer. Choosing a CH based on the amount of energy left behind. Choose a parent CH based on the amount of energy left and the BS's location.	The number of nodes in each cluster varies. The potential number of CHs changes at each possible branch.

4. Evaluation of LEACH and Related Wireless Sensor Network Protocols

The underlying LEACH method limits network lifetime and increases energy consumption by restricting CH selection and data transmission technology. Several LEACH-based solutions were implemented to improve the traditional LEACH technique to decrease energy consumption and increase the lifetime of WSNs. The LEACH offspring given here is an upgrade on the original LEACH protocol regarding the CH selection process and data transmission techniques. The main changes made to LEACH over the years are summarized in Table 2.

Table 2. LEACH and its offspring were compared.

Protocol	A Change from the Standard LEACH
LEACH	CAG nodes can increase stability, energy savings, and failure prevention.
LEACH-B	When using LEACH-B, the CH count is virtually optimal with each iteration. The remaining energy determines which CHs will be used after the first spin.
LEACH-C	When using LEACH-B, the CH count is virtually optimal with each iteration. The remaining energy determines which CHs will be used after the first spin.
LEACH-E	The packets from the other CHs are gathered by the best CH (with the most significant available energy) and then transmitted in a single stream to the sink.
LEACH-F	The centralizing strategy underpins the CHS selection procedure and cluster formation. This is why it is impossible to change the composition of a cluster once it is established.
LEACH-I	CHS Election factors include remaining energy, node location, and neighbor count. The remaining power is then incorporated into the

	threshold function for a new and improved version. Therefore, I-LEACH takes into account a uniform size distribution across clusters.
LEACH-M	LEACH-M uses the movability of normal nodes and CHs while relaying data to the BS. Because of this, it can function in dynamic urban environments.
LEACH-ME	To be chosen as CHs, sensor nodes must have low mobility compared to their neighbors.
LEACH-V	When a Cluster-Head passes away, the Vice Cluster-Head automatically becomes the next Cluster-Head.
Cell- LEACH	To achieve this, LEACH-Cell divides the network into "cells," or smaller parts, and then forms clusters every seven cells. There is a cell head (CH) in every cluster and a cell head (CH) in every cell.
MH- LEACH	To take advantage of the multi-hop technique between CHs to reach the sink, rather than immediately forwarding packets to the sink, MH-LEACH uses a routing table for each CH.
MHT-LEACH	Based on their proximity to the BS, MHT-LEACH classifies CHs into one of two categories. It takes advantage of many hops through different CHs to get to the BS.
BRE-LEACH	In CH selection, only nodes with sufficient available energy may take part. BRE-LEACH has updated the threshold formula to include the residual energy/initial energy ratio. To aggregate data from CHs and deliver it to the sink, it chooses the root CH with the highest energy and closest proximity to the BS.

CONCLUSION

Sensors have limited power sources, which has made network energy efficiency an issue. Due to the scarcity of energy sources, routing protocols for WSNs must be designed with this constraint in mind. The primary goal of the routing protocol is to extend the network's lifetime by making the most of the sensors' availability. The sensors spend most of their power on data transmission and receiving. Therefore, routing protocols must impact the energy resources of the sensors and the network as a whole. In this article, we quickly looked at the many LEACH-based methods available.

In addition to a table summarizing the survey's findings, we provide some context about LEACH and the routing system it inspired. Other protocols have been developed to address the shortcomings of LEACH. The search for an efficient, scalable, and trustworthy clustering technique that can extend the life of wireless sensor networks (WSNs) of all sizes continues.

References:

[1] B. M. Sahoo, T. Amgoth, and H. M. Pandey, "Particle swarm optimization based energy efficient clustering and sink mobility in heterogeneous wireless sensor network," *Ad Hoc Networks*, vol. 106, p. 102237, 2020, doi: 10.1016/j.adhoc.2020.102237.

[2] Z. Al Aghbari, A. M. Khedr, W. Osamy, I. Arif, and D. P. Agrawal, "Routing in Wireless Sensor Networks Using Optimization Techniques: A Survey," *Wirel. Pers. Commun.*, vol. 111, no. 4, pp. 2407–2434, 2020, doi: 10.1007/s11277-019-06993-9.

[3] R. Vinodhini and C. Gomathy, "MOMHR: A Dynamic Multi-hop Routing Protocol for WSN Using Heuristic Based Multi-objective Function," *Wirel. Pers. Commun.*, vol. 111, no. 2, pp. 883–907, 2020, doi: 10.1007/s11277-019-06891-0.

[4] N. A. Pantazis, S. A. Nikolidakis, and D. D. Vergados, "Energy-efficient routing protocols in wireless sensor networks: A survey," *IEEE Commun. Surv. Tutorials*, vol. 15, no. 2, pp. 551–591, 2013, doi: 10.1109/SURV.2012.062612.00084.

[5] M. Shafiq, H. Ashraf, A. Ullah, and S. Tahira, "Energy Efficient Routing Schemes in WSN – A Survey," *Mob. Networks Appl.*, vol. 25, no. 3, pp. 882–895, 2020.

[6] D. Roman, "Communications Preps Web-Enhanced Articles," *Commun. ACM*, vol. 52, no. 1, p. 8, 2009, doi: 10.1145/1435417.1435421.

[7] X. Liu, *A survey on clustering routing protocols in wireless sensor networks*, vol. 12, no. 8. 2012. doi: 10.3390/s120811113.

[8] W. B. Heinzelman, A. P. Chandrakasan, and H. Balakrishnan, "An application-specific protocol architecture for wireless microsensor networks," *IEEE Trans. Wirel. Commun.*, vol. 1, no. 4, pp. 660–670, 2002, doi: 10.1109/TWC.2002.804190.

[9] H. M. Al-Mashhadi, H. B. Abdul-Wahab, and R. F. Hassan, "Secure and time efficient hash-based message authentication algorithm for wireless sensor networks," *GSCIT 2014 - Glob. Summit Comput. Inf. Technol.*, 2014, doi: 10.1109/GSCIT.2014.6970116.

[10] W. Jian, Y. Daomin, and X. Xianghua, "A review of routing protocols in wireless sensor networks," *2008 Int. Conf. Wirel. Commun. Netw. Mob. Comput. WiCOM 2008*, pp. 1–4, 2008, doi: 10.1109/WiCom.2008.946.

[11] Al-Karaki J.N and Kamal A.E, "W Ireless S Ensor N Etworks R Outing T Echniques in W Ireless S Ensor N Etworks : a S Urvey," *Ieee Wirel. Commun.*, no. December, pp. 6–28, 2004.

[12] I. S. Alshawi, L. Yan, S. Member, W. Pan, and B. Luo, "Networks Using Fuzzy Approach and A-Star Algorithm," *IEEE Sens. J.*, vol. 12, no. 10, pp. 3010–3018, 2012.

[13] N. Rathi, "A Review on Routing Protocols for Application in Wireless Sensor Networks," *Int. J. Distrib. Parallel Syst.*, vol. 3, no. 5, pp. 39–58, 2012, doi: 10.5121/ijdps.2012.3505.

[14] P. Verma *et al.*, *Security Issues for Wireless Sensor Networks*. 2022. doi: 10.1201/9781003257608.

[15] N. Qubbaj, A. A. Taleb, and W. Salameh, "Review on LEACH Protocol," *2020 11th Int. Conf. Inf. Commun. Syst. ICICS 2020*, pp. 414–419, 2020, doi: 10.1109/ICICS49469.2020.239516.

[16] V. K. Arora, V. Sharma, and M. Sachdeva, "A survey on LEACH and other's routing protocols in wireless sensor network," *Optik (Stuttg).*, vol. 127, no. 16, pp. 6590–6600, 2016, doi: 10.1016/j.ijleo.2016.04.041.

[17] M. A. Al Sibahee, S. Lu, M. Z. Masoud, Z. A. Hussien, M. A. Hussain, and Z. A. Abduljabbar, "LEACH-T: LEACH clustering protocol based on three layers," *Proc. - 2016 Int. Conf. Netw. Inf. Syst. Comput. ICNISC 2016*, pp. 36–40, 2017, doi: 10.1109/ICNISC.2016.59.

[18] M. Aslam, N. Javaid, A. Rahim, U. Nazir, A. Bibi, and Z. A. Khan, "Survey of extended LEACH-based clustering routing protocols for wireless sensor networks," *Proc. 14th IEEE Int. Conf. High Perform. Comput. Commun. HPCC-2012 - 9th IEEE Int. Conf. Embed. Softw. Syst. ICESS-2012*, pp. 1232–1238, 2012, doi: 10.1109/HPCC.2012.181.

[19] P. Maurya and A. Kaur, "A Survey on Descendants of LEACH Protocol," *Int. J. Inf. Eng. Electron. Bus.*, vol. 8, no. 2, pp. 46–58, 2016, doi: 10.5815/ijieeb.2016.02.06.

[20] S. K. Singh, P. Kumar, and J. P. Singh, "A Survey on Successors of LEACH Protocol," *IEEE Access*, vol. 5, pp. 4298–4328, 2017, doi: 10.1109/ACCESS.2017.2666082.

[21] I. Daanoune, B. Abdennaceur, and A. Ballouk, "A comprehensive survey on LEACH-based clustering routing protocols in Wireless Sensor Networks," *Ad Hoc Networks*, vol. 114, no. July 2020, p. 102409, 2021, doi: 10.1016/j.adhoc.2020.102409.

[22] R. P. Mahapatra and R. K. Yadav, "Descendant of LEACH Based Routing Protocols in Wireless Sensor Networks," *Procedia Comput. Sci.*, vol. 57, pp. 1005–1014, 2015, doi: 10.1016/j.procs.2015.07.505.

[23] T. Mu and M. Tang, "LEACH-B: An improved LEACH protocol for wireless sensor network," *2010 6th Int. Conf. Wirel. Commun. Netw. Mob. Comput. WiCOM 2010*, pp. 2–5, 2010, doi: 10.1109/WICOM.2010.5601113.

[24] J. Gnanambigai, "Leach and Its Descendant Protocols: A Survey," *Int. J. Commun. Comput. Technol.*, vol. 01, no. 3, pp. 15–21, 2012, [Online]. Available: www.ijccts.org

[25] R. K. Kodali and N. K. Aravapalli, "Multi-level LEACH protocol using NS-3," *2014 Int. Conf. Circuits, Syst. Commun. Inf. Technol. Appl. CSCITA 2014*, no. April 2014, pp. 132–137, 2014, doi: 10.1109/CSCITA.2014.6839248.

[26] E. Alnawafa and I. Marghescu, "MHT: Multi-hop technique for the improvement of leach protocol," *Netw. Educ. Res. RoEduNet Int. Conf. 15th Ed. RoEduNet 2016 - Proc.*, pp. 3–7, 2016, doi: 10.1109/RoEduNet.2016.7753231.

[27] J. hua Huang, Z. ming Zhao, Y. bo Yuan, and Y. dong Hong, "Multi-factor and Distributed Clustering Routing Protocol in Wireless Sensor Networks," *Wirel. Pers. Commun.*, vol. 95, no. 3, pp. 2127–2142, 2017, doi: 10.1007/s11277-017-4045-2.

[28] M. H. Wasmi, S. A. Aliesawi, and W. M. Jasim, "Distributed semi-clustering protocol for large-scale wireless sensor networks," *Int. J. Eng. Technol.*, vol. 7, no. 4, pp. 3119–3125, 2018, doi: 10.14419/ijet.v7i4.18140.

[29] J. Hao and M. Kinnaert, "IMHRP : Improved Multi-Hop Routing Protocol for Wireless Sensor Networks IMHRP : Improved Multi-Hop Routing Protocol for Wireless Sensor Networks," pp. 0–11, 2017.

[30] I. Daanoune, A. Baghdad, and A. Balllouk, "BRE-LEACH: A New Approach to Extend the Lifetime Of Wireless Sensor Network," *2019 3rd Int. Conf. Intell. Comput. Data Sci. ICDS 2019*, no. 2, pp. 1–6, 2019, doi: 10.1109/ICDS47004.2019.8942253.

[31] R. Kandpal, R. Singh, and H. L. Mandoria, "Analysis on Enhancements in LEACH Protocol for WSN," vol. 2, no. 9, pp. 1–8, 2015.

INDEX

Article number	Title	Page
0124	**Distance education in the Arab world and the problems of globalization "Reality and challenges** ALI DAWLAH KHALEEFAH	12
0125	**A renewal vision about Gharib Al-Qur'an and authorship in it** Dr. Tayeb Sefia	23
0126	**The phenomenon of Islamophobia according to Samuel Huntington** BENBEKHTI Abdel Hakim	44
0127	**Education on the culture of difference and acceptance of the other entrance to achieve coexistence** Hajjoubi Bouchta	64
0128	**The modernists between the legal term and the linguistic term, the root term, the model** Dr. Muzammil Muhammad Abdeen Muhammad	84
0129	**Methodological and epistemological determinants of approaching Quranic terminology** Dr. SAMIR FARIDI	102
0130	**The problem of dependence of Arab critical terms on western criticism** Dr. Mahmoud Mousa Ziad	124
0131	**Measurement in the three grammar schools(Basri, Kufic, and Andalusian)** Dr. Jamil Qasem Ahmed Musaed	140
0132	**Cooperation and mutual oversight between the legislative and executive authorities in the Iraqi parliament** Dr. Davoud Mohebbi, Mousa obaud obais almusafir	155
0133	**Neurolinguistics and language learning to non-native learners of Arabic language** Ahmad Garba	175
0134	**The problematic of the term "receipt" between Arabic monetary heritage and modernist criticism** Dr.Halima Lanani	185
0135	**Values of Education in the Application of Islamic Sharia in Indonesia** , Ali Said Al-Matari Abdul Mukit	211
0136	**The effect of adjusting the terms of the art of intonation on understanding and performance among non-Arabic speakers in southern Algeria, Al-Arqam bin Abi Al-Arqam School of Mastery and Ijazah, a sample** Faiza BEN AMMOUR	232
0137	**The Role Of Smart Phones in Improving the Performance of Faculty Members in Sana'a University and University of Science and Technology** Alia Abdullah Almokhtar, Dr. Ali Mutahar Alalmani, Prof. Yahya Abdalrzaq Qutran	255
0138	**Analytic philosophy as a tributary of deliberative tributaries** Nouidjem Ali , Hedrouk lakdar	293
0139	**A linguistic reading in the semantic development of the terminology of mosque discourse in Algeria** Dr. Djilali FACI	311
0140	**Problems related to critical terminology and educational efforts to reduce them** Dr Noha Ibrahem El-Dessouki Gomaiel	324
0141	**The Critical Term between Significance and the Impact of the Arab Environment** Redha Rafa	343
0142	**In-Depth Analysis of the LEACH Routing Protocol for WSNs** Aseel A. Jasim, Raad A. Muhajjar	359

Manuscript acceptance with revision:

A manuscript may be conditionally accepted. This takes place when the manuscript has a high potential for final acceptance and publication in the journal, and the author adheres to all the essential modifications required by the journal (e.g. gathering essential data, conducting new experiments, reanalyzing the data, etc.). The author has to attend to the editor's recommendations for revision. The revised manuscript should be resubmitted with an enclosed cover letter that contains a table explaining in detail how and where (in the manuscript) amendments have been done based on the reviewers' comments.

Publication frequency:

The journal is published quarterly.

Open Access Policy:

This journal provides immediate open access to its content on the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge.

Archiving:

This journal utilizes the LOCKSS system to create a distributed archiving system among participating libraries and permits those libraries to create permanent archives of the journal for purposes of preservation and restoration.

Publication Ethics:

The JSD complies with the recommendations of the Committee on Publication Ethics (COPE) to promote the integrity of its published articles. The JSD considers the following topics during the publishing process.

Originality & Source Acknowledgement: The JSD scans all submitted manuscripts before the peer reviewing process using Turnitin®. The JSD is zero-tolerant to plagiarism, self-plagiarism, copyright infringement, dual publication, text recycling and salami slicing. When any of these is identified after publishing, an announcement of retraction of the published material is highlighted in the journal's website. The authors are asked for providing appropriate references for published/unpublished cited texts. The corresponding author should confirm that the submission has not been previously published and is not being considered for publication elsewhere.

Research Misconduct: The JSD editorial team struggles to counter any possibility for data fabrication, manipulation and falsification. In case of suspected misconduct, the JSD editors act in accordance to the COPE guidelines with this respect.

Conflicts of interest: Authors should disclose potential conflicts of interest and indicate financial agreements or affiliations with any product or services used in the manuscript (as well as any potential bias against another product or service).

Author's Guide

Authors: Authors should disclose (in an author note) activities and relationships that if known to others might be viewed as a conflict of interest, even if the authors do not believe that any conflict or bias exists (e.g. an author has his own stock in a company that manufactures a drug used in his study).

Reviewers: Reviewers should also reveal their potential conflicts of interest (if any) to the action editor. They have an ethical obligation to be open and fair in assessing a manuscript without bias. They should not review a manuscript from a colleague or collaborator, a close personal friend, or a recent student. Reviewers have an obligation to maintain the confidentiality of a manuscript. They should not discuss the manuscript with other individuals.

Using materials under copyrights: The author should obtain letters of permission from copyright holders to reproduce (or adapt) copyrighted material and enclose copies of these letters with the accepted manuscript. Examples of material that require permission include reprinted figures and tables, tests and scale items, questionnaires, vignettes, etc.

Correction notices: If an error is detected in the published manuscript, the author can submit a proposed correction notice to the journal's editor. The notice should indicate the full title of the journal, the year of publication, the volume no., issue no., and the page nos. of the article, the precise location of the error(s) (e.g. page, line, column, exact quotation of the error, or paraphrasing of lengthy errors).

Publication Fees:

The journal charges only the follow submission fees:

fifty US dollars ($ 50) .

Note: Fees are nonrefundable either the research for publication paper is accepted or not.

Sponsorship:

The journal is sponsored by: The Academy of Creativity Sama for Studies, Consultations and Scientific Development.

Submission

- The research sent on the approved template for research on the journal's website.

- Attach the researcher's CV.

- Submit electronically on the magazine's website or e-mail:

http://jsd.sdevelopment4.com

jsd@sdevelopment4.com

Sfdevelopment4@gmail.com

Peer review process:

Peer Review:

The submitted manuscripts are carefully peer-reviewed by a panel of scholars in the subspecialties of a field to ensure that the manuscripts are original, valid, and significant. Before sending the manuscripts to the reviewers, the editor makes sure that these manuscripts contribute significantly to the content area of the journal, follow JSD's guidelines and they are well-written (clear & concise).

JSD adopts a double blind/ masked review. The identities of both authors and reviewers are not revealed to one another.

Manuscript acceptance, rejection or acceptance with revision:

The editor decides whether the manuscript is accepted, rejected or needs to be revised based on the reviewers' reports.

Manuscript acceptance: Accepted manuscripts will undergo copy-editing and production phases of publication process. The authors will not be allowed to make further changes to the manuscript except for those recommended by the copyeditors. The authors remain responsible for the completion of any amendments required by the journal.

Manuscript Rejection: A manuscript is rejected if it falls outside the domain of the journal, has serious defects in design, methodology, analysis or interpretations, lack of contribution to the field, or has a low-quality.

Chief in Editor

Prof. Dr. Abdulwahab Abdullah Al-Maamari

Editorial Assistant

Dr. Ounissa Boukhetala, Mohamed Lamine Debaghine Setif 2 University, Algeria.

Editorial Board

Prof. Dr. Sabah Ali Suleman Muhammad Al-Jubouri, Tikrit University, Iraq.

Dr. Abdulbaset Mohammed Abdulwhab Alhattami، Sana'a University – Yemen.

Dr. Taha Naji Mohmmed Alawbali، Ibb University - Yemen.

Dr. Adnan Tulfah Mohammed Al-Doori، University of Samarra -Iraq.

Dr. Abdul-Kader Mohammed Ali – Lebanon

Dr. Majida Khalaf Khaleel Al-Sbou-Jordan.

Dr. Sattar Ayyed Badi, Ministry of Education, Iraq.

Dr. Kahla GHALI, University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.

Dr. Rajaa Hussein Adb Alemeer, Al-Qasim Green University, Iraq.

Advisers Board

Prof.Dr. Dawood AL-Hidabi,Professor of Education,International Islamic University – Malaysia

Prof. Dr. Mohammed Harb,Sabahattin Zaim University - Turkey.

Prof. Dr. Akram trad Alfayez,Isra University – Jordan.

Prof. Dr. Abdulhakim Mohsen Atroosh,Zarqa University – Jordan

Prof. Dr. Yasmin Mohammed Meligy Shahin,Tanta University- Egypt.

Prof. Dr. Montaser Salah omar soliman,Sohag University- Egypt.

Prof. Dr. Abdelaziz Fatahlla Ali Abdelbari, Global Leadership University for Islamic Sciences and Humanities, USA.

Prof. Dr. El Mokhtar BAKKOUR, Mohammed V University, Morocco.

Prof. Dr. Salah Eddine Zaral, Setif 2 University, Algeria.

Prof. Dr. Yahya Abdulrazaq Mohammed Qutran, Sanaa University, Yemen.

Dr. Hassan Ali Warsama, AN-NAJAAH UNIVERSITY BURAO.

Dr. Abdulsalam Hamood Ghaleb Alanesi, AN-NAJAAH UNIVERSITY BURAO.

Dr. Manal Mohamed Ahmed Ayed,Sohag University- Egypt.

Dr. Rami Mahmoud Ismail Ababneh,University of Hail - Saudi Arabia.

Dr. Tadj Bettir,University of Mascara – Algeria.

Dr. Hany Gawda Mosbah Abu Khurais,Fayoum University - Egypt.

Dr. Nesreen Mohamed Elsaid,Food Technology Research Institute – Egypt.

Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah, Imran University-Yemen.

Dr. Alawi Ali Alsharefi, Law – Yemen.

Dr. Fisal Mohammed AbdEl BariToto,Alneelain University – Sudan.

Dr. Abdulkhaleq Saleh Abdullah Moozab,Sana'a University – Yemen.

Dr. Mohamed Al Saho,Al-Furat University,Syria.

Dr. Randa Moustafa El-Deeb,Tanta University- Egypt.

Dr. Zouaouid Lazhari,University of Ghardaia,Algeria.

Dr. Eman Younis Ebraheem Al Obady,Al-Mustansiriya University – Iraq.

Dr. Tariq Khalaf Fahad AL-Hadadd, Imam A'Adham University College, Iraq.

Dr. Adnan Mohammed Aqeel,Taibah University - Saudi Arabia.

Dr. Boutera Ali, Abbas Lagour University - Khenchela, Algeria.

Dr. Derbal Siham, University Center - Maghnia, Algeria.

Dr. Nadia Fadil Abbas Fadhle..Alshamary, University of Baghdad, Iraq.

Dr. Yasser Mahmoud Wahib Al-Makdami, University of Diyala, Iraq.

Dr. Aisha Abiza, Amar Telidji University of Laghouat, Algeria.

Dr. Abbas Mubark Mohamed Kalafalla Alkanzy,Alzaim Al-Azhari University, Sudan.

Dr. Tareq Zeyad Mohammed, Ministry of Education / Hill College, Iraq.

Dr. zainab hussien kassem al mohana, Imam Al-Kadhum University College, Iraq.

Dr.sadeq omair..Jalood, University of Sumer, Iraq.

Dr.Ahmed Hamdy Abudief Zaid, Ministry of Education and Technical Education, Egypt.

Dr. Nervana Hussein Mohamed Elsabry, Higher Institute of Languages - Ministry of Higher Education Egypt.

Dr. Baddar Maher, University of Souk Ahras, Algeria.

Dr. Muntaha Tariq Husain Jabar Almhanaui, Al-Mustansiriya University, Iraq.

Dr. Nahla Ahmed Fawzi Elbarhimiy, Northern Borders University, Saudi Arabia.

Dr. Ahmad Saifo al Saifo – Lebanon.

. Hassan Abbood Alnakhala, University of ısra, Iraq.

Dr. Abdallah Hameed Alghuwairi, Isra University, Jordan.

Dr. Abdelhak Amar Belabed, Qatar University, Qatar.

Dr. Eman Hasan Saleh, Lebanese University, Lebanon.

Dr. Basheer Mohammed Alhammadi, University of Science and Technology, Yemen.

Dr. Mustafa Raad Al Saadi, The Open Educational College, Iraq.

Dr. Hanan Abdul Ghaffar Attia Ebrahim,Ph.Dr. in Kindergarten Education – Egypt.

Dr. Nassredine Cheikh Bouhenni, University of Hail, KSA.

Dr. Rahma Hamdi Bushra Tahameed, El Imam El Mahdi University, Sudan.

Dr. kawther Abdul Hassan .abdulha, Al-Muthana University, Iraq.

Dr. Abdulrahman Abdullah Al- Maamari-Malaysia.

Dr. Khaled Kadhem Auda, University of Dhi Qar, Iraq.

Dr.Mudhafar Jaber Al Rawi, University of Sharjah, UAE.

Dr. Zainab Riad Jaber, Hilla University Colleg, Iraq.

Dr. ola ali mohammed alhothi, Sana'a University, Yemen.

Dr. Ikhlass Mohammed Abdulrhman Hajmusa,Aljazeera University – Sudan.

About the Journal

Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
Scientific and Academy Journal

Academic periodical, scientific, international, quarterly (March-June-September-December) journal, interested in publishing research in the humanities, social and administrative sciences, and technology. It publishes research and studies in Arabic or English. The journal is keen to publish Research that has originality, novelty, and scientific methodology, and represents a qualitative addition in various disciplines.

Indexed In

مرخصة بموجب
CC BY-NC-ND-4.0

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث

Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)

المجلد الرابع، العدد الخامس عشر، أيلول / سبتمبر Volume 4, Issue 15, September, 2023

مجلة علمية محكمة دولية تعني بنشر الدراسات والبحوث والأوراق البحثية والمقالات العلمية باللغتين العربية والانجليزية، في العلوم الإنسانية والاجتماعية والإدارية والتكنولوجيا، فصلية (آذار/ مارس – حزيران/ يونيو – ايلول / سبتمبر– كانون الأول / ديسمبر). تصدر عن أكاديمية سماء الإبداع للدراسات والاستشارات والتطوير العلمي بالتنسيق مع عدد من الجامعات الدولية، وبإشراف هيئة علمية واستشارية دولية.

(يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة في المجلة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة).

A scientific journal that publishes studies and research in Arabic and English in the Humanities, Social sciences, Administrative and Technology, quarterly (March-June-September-December), By the Academy of Creativity Sama for Studies, Consultations and Scientific Development, partnership with international universities, Supervision of an international scientific and advisory body.

(These articles can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited).

P-ISSN: 2709-1635
E-ISSN: 2958-7328

https://orcid.org/0000-0003-3964-8085

الهاتف : 962779116272+

E-mail:

jsd@sdevelopment4.com

sfdevelopment4@gmail.com

Website:

www.jsd.sdevelopment4.com

ادارة المجلة تخلي مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، كما أن الأفكار والآراء الواردة في البحوث والدراسات المنشورة فيها تعبر عن أصحابها، جميع الحقوق محفوظة لأكاديمية سماء الإبداع

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث

Journal of Scientific Development For studies and Research

(JSD)

An International Journal

P-ISSN: 2709-1635 E-ISSN 2958-7328

المجلد الرابع، العدد الخامس عشر، 2023

Volume 4, Issue 15, 2023