

نماء دورية

فصلية محكمة متخصصة في
علوم الوحي والدراسات الإنسانية

مركز نماء للبحوث والدراسات

مؤسسة بحثية، تعنى بإعداد ونشر وترجمة البحوث والدراسات في مجال الدراسات الإسلامية والإنسانية، تأسست عام ٢٠١٠م/١٤٣٢هـ.

يهدف إلى تطوير البحث في حقول الدراسات الإسلامية والإنسانية، وتعزيز التكامل المعرفي بينهما.

يستهدف الباحثين وطلبة الدراسات العليا، وعموم المثقفين وصناع القرار المهتمين بالدراسات الإسلامية والإنسانية.

يشغل لتوصيل رسالته عبر إصدار البحوث والدراسات، والنشر الإلكتروني، والدورات الأكاديمية وحلقات النقاش، والاستشارات البحثية.

هيئة تحرير المجلة

رئيس التحرير: أ.د. عبد الرزاق بلعقرون
أستاذ الفلسفة بجامعة محمد أمين دباغين سطيف ٢ (الجزائر)

مدير التحرير: د. عبد الغني سلطان الفقيه
أستاذ الفقه وأصوله وفقه السياسة الشرعية (اليمن)

هيئة التحرير

أ. د. أحمد محمود إبراهيم

أستاذ بقسم التاريخ، كلية دار العلوم، مصر

أ.د. عبد الرحمن بودرع

أستاذ لسانيات النص وتحليل الخطاب بجامعة عبد المالك السعدي، كلية الآداب، تطوان، المغرب

د. عبد الحليم مهور باشة

استاذ علم الاجتماع بجامعة سطيف ٢

أ.د. عبد المجيد محمد السوسوه

أستاذ أصول الفقه بجامعة الملك خالد

أ.د. نورة بوحناش

أستاذة فلسفة الأخلاق بجامعة قسنطينة ٢ الجزائر

أ.د. يوسف الكلام

استاذ مقارنة الاديان بمؤسسة دار الحديث الحسنية جامعة القرويين



مركز نماء للبحوث والدراسات
Namaa Center for Research and Studies

الفهرسة أثناء النشر - إعداد مركز نماء للبحوث والدراسات:
دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، مجموعة باحثين
٣٢٩ ص، (مجلة دورية محكمة؛ العددان ٨، ٩). ١٤ × ٢٤ سم
١. علوم الوحي. ٢. العلوم الإنسانية. أ. العنوان.
ISBN: 978-614-431-704-4

مخرج فني: هشام السيد

الهيئة الاستشارية

لدورية نهاء المحكمة (*)

د. الطاهر سعود
أستاذ محاضر بقسم علم الاجتماع بجامعة
محمد لمين دباغين سطيف ٢ (الجزائر)

د. الطيب بوعزة
أستاذ التعليم العالي - تخصص فلسفة (المغرب)

د. عبد الرحمن عزي
أستاذ الإعلام والاتصال بكلية الاتصال
بجامعة الشارقة بالإمارات (الجزائر)

د. فريدة زمردة
أستاذ التعليم العالي - تخصص تفسير وعلوم
قرآن (المغرب)

أ.د. محمد محمد أبو موسى
أستاذ البلاغة والنقد الأدبي بجامعة الأزهر
وعضو هيئة كبار العلماء بمصر (مصر)

البروفيسور محمد فاضل
أستاذ القانون بجامعة تورونتو (كندا)

د. هاني الجبير
دكتوراه في الفقه وأصوله وقاض بالمحكمة
العامة بمكة المكرمة (السعودية)

د. هبة رؤوف عزت
مدرس العلوم السياسية بكلية الاقتصاد
والعلوم السياسية بجامعة القاهرة (مصر)

البروفيسور وائل حلاق
أستاذ الدراسات الإسلامية بجامعة كولومبيا
بالاتحاد الأمريكية (كندا)

د. أبو بكر باقادر
أستاذ علم الاجتماع والأنثروبولوجيا السابق
بجامعة الملك عبد العزيز (السعودية)

د. إدريس نغش
أستاذ الفلسفة وتاريخ العلوم (المغرب)

د. بدران مسعود بن الحسن
أستاذ مقارنة الأديان بجامعة حمد بن خليفة
بقطر (الجزائر)

أ.د. بشار عواد معروف
أستاذ التاريخ السابق بجامعة المستنصرية (العراق)

أ.د. حاتم بن عارف العوني
أستاذ الشريعة الإسلامية بقسم الكتاب والسنة
بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (السعودية)

أ.د. حسن عبد اللطيف الشافعي
أستاذ الفلسفة الإسلامية بكلية دار العلوم
ورئيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة (مصر)

أ.د. حمو النقاري
أستاذ المنطق بجامعة محمد الخامس (المغرب)

د. خالد المزيني
أستاذ الفقه بجامعة الملك فهد للبترول
والمعادن (السعودية)

د. خالد حاجي
أستاذ اللغة الإنجليزية ورئيس مجلس إدارة
المجلس الأوروبي للعلماء المغاربة (المغرب)

أ.د. رضوان السيد
أستاذ الدراسات الإسلامية السابق بجامعة
هارفارد (لبنان)

د. صالح بن طاهر مشوش
أستاذ مساعد بقسم الدراسات العامة بالجامعة
الإسلامية العالمية بماليزيا (الجزائر)

(*) مرتبة أنفائيا.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

نساء دورية

فصلية محكمة متخصصة في
علوم الوعي والدراسات الإنسانية

العددان ٨، ٩ | شتاء وربيع ٢٠٢٠ م

افتتاحية العدد

بقلم رئيس التحرير:

أ.د. عبد الرزاق بلعقروز ٦

دراسات خارج الملف

نقد الحداثة الغربية عند
طه عبد الرحمن

مصطفى العادل ١٢

أزمة الهوية الإسلامية وعلاقتها بالتطرف
والإرهاب

بهية سهلي ٣٦

إشكالية النقد الكتابي عبر التاريخ ودور
المسلمين التأسيسي

د. نهى كمال سليم ٥٦

الفكر السياسي الإسلامي في العصر الوسيط

أ. د. أحمد محمود إبراهيم ٨٦

ملف العدد

المسؤولية التربوية

د. لطفي حجلوي ١٢٦

أزمة التربية والتعليم في المجتمعات الحديثة

عماد عبد الرزاق ١٤٢

حدود الفلسفة التربوية التونسية

د. عبد الباسط الغابري ١٦٤

التربية

الإعلامية في المرحلة الجامعية:

خولة مرتضوي ١٨٨

ترجمات

الباحث والمعوقات الدوكسولوجية

موريس تارديف

ترجمة: نوي الجمعي ٢٠٢

خصوم

أحمد بن حنبل

مقال لـ كريستوفر ميلشيرت

ترجمة: محمد خضر ٢١٨

من الإلحاد إلى الاعتقاد

فرنسيس س. كولنز

ترجمة: أ.د. نورة بوحناش ٢٣٨

مراجعات

أثر السياسة في اللغة: العربية نموذجا

لمقبل بن علي الدعدي

مصطفى العادل ٢٦٠

تشكيل مذاهب الفقه السنية

تأليف: كريستوفر ميلشيرت

ترجمة: محمد خضر

مراجعة: سعد خضر ٢٨٢

التوجه الاستراتيجي الحضاري لمواجهة تحديات

التعليم في العالم الإسلامي

تأليف: د. مصطفى الزباخ

مراجعة: محمد الدحروش سعيد ٢٩٠

حوارات

حوار عن التعريف بفقه العلوم

مع د. إدريس نغش الجابري

حارره د: عبد الغني الفقيه ٣٠٦

ملخصات العدد ٣١٨

ديباجة عامة للملفين القادمين ٣٢٨

افتتاحية العدد

بقلم رئيس التحرير:
أ.د عبد الرزاق بلعقروز



«والذريعة إلى درك الحق بالطبع إنما هو الفكر الطبيعي، إذا جُرد عن جميع الأوهام وتعرّض الناظر فيه إلى رحمة الله تعالى. وأما المنطق فإنما هو واصف لفعل هذا الفكر، فيساوقه لذلك في الأكثر. فاعتبر ذلك واستمطر رحمة الله تعالى، متى أعوزك فهم المسائل، تُشرق عليك أنواره بالإلهام إلى الصواب»

ابن خلدون

مقدمة ابن خلدون

الباب السادس، الفصل السابع والثلاثون، ص ٦١٣.

«العلوم الفيزيائية والرياضية يليق بها أن تستخلص بالتفكير النقدي، القيم الروحية التي يتضمّنها هذا التقدّم، يجب أن تتعرّف فيه أنه علامة لا على تقلّص الفكر وضعفه، بل على تحسينه وعلى الزيادة في بنيته وعلى تنوعه التنظيمي»

جاك ماريتان

درجات المعرفة، أو التمييز من أجل التوحيد

ترجمة محمود يعقوبي،

مصر: دار الكتاب الحديث، ٢٠١٦، ص ٢٨٤.



الذات وأشكال المناكح والشّهوات وهكذا..

وأمام هذا الحال للإنسان الذي اجتمعت فيه إرادة المعرفة العلمية بإرادة المُتَعَبَةِ النَّفْسِيَةِ الجانحة نحو مطالب الغرائز؛ يأتينا الوعي بتسويغ تركّز اهتمام الإنسان في الحقب الأولى بالأخلاق والدين والمطالب المتشعبة عنها، لأنه كان واعياً بأن العلم التطبيقي من غير نظام في القيم سيهوي بالإنسان إلى إرادة السيطرة والعنف وإفراغ العالم من أبعاده الرمزية والجمالية.

لم تُبَكِّر الإنسانية بالعلوم التقنية والمعارف التطبيقية، ليس لأن نشاطها العقلي كان في مرحلة البداوة أو فاقداً للقدرة على التفكير المنطقي، وليس لأن تطوُّرها البيولوجي هو الذي جعل الفكر والمنطق داخلاً ضمن التبدُّلات النّافعة بيولوجياً في الصورة التي هو عليها الآن. فالإنسانية الأولى ليست بدائية إلا من منظور العقلانية العلمية المعاصرة التي فرحت بما عندها من العلم، ثم ما لبثت أن اكتشفت أن علومها التي استخلصتها من حركتها في عالم الطبيعة والإنسان هي جزء ضئيل: بالمقارنة مع عوالم الكون المتسعة وعوالم الإنسان العميقة.

ولو لم يكن السؤال الأول للإنسان هو سؤال القيم وتوجيه السلوك نحو الفضائل والآداب وربط ذلك كله بتقوى الله سبحانه وتعالى كقيمة رافعة عليا، لكان التعديّ وهتك ستر الحياء ونسيان الله وقلة التفكير في يوم الفصل والجزاء أكثر من حالته التي نشهدها اليوم ونبغي في الآن نفسه تحويلها. وبذا فإن هذه المسارات العرجاء للإنسان المعاصر تفرض على منح التربية مكانة قمرة القيادة من جديد، لأن التربية هي العمل الذي يُصَيِّرُ الإنسان شاعراً بتكوينيته الرُّوحية الأصلية، وشاعراً بأن حركة العمارة في الأرض ليست قوانين تشقّها الذّات من الكون، وإنما فعل أخلاقي ارتقائي لمعانقة المثل الوجودي الأعلى، ونَشْبُهُ بالأفعال الإلهية التي من صفاتها الرّحمة والإنسان التّراحمي والمجتمع الرّحموتي والإنسانية الرّاحمة، وبموجب هذا الإقرار؛ فإن روح التربية ينبغي تحريرها من التّموذج السائد، أي ذلك الذي ينحصر في تنمية كمالات

وإذ تقرّر هذا، فإننا نصرف القول إلى تسويغ البداية الإنسانية بسؤال الإنسان وليس بسؤال المعرفة، بالنظام الأخلاقي الذي تستقيم به حياته، وليس بالأدوات العلمية التي يكشف بها نظام العالم المشهود، وهذا التّسويغ يجد معناه في البنية التّكوينية الأخلاقية للإنسان، بمعنى أن مولد الإنسانية كان احتفاء بلباس القيم وليس احتفاء بتملّك الأشياء وفق منهج العلم، فالإنسان من غير لباس القيم الروحية بشكل خاص، هو نزعات إنسانية عديدة، وما بينها من التفرّق والاختلاف ما لا يحصيه إلا الله، فمنها: إنسان التّطوُّر والارتقاء: الذي يحسم حياته بالقيمة العليا؛ البقاء للأقوى، وإنسان إرادة القوة: الذي يُبصر في الفضائل الإنسانية الرُّوحية علامة على نفي للحياة ووهن في الجسد، وإنسان الشرّ الجذري أو الخطيئة الأصلية، الذي وُلد الوهم باستحالة الفعل الخلقى وإمكانية الفعل المُتَعَبِي والنّفسي، أو إنسان المُتَعَبَةِ والنّرجسية الذي تُزَنّق ذاته: وحصر مطالبه في التّفنّن في

وعندما يكتسب الإنسان هذه الرؤية الروحية يدخل في طريق تهذيب الأخلاق؛ وإطلاق القوى الإنسانية التي كَبَلَتْها فلسفة وأساليب وغايات التربية الحديثة، والتي لم تكتشفها أساليب التربية الحديثة، بسبب الرؤية الاختزالية (اختزال العقلي في الطبيعي) والانفصالي (الفصل بين جوانب الإنسان الروحية والعقلية).

إذا كانت التربية تشمل تربية الفكر والإرادة والعمل، فإن النوازل الفكرية تقتضي أن نُؤلي هم في التربية الفكرية، وكيفية التغلُّب على معيقاتها النفسية والاجتماعية والمعرفية، خاصة أن الإنسان المسلم الذي دخلت إليه حركة الحداثة وشوَّشت على رؤيته العالم ونظامه المفاهيمي؛ من خلال النظام التعليمي الذي صُنِع فيه، والإنسان المسلم اليوم بخاصة الخط المنهجي الذي تتبناه مجلة نماء وهو خط الترابطية التكاملية بين علوم الوحي والعلوم الإنسانية، هو خطاب في التربية الفكرية، الذي يُعَلِّم الباحث فن التفكير وإجادته على أصوله، ويرسم له كيفية القراءة المنفتحة المنتجة للمعرفة الصالحة والسلوك العلمي. لذا، فإن تعلُّم التربية الفكرية يقي الفكر والعلم والعقل من أي وثوقيات تاريخية أو حداثية تخرجه عن حركة العمارة وحركة الزمان.

ولأجل الإسهام في توجيه الباحثين وأهل الشأن الثقافي نحو الشُّعور بعمق الأزمة التربوية في ثقافتنا، جاء هذا العدد الجديد من مجلة نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، راسمًا إشكالات متنوعة ومنفتحة على نصوص متنوعة كذلك من فضاء الفكر الغربي المعاصر، ويُظهِر لنا في ملف العدد نصوصًا

الإنسان العقلية المنطقية والعلمية وكمالاته الجسمية، وينسى كمالاته الروحية والأخلاقية بوصفها عماد توازن حركة الإنسان وجوديًا ومعرفيًا وأخلاقيًا، والإنسان المعاصر لمَّا أدرك عمق الأزمة الروحية ونتائج الانفصال بينه وبين الله، سارع إلى تطوير أساليب ورياضات روحية لأجل رسم مدلول آخر، للفلسفة، وذلك بوصفها المنبع المُمد بطرق الرياضات الروحية الراغبة في تحويل الإنسان وإمداده برؤية جديدة للعالم كما يسعى في ذلك جون غرايش:، فضلًا عن علاجه نفسيًا من الأمراض الجديدة للذات بعبارة:

وإذ تبيّنت الوجهة اللافتة للتربية فإننا مطالبون بوضع معالم منهجية هادية للنموذج التربوي الذي يحقق في الإنسان أقصى كمالاته الروحية والعقلية والنفسية والجسمية، ومن سمات هاته المعالم في نظرتها إلى التربية ما يأتي:

التربية الضَّائبة، ليست تلك التي تراكم المعلومات والمعارف في وعي المتلقي، وإنما تلك التي تُقَوِّي الملكة الفطرية في الإنسان النَّازعة نحو التفكير والاستماع والإبداع، وقد لاحظ **ابن خلدون** الأثر السلبي للصناعات المنطقية، ودعا إلى نوع من الاستبطان الذَّاتي والاستماع لنداء الروح الذي سمَّاه استمطار رحمة الله تعالى بالارتكاز على الفكر الطبيعي، ونسيان طرق التفكير الصناعي الذي هو في الأخير تصرف في الملكة الفطرية الأصلية.

لا بد للتربية أن تُقَوِّي في الإنسان المُكوّن الروحي، الذي يؤثّر في الوجدان، ويُثَمِّي القدرة على مكاشفة عدمية السلوك التَّرجسي والفتعي، وعلى قدرة الرؤية الروحية في تخليص الإنسان من الاستغراق في مشتبهات الطاقة الحيوية،

البرهنة على أهمية الرؤية الفلسفية في بناء المنظومات التربوية. ومن أن التربية لا تقتصد المعطى المهني السلمي، وإنما تنمي في الإنسان الشعور بالقيم وأهمية البعد التشاركي.

وأما مقالة الباحثة خولة مرتضوي، (قطر) الموسومة بـ: «**التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية: المفهوم والأهداف**» فقد ناقشت فيها، مفهوم التربية الإعلامية الذي صار مفهوماً وقائياً أكثر، يحاول التصدي للأفكار والسلوكيات المخالفة لصورة الفكر والسلوك القويمين من منظورها، وتضمّن المقال نتائج وتوصيات قد تكون مادة منهجية تستفيد منها مراكز الأبحاث والتفكير.

وتضمن العدد أيضاً ترجمات هامة وهي: **الباحث والمعوقات الدوكسولوجية** لموريس تارديف، ترجمه د الجمعي النوي، ونصاً آخر عنوانه: **خصوم أحمد بن حنبل** مقال لـ كريستوفر ميلشيرت، ترجمه محمد خضر.

وكذا ترجمة أ.د نورة بوحناش لنص موسوم بـ: **من علم الوراثة إلى الإله**. اعترافات الإيمان لأحد أكبر العلماء لـ: فرنسيس س. كولنز.

وقد احتوى العدد أيضاً على حوار مع **الدكتور إدريس نغش الجابري** حول قضايا فقه المعرفة ومناهج العلوم.

وعلى دراسة وعرض لكتاب: **أثر السياسة في اللغة: العربية نموذجاً**، لمصطفى العادل، المغرب. عرض الكاتب فيه أهم الأفكار التي أوردها مؤلف الكتاب مع بعض الإضافات التي تدعم أفكار الكتاب وقضاياها، سالماً منهج المؤلف في النقد، وعقّب على بعض القضايا التي رأى أنها من الإشكالات المنهجية

رصينة عالجت مسائل تربوية مركزية. جاء في أولها: مقالة الدكتور لطفي الحجلوي (تونس) الموسومة بـ: «**المسؤولية التربوية بداهة المفهوم ومفارقة الممارسة**». حيث ناقش مفهوماً مركزياً في ممارسة التربية، وخلص إلى أن المربي النموذجي هو من يكون وعيه بوجهي المسؤولية التربوية: القانوني والأخلاقي. في حين أن المقالة الثانية «**نحو أزمة التربية والتعليم في المجتمعات الحديثة عند علي عزت بيجوفيتش**» سعى د. عماد عبد الرازق (مصر)، إلى عرض سمات فكر علي عزت بيجوفيتش القائمة على الرؤية الثنائية للوجود، التي بدورها تولّد النموذج التربوي القائم على الحب والقدوة والمسؤولية والتشجيع، وليس على التدريب أو الترويض الذي هو أسلوب تربوي خاطئ.

وأما مقالة الأستاذ الدكتور العربي فرحاتي (الجزائر)، الموسومة بـ: «**أزمة التربية في العالم العربي والإسلامي كيف نواجهها من منظور إسلامي**»، فقد فتحت ورشة نقاشية مع الأسس المعرفية لمنظومة العلوم التربوية، التي لم تؤت ثمرتها في العالم الإسلامي بسبب رؤيتها المعرفية للعلم والإنسان، ودعا الأستاذ إلى أهمية بناء منظومة تربوية أخرى تراعي الصيرورة التاريخية وقيمة العدل ومطالب التغيرات الثورية الجديدة.

في حين اتجهت مقالة الدكتور عبد الباسط الغابري (تونس) في نصه: «**حدود الفلسفة التربوية التونسية من قانون ((توحيد التعليم)) سنة ١٩٥٨ إلى ((مدرسة الغد)) سنة ٢٠٠٥**» إلى المقاربة الجامعة بين الآلة النظرية والآلة العملية منهجياً، وذلك في محاولته

اللساني المبني على القواعد اللسانية ذات المنحى الروحي أكثر.

وعرج بنا د. أحمد محمود إبراهيم نحو موضوع «الفكر السياسي في العصر الوسيط» الذي أبان فيه عن مركزية الفعل السياسي في الإسلام، فالعلاقة بينهما هي علاقة المبدأ بالتجلي التاريخي؛ لأنّ الاسلام لم يندس ضمن دولة، بل هو ما بنى الدولة التي حافظت على كيانه، والباحث يولي أهمية معتبرة لنظام السياسية في الإسلام متمثلاً في ذلك وجهة نظر.

ويجدر القول قبل الاختتام بأن مجلة نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، تستأنف مسارها بالعودة مجدداً إلى فضاء الاجتهاد الفكري الفلسفي، في إطار مقاصد الوحي وسيرورة المعرفة العلمية المعاصرة، وتأمل دوماً تقديم الجهود النوعية التي تقيم أساسات العقل المسلم المعاصر بما يُقنّنه من الاجتهاد الإيجابي الذي يقترح حلولاً لمسائل الإنسان المعاصرة، كما تروم المجلة تجسير التّواصل الإيجابي مع الباحثين والمفكرين الذين لهم هموم فكرية وعلمية مشتركة، كما يجدر تذكير العلماء والباحثين كافة؛ بأنّ المجلة ترحّب بالأقلام الكاتبة المتصفة بالعلمية والمنهجية والتراكمية المبدعة.

وأختم كلمة الافتتاحية بالشكر الجزيل إلى فريق العمل الذي سهر على تحرير العدد والاتصال بالباحثين وإخراجه بالصورة التي هو عليها الآن. ونسعد بفريق العمل الذي انضم له أفراد جدد نأمل أن تكون المسيرة معطاءة ومبدعة ومتواصلة، وكل الشكر لمدير التحرير السابق د. هشام المكي، الذي لم يدخر أي جهد لأجل المجلة جمعاً ومراجعة وتحكيماً وإخراجاً.

والتصورية التي يمكن تسجيلها والإشارة إليها في الكتاب.

كما احتوى العدد على مقالات أخرى خارج الملف، متنوعة في أشكالها وموضوعاتها، فنجد فيها مقالة الباحثة بهية سهلي (المغرب)، الموسومة بـ «أزمة الهوية الإسلامية وعلاقتها بالتطرف والإرهاب» ناقشت فيها مسألة الترابط بين الهوية الإسلامية والممارسات المتطرفة، حيث رأت أن التصدع الثقافي والانقسام السياسي هو المولد للعنف في السياقات التاريخية للأمة الإسلامية، والمخرج الأمثل برأيها هو التربية الاجتماعية على القيم المكونة الأصيلة للهوية الإسلامية قصد غرس الأخلاق والمعاني الإيمانية.

وتناولت الباحثة نهى كمال سليم (مصر)، موضوع «إشكالية النّقد الكتابي عبر التاريخ ودور المسلمين التأسيسي» وقضية الدور الريادي لجهود المسلمين في نقد النصوص الدينية، واعتبار ذلك النقطة الأساسية التي انطلقت منها الجهود الفكرية المعاصرة، في نقد الكتب الدينية، ورجعت لأجل الاستدلال على هذا الأمر إلى نصوص مصادر وكتب ذات أهمية وصلة.

أما بحث الباحث مصطفى العادل الموسوم بـ «نقد الحداثة الغربية عند طه عبد الرحمن من النقد الفلسفي إلى النقد اللساني»، فقد حاول من خلاله لفت النظر إلى خصوصية نقد طه عبد الرحمن للحداثة، فهو ليس نقداً فكرياً خالصاً، إنما يزدوج مع النقد اللساني بخاصة للاتجاهات التداولية واللسانية والحجاجية، معيذاً تجديد العلاقة مع الموروث

دراسات خارج الملف

نقد الحداثة الغربية عند طه عبد الرحمن

من النقد الفلسفي إلى النقد اللساني

مصطفى العادل^(١)

(١) باحث بسلك الدكتوراه في النقد اللساني ولسانيات العربية بجامعة محمد الأول (المغرب).

تختلف الأسباب الكامنة وراء نقد المفكرين والعلماء المسلمين للحدثاثة الغربية، إلا أنهم جميعًا يشيرون إلى قضية اللغة والمفاهيم والمصطلحات، وعيًا منهم بما تحمله من خلفيات وخصوصيات الحضارة المنقول منها، وذلك لأن اللغة من الركائز الأساس التي قامت عليها الحضارات والأمم، فباللغة يفكر الإنسان، وبها يكتب ويؤلف ويؤسس العلوم التي تعبر عن ازدهاره وتترجم تفوقه وتقدمه، وباللغة يكتب تاريخه ويحافظ على تراثه، وبها يخطط ويؤسس للمستقبل، ويحذر من خساراته ونكساته.

ولقد كتب العلماء المتقدمون والمتأخرون كثيرًا في علاقة اللغة بالحضارة، وأكدوا على علاقة التأثير والتأثر القائمة بينهما، كتبوا ذلك أحيانًا، وأشاروا إليه أحيانًا أخرى وهم يؤسسون لمشاريعهم الفكرية والعلمية الطامحة إلى تغيير واقع الأمة من الزاوية اللغوية. ولعل طه عبد الرحمن من المفكرين والفلاسفة المحدثين، الذين تصدوا لنقد الحدثاثة الغربية، والتفكير في تأسيس حدثاثة إسلامية، تستحضر المرجعيات الفكرية والحضارية والمعرفية واللغوية للأمة العربية الإسلامية



الحضاري لطفه؟ ثم ما أبرز ملامح المشروع اللغوي في فكر طه عبد الرحمن؟ وكيف نظر طه عبد الرحمن إلى اللغة والمصطلحات في علاقتها بالتجديد الحضاري والتأسيس للحدث الإسلامية؟

وتفترض الدراسة بالإجابة على هذه الأسئلة بلوغ جملة من النتائج منها اختلاف المرجعية الحضارية للحدث الغربية عن حضارتنا، وخطورة نهج الابتداع من قبل المفكرين العرب في سعيهم للحدث، ثم وعي طه بخطورة اللغة ومحاورتها في التجديد الحضاري، وضرورة نقد النظريات اللسانية الغربية في التأسيس للبديل الإسلامي، إضافة إلى أن نجاح نهضة الأمة مشروط بإعادة بناء مصطلحاتها ومفاهيمها بتجديدها والإبداع فيها، ومواكبة التطورات السريعة للعالم من جهة، والأمة الإسلامية من جهة أخرى، وكذا تجنب السقوط في إشكالات منهجية وتصورية ومصطلحية في التلقي والاستيراد والتعامل مع الآخر فكرياً وثقافياً وعلماً، إذ إن نقل مصطلح أجنبي واحد تنتقل معه خلفياته الحضارية والمعرفية والفلسفية.

وفي السعي لتحقيق الأهداف التي رسمناها من وراء هذا البحث، اخترنا تقسيمه إلى ثلاثة مباحث بعد هذه المقدمة المفصلة، حيث خصصنا المبحث الأول منها للخلفية الحضارية والإسلامية في نقد طه عبد الرحمن للحدث الغربية، وخصصنا المبحث الثاني للمشروع اللغوي وموقعه ضمن البديل

في تناول مختلف القضايا الفكرية والفلسفية، ليس ذلك من الجانب الفلسفي فحسب، بل من مختلف الجوانب تأكيداً على قضية التكامل المعرفي التي يؤمن بها، منها الجانب اللغوي واللساني، وهو ما يؤكد البحث في تأليف الرجل.

يأتي هذا البحث في وقت تعرف فيه الساحة الفكرية والسياسية بالمغرب نقاشاً كبيراً وجدالاً واسعاً في لغة التدريس وتدریس اللغات، وما تعرفه اللغة العربية الشريفة في الآونة الأخيرة من هجمات وطعنات من مختلف الجهات، وفي مختلف القضايا، وغالباً ما ترتبط باختيارات الدولة للغة والسياسات اللغوية. ويسعى البحث إلى رصد الخلفية الإسلامية التي انطلق منها طه في نقد الحدث الغربية، وكذا التنبيه إلى ضرورة مراعاة الخلفيات الحضارية والمعرفية للغة، وكذا تتبع قضايا اللغة والمفاهيم والمصطلحات في مختلف تأليف طه، باعتبارها قضايا من صلب العمل على تجديد الحضارة الإسلامية والتنافس مع الحدث الغربية في رسم معالم مستقبل الأمة.

لقد انطلقت الدراسة من اعتبار طه عبد الرحمن لسانياً ولغوياً؛ أي النظر إليه من زاوية فكره اللغوي واللساني، محاولة منه في إثارة القضايا ذات البعد اللغوي الحضاري في فكر طه. وقد انطلقا من جملة من الأسئلة، منها: ما موقع الخلفية الحضارية والمعرفية في مشروع نقد الحدث الغربية لطفه عبد الرحمن؟ وما علاقة اللغة بالمشروع الفكري

مما في هذا التراث، ولأن التراث إنما هو «موضوعات مختلفة كتبها مؤلفوها من أجل أن تقرأ وتكون مادة للتعليم»^(٣).

وأن التراث هو «ميراثنا الذي ورثناه من علماء الأمة في مجالات علومه كافة»^(٤).

فإنه بالضرورة ميراث يحمل في طياته الحمولة العقدية والحضارية والمعرفية للأمة، واختياره اليوم في زمن الفلسفة المادية والحداثة الغربية، إنما هو دعوة إلى المصالحة مع الماضي، والتكفير عن ذنب القطيعة والإهمال، ودعوة إلى الرجوع لمواصلة تأسيس البناء وتجديد الحضارة على هذه الخلفيات والمنطلقات الأصلية والأصيلة للأمة.

إن نقد طه عبد الرحمن للحداثة الغربية مستمد من الاختلاف الشاسع بين المرجعية الحضارية والعقدية والفكرية بين حضارتنا وحضارة الغرب، ولعل ما يبرز هذا هو نقد طه للمتأثرين بالحداثة الغربية، فهو لا يقف عند حدود نقد الحداثة ونظرياتها في ذاتها، بقدر ما يتجاوز ذلك إلى نقد تلقي هذه الحداثة في مستويات متعددة منهجية وتصورية ومصطلحية وغيرها.

(٣) هيئة التحرير، مبدأ التكامل المعرفي في الفكر التربوي والتراث التربوي، إسلامية المعرفة، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، العدد ٨٧، السنة الثانية والعشرون شتاء ٢٠١٧م، (ص/٦).

(٤) هارون عبد السلام، نقلاً عن خالد فهمي، أحمد محمود، مدخل إلى التراث العربي الإسلامي، جمهورية مصر العربية، مركز تراث للبحوث والدراسات، ط١، ٢٠١٤م، (ص/٢١).

الحضاري الإسلامي الذي يقدمه طه، ومنه نقد بعض النماذج اللسانية ضمن نظرية التأديب في اللسانيات التداولية، وإعطاء بديل لها مستمد من التراث العربي الإسلامي، أما المبحث الثالث فقد خصصناه للمصطلحات والمفاهيم وما يلزمها من خلفيات فلسفية ومعرفية وحضارية من وجهة نظر طه، وكذا تأكيده على أهمية المصطلحات والمفاهيم في التجديد الحضاري.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في إثارة ما للغة من حيث مصطلحاتها ومفاهيمها من دور كبير وبارز في تجديد الحضارة الإسلامية، كما تبين العلاقة التلازمية بين اللغة والحضارة، حيث إن نجاح أي حضارة مشروط بازدهار لسانها الأصلي، كما أن حياة اللسان وازدهاره رهين -كما يقول ابن خلدون- بقوة دولته وازدهارها^(٥).

المبحث الأول الخلفية الإسلامية والحضارية في نقد طه للحداثة الغربية

لقد اخترنا في البداية الوقوف على الخلفية الإسلامية التي وجهت طه عبد الرحمن في بنائه الفكري، القائم على إحياء التراث الإسلامي وربط الصلة به، ونقد الحداثة الغربية انطلاقاً

(٥) إن قوة اللسان في أمة ما -حسب ابن خلدون- تعني استمرارية هذه الأمة بأخذ دورها بين بقية الأمم؛ لأن غلبة اللسان بغلبة أهله، ومنزلة اللغة بين اللغات صورة لمنزلة دولتها بين الأمم، وهذه الإشارة التي تنبه لها ابن خلدون في المقدمة، إنما تؤكد من جهة أخرى ألا وجود ولا قوة ولا ازدهار لأمة قُطعت في لسانها.

الحادثة، وفي رسم الطريق لبناء الحادثة الإسلامية، وهي الخلفية الحقيقية التي انبنى عليها المشروع الفكري لطفه عبد الرحمن.

ولعل التأمل في مختلف القضايا الفكرية واللغوية والفلسفية الواردة في فكره يقود الباحث إلى التأكد من انبعاثها عن حقيقة الأزمة التي تعيشها الحضارة الغربية، وهي «أزمة صدق» ناتجة عن فصل الدين عن الأخلاق، و«أزمة قصد»، ناتجة عن فصل العقل عن الغيب^(٦)، حيث قامت الحادثة في نظر طه على آلية تفريق المجموع، وآلية فصل المتصل^(٧)، ففصلت بين الدين والحياة، وفصلت العلم عن الدين، وفصلت عنه الفن والقانون، وفصلت بين السياسة والأخلاق، لكن

«أشد هذه الفصول خطرًا وأبلغها أثرًا هو فصل الأخلاق عن الدين؛ إذ انعكس بشدة على صلة الأخلاق بالإيمان، فضلاً عن صلة الدين بالإيمان»^(٨).

(٦) طه عبد الرحمن، الحوار أفقاً للفكر، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ٢٠١٣م، ص ٥٣، طه، عبد الرحمن، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط ٢٠٠٠م، (ص/١١٢).

(٧) كان لا بد من هذا التفكير والتدقيق المتعلق بتأسيس العلم في الحداثة الغربية، ولا بد من التخلص من التكامل لفائدة التخصص: لأن فكرة التكامل المعرفي والرؤية الشمولية التكاملية لن تخدم بأي شكل من الأشكال مشروع الفصل بين الدين والحياة وبين الأخلاق والسياسة، يؤكد طه عبد الرحمن هذه الحقيقة ويؤكد على أن الحداثة الغربية إنما جاءت لفصل المتصل.

(٨) طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية: النقد الانتمائي لفصل الأخلاق عن الدين، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط ٢٠١٤م، (ص/١٢).

إن نقد طه للحداثة الغربية في أساسه نقد يستمد مرجعيته من الدين الإسلامي باعتباره ديناً خاتماً جاء رحمة للعالمين، فالحداثة، إنما هي حياة بلا دين، أو حياة ما بعد الدين، وهي حياة بلا أخلاق، لاعتبار الإسلام إنما جاء لإتمام مكارم الأخلاق^(٩)، فإن المتأمل في البناء الفكري والمنهجي للمشروع المعرفي لطفه يدرك مدى قوة منهجية تسلسله ومتانة بنائه في الانطلاق من الدين والأخلاق في نقد الحداثة، فمشروع طه مشروع متكامل تتداخل فيه الفلسفة واللغويات والمنطق والعلوم الإسلامية وعلوم كثيرة ومتعددة.

تتعدد شخصية طه إلى شخصيات كثيرة، منها طه الفيلسوف الذي انتقد الفلسفة ونظرياتها الحديثة، وانتقد الفلسفة العربية وكشف عن أخطائها. ومنها شخصية طه اللغوي واللساني الذي انتقد النظريات اللسانية العامة والتداولية والدلالية والحجاجية، مع تقديم البديل المستمد من الدين الإسلامي والتراث الإسلامي، ومنها طه المنطقي والسياسي وغيرها.

لقد اتخذ طه الدين الإسلامي والقيمة الأخلاقية التي جاء لإغنائها وإتمامها سلاحاً مهماً في توجيه النقد للحداثة والتراث وتلقي

(٩) أخرجه البيهقي (١٩١/١٠، رقم ٢٠٥٧١)، والبزار في المسند (٨٩٤٩، ٢/٤٧٦)، والقضاعي في مسند الشهاب (١١٦٥، ٢/١٩٢)، ورد في الحديث الصحيح المروي عن أبي هريرة رضي الله تعالى عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق» فهو الرسول المتخلق بأخلاق القرآن، كان خلقه القرآن، بل كان قرآناً يمشي على الله عليه وسلم.

كذلك، والعقلانية التي تستحق أن تنسب إليه ينبغي أن تكون نابعة لهذا الأصل الأخلاقي»^(١١). فالقيمة الأخلاقية هي التي تميز الإنسان عن البهيمة في نظر طه، وتحفظ له الخاصية الإنسانية، في الوقت الذي تحفظ له الأخلاقية الخاصية الروحية التي تمنعه من التردى إلى درك الشيطانية^(١٢).

يرى طه عبد الرحمن أن الأخلاق صفات ضرورية يحتل بفقدانها نظام الحياة لدى الإنسان^(١٣)؛ وهي الحقيقة التي قادته إلى بناء مشروعه الفكري والمعرفي على قاعدة مفادها: «أنه لا يصلح للمسلم أن يقلد النمط الحداثي للغرب؛ لأن هذا النمط بُني أساساً على نبذ الأخلاق نبذاً كاملاً، وعلى اعتبار دخولها في العلم أو في التقنية سبباً من أسباب التقهقر وإضعاف الإنتاجية فيهما، ومتى خلا العلم أو التقنية من الأخلاق اتخذ منحى مادياً لا يلبث أن ينقطع عن النفع»^(١٤). لكن قد يقول أحدهم متسائلاً: كيف انبنى المشروع الائتماني والأخلاقي لطه عبد الرحمن على نقد الحداثة، ويدعو في الوقت نفسه إلى تأسيس حادثة إسلامية؟

إن الإجابة على هذا السؤال يستدعي

(١١) طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، (ص/١٤).

(١٢) طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية: النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين، (ص/١٢٨).

(١٣) طه عبد الرحمن، روح الحداثة المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، المغرب، المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠٠٦م، (ص/١٥).

(١٤) طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، (ص/١٨٩).

لقد صار اليوم من البدهي، القول بأنه «لا يمكن الحديث عن نظرية متكاملة إلا من خلال الكشف عن الأسس المعرفية التي انبنت عليها هذه النظرية، فهذه الأسس المعرفية تخفي داخلها تصوّراً للعالم والإنسان، فأشدّ النظريات علمية لا يمكن أن تسلم من وجود بصمات أيديولوجية تحكم بناءها ومقاصدها وغاياتها»^(٩). والحضارة الغربية كما يقول الكاتب الإنجليزي جود ليس فيها توازن بين القوة والأخلاق، قال: «فالأخلاق متأخرة جداً عن العلم، فقد منحنا العلوم الطبيعية قوة هائلة. ولكننا نستخدمها بعقل الأطفال والوحوش (...) فالانحطاط هو خطأ الإنسان في فهم حقيقته ومكانته في الكون، وفي إنكاره عالم القيم، الذي يشمل قيم الخير والحق والجمال»^(١٠).

هكذا افترقت الأخلاق عن الحياة في الحداثة الغربية، واتخذت الحياة عندهم مسارات متعددة متطورة، وفي مختلف الاتجاهات وبسرعة فائقة، لكنها مسارات خالية من الأخلاق فارغة من القيم. والحق أن «الأخلاقية هي وحدها التي تجعل أفق الإنسان مستقلاً عن أفق البهيمة، فلا مراء في أن البهيمة لا تسعى إلى الصلاح في سلوكها كما تسعى إلى رزقه مستعملة في ذلك عقلها، فالأخلاقية هي الأصل التي تتفرع عليه كل صفات الإنسان من حيث هو

(٩) بنكراد سعيد، السيميائيات السردية: مدخل نظري، منشورات الزمن، كتاب الجيب ٤٩، ٢٠٠٨، (ص/٧).

(١٠) أنور الجندي، مقدمات العلوم والمناهج، (ص/٧٧).

نظر طه عبد الرحمن أن الأمم الحضارية كلها تستوي في الانتساب إلى روح الحداثة لا في واقعها، وأن الحداثة لا تنتقل من الخارج، وإنما تتكر من الداخل^(١٨). فالخاصية الإبداعية الداخلية من الشروط الضرورية في نظر طه، وليست الحداثة نقل أفكار الآخرين واجتهاداتهم ومفاهيمهم وإسقاطها على المعطيات المحلية دون مراعاة الخصوصيات الحضارية والفكرية والمعرفية.

ينطلق طه عبد الرحمن من هذا التمييز في نقد المفكرين الحداثيين من بني جلدتنا، قائلاً: «إن ما نشاهده اليوم في واقعنا العربي هو نقل للحداثة الموجودة في الواقع الغربي (...) وهو نقل ليس فيه ابتكار ولا جمال»^(١٩)، وهي عملية تقوم على «إخراج المتلقي العربي من التعلق بالتراث الذي صنعه أمتة إلى التعلق بتراث من صنع أمة سواها»^(٢٠). والحق أن الحداثة لم تأت من فراغ، وإنما استفادت من الماضي وتجاربه وأفكاره، وليست مجردة من الحمولة الحضارية والمعرفية والفكرية^(٢١).

(١٨) طه عبد الرحمن، روح الحداثة المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، ٢٠٠٦م، (ص/٦٧، ٦٨).

(١٩) طه عبد الرحمن، الحوار أفقاً للفكر، (ص/٨٢).

(٢٠) طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠، (ص/١٩).

(٢١) يذهب معظم المفكرين المقلدة بتعبير طه، إلى التأكيد على القطيعة الوهمية التي أحدثتها الحضارة الغربية، مع ماضيها، فهم لا يدركون أو قد ينكرون أن الحضارة الغربية إنما استفادت من تراثها الغني، وقراته وأحيته، بل الأكثر من ذلك، قرأت التراث الإسلامي واستفادت منه في تأسيس حضارتها وعلومها في الوقت الذي عرفت فيه الأمة صعباً وتراجفاً واضحاً في مختلف الميادين والمجالات، وقد انتبه بعض العلماء ومنهم بعض المستشرقين المخلصين إلى أثر الحضارة الإسلامية في نهوض الحضارة الغربية وإزدهارها.

بالضرورة العودة إلى الحقيقة التي أشرنا إليها في البداية، وهي نقد طه للحداثة الغربية، ونقد تأثر المفكرين العرب بهذه الحداثة وإسقاطها على جملة من القضايا في الفكر الإسلامي^(١٥)، وهو ما جعل طه يميز في الحداثة بين المعنى الروحي للحداثة والتطبيق العملي لها.

إن الحداثة في نظر طه هي «جملة من التحولات العميقة التي طرأت على المجتمع العربي منذ خمسة قرون، ولكن السمة المميزة لهذه التحولات هي تحولات إنمائية تراكمية بحيث نقلت المجتمع الغربي من طور حضاري إلى طور يعلوه تقدماً»^(١٦). وتأسيس الحداثة في نظر طه يعني نقل معنى الحداثة من الغرب، ولا يعني نقل الحداثة من حيث شكلها وتطبيقها في المجتمعات الغربية، فالحداثة هي: «روح العصر، يعني أن تتوافر لديك إرادة مسارية مقتضيات عصرك، أي تريد أن تكون مندمجاً في زمانك، لا في زمان غيرك (...) ذلك أن روح الحداثة تكمن في أن يكون الإنسان حاضراً في عصره، ويكون مبدعاً في زمانه (...) أي أن يكون مبتكراً ابتكاراً يحقق قيما جمالية»^(١٧).

ومن هنا فإن من خصائص الحداثة في

(١٥) الحداثة التي يريدها طه عبد الرحمن هي حداثة داخلية تتفاعل فيها مكونات الأمة بشكل إبداعي تنتج حداثة خاصة، وليست حداثة يُلجأ فيها إلى ابتداع تجارب الآخرين ونقلها وتقليدها وإسقاطها دون مراعاة الخصوصيات الحضارية والفكرية، فالحداثة الحقيقية هي حداثة تنطلق من القراءة الصحيحة للتراث وفهم دقيق واستيعاب متكامل للحاضر، وتأسيس علمي للمستقبل دون الثورة على القديم أو التعصب للحديث.

(١٦) طه عبد الرحمن، الحوار أفقاً للفكر، (ص/٩٦، ٩٧).

(١٧) المرجع نفسه، (ص/٨٥، ٨٦).

النظرية اللسانية الغربية، كما يمكن أن يكون نقد الإسقاطات العمياء مدخلاً لنقد تلقي النظرية اللسانية عند اللسانيين والباحثين العرب، حيث **«إن استيعاب النماذج في أصولها وبساطتها أبعادها الاستمولوجية هو وحده السبيل إلى إغناء معرفتنا بأنفسنا، ومعرفتنا بالآخر، فما يتينا ليس مجرد مفاهيم عارية من أي غطاء حضاري، بل هي نماذج معرفية تخفي داخلها نمط الحياة والموت وإنتاج القيم»^(٢٢)**. بل إن المفاهيم تجر معها حملتها الحضارية والثقافية والمعرفية الخاصة بالبيئة التي ولدت وترعرعت فيها.

لقد وجه طه عبد الرحمن نقداً لاذعاً لمختلف النماذج الفكرية والمذاهب الفلسفية الغربية، بل تجاوز ذلك إلى نقد النظريات اللسانية العامة: البنيوية والتوليدية^(٢٣)، ونماذج اللسانيات التداولية. وقد اخترنا الوقوف هنا عند نقد طه لنظرية التأديب في اللسانيات التداولية، وإعطاء البديل المستمد من التراث الإسلامي والدين الإسلامي. وقد اخترنا الإشارة بشكل موجز إلى معنى التداوليات واللسانيات التداولية، ثم حاولنا تعقب نقد طه لبعض نماذج نظرية التأديب واقتراحه نظرية التصديق بديلاً لها. وتجاوزنا ذلك إلى تسجيل بعض الملاحظات على اقتراح طه، حيث رأينا أن

(٢٢) بنكراد سعيد، السيميائيات السردية: مدخل نظري، ٢٠٠٨م، (ص/٥، ٦).

(٢٣) يحتاج البحث في قضية النقد عند طه عبد الرحمن إلى دراسات علمية ومستقلة، فهو لم ينتقد الفلسفة الغربية فقط، بل اتخذ من الخلل الذي وسمت به الحداثة الغربية مدخلاً لنقد مختلف النظريات سواء في جانب الفلسفة والمنطق، أو في الجانب اللساني والحجائي.

نجمال ما سبقت الإشارة إليه في القول بأن طه عبد الرحمن أسس نقده للحداثة الغربية على المرجعية الإسلامية، حيث فصلت الحداثة بين الأخلاق والحياة. ولأن الإسلام دين الخلق الذي جاء به النبي الكريم والرسول الأعظم لإتمام مكارم الأخلاق، فإننا في أمس الحاجة لا إلى حداثة تفصل الإسلام عن الحياة، لكنها حداثة إبداعية داخلية لا إبداعية منقولة، وهو الدافع في نقد طه للحداثة الغربية، ونهج المفكرين العرب في التحديث، وفيما يلي رصد للمرجعية الدينية الأخلاقية في نقد طه للنظريات اللسانية.

المبحث الثاني الحداثة الإسلامية والبديل الإسلامي للنظريات اللسانية الغربية: نظرية التأديب أنموذجاً

ننتقل في هذا المبحث من الشخصية التكاملية لطفه عبد الرحمن، حيث يتخذ من فصل الدين والأخلاق عن الحياة في الحداثة الغربية منطلقاً في نقد مختلف أشكالها وأفكارها ونظرياتها، كما يجعل ذلك مبرراً لنقد المفكرين العرب والمسلمين المتأثرين بالحداثة الغربية، والساكنين لنهج أتباعها وإسقاطها دون تمحيص ونقد، ودون مراعاة الخصوصية الحضارية والفكرية لكل حضارة.

والحق أن غياب الأخلاق في البناء العام للحداثة الغربية يمكن أن يكون مدخلاً لنقد

مجالاتها وامتداد اهتماماتها، اكتسبت تعدد مفهوماتها، ولذلك فإن تعبير (مفهوم التداولية) سيكون مقارنًا بشكل ما لاتساع دلالاتها، وموحيًا من جهة أخرى بهذا الاتساع»^(٢٦)، كما أكد (إنس أدورنتي) Ines Adornetti على «عدم وجود إجماع عام بين علماء التداولية على ما يشكل مجال دراسة هذا العلم»^(٢٧)، وهو ما أدى حسب الكاتب إلى اختلاف كبير في التعريفات المقدمة للتداوليات، التي تختلف باختلاف الباحثين الذين يشتغلون عليها.

لقد أورد (أدورنتي) Adornett تعريفًا للتداوليات وهو نفسه الذي اقترحه (كومنز Cummins, ١٩٨٤)، وهو بالمناسبة تعريف سيقربنا أكثر إلى ما سوف نطرحه في هذا المحور. نظرًا لارتباطه بالعملية التواصلية، والعيوب التي تعرقل نجاحها كما توقف عند ذلك رواد التداوليات الحديثة، خاصة في نظرية التأديب. فقد عرّف (كومنز Cummins, ١٩٨٤) التداوليات بقوله: «التداولية العيادية هي: دراسة الطرق المختلفة التي يتعطل بها استعمال... في إنجاز أغراض تواصلية لدى الفرد»^(٢٨). فالأمر يرتبط حسب هذا التعريف أكثر بالعملية التواصلية والبحث في العراقيل التي تمنع نجاح التواصل.

التأديب في التراث الإسلامي يستمد أصالته من منظومة متكاملة لا يعتبر الصدق والتصديق إلا جزءًا منها على الرغم من أهميته ودوره.

مقدمة في علم التداوليات اللسانية

لقد ظهر علم التداوليات في إطار تطور الدرس اللغوي الحديث ليعيد الاعتبار للجانب الاستعمالي في اللغة، فهو بمثابة ثورة على اللسانيات البنوية التي تدرس اللغة باعتبارها بنية مغلقة، وعلى اللسانيات التوليدية التي تعطي الكفاءة الأهمية في دراستها لغة دون الأداء. والتداوليات نظرية لسانية جديدة، تنطلق من اعتبار اللغة: «أداة تواصل وواقع معاش لا يزال يتشكل في ظل أفعال لغوية تعبر عن خصوصية الظاهرة اللغوية في سياق استعمالها وتنوعها كذلك من سياق لآخر»^(٢٩). وهي بمعنى أكثر وضوحًا: «دراسة المبادئ العامة التي تحكم الاستخدام اللغوي من قبل المتكلمين»^(٣٠).

الجدير بالذكر أنه من الصعب أن نجد اتفاقًا بين الباحثين بشأن تعريفهم للتداوليات، وذلك راجع إلى كونها «لا تنحصر في مجال معين فتكتسب تعريفًا محددًا، ولكن بتعدد

(٢٦) عبد الله جاد الكريم، (٢٠١٤)، التداولية في الدراسات النحوية، مكتبة الآداب القاهرة، الطبعة الأولى، (١٦/ص).

(٢٧) إنس أدورنتي، لماذا تحتاج التداولية الفلسفية إلى تداولية عيادية؟ آفاق تداولية دراسات وبحوث مختارة، منتصر أمين عبد الرحيم، (ص/٤٨).

(٢٨) المرجع نفسه، (ص/٤٩).

(٢٩) منتصر أمين عبد الرحيم، آفاق تداولية دراسات وبحوث مختارة، كنوز المعرفة، الطبعة الأولى، ٢٠١٦، (١/ص).

(٣٠) حاتم عبيد، التأديب في اللسانيات التداولية، مجلة عالم الفكر، العدد الأول، المجلد: ٤٣ (يوليو-سبتمبر ٢٠١٤)، (ص/١١٣).

أخذوا يدرجونه في أبحاثهم»^(٣٠)، فكان الدكتور طه بذلك مشيرًا إلى جانب مهم من جوانب التداوليات، ألا وهو الجانب التفاعلي التواصلي، مؤكدًا بذلك على أن علم التداوليات «ليس علمًا لغويًا محضًا بالمعنى التقليدي، علمًا يكتفي بوصف وتفسير البنى اللغوية. ويتوقف عند حدودها وأشكالها الظاهرة، ولكنه علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، ويدمج، من ثم مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره»^(٣١).

ولعل في هذه الحقائق إشارة مفيدة في طرح نظرية التأديب، وإسهامات هذا الباحث في ذلك، وهو ما سنتوقف عنده في الصفحات القادمة.

ولعله من المفيد قبل ذلك أن نعرف أن الدرس التداولي لم يكن وليد اليوم، كما أنه لم يظهر بشكل فجائي، وإنما جاء خلاصة دراسات تجاوزت التفسير المغلق للغة إلى مرحلة ربطت فيه ذلك التفسير بالسياق العام الذي تحدث فيه اللغة. فاعتبار التداولية دراسة استعمال العلامة ومستعملها داخل المقام، كان بمثابة إضافة حقيقية إلى علوم اللغة^(٣٢). وقد اختلف الباحثون في تحديد البداية الحقيقية لهذا العلم، فقال بعضهم: إنها لم ترَ النور إلا سنة ١٨٧٨م، حيث كتب (بيرس) Charles

إذا نظرنا إلى التداوليات في الوطن العربي، فسنجد اختلافًا كبيرًا من باحث لآخر سواء من حيث تعريفهم لهذا العلم وتحديد مجال اشتغاله، أو من حيث تسميتهم له. فقد اختلفوا في ترجمة مفهوم التداوليات أي (pragmatique) في الدرس اللساني الحديث خارج الأوطان العربية. ولأن ما يهمنا هنا بالأساس هو طه عبد الرحمن، فإنه كان علينا من باب المنطق أن نقف عند الفكر التداولي للرجل، وتجديده بالأساس في نظرية التأديب باعتبارها نظرية في غاية الأهمية ضمن الفكر اللساني التداولي الحديث.

عرف الدكتور طه عبد الرحمن التداوليات بقوله: «هي الدراسات التي تختص بوصف -وإن أمكن بتفسير- العلاقات التي تجمع بين «الدوال» الطبيعية و«مدلولاتها» وبين «الدالين» بها»^(٣٣).

وتجدر الإشارة إلى أننا استعملنا مصطلح التداوليات: اقتداءً بالدكتور طه عبد الرحمن، فقد اختار ترجمة pragmatique إلى التداوليات، معللاً ذلك بقوله: «وقد وقع اختيارنا منذ ١٩٧٠ على مصطلح التداوليات مقابلًا للمصطلح الغربي (براغماتيغا)، لأنه يوفي المطلوب حقه، باعتبار دلالاته على معنيين «الاستعمال» و«التفاعل» معًا، ولقي منذ ذلك الحين قبولاً من لدن الدارسين الذين

(٣٠) المرجع نفسه، (ص/٢٨).

(٣١) عبد الله جاد الكريم، التداولية في الدراسات النحوية، (ص/٢٥).

(٣٢) منتصر أمين عبد الرحيم، آفاق تداولية دراسات وبحوث مختارة، (ص/٩٠).

(٣٣) طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠، (ص/٢٨).

«الفرع الفرنسي الذي يدرس سمات الذاتية في الكلام، والفرع الألماني الذي يدرس السمات الحوارية في اللغة، علاوة على وظيفة اللغة التي تحدد التأثير في الآخرين، وأخيرًا الفرع الإنجليزي الذي انشغل ابتداءً من نهاية القرن الثامن عشر بتحليل الأفعال اللغوية، بوصفها عملية اجتماعية»^(٣٧). هذا بالنسبة إلى أوروبا. أما بالنسبة لأمريكا، فقد ظهرت فيها التداوليات المنبثقة عن الدرائعية، إذ ركزت على دراسة المعنى باعتباره معنى، إلى جانب تناولها للعلامة اللغوية الثلاثية، خاصة عند بيرس وأوستين.

ينبغي التنبيه إلى أن (موريس) و(جون سورل) John Searle^(٣٨) قد اتبعوا أفكار (أوستين) John Langshaw Austin^(٣٩) وقاما بتطويرها، وإلى جانبهم نظر (فتجنشتاين) Ludwig Wittgenstein^(٤٠) كثيرًا في الجانب الاستعمالي للغة، ورأى أن اللغة في نهاية المطاف هي الاستعمال.

(٣٧) بريجنرليش ودافيد كلارك، التداولية قبل أوستين: واقع أم تهيؤات؟ تر: حافظ إسماعيلي علوي، تساؤلات التداولية وتحليل الخطاب دراسات وبحوث مختارة، كنوز المعرفة، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م، (ص/٩).

(٣٨) جون روجرز سورل (من مواليد ٣١ يوليو/تموز ١٩٣٢) هو فيلسوف أمريكي، وهو الآن أستاذ فخري في فلسفة العقل واللغة وأستاذ بكلية الدراسات العليا بجامعة كاليفورنيا بيركلي. معروف على نطاق واسع لمساهماته في فلسفة اللغة وفلسفة العقل وفلسفة الاجتماعيات. وبدأ التدريس في جامعة بيركلي في عام ١٩٥٩.

(٣٩) فيلسوف ولغوي بريطاني. (ولد في ٢٦ مارس ١٩١١ - وتوفي في ٨ فبراير ١٩٦٠) يعرف في الأساس بأنه واضع نظرية أفعال الكلام.

(٤٠) ولد لودفيج فتجنشتاين في فيينا بالنمسا، أبريل ١٨٨٩، ودرس بجامعة كامبردج بإنجلترا وعمل بالتدريس هناك. ويعتبر فتجنشتاين من أهم فلاسفة القرن العشرين.

Sanders Peirce^(٣٣) مقالته المشهورة: «كيف نجعل أفكارنا واضحة»^(٣٤)، إلا أن أغلبهم ذهبوا إلى أنها ظهرت على يد اللساني والفيلسوف الأمريكي شارل موريس Charles-Morris^(٣٥) في كتابه (أسس نظرية العلامات) سنة ١٩٨٣، فكانت بذلك -حسب موريس- جزءًا من نظرية العلامات، محدّدًا هدفها في «دراسة العلاقة بين العلامات ومؤوليها»، فكان هذا التعريف هامًا لتمييزه التداوليات عن الدلالة التي تقوم بدراسة العلاقات بين العلامات والأشياء التي تنطبق عليها، وتمييزها كذلك عن التركيب الذي يقوم -حسب موريس- بدراسة العلاقات بين العلامات وغيرها^(٣٦). ويبقى تعريف الفلاسفة والمناطق للتداوليات مقرونًا بباقي العلوم التي ترتبط بها، والمجالات التي يهتم بها هؤلاء الفلاسفة والعلماء.

ومن المتفق عليه كذلك بين معظم الباحثين أن التداوليات الحديثة قد ابتدأت عبر مسارات كبرى يمكن تحديدها في:

(٣٣) سيميائياتي وفيلسوف أمريكي (١٠ سبتمبر ١٨٣٩ - ١٩ أبريل ١٩١٤). يُعدّ مؤسس الفعلائية أو العملائية مع وليم جيمس، كما يُعتبر إلى جانب فرديناند دي سوسير، أحد مؤسسي السيميائيات المعاصرة. في العقود الأخيرة، أعيد اكتشاف فكره بحيث صار أحد كبار المُجدّدين، خصوصًا في منهجية البحث وفلسفة العلوم.

(٣٤) عبد الله جاد الكريم، التداولية في الدراسات النحوية، (ص/٦٨).

(٣٥) يُعتبر تحديد (شارل موريس Charles Morris) أول محاولة لضبط ماهية التداولية، وقد حصرها ضمن مجال السيميائية وأسند إليها دراسة العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات، وذلك بعدما بيّن أن تفاعل العلامات فيما بينها يشكل ما نسميه علم التراكيب، وتفاعل العلامة بما دل عليه يفضي إلى علم الدلالة.

(٣٦) منتصر أمين عبد الرحيم، هل التداولية علم إمبريقي؟ إيفارتونزن، آفاق تداولية دراسات وبحوث مختارة، (ص/٣٢).

إن المتأمل في مبحث التأدب في اللسانيات التداولية سيدرك في نهاية المطاف أنه بدأ يتضح من خلال ما أنجزه كل من (جرايس) Paul Grice^(٤٥) و(روبن لاكوف) Robin Lakoff^(٤٦) و(ليتش Leech)^(٤٧)، إضافة إلى (براون Brown) و(ستيفن ليفنسن S. Levinson)^(٤٨). مع اتجاهات عربية هامة^(٤٩)، نعني في هذا المقام ما قدمه طه عبد الرحمن في هذا المجال بعد نقده لكل الأبحاث التي أشرنا إليها.

ولعله من المفيد كذلك أن نشير إلى أهم الأفكار التي أثارها هذه الأبحاث قبل أن نتطرق إلى تجديد طه بشأنها.

ولأن التداوليات تهتم بالاستعمالات اللغوية، فقد كان لزاماً عليها الاهتمام بالتواصل الإنساني في جانبه التبليغي

(٤٥) (١٩١٣-١٩٨٨)، فيلسوف لغة بريطاني مثقف، قضى آخر عشرين سنة من حياته المهنية في الولايات المتحدة.

(٤٦) وُلدت روبن لوكوف سنة ١٩٤٢ في بروكلين في نيويورك. وعملت أستاذة اللغويات في جامعة كاليفورنيا في بركلي. عادةً ما يرجع الفضل في تأسيس فرع دراسات اللغة والنوع في علم اللغويات والعلوم الأخرى إلى كتابها الذي نُشر في ١٩٧٥ تحت عنوان «اللغة ومكانة المرأة».

(٤٧) (١٩٣٦-٢٠١٤م)، باحث في اللسانيات واللسانيات التطبيقية واللغة الإنجليزية، تأثر في اتجاهاته اللسانية بأفكار هاليداى وسورل، وبول جرايس. ويقر ليتش بفضل هؤلاء عليه، إضافة إلى أوستين وفيرث رائد النظرية النسقية في اللسانيات.

(٤٨) يعد النموذج التداولي الذي عرضه كل من براون وليفنسن من أشهر النماذج في نظرية التأدب في اللسانيات التداولية، ويزيد من شهرة هذا النموذج كونه المؤسس لنظرية التأدب في اللسانيات، وكذا المصدر والمرجع الرئيس للمشتغلين بالتخاطب.

(٤٩) تناول أبو بكر العزاوي رائد الحجاج اللغوي في المغرب والعالم العربي، نظرية التأدب في اللسانيات التداولية، وذلك في كتاب (الخطاب والحجاج)، إلا أنه لم يتجاوز تلخيص النماذج التي جاء بها طه في كتاب (اللسان والميزان).

وإلى جانب كل هؤلاء، ظهرت المدرسة الإيطالية على يد (امبرتو إيكو) Umberto Eco^(٤١) الذي اشتغل في المجال الأدبي من خلال مفهوم التداولية كما هي عند (بيرس)، كما أسهم الفيلسوف وعالم الاجتماع الألماني (هابرماس يورغن) Jürgen Habermas^(٤٢) بنظرية الفعل التواصلي وربط التداوليات بأفعال الكلام^(٤٣).

طه عبد الرحمن ونظرية التأدب في اللسانيات التداولية

لقد اهتمت التداوليات في بداياتها بمجموعة من الظواهر التي كان يدرسها اللغويون والمناطق، من قبيل المشيرات المقامية والأعمال اللغوية، لكنها سرعان ما اتسعت لتشمل مباحث أخرى من نحو التأدب وتحليل المحادثة^(٤٤)، إضافة إلى تحليل الخطاب والحجاج وغيرها.

(٤١) (١٩٣٢ - ٢٠١٦م) فيلسوف إيطالي، وروائي وباحث في القرون الوسطى، عرف بروايته الشهيرة اسم الوردة، ومقالاته العديدة. وهو أحد أهم النقاد اللادينيين في العالم.

(٤٢) فيلسوف وعالم اجتماع ألماني معاصر (١٩٢٩) يعتبر من أهم علماء الاجتماع والسياسة في عالمنا المعاصر. ولد في دوسلدورف. يعد من أهم منظري مدرسة فرانكفورت النقدية له أكثر من خمسين مؤلفاً يتحدث فيها عن مواضيع عديدة في الفلسفة وعلم الاجتماع وهو صاحب نظرية الفعل التواصلي.

(٤٣) عبد الله جاد الكريم، التداولية في الدراسات النحوية، (ص/٧٣-٧٩).

(٤٤) حاتم عبيد، التأدب في اللسانيات التداولية، (ص/١١٣).

والتفاعلي، وهو ما يُسمَّى إجمالاً حسب التصور الطهوي بالتخاطب. والتخاطب هو: «إلقاء جانبين لأقوال بغرض إفهام كلٍّ منهما الآخر مقصوداً معيناً»^(٥٠). فالقواعد التي تحدد الفائدة التواصلية يسميها الدكتور طه القواعد التبليغية، إلا أنها في نظره تبقى قاصرة إن لم تنضبط بقواعد أخرى تحدد وجوه استقامتها الأخلاقية، وهي التي يسميها قواعد التهذيب.

وقيمة التأدب تُستمد من حقيقة مفادها: «أن لدى البشر في كل مكان ميلاً إلى أن يكونوا مهذبين، ثم إنهم يستعينون في سبيل إنجاز ذلك الميل بوسائل متشابهة، تتأسس على تلبية حاجتين اجتماعيتين أساسيتين، هما: «لا انتقاد» و«لا تدخل». فالناس يرغبون في أن تُصدَّق أقوالهم، وفي ألا يُفَرَّض عليهم شيء؛ ولذلك نجد الشخص الواعي اجتماعياً يقلل من انتقاداته للآخرين، ويتجنب التطفل عليهم، والانتقاص من حرياتهم، ولو بشكل صريح، على الأقل»^(٥١). ولعل الدارس للمباحث الأدبية في اللسانيات التداولية يقف أول الأمر عند مبدأ التعاون الذي جاء به الفيلسوف الأمريكي (بول جرايس). وهذا المبدأ قائم على الآتي:

ليكن انتهاضك للتخاطب على الوجه الذي يقتضيه الغرض منه، وقد فرَّع (جرايس) هذا

(٥٠) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي-البيضاء، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م، (ص/٢٣٧).

(٥١) إتشسن جين، اللسانيات: مقدمة إلى المقدمات، ترجمة وتعليق عبد الكريم محمد جيل، المركز القومي للترجمة، ط١، القاهرة، ٢٠١٦م، ص٢٢٧.

المبدأ إلى أربع قواعد^(٥٢) وهي:

قاعدة كم الخبر وتشمل مقولتين هما:

لتكن إفادتك المخاطب على قدر حاجته.

لا تجعل إفادتك تتعدى القدر المطلوب.

قاعدة كيف الخبر وتشمل كذلك

مقولتين هما:

لا تقل ما تعلم كذبه.

لا تقل ما ليست لك عليه بينة.

قاعدة علاقة الخبر بمقتضى الحال:

ليناسب مقالك مقامك.

قاعدة جهة الخبر، وتشمل أربع مقولات

وهي:

احترز من اللتباس - احترز من الإجمال -

تكلم بإيجاز - رتب كلامك.

لقد انتقد طه مبدأ التعاون بعدما أشار إلى

أهم قواعده، ودوره كذلك في توسيع وتطوير

الدراسات التداولية، وتنويع الدراسات المرتبطة

بعملية التواصل الإنساني؛ وذلك لاقترانه على

الجانب التبليغي وإسقاطه للجانب التهذيبي.

وذلك لأسباب منها أن (جرايس):

لم يفرد الجانب التهذيبي بالذكر.

لم يبين كيف يمكن مباشرة القواعد

التهذيبيية وترتيبها.

لم يدرك أن الجانب التهذيبي قد يكون هو

الأصل^(٥٣).

أما المبدأ التداولي الثاني فهو الذي قدمته

(روبين لايكوف) وسماه طه مبدأ التأدب

(٥٢) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، (ص/٢٣٨، وما بعدها).

(٥٣) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، (ص/٤٠).

قاعدة التعفف، بما في ذلك المبادئ التعاونية (جرايس).

إن مبدأ التأدب عند (لايكوف) أفضل من مبدأ التعاون عند (جرايس) حسب التصور الطهاوي، «حيث إنه يقف على الجانب التهذيبي من جوانب التخاطب، فضلاً عن أخذه بالجانب التبليغي منها، ومن حيث إنه يتفرع إلى قواعد متميزة ثلاث تنظم هذا الجانب الذي تنساه (جرايس)»^(٥٥). إلا أن مبدأ التأدب بدوره قاصر، حيث إن الجانب التهذيبي جانب عملي بامتياز، يركز على تقويم السلوك وتوجيهه، ومبدأ التأدب عند (لايكوف) بعيد عن العمل، ما دامت أنها لم تقدم وسائل عملية موصلة إلى هذه الأهداف.

الجدير بالذكر أن طه عبد الرحمن قدم مبدأ التواجه واعتبار العمل الذي جاء به كل من (براون) و(ليفنستين) في دراستهما المشتركة (الكليات في الاستعمال اللغوي: ظاهرة التأدب) على مبدأ آخر جاء به «ليتتش».

إلا أننا اخترنا الوقوف عند هذا الأخير كما فعل حاتم عبيد في دراسته (نظرية التأدب في اللسانيات التداولية)، وذلك اعتباراً للمعيار التاريخي لا غير.

لقد انطلق (ليتتش) من تصور مفاده «أن كل سياق يوجهه هدف تواصلي محدد، وأن الغاية من استعمال المتكلم للغة هي

واعتبار جانب التهذيب، وهذا المبدأ قائم على صيغة: «كن مؤدباً».

لقد تجاوز هذا المبدأ مبدأ التعاون الذي قدمه (جرايس)، وحاول تجاوز القصور الذي وُسم به مبدأ التعاون، إذ أعطى الجانب التهذيبي الأهمية أكثر من الجانب التبليغي، وذلك هو ما يظهر من خلال القواعد التي تفرع إليها، وهي ثلاث قواعد:

قاعدة التأدب: وقد اختار طه عبد الرحمن تسميتها بالتعفف «لما في مصطلح التعفف من معنى عدم الإلحاح على الغير»^(٥٤).

ومقتضى هذه القاعدة هو:

لا تفرض نفسك على المخاطب.
قاعدة التشكيك ومقتضاها:
اجعل المخاطب يختار بنفسه.
قاعدة التودد، ومقتضاها هو:
أظهر الود للمخاطب.

لقد استفاد طه عبد الرحمن في شرح هذه المبادئ والقواعد، ليهتدي في نهاية المطاف إلى أن القواعد التي قدمتها (لايكوف) تتباين فيما بينها من حيث القوة والضعف، مما يدفع بعضها إلى إسقاط البعض الآخر. هذا بالإضافة إلى تعارض هذه القواعد مع القواعد التي قدمها (جرايس) ضمن مبدأ التعاون، والنتيجة النهائية التي توصل إليها هي: أنه بإمكاننا إدراج جميع هذه القواعد ضمن

(٥٥) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، (ص/٢٤٢).

(٥٤) المرجع نفسه، (ص/٢٤٠).

لقد انتقد طه عبد الرحمن مبدأ التأدب الأقصى الذي قدمه **(ليتش)** في أمرين حددهما في الخاصية اللاتناظرية لمفهوم التأدب الأقصى، وخاصية الربح والخسارة لقاعدتي اللباقة والسخاء.

فالخاصية اللاتناظرية يعني بها أن كل ما كان مؤدياً حسب أحد الطرفين يكون غير مؤدب عند الآخر، يعني أن استعمال المدح مثلاً يكون في مصلحة المخاطب لكن المتكلم يتضرر به. أما خاصية الربح والخسارة فتتمثل في اعتبار **(ليتش)** المتكلم طرفاً خاسراً يتحمل بمفرده تكاليف التفاعل الكلامي وما يترتب عليه من مخاطر^(٥٩)، مما يجعل علاقة المتكلم بالمخاطب علاقة تجارية تقوم على المصلحة.

أما المبدأ الرابع فهو الذي قدمه كل من **«براون»** و**«ليفنسن»** في عملهما المشترك سنة ١٩٧٨، وهو حسب التصور الطهوي **(مبدأ التواجه واعتبار العمل)**، الذي يمكن صياغته في: **«صُن وجه غيرك»**.

يقوم هذا المبدأ على خاصية ماء الوجه الذي ينبغي على الفرد أن يسعى إلى الحفاظ عليه في أثناء التواصل والتفاعل مع الآخر، وهذا المبدأ يقوم على مفهومين هما: مفهوم الوجه ومفهوم التهديد.

يتفرّع مبدأ التواجه إلى قواعد وخطط متعددة هدفها التخفيف من الأثر المهدد

إحداث أثر في ذهن السامع^(٥٦)، ليهتدي إلى أن التأدب يقوم على قواعد يمكن إجمالها في صورتين^(٥٧):

قلل من الكلام غير المؤدب.
أكثّر من الكلام المؤدب.

وهما قاعدتان أساسيتان تمثلان مبدأ التأدب الأقصى الذي أتى به **(ليتش)**، كما أنها تتفرّع بدورها إلى قواعد متعددة منها اللباقة والاستحسان والسخاء والتواضع... إلخ.

هذه المبادئ يمكن أن نمثل لها بهذه الأمثلة ليتبين لنا السلم الذي انطلق منه **(ليتش)**، وليتضح لنا كذلك الفرق بين الأمثلة وأهمية اعتماد بعضها دون الآخر:

أغلق النافذة.
أريد أن تغلق النافذة.
هل تستطيعين إغلاق النافذة؟
ليتك تغلقين النافذة.

يعلق طه على أمثلة تشبه إلى حد كبير ما أوردناه بقوله: **«فالجملّة الأولى تدل على المعنى المباشر للأمر، وبالتالي فهي أقل الأمثلة الأربعة لباقة، فتكون بذلك أكثر فرصة لفتح باب المنازعة والمخالفة (...)**، في حين تكون الجملة الأخيرة أكثر الجمل الأربعة لباقة: لأنها تظهر عدم طمع المتكلم في وقوع المطلوب»^(٥٨).

(٥٦) حاتم عبيد، التأدب في اللسانيات التداولية، (ص/١٢٣).

(٥٧) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، (ص/١٤٦)، (نقلٌ عن) Geoffrey Leech, principles of pragmatics, longmann London ١٩٨٣، ١٥١/pp٧٩.

(٥٨) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، (ص/٢٤٧).

(٥٩) حاتم عبيد، التأدب في اللسانيات التداولية، (ص/١٢٩، ١٣٠).

وأما الثاني فيتركز على الجانب التهذيبي، وتتفرع عنه قواعد مضبوطة أوردتها الدكتور طه نقلاً عن الماوردي^(٦٣) رحمه الله وهي:

ينبغي للكلام أن يكون لداعٍ يدعو إليه، إما في اجتلاب نفع أو دفع ضرر.

ينبغي أن يأتي المتكلم به في موضعه، ويتوخى به إصابة فرصته.

ينبغي أن يقتصر الكلام على قدر حاجته.

يجب أن يتخير اللفظ الذي به يتكلم.

إن هذه القواعد حسب التصور الطهوي هي نفسها قواعد التعاون التي أشرنا إليها سابقاً، باستثناء قاعدة الكيف أو الصدق، وهي مندرجة ضمن القواعد المتفرعة على مبدأ التصديق، باعتبارها قواعد تهذيبية بالأساس:

قاعدة القصد

تفقدُ قصدك من كل قول تلقى به إلى الغير.

قاعدة الصدق

كن صادقاً فيما تنقله إلى غيرك.

قاعدة الإخلاص

كن في توددك لغيرك متجرداً عن أغراضك.

لقد تضمنت هذه القواعد ما جاء في

نظرية التأدب ونظرية التواجه مع تجاوز جوانب القصور في تلك النظريات، إذ استطاعت وصل المستوى التبليغي بالمستوى التهذيبي للمخاطبة، إضافة إلى التركيز على مضمون القول والهدف منه والخروج عن الدلالة الظاهرة للقول.

(٦٣) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، (ص/٢٤٩). نقلاً عن: الماوردي، (أدب الدنيا والدين)، بيروت، دار الفكر، (ص/٢٦٦-٢٧٠).

في مجموعة من العبارات اللغوية لحفظ ماء الوجه. ويفضله طه على مبدأ التأدب عند (لايكوف): لأخذه بالجانب العملي من التهذيب،

إلا أنه مع ذلك لا يسلم من عيوب، حيث «ينتهي إلى تنزيل وصف التهديد على جميع الأقوال

بحيث تصير كلها حاملة للتهديد (...). يجعل العمل المقوم للتهديد محصوراً في نطاق

وظيفة التقليل من تهديد الأقوال»^(٦٤). وهو

حسب التصور الطهوي- يقتصر على التحوط

من التهديد، دون أن يبلغ هدف تحقيق الأُنس

والإلف والقرب، باعتبارها المقاصد الأسمى من

العملية التواصلية الإنسانية.

لقد انطلق طه عبد الرحمن من نقد هذه النظريات وتحديد جوانب الضعف والقصور فيها لينتهي في نهاية المطاف إلى إعطاء مقابل لها استمدّه من التصور الإسلامي^(٦٥).

لقد اقترح طه مبدأ التصديق واعتبار الصدق والإخلاص^(٦٦)، وصاغه على الشكل الآتي:

لا تقل لغيرك قولاً لا يصدقه فعلك.

هذا المبدأ يشمل جانبين راسخين في التراث الإسلامي، وهما نقل القول وتطبيق القول، أما الأول فيتركز على الجانب التبليغي.

(٦٤) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، (ص/٢٤٥).

(٦٥) نقصد بالتصور الإسلامي، الموقف الإسلامي والضوابط المتعلقة بالتخاطب والتأدب، سواء في القرآن الكريم والسنة النبوية، وسواء في مختلف التأليف التي خلفها علماء الحضارة الإسلامية المنتسبين للإسلام من حيث مضامين نصوصهم التراثية.

(٦٦) ينظر طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، (ص/٢٤٩، وما بعده).

تأليفنا التراثية. إشارة منه إلى أهمية التصالح مع التراث، والبحث فيه وقراءته مقابل الإسهام في توسيع القطيعة الفضيعة بيننا وبين ذلك التراث الغني المتميز.

نظرية التأدب في المجال الإسلامي ضمن نسق عام ومتكامل

لا يخفى على أحد ما لطفه عبد الرحمن من دور بارز في الكشف عن النواقص التي شابت جملة من النظريات الفلسفية واللسانية الغربي الحديثة، وذلك من خلال وزنها بميزان الدين الإسلامية، والتراث الإسلامي، وبالنظر إليها بمنظار الأخلاق، وقد رأينا أنه انتقد النماذج التي كتبت في نظرية التأدب ضمن اللسانيات التداولية، وأعطى بديلاً منها استمدته من التراث الإسلامي.

إلا أن الذي نريد الإشارة إليه هنا، هو أن طه عبد الرحمن نفسه لم يتعمق في نظرية التأدب انطلاقاً من الآداب الإسلامية التي تضبط عملية التخاطب، إذ التصديق والقصدية والإخلاص على الرغم من أهميتهم لا يمثلون إلا جزءاً يسيراً من النسق العام والقواعد التكاملية التي تضبط التخاطب وتتحكم فيه. وبالتالي فإن التأمل العميق مثلاً في قاعدة الصدق قد يؤدي إلى الاستغناء عنها، أو على الأقل فهي بالمقارنة مع قواعد أخرى قاعدة جزئية، ومتفرعة لا قاعدة كلية وأصلية.

إن قاعدة الصدق تتجاوز قصور النظريات الحديثة، بتركيزها على الجانب العملي للتهذيب، ومن ثم فإنها تمارس الصدق في مستويات ثلاث: «الصدق في الخبر» و«الصدق في العمل» و«مطابقة القول الفعل» ثم تأتي قاعدة الإخلاص فتحتم على المتكلم تقديم حقوق المخاطب على حقوقه الشخصية دون أن يؤثر ذلك سلباً على المتكلم ما دامت تلك الحقوق ثابتة له غير منتحلة، فالإخلاص في مبدأ التصديق الذي أورده يبنني على التنافس في التخلق الذي يورث تقريباً صادقاً وخالفاً، في الوقت الذي يبنني فيه مبدأ التأدب الأقصى على التنازع في الحقوق وفي التأدب، مما يجعل بذلك مبدأ التصديق حسب التصور الطهوي «أفضل المبادئ وأكملها جميعاً، ولا عجب أن يكون هو الأصل الذي تقرر في الممارسة التراثية الإسلامية العربية؛ إذ معاناتها للتخاطب كانت أصدق حالاً وأفسح مجالاً، وبالتالي لا بد أن يكون نظر أهلها في التخاطب أصح حكماً وأبلغ أثراً، ألا ترى أنهم تركوا فينا الاصطلاح المتميز: (أدب المخاطبة)»^(٦٤).

لقد انطلق طه عبد الرحمن من النظريات اللسانية التداولية الحديثة خارج الأوطان العربية، ومن مبحث التأدب بصفة خاصة، فدرسها دراسة نقدية انطلاقاً مما في تراثنا الإسلامي الغني، ليصل في النهاية إلى أن تلك النظريات لم ترتق بعد إلى ما في بطون أمات

(٦٤) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، (ص/١٥٣).

الإنتاج والإبداع، ولأن الأمة اليوم في أمس الحاجة إلى نهضة حقيقية وجذرية في مختلف المجالات، فإنها في أمس الحاجة إلى إبداع مفاهيم ومصطلحات لمسايرة التطورات السريعة، واعتماد كل الوسائل المعتمدة في نحت المصطلحات وتوليدها، والتخلص من الفوضى الناتجة عن الاجتهادات الفردية في إيجاد المقابلات العربية للمصطلحات المستوردة، التي تظهر بسرعة فائقة نتيجة التقدم الكبير للحضارة الغربية، مما يحدث «فجوة مصطلحية مزدوجة، فجوة في أدوات توليد المصطلح تتمثل في عجز وسائلنا عن ملاحقة الطلب المصطلحي المتصاعد، حيث يضاف إليه كل يوم عدة آلاف، فجوة في توحيد المصطلح ما بين الأقطار العربية»^(٦٧).

والحق أن تجاوز هذه الأزمة يحتاج بداية إلى قراءة نقدية للواقع المفهومي والاصطلاحي للأمة، وكذا تشخيص الوضع الحالي من ناحية المفاهيم والمصطلحات^(٦٨)؛ وذلك بالرجوع إلى

(٦٧) علي، نبيل ونادية، حجازي: الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة (الكويت: عالم المعرفة، ٢٠٠٥م، ص/٣٥١)، نقلاً عن عباس عبد الحليم عباس، المصطلح النقدي والصناعة المعجمية دراسة في المعاجم المصطلحية وإشكالاتها المنهجية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط١، ٢٠١٥م، ص/٤٤).

(٦٨) تكمن صعوبة المصطلح في سعيه إلى تخصيص مصطلح واحد لمفهوم واحد داخل جماعة لغوية تتكلم لغة واحدة. ولأن البلدان العربية متباعدة فيما بينها فإنه حدث نوع من الفوضى في وضع المصطلحات للمفاهيم الموجودة سلفاً في الذاكرة الجمعية للأمة، سواء المصطلحات العربية أو الأجنبية الواردة المستوردة في ظل الانفتاح على الثقافة الغربية الحديثة. وفلاح الأمة اليوم مشروط بتوفير وصناعة مفاهيمها الخاصة، استجابة لطلب السوق اللغوية قبل سعيها لصناعة المواد الغذائية والمادية الأخرى.

تتأطر نظرية التأدب في المجال الإسلامي ضمن نسق متكامل توجهها مبادئ متداخلة ومتعددة في الوقت نفسه، فالحب في الله الذي يجمع المتخاطبين أصل والنية التي يجتمعان بها، وحسن الظن الذي يستحضره كل منهما، والتماس الأعذار وقبولها... كلها مبادئ محورية وأساس في عملية التأدب، وسواء النية أو الحب في الله أو حسن الظن أو التماس الأعذار مؤصل لها في القرآن الكريم وفي أحاديث نبوية، يحتاج التأمل فيها وإيرادها إلى وقت وبحث مستقل ودقيق^(٦٩).

المبحث الثالث المصطلحات والمفاهيم وحمولتها الحضارية في نظر طه^(٧٠)

لا ينكر عاقل أن بناء الحداثة الإسلامية اليوم كما يراها طه، وتجاوز ما أصاب الأمة من تخلف مشروط بالتخلص من التبعية العمياء، والاستيراد والاستهلاك النهم دون

(٦٩) يحتاج البحث في نظرية التأدب في المجال الإسلامي إلى عمل خاص يتخذ من القرآن الكريم والسنة النبوية وكتب علماء المسلمين القدماء مادة خاماً، ينطلق منها في التنقيب والبحث، وسوف يكون ذلك علمياً كلما حاول تحليل وضعيات التأدب في هذه المصادر واستخراج القواعد التي تحكمها.

(٧٠) أشرت إلى هذا الموضوع في مداخلة لي بعنوان: اللغة والمصطلح ودورها في التجديد الحضاري، ألقيتها بمؤتمر معاً الثامن للباحثين، بمركز التكوينات والمكتبيات الوطنية بالرباط، من ٢٢ إلى ٢٤ أبريل ٢٠١٩، عقدته مؤسسة خالد الحसन، تحت إشراف كرسي الحضارة الإسلامية والمشاركين الإنساني بجامعة محمد الخامس، وبالشراكة مع الوزارة المنتدبة لدى رئيس الحكومة المكلفة بالعلاقات مع البرلمان والمجتمع المدني والتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، وبمشاركة المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية.

والتواصل والتفاعل والتعايش بين مختلف البيئات الحضارية والفكرية المتعددة، وذلك لأن سوء فهم المصطلحات والمفاهيم المستخدمة من أطراف الحوار يؤدي إلى كثير من الخصومات الفكرية والصراعات المذهبية»^(٧١). خاصة حينما يتعلق الأمر بحوار الثقافات حيث تختلف الأصول والمرجعيات الخاصة بكل حضارة، فعلى الرغم من أن «البشرية جمعاء تشترك في مجموعة من المضامين (المدركة كثنائيات)، وهو ما يوحدنا، وما يجعل التعايش ممكناً بين كل هذه الثنائيات رغم الانتماءات المختلفة إلى ثقافات باللغة التنوع. إلا أن هذا القسم المشترك لا يعني التوحد والتطابق المطلق، فكل مجتمع ينظم مضامينه بطريقته الخاصة وفق تقطيع مفهومي خاص به»^(٧٢) ويؤدي الاستيراد دون مراعاة هذه الخصوصيات إلى إشكالات جمة. قال الأستاذ ياسين: «المفاهيم تتزحلق، وتخرج من نظام علمي إلى نظام، فتفقد قوتها وأصالتها ومغزاها. المسؤولية كما نستعمل الكلمة اليوم لفظ ترجم معنى أجنبياً، فهو جريح يئن مما أصابه من درجة وزحقة مثل سائر الألفاظ العربية الترجمانية عن لغة الثقافة العالمية الوثنية الإغريقية والمادية الحديثة والفلسفات المثالية والفنون المستحدثة. كل ذلك يتقاطر على الألفاظ عن مدلولاتها

بداية الأزمة وتتبع مسار تطورها وتفاقمها، فقد ذهب بعض المثقفين الأكاديميين المزدوجي الثقافة إلى نهج عملية تلقف المفاهيم جزأاً دون الكشف عن أصولها وهويتها^(٧٣)، وهو ما يفرض بالضرورة العودة لمعرفة أصول هذه المفاهيم وتتبع خلفياتها، وإن كان الإصلاح اللفظي في نظر طه عبد الرحمن لا يقتصر على «التطلع إلى معرفة المعاني الأصلية التي تنطوي عليها هذه الاصطلاحات الأعجمية، وحتى لو فرضنا أننا أخطأنا بمضامينها المعرفية وبأصولها اللغوية، فإن وجودها في النص العربي يضر باتصاله؛ لأنها أجزاء من لسان آخر ما تفتأ تشير إلى انتماؤها إليه، ولا اتصال إلا بين أجزاء اللسان الواحد»^(٧٤)؛ وهذا يستدعي بالضرورة العناية الكبيرة بالمفاهيم الموظفة، ومحاولة إبداع المفاهيم ونحتها وقراءة التراث وإحيائه قبل التفكير في معرفة أصول هذه المفاهيم ومدلولاتها، والإحاطة بتحولاتها وعلاقتها بالنمط العام للحضارة، وعلاقتها بالمصطلحات والمفاهيم التي تشكل البناء الكلي لكل أمة.

ولأن تجديد الحضارة الإسلامية اليوم رهين بحوار علمي يقود إلى التعايش والسلم فإن «التحديد العلمي والدقيق للمفاهيم هو الذي يوفر الأرضية لخلق مساحات للحوار

(٦٩) ياسين عبد السلام، مقدمات في المنهاج، ط١، ١٩٨٩م، (ص/٤).

(٧٠) طه عبد الرحمن، فقه الفلسفة: أ- الفلسفة والترجمة، ٢٠٠٨م، (ص/٣٣٩، ٣٤٠).

(٧١) الناصري محمد، م.س، (ص/١).

(٧٢) بنكراد سعيد، السيميائيات السردية: مدخل نظري، منشورات الزمن، كتاب الجيب ٤٩، ٢٠٠٨، (ص/٤٧).

بمجموعها، نحوها وتركيبها وبلاغتها، شعرها ونثرها وأمثالها، تجربة الشعب الناطق بها، حساسيته وفكره وأسلوبه في الحياة ونظرته للإنسان، ومكانه في الكون، ومصيره وقيمه، لكنها تمثل في الوقت نفسه رابطاً أساسياً يلم المجتمع. رابطاً يقرب بين الناس وإن اختلف العرق واختلف الدين»^(٧٦) ونظراً لموقع المصطلحات في مشروع بناء الحضارة وتجديدها فإن كثيراً من الرواد قد أولوا لها اهتماماً كبيراً، وجعلوها ضمن الأولويات في مشروعاتهم التجديدية.

ويعتبر طه عبد الرحمن من المفكرين العرب المحدثين الذين اجتهدوا في قضية المصطلحات من خلال مشروعه الفكري المتكامل القائم على نقد النظريات الغربية، والاجتهاد الكبير في إعطاء مقابلات لها، تستمد روحها وأصالتها من الثقافة العربية الإسلامية. وعقد رف طه بنقده العام للحداثة الغربية كما سبقت الإشارة إلى ذلك، ساعياً إلى تأسيس ما يسميه الحداثة الإسلامية، كما انتقد التوجه الفكري لبعض المفكرين العرب نحو الحداثة الغربية، ورأى مقابل ذلك أن الحداثة الحقيقية هي: «ما كانت تجربة خاصة يتفاعل فيها الإنسان بإكراهات زمنه فيتغلب عليها ليخضعها لمبادئه ويملاها بروحه المتجددة، ولا تكون الحداثة حادثة وهي تنقل تجارب الآخرين كائنًا من كانوا؛

القرآنية النبوية، فإذا هي أشباح في الأذهان بعد أن كانت حياة وباعثة حياة»^(٧٧). وإذا تأملنا في واقعنا اليوم فإننا سوف نجد الحضور الطاعي لهذه المفاهيم المستوردة، التي ما تزال غامضة حتى عند من استوردها.

ينضاف إلى هذا ويدعمه ما نلاحظه من هجوم كبير للمصطلحات الأجنبية في كل المجالات، يُعتمدُ عليها لسد الفراغ المهول في الثقافتين العربية والإسلامية، دون مراعاة خصوصياتها الحضارية والمعرفية، مما «جعل منها مفاهيم متحيزة ضبابية متذبذبة مستلبة، تستبطن تصوّراً غريباً له خصوصياته، إن بشكل ظاهر جليّ، أو مضمّر خفيّ يتمايز مع الرؤية المعرفية الإسلامية ذات الطابع التوحيدي والاستخلافي المرتكزة على قيمة الإنسان، ووظيفته الحضاريّة، ومكانته في الوجود»^(٧٨). هذا على الرغم من أن للغة «ارتباطاً عضوياً بالفكر، والشعور، ومظاهر الحياة المادية، وبواطن الحياة الروحية، وبالسلوك والأخلاق، وبالعلوم والعدل، والتنمية ونظام الحكم»^(٧٩). كما «أن ألفاظ كل لغة تحمل المعاني الدارجة عند أهل كل لغة كما تحمل اللغة

(٧٣) ياسين عبد السلام، تنوير المؤمنات، ج٢، (راعية ومسؤولية).

(٧٤) المريط مصطفى: تحيز المفاهيم: من النقد المفهومي إلى أفق البناء الحضاري مفهوم الثقافة عند مالك بن نبي أنموذجاً (دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، العددان ٦-٧، ربيع وصيف ٢٠١٨م) (ص/٢٧٢).

(٧٥) ياسين عبد السلام، حوار مع صديق أمازيغي، مطبوعات الأفق، الدار البيضاء، ١٩٩٧، (ص/١٣٣).

(٧٦) ياسين عبد السلام، الإسلام والقومية العلمانية، دار البشير - طنطا - أمام كلية التربية، ط٢، ١٩٩٥م، (ص/٩).

المفاهيم الغربية الحديثة، ومقلدة المتأخرين وهم الذين يسقطون المفاهيم الغربية الحديثة على المفاهيم الإسلامية القديمة^(٧٩).

ومن جهة أخرى فقد بذل طه جهداً كبيراً في العمل المصطلحي والمفاهيمي، وذلك من خلال جهد تطبيقي اتخذ محورين: «محور النقد والمساءلة للتجربة العربية في ترجمة المصطلح، ومحور التأثيل لمصطلحات فلسفية بالتأصيل والاختراع»^(٨٠)؛ منتقداً ما قامت به الفلسفة العربية في نقلها للمصطلحات الأجنبية دون مراعاة خصوصياتها، وقد نتج عن ذلك «وقوف المترجم العربي أمام المصطلح المنقول وقوف الناقل لا المؤصل، والمهول لا المؤثل، ما حرم العربية من أن تعني بمصطلحاتها الفلسفية الخاصة بها اللائقة بمقامها، وحرّم العربي من أن يلمس خصوصيته اللغوية والمعرفية فيما نقل إليه من مصطلحات وما تحمله من مفاهيم»^(٨١).

وقد تحدث طه عن جملة من المفاهيم والمصطلحات الدخيلة إلى الثقافة العربية وفلسفتها دون أن تجد قبولاً واستثناساً من قبل المتلقي العربي، حتى وإن عرفت معانيها الأصلية، قائلاً:

(٧٩) المرجع نفسه، (ص/١١، ١٢).

(٨٠) بومنجل عبد المالك: إبداع المفهوم وصناعة المصطلح في تجربة طه عبد الرحمن من الهويل والإتباع إلى التأثيل والإبداع (دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، العددان ٦-٧، ربيع وصيف ٢٠١٨م) (ص/٢١٦).

(٨١) المرجع نفسه، (ص/٢١٦).

إذ شرطها الجوهرى هو التخلّص من كل أشكال التقليد ومساءلة المعرفة في الراهن والتاريخ على حد سواء»^(٧٧).

فقد بيّن طه عبد الرحمن أهمية المصطلح والمفهوم في مختلف مصنفاته، قال: «من الذي ينكر أن المجتمع يكابد من التحديات المعنوية مقدار ما يكابده من التحديات المادية، ويتصدر التحديات المعنوية ما يواجهه من تيه فكري متمثل في أزمة مفهومية كبرى لا يعرف كيف يخرج منها؛ إذ لا تفتأ تتوارد عليه كثرة متكاثرة من المفاهيم التي تضعها المجتمعات الأخرى، فيأخذ في التخط في معاقدها ومغالقتها، بل في متاهاتها وأحاييلها، لا قدرة له على استيعابها، ولا طاقة له على صرفها، والواقع أن المجتمع المسلم ما لم يهتد إلى إبداع مفاهيمه أو إعادة إبداع مفاهيم غيره، حتى كأنها من إبداعه ابتداءً فلا طمع في أن يخرج من هذا التيه الفكري الذي أصاب العقول فيه»^(٧٨). ثم سعى بعد تشخيص الواقع الاصطلاحي والمفهومي إلى الحكم على الذين يدعون أنهم نجوا من هذه الفتنة المفهومية، فسماهم فئة المقلدة وقسمهم إلى مقلدة المتقدمين، وهم الذين يسقطون المفاهيم الإسلامية التقليدية على

(٧٧) ملكاوي، سعيدة، الحداثة عند طه عبد الرحمن من النقد المعرفي المزدوج إلى بناء المفهوم عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط١، ٢٠٠٨م، تقديم إدريس مقبول.

(٧٨) طه عبد الرحمن، روح الحداثة المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط١، ٢٠٠٦م، (ص/١١).

في المجال التداولي الغربي. وثانيهما: إنشاء المفهوم، واختراع مصطلحه الحامل له وفق مقتضيات خصوصيته اللغوية والمعرفية^(٨٤). وبالإضافة إلى تتبع المصطلح الغربي والتنقيب عن أصوله وجذوره، والبحث عن الدلالات العربية الممكنة لترجمته دون الوقوع في إشكالات الترجمة، فقد ظهرت عبقرية طه في إبداع مصطلحات جديدة أكثر من تجليها في الاختيار التأثيلي لمصطلحات مقابلة للمصطلحات الأجنبية^(٨٥).

تجدر الإشارة إلى أن الباحث بومنجل في بحثه حول المفهوم وصناعة المصطلح عند طه تتبع أهم المصطلحات التي أبدعها طه عبد الرحمن بشكل بديع، مراعيًا خصوصية اللغة العربية وخصوصية حضارتها المعرفية والدينية، وكذا استحضار قيمتي البيان والجمال في صناعة المصطلحات، قال: «وقد رأينا مقدار بيانية المصطلحات التي استعملها طه عبد الرحمن، فهذا يمنحنا قدرًا من الجمال، ولكن القدر الأوفر من الجمالية إنما منحه لها الذوق الفني لدى طه (...) فإذا أنت تقرأ له فتسمع حسييس الفلسفة ورنين اللغة، وتبصر تناظر الأشكال وتناغم الأصوات، ولا تجد ذلك لكاتب فيلسوف معاصر سوى طه عبد الرحمن»^(٨٦). والحق أن ما يميز الجانب المصطلحي والمفاهيمي عند طه من إبداع وجمالية أمر لا يمكن أن نفصله عن

«إن الإصلاح اللفظي لا يعني التطّلع إلى معرفة المعاني الأصلية التي تنطوي عليها هذه الاصطلاحات الأعجمية، وحتى لو فرضنا أننا أحطنا بمضامينها المعرفية وبأصولها اللغوية، فإن وجودها في النص العربي يضر باتصاله؛ لأنها أجزاء من لسان آخر ما تفتأ تشير إلى انتمائها إليه، ولا اتصال إلّا بين أجزاء اللسان الواحد»^(٨٧).

ينظر طه عبد الرحمن إلى واقع الأمة في علاقتها بالمصطلحات والترجمة بمنظار نظريته الفلسفية الأخلاقية الائتمانية، مستحضراً في ذلك ضرورة الإحاطة من البعد الفلسفي والحضاري للمعارف، حيث ينبغي أن تراعي الترجمة عندما تقدم إلى الآخر المقتضيات العقدية واللغوية والمعرفية، أو على الأقل فتح السبل لفهمها داخل المجال التداولي الذي نقلت إليه^(٨٨)، ساعياً إلى مواجهة التقدّم السريع والزحف المصطلحي باعتماد خطة منهجية ومنهج علمي محكم، بعيداً عن التسرع في إبداء الرأي وإصدار الأحكام، فقد «سلك طه عبد الرحمن مسلكين في علاج مشكلة المصطلح، أحدهما: تأصيل المقابل للمصطلح المنقول حين وجود مقابل له

(٨٢) طه، عبد الرحمن، فقه الفلسفة: ١- الفلسفة والترجمة (الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط١) ٢٠٠٨م، (ص/٣٣٩، ٣٤٠).

(٨٣) طه عبد الرحمن، الحوار أفقاً للفكر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ٢٠١٣م، (ص/٧١).

(٨٤) بومنجل عبد المالك، م.س، (ص/٢٢٢).

(٨٥) المرجع نفسه، (ص/٢٢٨، ٢٢٩).

(٨٦) بومنجل عبد المالك، م.س، (ص/٢٣).

يميز طه في الحداثة بين المعنى أي الروح الذي يعني التحديث، والشكل أي الطريقة والشكل الذي طبقت به الحداثة في المجتمعات الغربية، ويؤكد أننا في الحاجة إلى الحداثة من حيث روحها لا من حيث شكلها، كما فعل ذلك معظم المفكرين.

إن فصل الدين والأخلاق في الحياة الغربية الحديثة له تأثير مباشر على مختلف النظريات التي تنتجها هذه الثقافة، ولذلك فإن أهم ما يمكن أن يوجه لهذه النظريات من نقد هو خروجها من الأخلاق، وخروجها عن الأخلاق.

يعتبر الخروج عن الأخلاق في الحداثة الغربية الحديثة مدخلاً لنقد النظريات اللسانية الغربية، كما يعتبر الإسقاط والاستيراد والتلفيق مدخلاً لنقد تلقي هذه النظريات في الثقافة العربية الحديثة، وفي لسانيات العربية.

يعتبر طه عبد الرحمن من الأوائل الذين استعملوا مصطلح التداوليات وذلك سنة ١٩٧٠، لدقة التعبير عن معاني الاستعمال والسياق والتفاعل.

تعددت التعريفات المقدمة للتداوليات، واختلفت من باحث إلى آخر، إلا أن المتفق عليه بين اللسانيين هو انتقال اهتمام التداوليات في السنوات الأخيرة إلى التواصل وتحليل المحادثة والخطاب والحجاج وغيرها من المباحث.

درس طه نماذج نظرية التأديب في اللسانيات التداولية دراسة نقدية، انطلاقاً مما في التراث

نظريته الأخلاقية العامة باعتبارها لب الحداثة الإسلامية التي نادى بها طه، من خلال انطلاقه من داخل المجال التداولي الإسلامي. وقد رأينا منذ البداية أن هذه الحداثة يُشترط فيها حسب طه أن تتسم بالإبداع والجمال، والاستمداد المباشر من الدين باعتباره مصدر الأخلاق، لا الاستمداد من الحداثة الغربية التي فصلت الأخلاق عن الحياة والعلم والفكر.

خاتمة

نجمال أهم الأفكار التي توصلنا إليها من خلال البحث في النقط الآتية:

إن نقد طه للحداثة الغربية مؤسس على فصل الحداثة بين الأخلاق أي الدين والحياة، وهو ما يتنافى والدين الإسلامي، فالمشروع الذي جاء به طه هو مشروع أخلاقي بامتياز، ينتقد به الحياة الغربية الخارجة عن الأخلاق.

يتجاوز طه نقد الحداثة إلى نقد منهج تلقي الحداثة من قبل المفكرين العرب، حيث تم إسقاطها دون مراعاة الخصوصيات الحضارية والمعرفية والفكرية.

لم يقتصر طه عبد الرحمن على نقد النظريات الفلسفية الغربية والعربية القديمة والحديثة، بل تجاوز ذلك إلى نقد مجموعة من النظريات اللسانية، منها اللسانيات العامة، البنيوية والتوليدية، ومنها الدلالية والتداولية والحجاجية.



الإسلامي الغني، مؤكّداً أنها تندرج ضمن قاعدة كبيرة سماها قاعدة التصديق القائمة على مبدأ القصد ومبدأ الصدق ومبدأ الإخلاص، وتتجاوز هذه القاعدة حسب طه النقص الذي وسمت به النظريات والنماذج الغربية بتركيزها على الجانب العملي للتهذيب، وتقوم على ممارسة الصدق في العمل ومطابقة القول الفعل.

إن قاعدة التصديق التي اقترحها طه قد تكون قاصرة بدورها، فالتأدب في المجال الإسلامي يستمد من منظومة متكاملة يعتبر فيها الصدق والقصد والإخلاص جزءاً من نسق متكامل إلى جانب مبادئ من الحب في الله والنية وحسن الظن والتماس الأعذار وغيرها.

إن بناء الحضارة وتجديدها مشروط بإبداع المفاهيم والمصطلحات، لا استيرادها من الآخر وتلفيقها دون مراعاة الخصوصيات الحضارية والثقافية والفكرية والمعرفية.

إن المصطلحات والمفاهيم الغربية تحمل معها ثقافة الغرب وحضارتهم ونمط فكرهم، وتحمل لب الحداثة الغربية التي فصلت الأخلاق عن السياسة، وأبعدت الدين عن مختلف مناحي الحياة، وهو ما يجعل نقلها إلى بيئتنا عملاً مضراً.

دراسات خارج الملف

أزمة الهوية الإسلامية وعلاقتها بالتطرف والإرهاب

بهية سهلي^(١)

منذ أوائل السبعينيات، برزت ظاهرة التطرف، والإرهاب باسم الدين في العالم الإسلامي بشكل مهول، نظرًا لتزايد المنظمات والجماعات، التي تريد تأكيد رأيها وتوجهها، وتحقيق أهدافها في المجتمع بلغة العنف. والغريب في الأمر انطلاق هذه المنظمات والجماعات والتيارات من فكرة واحدة وهي: ضرورة إصلاح المجتمع من خلال إرجاعه **(بالقوة)** لهوية الدين الإسلامي، كما لو أن المجتمع الذي نعيش فيه هو مجتمع بلا هوية، أو له هوية غير إسلامية.

والأغرب من هذا الأمر، نجد المناوشات بين هذه المنظمات نفسها، بل وتكفير بعضها بعضًا، فيبقى السؤال الذي يتبادر في ذهن كل مسلم، هل نعيش أزمة الهوية في مجتمعنا الإسلامي، لكي تأتي هذه الجماعات لترجعها لنا؟ إن كان الجواب بالإيجاب، فما الهوية التي يعيشها مجتمعنا اليوم؟ أما إذا كان الجواب بالنفي، فلماذا ظهرت هذه الجماعات والتيارات؟ فهذان الإشكالات يمكن الإجابة عنهما من خلال طرح السؤالين التاليين:

ما هوية الأمة الإسلامية؟ وما علاقتها بالتطرف والإرهاب؟

حينما نتحدث عن هوية الفرد، نكون قد تحدثنا عن ماهيته وكيانه، وموقعه في هذا الكون؛ إذ الهوية التي يتشبع بها

الاتجاه الاجتماعي: «عملية تمييز الفرد لنفسه عن غيره، أي تحديد حالته الشخصية»^(٥).

الاتجاه الإسلامي: تنحو الكتابات الإسلامية في تعريف الهوية، إلى تعريفها حسب السياق الإسلامي، شأن التخصصات المذكورة آنفًا، التي عرفت الهوية حسب تخصصها، مما يجعلنا نختار تعريفًا إسلاميًا لهذا المفهوم، من خلال طرح تعريف خليل نوري مسيهر العاني بقوله: «فإذا أردنا أن نعطي تعريفًا عامًا لهذه الهوية، فإننا نستطيع أن نقول إنها تعني: الإيمان بعقيدة هذه الأمة، والاعتزاز بالانتماء إليها، واحترام قيمها الحضارية والثقافية، وإبراز الشعائر الإسلامية والاعتزاز والتمسك بها، والشعور بالتميز والاستقلالية الفردية والجماعية، والقيام بحق الرسالة وواجب البلاغ والشهادة على الناس، وهي أيضًا محصلة ونتاج التجربة التاريخية لأمة من الأمم، وهي تحاول إثبات نجاحها في هذه الحياة»^(٦).

وهذه التعريفات التي أدرجناها حسب تشعبات دراستنا، يظهر أنها التقت في مجموعة من الأمور وهي:

لا يمكن أن نتحدث عن فرد ما، أو أمة، دون

(٥) أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، لبنان، مكتبة لبنان الطبعة الأولى ١٩٧٧م، (ص/١٨٥).

(٦) خليل نوري مسيهر العاني، الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، ديوان الوقف السني ٢٠٠٩ الطبعة الأولى، (ص/٤٥).

الإنسان، هي التي تترجم لنا كيانه وماهيته الحقيقية، فإذا كان هذا الأمر بالنسبة للفرد، فكيف سيكون بالنسبة للأمة بأكملها؟

المبحث الأول هوية الأمة الإسلامية

المطلب الأول مفهوم هوية الأمة الإسلامية

مفهوم الهوية:

يعتبر مفهوم الهوية من المفاهيم التي لقت عناية خاصة في جميع المجالات العلمية؛ مما جعل تعريفها يختلف من علم لآخر حسب طريقة تناولها له، فإذا كان التعريف اللغوي للهوية هو: «هوية أراد أهوية فلما سقطت الهمزة ردت الضمة إلى الهاء... وفي الحديث: إذا عرستم فاجتنبوا هوي الأرض، وهي جمع هوة، وهي الحفرة والمطمئن من الأرض»^(٧)، فبعض الاتجاهات عرفت الهوية بـ:

الاتجاه الفلسفي: «حقيقة الشيء من حيث تميزه عن غيره، وتسمى أيضًا وحدة الذات»^(٨).

الاتجاه النفسي: «كون الشيء نفسه أو مثيله من كل الوجوه، الاستمرار والثبات وعدم التغير»^(٩).

(٧) محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، لبنان بيروت، دار صادر، الطبعة الأولى، د.ن، (٣٧٦/٥).

(٨) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ١٩٧٩م، (ص/٢٠٨).

(٩) فاخر عاقل، معجم على النفس، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى ١٩٨٥م، (ص/٥٥).

الإسلام خاصة: كما ورد في قوله تعالى: (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِّنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ) [آل عمران ١١٠].

فهذه المعاني التي ذكرها القرآن الكريم، وغيرها تبين لنا أن الأمة تطلق على الجماعة، التي اشتركت في مرجعية و(منهج) معين، وهذا حال المسلمين الذين اعتبرهم القرآن الكريم أمة واحدة؛ نظرًا لاشتراكهم في الملة الإسلامية، كما يقول خالد السعيد في هذا الصدد: «وفي إطار هذا النسق الدلالي المفصل، ترد آيات القرآن الكريم التي تخاطب المسلمين باعتبارهم أمة: (وكذلك جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا) [البقرة ١٤٣]، والتي تبين أن الانتماء لأمة المسلمين إنما يأتي نتيجة لموقف يختاره الناس اختياريًا (وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ) [البقرة ١٢٧].

فالانتماء لأمة المسلمين هو بالأساس: **انتماء ديني، وليس انتسابًا عرقيًا** (وَإِذْ ابْتَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا قَالَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِي قَالَ لَا يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ) [البقرة ١٢٤]، إذ إن تمييز أمة المسلمين بالإسلام، لا يكون امتيازًا إلا عند العمل بما **يتطلبه** الإسلام، (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ) [آل عمران ١١٠]، ويزداد وضوح

أن نستحضر حقيقتها المتمثلة في هويتها التي ستعكس عليها بالضرورة في أقوالها وأفعالها وذاورها.

الهوية التي تميز الفرد أو الأمة، لا بد لها من مرجعية تقوم عليها.

الهوية تختلف من شخص لآخر أو من أمة لأخرى حسب المرجعية التي تنطلق منها.

وبالتالي: الهوية هي مجموعة من المبادئ والقيم المنبثقة من مرجعية ينتمي إليها الفرد، والخبرات والتجارب التي ورثها، وعاشها، وقام بإدماجها في مفاهيمه، وقيمه.

مفهوم الأمة الإسلامية:

أول من عرف مصطلح الأمة بالمفهوم المتداول اليوم، هو القرآن الكريم، في العديد من الآيات الكريمة، حيث بلغ عدد تكرار لفظة (أمة) نحو سبع وأربعين مرة، ووردت على سبعة معانٍ، منها:

(١) الجماعة من الناس: كما في قوله تعالى: (تِلْكَ أُمَمٌ قَدْ خَلَتْ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَلكُمْ مَا كَسَبْتُمْ وَلَا تُسْأَلُونَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ) [البقرة ١٢٨]

(٢) الشريعة والطريقة والمنهج: كما في قوله تعالى: (يَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّهُتَدُونَ) [الزخرف ٢٣]

(٣) أمة محمد صلى الله عليه وسلم وأهل

لها هوية واحدة متمثلة في المنهج والمنهاج اللذين أتى بهما الدين الإسلامي لاتباعهما دينياً ودينيّاً؛ لتحقيق مقصد الله تعالى، لماذا ظهرت الجماعات المتطرفة وتباينت في دعواها رغم انطلاقها من هدف واحد، وهو ترسيخ هوية الإسلام في المسلمين شكلاً ومضموناً؟

فجواب هذا السؤال يكمن في معرفة الأسس التي تشكلت بها الهوية الإسلامية لأمتنا، والرجوع زمنياً إلى نقطة تشكل الفرق التي كانت بذرة هذه الانقسامات.

المطلب الثاني أسس تشكل الهوية الإسلامية

من خلال النظر في تعريف الهوية حسب الفكر الإسلامي، وتعريف الأمة الإسلامية وعوامل تشكلها، يمكن القول بأن الأسس التي تشكلت بفعلها هذه الهوية تتجلى فيما يلي:

التراث العقدي: من خلال النظر في التراث المؤلف أصالة في العلوم الشرعية التعبدية، نجدها تلتقي في هدف واحد وهو ترسيخ العقيدة الإسلامية.

التراث التاريخي: ونقصد به التجارب والخبرات المشتركة، أي المخزون الثقافي المشترك الذي يزخر به ذهن المسلم، من خلال معرفته كيف كانت الحياة قبل الإسلام، وكيف جاء الإسلام ولمن جاء، والعراقيل التي

مناطق هذا الانتماء لأمة الإسلام، عندما يجعل القرآن الفلاح صفة مميزة لأمة معينة من أمة الإسلام (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُمْ مُسْلِمُونَ) [آل عمران ١٥٦]،^(٧) فهذا النص يظهر المرجعية التي تتحدد على أساسها الأمة، وهي المرجعية الدينية، التي تتخطى الحدود الزمانية والمكانية، والعرقية، للجماعات، وبالتالي: «يكون المسلمون حيثما وجدوا أمة واحدة هي أمة الإسلام، وأبناء ملة واحدة يجمع بينهم انتماءهم الديني إلى الإسلام، وذلك بصرف النظر عن جنسهم أو أعراقهم أو ألوانهم أو لغاتهم...، كما أن الأغلبية الساحقة من أبناء أمة الإسلام المجتمعية العربية كانت ولا تزال وستبقى جزءاً من الأمة الإسلامية، إذ تشترك كثير من الأمم المجتمعية في انتمائها للحضارة الإسلامية، فلأن الإسلام كان عاملاً أصيلاً من عوامل تكون مجتمعاتها، وفي هذا تشترك أمم الإسلام المجتمعية العربية والفارسية والتركية والإندونيسية والبنغالية والبنجابية وغيرها من أمم الإسلام المجتمعية»^(٨)، فالأمة الإسلامية بهذه الصورة التي طرحها خالد الحسن، ومقارنة حيثياتها مع التراث الإسلامي المتقدم (أي بعد ظهور الفرق الإسلامية) يجعلنا نطرح السؤال التالي: إذا كانت الأمة الإسلامية

(٧) سعيد خالد الحسن، مدخل نظرية القيم (المدركات الجماعية)، المغرب مركز الدراسات والأبحاث مؤسسة خالد الحسن مطبعة الكرامة الطبعة الأولى، ٢٠١٥م، (ص/٤٥)، (٤٦).

(٨) سعيد خالد الحسن، مدخل نظرية القيم (المدركات الجماعية)، مرجع سابق، (ص/٤٦).

اختلاف مفض للنزاع عليه، لكن بعد فترة من الزمن بدأت تظهر الإرهاصات الأولى لبزوغ فجر الفرق والمذاهب؛ نظرًا لإنكار قوم على خلافة عثمان بن عفان، مما أفضى إلى مقتله، إذ سبب هذا الخلاف الذي حصل بعد ست سنوات من خلافة عثمان رضي الله عنه ترجع لأمر سياسي تتعلق بتسيير الحكم، حيث ادّعى أن عثمان رضي الله عنه كان يؤثر أقرباءه على من سواهم في تسيير شؤون المسلمين، وغض الطرف عن محاسبة أقربائه مقارنة بمحاسبة المسلمين، وغيرها من التهم التي رموا بها عثمان بن عفان، فكانت الشرارة الأولى التي لاحت راية التفرقة بين المسلمين في الأفق، خاصة بعدما بايع بعض المسلمين عليًا رضي الله عنه، ورفض معاوية بن أبي سفيان لهذه البيعة، ومطالبته بدم عثمان بن عفان، وجماعة من الصحابة رضي الله عنهم كالزبير بن العوام، وطلحة بن عبيد الله..

فأدى هذا الأمر إلى مواجهات دامية بين المسلمين، أبرزها واقعة صفين بين علي ومعاوية، بسبب رفض معاوية بن أبي سفيان مبايعة علي رضي الله عنه، واختلاف الرأي بينهما، مما أوقد نار هذه الواقعة.

ومن الكوارث التي أجبت نار الفرقة بين المسلمين، حينما ظهرت بوادر النصر لجيش علي رضي الله عنه، فلجأ جيش معاوية إلى حيلة رفع المصاحف على الأسنة والدعوة إلى الاحتكام

اعترضته في أثناء انتشاره، فهذه البصمة الثقافية الأولى التي يتشبع بها كل مسلم، يجعلهم ضمنيًا لهم تجارب وخبرات مشتركة، بل أدت هذه البصمة إلى إشراكهم في قضايا مهمة، مثل قضية تحرير فلسطين المحتلة.

التراث الاجتماعي: رغم انتشار المسلمين كجماعات في بقاع الأرض، على اختلاف أجناسهم ولغاتهم، نجدهم يحضون بالقيم نفسها؛ نظرًا لاستمدادها من العقيدة الإسلامية.

فهذه الأسس المذكورة تنطلق من المرجعية الإسلامية الأم، أي المرجعية الأولى التي كانت في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، والخلفاء الراشدين، إذ كانت لهم مرجعية واحدة متمثلة في الكتاب وسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، ولم يكن هناك اختلاف يفضي إلى النزاع والافتراق بين هؤلاء الصحابة، وإذا وجد فقد كان اختلافًا محمودًا ناتجًا عن اجتهادهم ومقاصدهم الموحدة، وخير دليل على هذا المقصد نجد مسألة جمع القرآن الكريم وحفظه، وحسمهم في اختلافاتهم في بعض المسائل الحساسة، كمسألة الخلافة بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم، إذ أجمعوا على أن الخليفة المناسب بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم الصحابي الجليل أبو بكر الصديق رضي الله عنه، لاعتبارات وضعوها نصب أعينهم، وكذلك الحال في خلافة عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وكذلك في الشطر الأول من خلافة عثمان بن عفان، لم يكن هناك

والثاني: ما سوى ذلك فالناس معذورون فيه إلى أن تقوم عليهم الحجة في الحلال والحرام، قالوا: ومن خاف العذاب على المجتهد المخطئ في الأحكام، قبل قيام الحجة عليه فهو كافر»^(٩).

ثم مذهب الصفرية، الذين لم «يكفروا القعدة عن القتال إذا كانوا موافقين في الدين والاعتقاد، ولم يسقطوا الرجم، ولم يحكموا بقتل أطفال المشركين وتكفيرهم وتخليدهم، وقالوا التقية جائزة في القول دون العمل، وهذا المذهب رغم انقسامه عن الفرقة الأم، إلا أنه يختلف معها في بعض الأمور كما يظهر في مبادئه، والأمر نفسه بالنسبة للمذاهب الأخرى، نتيجة تأثرهم بالعامل السياسي والتعصب في اجتهاداتهم وتوجيهاتهم لها حسب خلفيتهم السياسية.

مرجعيتهم التشريعية

من خلال استقراء الآراء التي أتى بها كل مذهب من مذاهب فرقة الخوارج، يتضح أنهم اتفقوا على هذه المسائل، كمرجعية عقدية وتشريعية بالنسبة لهم:

(١) الحكم لله تعالى وحده.

(٢) الإمامة: ألا تقصر على قبيلة معينة، وإنما تكون باختيار الشعب، يختارون من يروه مناسباً متصفاً بالعدل.

(٣) تكفير مرتكب الكبيرة.

بكتاب الله تعالى، فانخدع بعض جيش علي رغم تحذير علي رضي الله عنه منها، وهم القراء أو الخوارج فيما بعد، إذ قبلوا الهدنة، فضغط على علي رضي الله عنه لقبول التحكيم، لكن بعد بداية هذه الهدنة، ظهر بعض المخالفين لها من جيش علي، فأعلنوا العصيان والخروج، وكفروا علياً رضي الله عنه ومن أيده.

فكانت أول فرقة ظهرت في الساحة الإسلامية.

فرقة الخوارج

وعقيدتهم: **(لا حكم لأحد إلا لله تعالى)**، مما جعلهم يكفرون علياً لقبوله التحكيم، وسفك دماء كل من خالفهم في هذا المعتقد، وجوزوا أن تكون الإمامة في غير قريش، والخروج على الإمام الجائر.

ومن المذاهب التي انقسمت عن هذه الفرقة، نجد الأزارقة الذين كفروا علياً وعثمان وطلحة والزبير وعائشة وعبد الله بن عباس رضي الله عنهم، وسائر المسلمين وتخليدهم في النار، وأباحوا قتل أطفال المخالفين والنسوان، ثم مذهب النجدات أو النجدية، الذين قالوا: الدين أمران:

«أحدهما: معرفة الله تعالى ومعرفة رسله عليهم السلام، وتحريم دماء المسلمين يعنون موافقيهم، والإقرار بما جاء من عند الله جملة، فهذا واجب على الجميع، والجهل به لا يعذر فيه.

(٩) سعيد خالد الحسن، مدخل نظرية القيم (المدرجات الجماعية)، مرجع سابق (ص/٥٥).

يطلق عليه آية الله العظمى التدخل في المسائل السياسية والاجتماعية للمجتمع الشيعي.

كما يجمعون على وجوب التعيين والتنصيب على الإمام، وثبوت عصمة الأنبياء والأئمة وجوباً عن الكبار والصغار، كما قالوا بالتولي والتبري قولاً وفعلًا وعقدًا إلا في حال التقية، ونرى الملاحظة نفسها عن هذه المرجعية، وهي انطلاق أصحابها من الاجتهاد والتأويل إلى جانب ظهور معالم التعصب المذهبي، وتأثير السياسية في صياغة مرجعيتهم.

فرقة أهل السنة والجماعة

هي الفرقة التي اتبعت كتاب الله تعالى وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، والسائرين على نهجه ونهج صحابته الكرام، دون التمييز بينهم، وسُمّوا أهل السنة؛ لاتباعهم سنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، أما تسميتهم بالجماعة لعدم تفرقهم في الدين، واجتماعهم على الحق.

مرجعيتهم التشريعية:

تتجلى مرجعيتهم الدينية العقدية في كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم وإجماع السلف الصالح، والتسليم لله وللرسول صلى الله عليه وسلم كل ما ثبت بالنصوص القطعية الدلالة.

ومن الفرق التي ظهرت كذلك، نجد

فرقة الشيعة

الذين «شايعوا عليًا عليه السلام على الخصوص، وقالوا بإمامته نصًّا، إما جليًّا أو خفيًّا، واعتقدوا أن الإمامة لا تخرج من أولاده، وإن خرجت فبظلم يكون من غيره، أو بتقية من عنده... وهم خمس فرق، كيسانية، وزيدية، وإمامية، وغلاة الإسماعيلية، وبعضهم يميل في الأصول إلى الاعتزال، وبعضهم إلى السنة، وبعضهم إلى التشبيه»^(١)، فالكيسانية يقولون إن الدين طاعة رجل، ويعتمدون على التأويل في صياغة الأحكام الشرعية، مثل أركان الإسلام، أما الزيدية فقد ساقوا الإمامة في أولاد فاطمة رضي الله عنها، ولم يجوزوا ثبوت الإمامة في غيرهم، لكن جوزوا أن يكون كل فاطمي عالمًا زاهدًا شجاعًا سخيًّا، خرج بالإمامة، يكون إمامًا واجب الطاعة سواء أكان من أولاد الحسن أم من أولاد الحسين.

مرجعيتهم التشريعية:

من خلال عرض آرائهم الدينية، وما ذكره الشهرستاني في كتابه الملل والنحل، يتضح أنهم يرجعون لمعرفة الأحكام الشرعية، إلى من بلغ رتبة الاجتهاد والأعلمية في استنباط الأحكام الشرعية، بل يمكن لهذا الإمام الذي

(١-) الشهرستاني، الملل والنحل، لبنان بيروت، دار الكتب العلمية الطبعة الثانية ١٩٩٢م، (ص/١٤٤، ١٤٥).

مقارنة المرجعيات التشريعية للفرق الإسلامية

٣- العامل الذاتي:

من الأسباب التي أدت إلى تأجج التفرقة بين المسلمين، تباين المنهج والهدف الحقيقي من وراء هذه التفرقة، إذ كانت العصبية القبلية، والفكرية والسياسية بالدرجة الأولى هي المتحكمة في هذه التفرقة من جهة، ومن جهة ثانية كانت نية الإصلاح التي كانت ترجوها؛ العودة لأحكام الشريعة، أسيرة توجهاتهم وتمثلاتهم الجديدة، مما أعاق تحقيق هذا الهدف، وأنتجت لهم مرجعيات خاصة بهم، رغم انطلاقهم من نواة واحدة، وهي نواة الإسلام الأولى؛ عقيدة القرآن الذي به بنيت الشريعة، وسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، التي كانت مؤكدة ومبينة لها، مما أثر بشكل جلي في هوياتهم، ما يجعلنا نقول: إن الهوية الإسلامية بعد ظهور الانقسامات، ليست قولاً صريحاً مطلقاً للهوية الأولى التي كانت في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم، وإنما هوية تقدم في قالب مذهب ما.

المطلب الثالث

انعكاس أزمة هوية الأمة الإسلامية (اضطراب المدركات الجماعية، وظهور الإرهاب)

إذا كانت الجذور الأولى لأزمة الهوية الإسلامية تنطلق من ظهور الفرق، فقد زاد من تعميق هذه الأزمة ظهور ثورة عالمية من حيث تواصل

هذه المرجعيات التشريعية لكل فرقة انطلقت من المرجعية العقدية الأولى، لكنها اختلفت فيما بينها؛ نتيجة العوامل التالية:

١- العامل السياسي:

حب السلطة والحكم كان عاملاً أساسياً للتعصب المذهبي، وإحداث مرجعية تشريعية خاصة بها، كوسيلة لتحقيق مآربها، ونصرة مذهبها، وصياغة الأحكام لصالحها.

٢- العامل العلمي والثقافي:

- الجهل بأمور الدين، أدى ببعض الفرق إلى التناول على النصوص الشرعية، وتأويلها حسب أهوائهم.

- اتباع المتشابه من القرآن الكريم، ومحاولة استنطاقه دون علم أو منهج صحيح، مما أدى إلى ظهور بعض الفرق والزيادة من حدة التعصب.

- تأثر المسلمين بالفلسفة وإسقاطها على الأصول الدينية، أدى إلى ظهور بعض الفرق التي حاولت أن تطوع الشريعة لصالح الفلسفة، مما أدى بهذه الفرق إلى التكاثر بنية دفاع كل واحدة منها عن الدين الإسلامي، وفي الأخير حصلت أزمة التعصب والتراشق الفكري بينهم.

العولمة)، وإن كان في ظاهره منسجماً، وجعل مسيرة الفكر الفرقي يواصل مضيه نحو تحقيق حلم تأسيس المجتمع الإسلامي النموذجي، من خلال ظهور جماعات إصلاحية تنطلق من الفكرة نفسها التي تنطلق منها الشريعة الإسلامية، وهي أسلمة جميع مناحي حياة الفرد المسلم، أي لا يجب حصر الدين الإسلامي في الشعائر التعبدية فقط، بل يجب أن يكون حاضراً في جميع المجالات، فكان لهذه الرؤيا التي أتت بها هذه الجماعات الإسلامية المعاصرة حظو جماهيري بريء، خاصة بعد تفشي الظلم، والاستبداد في الحكم، وظهور الطبقة المجتمعية، وضعف القيم، واختلاطها بالقيم الغربية، ووعي المجتمع الإسلامي في داخله بضرورة إصلاح نفسه؛ إذ يعلم مدى تضرر هويته الحقيقية، عن طريق المقارنة التي يقوم بها بين ماضيه وحاضره، سهل انتشارها، وحقس بعض الشباب المسلم للانتماء إليها، لكن بعد ظهور هذه الجماعات الإسلامية الإصلاحية، انقسمت إلى قسمين:

(أ) الجماعات الإسلامية الإصلاحية

المعتدلة: وهي جماعات رأت ضرورة إصلاح المجتمع المسلم بشكل **تدريجي** دون اللجوء للعنف، واعتمدت على الخطابات الدعوية بكل صورها؛ ليقينها بعمق الهوية التي يعيشها المجتمع الإسلامي بين ماضيه وحاضره، سواء من ناحية هويته، أو من ناحية التحديات التي يعيشها، ومحاولة تقريبها المبادئ المشتركة بين جميع الفرق والتيارات الإسلامية، لإعداد

الحضارات فيما بينها وتلاقحها، ورسوخ قدم العولمة، التي تروم إشراك القيم المجتمعية في العالم، مما جعل الهوية الإسلامية ترى أزمة أخرى، وهي غياب **صورة المسلم النموذج**، في ظل هذا الحراك الذي يعرفه العالم، مما أدى إلى ظهور تيارات تدعو إلى مواكبة العالم شكلاً ومضموناً مع الحفاظ على الهوية الإسلامية بمفهومها الضيق (**المذهبية**)، وتيارات أخرى شددت على ضرورة عدم الانصهار في هذا العالم، وبين هذا وذاك ظهرت عصبية أخرى، وهي عصبية تمظهر الدين، فكل تيار صار له نموذج الخاص عن الذات المسلمة، كيف ينبغي أن تكون قلباً وقالباً.

كما أدى تأثير قيم العالم الإسلامي بالقيم العالمية التي أحدثتها العولمة، وفرضتها على المجتمعات الإسلامية عن طريق الإعلام، وتعدد الهويات الإسلامية (**المذهبية**)، إلى بروز النمط السائد في المجتمع المسلم اليوم (**تنوع مظاهر الدين للأفراد**)،

ما دفع المجتمع الإسلامي إلى التفكك داخلياً بفعل هذه التناقضات (**جهود التيارات في ترسيخ صورة المسلم النموذج من جهة، ومن جهة أخرى فرض قيم العولمة على المجتمع المسلم، مما جعله يجتهد في خلق نماذجه؛ ليوافق بين ما جاء به دينه من قيم وأخلاق، وبين ما فرضت عليه**

لطبيعتهم السيكلوجية الباحثة عن معرفة الذات وهويتها، وخير مثال على حدة أزمة الهوية للمسلمين في الدول الغربية، ما ذكرته الإحصائيات الأخيرة عن مقاتلي داعش،

المجتمع المسلم الموحد، من خلال تركيزها على أهم المبادئ الدينية التي أتت بها الشريعة الإسلامية، دون الدخول في بعض التفاصيل التي اختلفت فيها هذه الفرق، والابتعاد ما أمكن عن التدخلات السياسية.

ذكر آخر تقرير أوردته المركز الدولي لدراسة التطرف والعنف السياسي ICSR^(١١) أن الدول الغربية بلغت الصدارة في تصدير المقاتلين إلى داعش،

(٢) الجماعات الإسلامية المتطرفة:

هذا القسم من الجماعات رأى أن: الإصلاح لا يكون إلا من خلال إحداث طفرة في المجتمع الإسلامي، وذلك من خلال تغيير أوضاع المجتمع بالقوة. بذريعة فريضة الجهاد، منطلقين بذلك من فتاوى وتفسيرات للنصوص الدينية ذات طبيعة عصبية منطلقة من مرجعيتهم التشريعية.

حيث صدر ١٤ بلدًا من أوروبا الغربية نحو ٤٠٠٠ مقاتل، وهو ضعف الرقم الذي قدمه التقرير السابق عن عدد المقاتلين الغربيين في داعش سنة ٢٠١٣، كما أورد التقرير الإحصائيات التالية عن البلدان الغربية لهؤلاء المقاتلين، فقد بلغ عدد المقاتلين النازحين من فرنسا إلى داعش نحو ١٢٠٠ فرنسي، وألمانيا نحو ٦٠٠، والمملكة المتحدة نحو ٥٠٠-٦٠٠ كذلك، كما أشار إلى ارتفاع نسبة نزوح المقاتلين من بريطانيا وبلجيكا ونيوزيلندا، والسويد، وفنلندا والدنمارك والنرويج، مما يجعلنا نطرح سؤالاً حول هؤلاء المقاتلين، وهو: هؤلاء المقاتلون أبناء البلدان الغربية (أي مسلمون جدد) أم أبناء الجالية المسلمة؟ وهذا السؤال يجزنا لسؤال آخر، وهو: لماذا هذه البلدان دون غيرها من البلدان الأوروبية صدرت هؤلاء المقاتلين؟

كما أدى اضطراب هذه المدركات الجماعية للمجتمع الإسلامي بفعل أزمة هويته إلى معاناة المجتمع المسلم الموجود في البلدان الغربية، إذ عانوا ضعفين من أزمة الهوية، فقد أصبحوا بين أزمة هويتهم الإسلامية التي ورثوها، وفرض المجتمع الغربي هويته وقيمه عليهم، مما جعل بعضهم يحاول التعايش مع هذا الوضع، من خلال احتفاظه بهويته التعبدية من جهة، والتأقلم مع المجتمع الغربي بشكل متحفظ من جهة أخرى، لكن طبيعة التنوع الفكري والسيكلوجي للذات الإنسانية جعل بعض المسلمين الغربيين يرفضون هذا التأقلم، مما سهل عملية تشكل الجماعات الإرهابية في الوسط الغربي، واستقطاب بعض المسلمين الناقمين على هذا الوضع، خاصة فئة المراهقين والشباب،

(11) <http://icsr.info/2015/01/foreign-fighter-total-syriairaq-now-exceeds-20000-surpasses-afghanistan-conflict-1980s/>

المبحث الثاني مفهوم التطرف والإرهاب وأسبابهما

المطلب الأول مفهوم التطرف والإرهاب والعلاقة بينهما

مفهوم التطرف:

عرفه المجمع اللغوي: «التطرف في اللغة كلمة مشتقة من الطرف بمعنى الناحية، أو الطائفة من الشيء، وتطرف فلان أي أتى الطرف، وفي المسألة جاوز فيها حد الاعتدال»^(١٢)، وعرف محمد ياسر خوجة التطرف بقوله: «ويرتبط التطرف بالعديد من المصطلحات، منها الدوجماطيقية والتعصب، إن التطرف وفقًا للتعريفات العلمية يرتبط بالكلمة الإنجليزية dogmatism، أي الجمود العقائدي والانغلاق العقلي، والتطرف بهذا المعنى هو أسلوب مغلق للتفكير يتسم بعدم القدرة على تقبل أية معتقدات تختلف عن معتقدات الشخص أو الجماعة أو التسامح معها»^(١٣). أي يمكن القول بأن: التطرف يعبر عن الخروج عن القواعد الاجتماعية والفكرية والقيمة لمجتمع ما، وتبني قواعد خاصة، يصل الدفاع

إن الجواب عن السؤال الأول المتمثل في نوع إسلام هؤلاء المقاتلين، يجعلنا نسلط الضوء على أهمية النظر في كيفية الدعوة الإسلامية للأجانب، لمعالجة إشكالية أزمة الهوية الإسلامية، والحد من التطرف والإرهاب في صفوفهم.

وكذلك الإقرار بأن الإشكال ليس في نوع إسلامهم (مسلم جديد أو مسلم مهاجر)، وإنما في الهوية التي أصبحت لهم في ظل تحدياتهم مع مجتمعهم الغربي.

أما الجواب الثاني فيقودنا إلى استحضار السياق السياسي والاجتماعي الذي تنهجه هذه الدول مع المسلمين، فالملاحظ على هذه الإحصائية أن الدول الغربية التي صدرت المقاتلين إلى داعش تميزت بكثرة المسلمين في مجتمعها، مما أدى بها إلى معرفة بعض المشكلات الاجتماعية على رأسها العنصرية، وتصادم الثقافات، واعتبار الجيل الجديد من المسلمين في هذه البلدان الغربية مواطنين شأنهم شأن الغربيين؛ نظرًا لمولدهم ونشأتهم فيها، مما يجعلهم يطالبون بالحقوق والواجبات أنفسهم.

وبالتالي، لم تنعكس أزمة الهوية على المجتمعات الإسلامية في الدول الإسلامية فقط، بل انعكست على جميع المسلمين؛ مما أدى إلى تفشي ظاهرة التطرف والإرهاب في كل مكان.

(١٢) مجمع اللغة العربية، ١٩٨٥م، (ص/٥٧٢).

(١٣) محمد ياسر الخوجة، التطرف الديني ومظاهره الفكرية والسلوكية، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث (د.ن)، (ص/٤).

التي أدت إلى ظهور الفرق الإسلامية، لكن في عصرنا الحالي، ظهرت عوامل أخرى إلى جانب تلك التي ذكرناها، وهي:

1- العوامل السياسية:

عدم الرضا السياسي السائد في بلد ما يؤدي إلى تطرف بعض الجماعات الإسلامية؛ فتريد تنحية حكامها عن مكانهم بهدف أن الحكم لله تعالى، وأن هذه السياسة تحكم بغير شرع الله، وكذلك الرغبة في التصدر للحكم بهدف إصلاح ذلك المجتمع الإسلامي، حسبما ذكره محمد ياسر الخواجة في حديثه عن الجماعات الإسلامية التي كانت موجودة بمصر، نقلاً عن باحثين آخرين بقوله: «إن من أسباب انتشار الجماعات الإسلامية عدم رضاها للسياسات الناصرية والساداتية ورفضها مما يوضح رفض الجماعات وعدم اقتناعها بالدور السياسي والديني لمؤسسات المجتمع، وينتج هذا الرفض من عدم وجود مكان لهذه الجماعات داخل مؤسسات المجتمع، فرفض الجماعات الإسلامية للناصرية والساداتية لا يعني فقط وجود اختلاف أيديولوجي بينهما وبين هذه السياسات، ولكنه يعني فشل هذه الجماعات في اكتشاف ذاتها من خلال هذا الفكر. فالفكر السياسي المطروح على الساحة لا يجذبها ولا يحقق لها الإشباع والرضا، ولا يحقق لها المكانة والدور والفعالية؛ ولهذا تبحث عن بدائل أخرى،

عنها وفرضها على المجتمع بلغة العنف، وهذا التعريف يظهر تدخل العامل النفسي والاجتماعي في تكوين شخصية المتطرف كما سنرى.

مفهوم الإرهاب:

عرفته الاتفاقية العربية بقولها: «الإرهاب: كل فعل من أفعال العنف أو التهديد به، أيًا كانت دوافعه أو أغراضه، يقع تنفيذه لمشروع إجرامي فردي أو جماعي يهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس أو ترويعهم، أو تعريض حياتهم أو حرياتهم وأمنهم للخطر، أو إلحاق الضرر بالبيئة، أو بأحد المرافق أو الأملاك (العامة والخاصة) أو احتلالها أو الاستيلاء عليها أو تعريض أحد الموارد الوطنية للخطر»^(١٤).

من خلال هذه التعريفات يظهر أن الإرهاب هو بداية انعطاف التطور إلى نفق العنف، وبالتالي يمكن القول: ليس كل متطرف إرهابيًا، ولكن كل إرهابي متطرف.

المطلب الثاني أسباب التطرف والإرهاب

إن الحديث عن الأسباب والعوامل المؤدية للتطرف والإرهاب عند بعض الجماعات الإسلامية في ظل أزمة هويتها، يجعلنا نكرر ما عرضناه في المبحث الأول عن العوامل

(١٤) المادة الأولى من الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب.

عمارة» إلى المناداة بالتطبيق الفوري لجزئيات الشريعة الإسلامية، بدلاً من التطبيق المتدرج للعموميات. مما يعني تفاعل الجماعة مع المجتمع من خلال العناصر المحددة، فهي تريد تنفيذ الحدود، ولكنها تنادي بالقدر نفسه بتنفيذ الفكر العام الإسلامي، وهو ما يؤكد وجود انعزال فكري بين الجماعات الإسلامية والمجتمع، ويؤكد هذا أيضاً وجود تعارض داخل فكر الجماعات الإسلامية نفسها، فهي في أفكارها العامة شديدة المثالية والتجريد بقدر يبعدها تماماً عن الواقع، وفي مطالباتها الاجتماعية والسياسية تركز على الجزئيات تركيزاً شديداً يفقد هذه الجزئيات معناها، فمثلاً تركز الجماعة الإسلامية على ارتداء الحجاب أكثر من تركيزها على المعاني والمفاهيم التي يعينها ارتداء الحجاب، مما يدل على وجود انقسام وتعارض داخل فكر الجماعة الإسلامية، فهي تتبنى أفكاراً مجردة وتحاول تنفيذ أشياء شديدة العيانية، وفي انتقالها بين التجريد والعيانية تحاول ربط وجودها، فأفكارها العامة تفصلها عن واقعية التنفيذ^(١٦)، فهذه الحالة الفكرية السيكوسوسيولوجية التي تعيشها الجماعة المتطرفة كانت نتيجة أزمة الهوية التي تحدثنا عنها سابقاً، والتي أدت إلى ضعف وتشويه المدركات الجماعية، إذ الجماعات الإسلامية في حقيقتها جماعات نبتت من رحم الأزمة التي تحدثنا عنها، وبالتالي فهي تعيش التصدع والصراع الداخلي أنفسهم.

متجهة إلى المؤسسة الدينية، فلا تجد ما يجذبها ويحقق لها المكانة والرضا؛ فتلجأ إلى الانعزال عن المجتمع»^(١٥)، فهذا التحليل الذي يبين دور العامل السياسي في تطرف بعض الجماعات الإسلامية وإعلانها للإرهاب، يجعلنا نتساءل ما سبب تطرف هذه الجماعة دون الجماعة الأخرى؟

٢- العوامل الاجتماعية:

لقد أشرنا إلى هذا العامل، وحللناه، عندما تحدثنا عن آثار أزمة الهوية الاجتماعية على المدركات الجماعية للأمة، والتغير السريع الذي يحدث للمجتمع الإسلامي بفعل اندماجه قهراً أو رضائياً في منظومة العولمة، واضطراب صورة المسلم النموذج القدوة، في فكر شباب اليوم على وجه الخصوص، فهي عوامل أسهمت في ظهور الأفكار المتطرفة التي تبنتها الجماعات، إذ نرى كل جماعة صارت تبني نموذجها الخاص عن كيف ينبغي أن يكون الشخص والمجتمع المسلم، وهنا نورد الحالة السيكوسوسيولوجية التي تربط الجماعة الإسلامية بالمجتمع الذي تنتمي إليه، من خلال ذكر ما قاله محمد ياسر خواجه: **«فالجماعة الإسلامية في تفاعلها مع المجتمع تركز على الجزئيات، فهي الرابطة التي تربطها بالواقع، وتعفيها من الدخول في حوار فكري عميق، لهذا تلجأ الجماعات الإسلامية كما يرى «محمد**

(١٦) محمد ياسر الخواجه، التطرف الديني ومظاهره، مرجع سابق، (ص/١٣، ١٤).

(١٥) محمد ياسر الخواجه، التطرف الديني ومظاهره، مرجع سابق، (ص/١٢، ١٣).

٣- العوامل الاقتصادية والثقافية:

لا شك أن البطالة التي تتفشى في صفوف شباب المجتمع المسلم، والفقر بشتى أنواعه، وظهور الطبقة في المجتمع الإسلامي، مع الشعور بالظلمة، أسهموا في تعزيز التطرف والإرهاب للجماعات، كما أدت أزمة القراءة التي يعيشها المجتمع الإسلامي الراهن، وانتشار الكتب والفتاوى والخطابات المتعصبة، التي نتجت عن الفرق الإسلامية الأولى، إلى جانب المعنى الضيق الذي لصق بالدين، أسهمت في بناء هذه الجماعات المتطرفة واستقطاب الشباب قليلي المعرفة بدينهم.

وختامًا لهذا المطلب، يظهر أن المتطرفين إلى جانب هذه العوامل التي تدفعهم للإرهاب، لهم سيكولوجية خاصة بهم.

المبحث الثالث

الذات المتطرفة الإرهابية

امتدادًا لما تطرقنا إليه سابقًا في دراستنا لهوية الأمة الإسلامية وأزمته، وتفشي ظاهرة الجماعات الإسلامية المتطرفة الإرهابية، نطرح السؤال التالي: لماذا الشخص (أ) انتمى للجماعة، والشخص (ب) لم ينتم لها؟ رغم مرورهما بالعوامل نفسها التي تحدثنا عنها سابقًا؟ أو لماذا لم يصبح المجتمع الإسلامي كله مجتمعًا إرهابيًا ما دام يتعايش مع العوامل والظروف أنفسهما اللذين تحدثنا عنهما؟

هذا السؤال كان محط اهتمام للباحثين على اختلاف تخصصاتهم، خاصة باحثي علم النفس والسيكولوجيا، اللذين بذلا وسعهما في دراسة هذه الظاهرة، انطلاقًا من تحليل بعض الدراسات الميدانية التي أقيمت على عينة من المتطرفين، ومن هنا سنحاول استثمار نتائج الدراسات التي جمعناها من كتب بعض الباحثين السوسيولوجيين والنفسيين، لدراسة قضيتنا.

الطبيعة السيكولوجية للفئة المنتمية للجماعة الإرهابية:

نقل محمد ياسر خواجه، دراسة عن الفئات العمرية التي تنتمي للجماعات المتطرفة الإرهابية أجراها سعد الدين إبراهيم حول جماعتين إرهابيتين، فتوصل إلى ما يلي:

أعمار أعضاء كلا الجماعتين يتراوح بين ١٨ و٣٧ سنة بالنسبة للجماعة الأولى، أما الجماعة الثانية فكانت أعمار أعضائها تتراوح بين ١٤ و٣٩ سنة، وإلى جانب هذه الدراسة من حيث الفئة العمرية، ذكر دراسة أخرى عرضها عادل حمودة في كتابه اغتيال رئيس، إذ وجد أعمال أعضاء جماعة إرهابية أخرى كانت تتراوح بين ٢٤ و٢٩، فكلا الدراستين تدل على استهداف الجماعات لفئة المراهقين والشباب؛ نظرًا لكونهم أشد تأثرًا بالعوامل التي ذكرناها سابقًا.

وهناك دراسة أمريكية أجريت على الطبقة الاجتماعية، والعلمية التي ينتمي إليها أفراد

السلام فرجن، قائد تنظيم الجهاد في مصر والمهندس أبو حمزة المصري والمهندس محمد عطا، تخصصوا في علوم عربية ودينية وأصبحوا من المتشددین في تفسير النصوص الدينية في الغالب.

كما وجدت هذه الدراسة أن ٥٠% من الإرهابيين المشمولين بالدراسة تلقوا تربية دينية عندما كانوا صغارًا في السن ومعظمهم من شمال إفريقيا، وأن تسعة منهم فقط تربوا تربية مسيحية قبل أن يعتنقوا الإسلام، وأن ٦٠% ممن شملتهم الدراسة مهنيون والبقية حرفيون وغير حرفيين وغالبيتهم من شمال إفريقيا، وتطرقت الدراسة إلى أن ٧٠% متزوجون، وللغالبية منهم أولاد بالرغم من النظرية التي تقول إن حياة الخطر التي يعيشونها تحتم عليهم عدم تحمل مسؤوليات عائلية وعدم ترك أرامل وأيتام إذا قُتلوا، وأن واحدًا منهم فقط شاذ جنسيًا^(١٧).

هذه المعطيات التي قدمتها هذه الدراسة تجعلنا نعيد النظر في تحديد العامل الاقتصادي كأحد الأسباب التي تؤدي إلى التطرف؛

إذ جل هؤلاء الإرهابيين من طبقة متوسطة بمعنى طبقة تمكّنهم من ضروريات الحياة، كذلك كونهم يتحملون مسؤولية بناء الأسر تعطي الانطباع نفسه، إلى جانب وجود أفراد

بعض الجماعات، فتوصلت إلى كون أغلب الإرهابيين ينتمون **للطبقة الوسطى** وتلقوا **تعليمًا حديثًا**، وليس دينيًا محضًا، ووجدت هذه الدراسة الميدانية التي شملت ١٥٠ شخصًا مشتبهًا بالإرهاب، أن دوافع الإرهاب معقدة، كما ذكر مارك سيغمان في كتابه فهم شبكة الإرهاب، قام «بعقد حلقات بحث مع المجاهدين الأفغان لمعرفة انتماءاتهم الطبقية، فوجد أن نصف هؤلاء ينتمون إلى منطقة الشرق الأوسط، وبعضهم من شمال إفريقيا، إلى جانب غربيين اعتنقوا الإسلام، وقد تبين له أن أكثر من نصف هؤلاء من الطبقة المتوسطة وثلثهم من الطبقة الفقيرة، خصوصًا من شمال إفريقيا، وأكثر من ربعهم من الطبقة الغنية، وخاصة من دول الخليج، ومعظم الغربيين الذين اعتنقوا الإسلام هم من الطبقة الفقيرة أيضًا.

كما وجد أن من بين هؤلاء ١٢ شخصًا يحملون شهادات عليا وأكثر من ٨٠ منهم يحمل شهادة جامعية، وأن الغالبية منهم درسوا في مدارس حديثة، وقليل منهم درس في مدارس دينية، كما أن بعض هؤلاء الإرهابيين من خريجي الجامعات الأوروبية والأمريكية، ولكن الملاحظ أن الدراسة بينت أن هؤلاء لم يتعودوا على الحياة في الغرب مثلما تعودوا على الحياة في دولهم الشرقية، وأوضحنا الدراسة أن بعض الإرهابيين الذين حصلوا على شهادات جامعية عالية في الهندسة والطب، مثل أيمن الظواهري والمهندس محمد عبد

(١٧) إبراهيم الحيدري، سوسيولوجيا العنف والإرهاب، لبنان - بيروت، دار الساقي، الطبعة الأولى ٢٠١٥، (ص/٢١٩، ٢٢٠).

من دراسة بعض الشخصيات الإرهابية من خلال زيارات للسجون والمعتقلات والمستشفيات وحتى في المنازل جملةً من الملاحظات حول الشخصية الإرهابية، تقدم بها ماهر محمود وبتصرف منه في كتابه سيكولوجية العنف والإرهاب وهي:

١- ليس بالضرورة أن يكون كل المجرمين الإرهابيين ينتمون إلى فئة المرضى العقليين أو المنبوذين اجتماعياً أو الذكور دون النساء.

٢- يقوم الإرهابيون بتهديد الضحايا قبل الهجوم، كما بإمكانهم مفاجأة الضحايا دون سابق إنذار حتى لا يحتاطوا لذلك.

٣- لا يشترك الإرهابيون في كل السمات فهناك تشابه في البعض واختلاف في البعض الآخر.

٤- كثير من النظريات التي تناولت تفسير وتحليل الإرهاب، اعتمدت على افتراض أن الشخصية الإرهابية قد تعتبر شاذة ومريضة بناء على التحديد الواضح لخصائصها التي تخضع لتفسيرات الطب النفسي ومختلف فروع علم النفس»^(١٨).

وبالتالي فالنتائج التي قدمتها التقارير السوسولوجية والسيكولوجية، تظهر مدى تناسبها مع ما ذكرناه حول حيثيات تأزم الهوية، بل إن تأزم هوية المجتمع الإسلامي

من عائلات ميسورة، وبالتالي سنحصر القول في العامل السياسي والعامل الثقافي (**الثقافة الدينية**)، والعامل الاجتماعي الذي رشحناه منذ البداية المتمثل في اضطراب **المدرجات الجماعية** للمجتمع، وأزمة الهوية، ونضيف الآن العامل النفسي لكي يتضح لنا الوجه الحقيقي للتطرف.

الطبيعية السيكولوجية للفئة المنتمية للجماعات الإرهابية

لعل بداية الدراسة الفعلية سيكولوجية الذات الإرهابية، انطلقت سنة ١٩٧٩، مع صدور كتاب لفريدريك هيكير يهتم بعلم نفس الإرهاب، إذ بعده ظهرت التحليلات النفسية للشخصية الإرهابية، وهذه بعض الآراء التي توصل إليها بعض الباحثين النفسيين:

توصل كزافيي ورافر إلى أن الإرهابي هو شخصية حبسية إحباطاته، أما ماجد موريس فيرى أن هناك ظروفًا مهيأة إما اجتماعية أو بيئية أو تكوينية للشخص ذاته، وأن من سمة الشخصية المشتركة عند جماعة الإرهابيين القيايين نجد التمتع بسمة العظمة المرضية، إضافة إلى سمة الاضطهاد المرضي، وأنهم وراثيًا يولدون لوالدين يكون أحدهما على الأقل عنيقًا، قاسيًا بالإضافة إلى سمة القوة.

لكن هذه التحليلات التي أتى بها علماء النفس، تناقضت مع التقرير الأمريكي (١٩٩٩)، فخدمة الولايات المتحدة السرية، استخلصت

(١٨) عزيزو سعاد-شرناقي، البروفيل السيكولوجي للفرد الإرهابي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة لوادي، العدد الثالث ديسمبر ٢٠١٣ م.

وقد تأثر بهذا التوجه كثير من المسلمين ممن يعتقدون أن للغرب أطماعاً استعمارية جديدة، وأن هذا التنظيم هو النقيض لرجال الدين المسلمين الخاضعين لإملاءات الغرب، وأن جهاد المسلمين هو جهاد دفاعي، لحماية الدين الإسلامي من الصليبيين الجدد، وهذه التوجهات هي توظيف نظريات المؤامرة والترويج لفكرة الضحية من أجل تعبئة أعضائها وخلق التضامن بينهم، وهي الفكرة نفسها القائلة: الغربنة هي نوع من مرض يجب استئصاله بأي ثمن كان.

إن نمط التفكير هذا يساعد في تفسير كيف أن تنظيم الدولة الإسلامية يجرّد الأشخاص من إنسانيتهم إلى الحد الذي يصبح فيه قتل الغربيين شكلاً من أشكال التطهير والتنقية، أي استئصال للمرض كما أن تنظيم الدولة الإسلامية يعمل على إغواء أتباعه للتصديق بأن الأعمال الوحشية التي يقومون بها إنما هي من أجل قضية نبيلة، وقد نجح في تحقيق المواءمة مع قبائل ومناطق سنية واسعة وقعت تحت سيطرته، خصوصاً بعد أن وجد فيها حواضن مهيأة لتقبل أفكاره الواعدة، فهو قدم لهم تنازلات عقائدية مؤقتة من أجل تحقيق نجاحات عسكرية ومالية، ولكنه بدأ بفرض قوانينه القاسية على المواطنين هناك بعد أن سيطر على مناطق شاسعة^(١٩). وفي نص آخر يقول: من جانب آخر يجب ألا ننظر إلى عقيدة داعش فحسب، فالفراغ

كان **العامل الرئيس في ظهور التطرف**، إلى جانب العوامل المذكورة سابقاً، بل إن هذه النتيجة التي تحدثنا عنها منذ المبحث الأول، يؤكدّها التحليل السوسيولوجي الذي قدمه أريد دافيس عن جماعة داعش، حيث يرى أن التوسع السريع والمذهل لتنظيم الدولة الإسلامية داعش في سوريا والعراق وامتداد هجماته في شمالي العراق ومحاولاته الوصول إلى مدينة أربيل الكردستانية وتقدمه باتجاه حلب السورية، أن لتهديد الإرهابي ما عاد يطول العراق وسوريا فحسب، بل يستهدف ما هو أبعد من ذلك وأنه ينمو بشكل مستمر، كما أن الجهود المستمرة التي تبذلها داعش لشرعنة وتبرير وجوده وتحقيق أهدافه وإصراره على تأسيس خلافة جديدة تجعله الحركة الأكثر بروزاً في القرن الحادي والعشرين إلى الآن.

وفي الوقت الذي لم ينعت تنظيم القاعدة نفسه أبداً بالدولة، وظل تركيزه الأساسي هو مجابهة الغرب، فإن تنظيم الدولة الإسلامية داعش اعتمد تسمية الدولة الإسلامية في العراق، منذ العام ٢٠٠٤، وأنه يسعى إلى خلق أمة-دولة حديثة، وأن هدفه هو حيازة الأراضي في الشرق الأوسط ولا سيما سوريا والعراق، وإن من أولويات استراتيجيته هو تبنيه فكرة وجود عدوان غربي مستمر له جذور تاريخية ضد الإسلام وتوصيف الغربيين بكونهم صليبيين، ومسعاها الأساس هو إلغاء الحدود في الشرق الأوسط التي رسمتها معاهدة سايكس بيكو عام ١٩١٦، وإقامة الخلافة الإسلامية.

(١٩) إبراهيم الحيدري، سوسيولوجيا العنف والإرهاب، دار الساقى الطبعة الأولى (د.ن)، (ص/٢٢٠، ٢٢١).

(٣) أدت أزمة الهوية الإسلامية إلى اضطراب المدركات الجماعية للمسلمين.

وبالتالي يوصي هذا البحث بحل هذه المسألة، وذلك لا يكون إلا من خلال عملية التربية، لإعادة بناء الهوية الإسلامية، وتحسينها من المؤثرات الخارجية، فالتدقيق في نتائج الدراسات السابقة عن الذات المتطرفة، واستحضار أسس الهوية التي تحدثنا عنها، نجد الإشكالية التي يعاني منها المجتمع الإسلامي هي إشكالية التربية الاجتماعية، وأقصد بها تمرير مجموعة من القيم والمبادئ والأخلاق التي تؤطر سلوك أفراد مجتمع ما، لإعادة بناء وتوحيد المدركات الجماعية للأمة الإسلامية، أي هذه التربية لن تنطلق من سياسة الدولة وحاجات مجتمعها وأهدافها لبناء منهاجها، وإنما ستنتقل من حاجات الأمة الإسلامية وسياساتها المشتركة وهي حفظ الأمان للدول كافة، وبناء نموذج واحد للفرد المسلم بعيد عن النموذج المذهبي.

والله المعين.

المراجع

١. محمد ياسر الخواجة، التطرف الديني ومظاهره الفكرية والسلوكية، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث (د. ن).
٢. محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، لبنان بيروت، دار صادر، الطبعة الأولى، د.ن، جزء ١٥.
٣. مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية

الأيدولوجي في العراق وسوريا في حقبة ما بعد انهيار المشروع القومي العربي بوصفه عقيدة وحدوية علمانية، وكذلك فشل الحركات الإسلامية المعتدلة وعدم وجود عقائد أيديولوجية فاعلة بضمنها غياب الديمقراطية، أدى إلى خلق فضاء أيديولوجي يسعى التنظيم إلى ملئه، فضلاً عن ارتباط مشروع الدولة العربية بالفساد وأنظمة الحزب الواحد المعروفة بانتهاك حقوق الإنسان.

فهذا التحليل الذي قدمه عن عقيدة داعش، وعن سبب نجاح استوطانها في بعض الأراضي، يبرز بشكل قوي مدى عمق المشكلة التي يعيشها العالم الإسلامي، بل وضرورة التحرك الجاد لإيجاد حل واقعي ومدرّوس من جميع جوانبه، وتضافر جهود المختصين المسلمين على رأسهم علماء الدين، لبحث حل لأزمة هذه الهوية.

خاتمة

من خلال عرض العلاقة الموجودة بين أزمة الهوية الإسلامية والتطرف والإرهاب، توصل البحث إلى النتائج التالية:

(١) لا يمكن الجزم بوحدة الهوية الإسلامية في ظرف الأحداث التي تعيشها الأمة الإسلامية بعد ظهور الفرق.

(٢) التطرف والإرهاب كانا نتيجة التصدع الداخلي للأمة الإسلامية، إلى جانب العوامل الأخرى.



١٩٧٩ م.

٤. فاخر عاقل، معجم على النفس، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى ١٩٨٥م.

٥. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، لبنان، مكتبة لبنان الطبعة الأولى ١٩٧٧م.

٦. الشهرستاني، الملل والنحل، لبنان بيروت، دار الكتب العلمية الطبعة الثانية ١٩٩٢.

٧. سعيد خالد الحسن، مدخل نظرية القيم (المدركات الجماعية)، المغرب مركز الدراسات والأبحاث مؤسسة خالد الحسن مطبعة الكرامة الطبعة الأولى، ٢٠١٥.

٨. خليل نوري مسيهر العاني، الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، ديوان الوقف السني، الطبعة الأولى ٢٠٠٩.

٩. إبراهيم الحيدري، سوسيولوجيا العنف والإرهاب، دار الساقى الطبعة الأولى (د.ن).

١٠. عزيزو سعاد-شرناعي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الوادي العدد الثالث ديسمبر ٢٠١٣ - البروفيل السيكلوجي للفرد الإرهابي.

دراسات خارج الملف

إشكالية النقد الكتابي عبر التاريخ ودور المسلمين التأسيسي

د. نهى كمال سليم^(١)

(١) باحثة ومترجمة بالمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، حاصلة على درجة الدكتوراه في مقارنة الأديان من كلية دار العلوم
مصر . nohasalim2011@hotmail.com

يعد الكتاب المقدس العبري كتابًا مستقلًا، وجزءًا من كتاب، ومجموعة كتب، في نفس الوقت؛ فهو كتاب مستقل من حيث إنه يمثل الكتاب المقدس العبري؛ وتشكل أجزاؤه كلاً واحداً. وهو من ناحية أخرى، جزء من الكتاب المقدس المسيحي، الذي يشمل بالإضافة إليه العهد الجديد. وهو أيضاً مجموعة من الكتب، تسعة وثلاثون كتاباً، ألفها عدة مؤلفين خلال ألف عام، أو أكثر، تجمعها وجهة نظر دينية عامة، إلا إنها تتضمن أشكالاً مختلفة من التشريعات والآداب والأشعار والفلسفات^(٢).

والقارئ للكتاب المقدس العبري يشعر أنه أمام أكثر الكتب جمعاً بين المتناقضات، فهو يجمع بين التوحيد الإلهي والتعدد الشرقي، بين التنزيه والتشبيه، بين الوصايا الأخلاقية والممارسات غير الأخلاقية، بين القصص والروايات الأسطورية، والمواظب والابتهالات الدينية، بين مزاعم الغلبة والسيطرة، وحقيقة الشتات والضعف، كتاب يتحدث عن المجازر والمحارق والقتل والدموية كما لو كان يتحدث عن انتصارات شريفة ونصر مؤزر.

(2) JOHN H. WALTON, ANDREW E. HILL, OLD TESTAMENT TODAY: A JOURNEY FROM ORIGINAL MEANING TO CONTEMPORARY SIGNIFICANCE, ZONDERVAN, NEWYORK, 2004. P2.



بالإضافة إلى احتكاكه بنصوص الكتاب المقدس، أن يقدم نقدًا منهجيًا رصينًا، دفع بعض علماء العصر الحديث مثل جولدتسيهر إلى الاعتراف بأنه أول من بشر بعلم نقد العهد القديم الحديث^(٣).

وقد أشار بعض الباحثين مثل هافا لازاروس إلى انتقال النقد الإسلامي وجهود ابن حزم على وجه الخصوص- للعهد القديم إلى أوروبا مع بدايات عصر النهضة عبر قنوات الاتصال بين الشرق والغرب، في أسبانيا وصقلية وغيرها من المدن، حيث قام يهود العصر الوسيط، الذين تشربوا الثقافة الإسلامية، بنقل النقد الإسلامي إلى أوروبا بعد هروبهم من اضطهاد الحكم المسيحي عقب سقوط الحكم الإسلامي في تلك البلاد^(٤).

وكانت نقطة التحول الحاسمة الأخرى في تاريخ علم نقد العهد القديم مع بدايات العصر الحديث، الذي شهد تحولات فكرية قوية بدأت بذورها مع عصر النهضة ومع الثورة العلمية على الكنيسة في أوروبا، التي ظلت عبر قرون طويلة تضطهد العلماء وتعرقل مسيرة العلم، وبدأ مفكرو وعلماء ذلك العصر ينظرون للكتاب المقدس بعيون نقدية وبدأت أنظارهم تلتفت إلى التناقضات والمغالطات، التي تعج بها نصوص الكتاب المقدس، خاصةً

ونظرًا لطبيعته المتناقضة تلك فقد كان محلًا للنقد على مر تاريخ طويل، يبدأ من اللحظات الأولى مع النبي إرميا حينما قال: **«كيف تقولون نحن حكماء وشريعة الرب معنا؟ حقًا إنه إلى الكذب حولها قلم الكتابة الكاذب» [إرميا ٨: ٨]**. كما وردت لدى علماء التلمود بعض الإشارات النقدية التي كانت تصدر على استحياء، والتي كانت تهتم بالأساس بالتعديلات اللغوية للنص العبري، والقراءات المختلفة له، بالإضافة إلى بعض علامات الاستفهام، والتعجب، التي وضعها علماء التلمود، حول بعض العبارات المتناقضة، والمثيرة للدهشة هنا وهناك، والتي مثلت بذورًا نقدية أولية.

ومر علم نقد العهد القديم بمرحلتين تحول حاسمتين، اللحظة الأولى كانت مع النقد الإسلامي للعهد القديم الذي استمد معظم مقولاته ومنهجه الأساسي من القرآن الكريم، ومنهج نقد الحديث النبوي، الذي وضع الأسس المنهجية لنقد الروايات التاريخية بشكل عام، وطبقها علماء الأديان المسلمين على الكتاب المقدس.

وبرز اسم ابن حزم الأندلسي على وجه الخصوص، في هذا المجال، حيث أتاحت له ثقافته الموسوعية، وعقليته المنهجية،

(3) HAVA LAZARUS, MEDIVAL ISLAM AND BIBLE CRITICISM, PRINCETON UNIVERSITY PRESS, PRINCETON, NEW JERSEY, 1992 ,P135.

(4) HAVA LAZARUS , MEDIVAL ISLAM..., IBID,P 140.

المبحث الأول التعريف بالكتاب المقدس العبري ونسخه

هو كتاب اليهود المقدس، وقد سُمي بالعهد القديم L'ANCIEN TESTAMENT وأطلقت عليه هذه التسمية-عقب اعتماد المسيحية له ضمن كتبها المقدسة- ليكون مقابلًا للعهد الجديد LE NOUVEAU TESTAMENT: الذي يشمل الأناجيل، ورسائل بولس، وأعمال الرسل.

وليس هناك اتفاق -حتى بين اليهود أنفسهم- حول نسخة واحدة للعهد القديم: فهناك عدة نسخ من أهمها العبرية (النص الماسوري)، واليونانية (السبعينية)، بالإضافة إلى السامرية، والآرامية، واللاتينية.

وبينما يقسم اليهود الربانيون الماسورا إلى ثلاثة أقسام:

التوراة (الشريعة) «la loi»، الأنبياء (نبييم) les prophètes، الكتب (كتبييم) les écrits، فإن النسخة اليونانية المعتمدة لدى الكنائس الشرقية والغربية، تقسمها إلى أربعة أقسام، هي:

الأسفار الخمسة le pentateuque، والأسفار التاريخية les livres historiques، وسير القديسين les hagiographes، والأنبياء les prophètes.

وهناك فروق رئيسية بين النسختين، حيث:

(I) تحتوي النسخة اليونانية -بالإضافة إلى أسفار النص العبري- أسفارًا

بعد أن تصادمت مقولاته- التي مزجها آباء الكنائس وعلماء اللاهوت في العصر الوسيط مع التصور الأرسطي للكون- مع الاكتشافات العلمية الحديثة، وبدأ المفكرون ينظرون إلى الكتاب المقدس على أنه عمل أدبي، ونزعوا عنه غلاف القداسة الهش، الذي لم يصمد أمام مناهج النقد التاريخي والفيلولوجي.

وقد عبر اسبينوزا عن ذلك التلاشي لقدسية الكتاب العبري بعبارات دقيقة، قائلاً: «لا يكون الكتاب مقدسًا، ولا تكون نصوصه إلهية، إلا بقدر ما يحث الناس على تقوى الله. فإن تخلوا كليةً عن هذه التقوى، كما تخلى عنها اليهود من قبل، أصبح حبرًا على ورق، وضاعت قدسيته كليةً، وأصبح معرضًا للتحريف، فليس هناك ما يدعو للدهشة إذا كانت مخطوطات موسى الأصلية قد ضاعت... بعد أن ضاع تمامًا الأثر الأصلي بحق الميثاق الإلهي، وهو أقدس الآثار جميعًا» (٥).

وخلال هذا البحث سأحاول تقديم تتبع دقيق لتاريخ النقد الكتابي وإبراز لدور المسلمين في تأسيسه. وذلك عبر خمس مباحث وخاتمة تحتوي أهم النتائج:

(٥) اسبينوزا، رسالة في اللاهوت والسياسة، ترجمة وتقديم: د. حسن حنفي، مكتبة النافذة، ٢٠٠٥م، (ص/٣٤٠، ٣٤١).

نسخة ليننجراد، التي تعود للقرن العاشر الميلادي، وتنص بيانات المخطوطة على أنها كتبت في القاهرة ١٠٠٨م. وهي أفضل مخطوطات الماسورا، ولا يضاهيها إلا مخطوطة حلب، التي تعود أيضًا إلى القرن العاشر الميلادي. كما اكتشف في النصف الثاني من القرن التاسع عشر بأحد المعابد اليهودية بالقاهرة، مخطوطات الجينزا، وهي الآن موجودة بمكتبة جامعة كمبريدج.

ويعود النص الماسوري إلى عمل الريانيين خلال القرنين الثامن والتاسع الميلاديين، والذين اشتهروا باسم «أصحاب الماسورا» MASORETES، ومن أشهرهم بني آشير، وبني نفتالي، الذين نشطوا في طبرية، في ذلك الوقت.

وانصب عمل هؤلاء على تشكيل النص العبري وضبطه، حفاظًا على حرفيته، وتجنبًا لأخطاء النسخ.

ووضعت تلك الشروح والتفسيرات على جانبي النص، وسميت بالماسورا الصغرى «MASSORA PARVA»، وأعلى النص وأسفله، وسميت بالماسورا الكبرى «MASSORA MAGNA». وكونت هذه الملحوظات والتفسيرات نص الماسورا^(٨).

(8) THOMAS RÖMER, JEAN-DANIAL MACCHI, GUIDE DE LA BIBLE HÉBRAÏQUE, LABOR ET FIDES, 1994. P9.

وانظر أيضًا: CHRISTOPH LEVIN, THE OLD TESTAMENT: A BRIEF INTRODUCTION, TRANS: MARGARET KOHL, PRINCETON UNIVERSITY PRESS, U. S, 2005. THE INTRODUCTION.

إضافية تسمى بالأسفار القانونية الثانية DEUTEROCANONIQUES أو الأبوكريفا^(٩)، أي الأسفار المحذوفة من النص العبري.

(٩) يختلف ترتيب الأسفار بين النسختين، حيث تنقسم مجموعة أسفار الأنبياء في النسخة اليونانية، إلى قسمين: الأسفار التاريخية وأسفار الأنبياء، وتوضع تلك الأخيرة في نهاية النسخة اليونانية^(١٠).

وأقدم مخطوطات النص الماسوري، هي

(٦) والأبوكريفا: هي الكتب التي تم استثنائها من الكتاب المقدس العبري، على الرغم من أن بعض الفرق الدينية اليهودية اعتبرتها كتابات مقدسة. ويضرب الأدب الأبوكريفي بجذوره في اليهودية، وينتهي مع المسيحية الأولى. وقد كتبت تلك الكتب في زمن متأخر عن الكتب القانونية، وتبنت أسماء عبرية قديمة كعناوين لها، حتى تلقى قبولًا واعتراقًا.

وهذه الأسفار هي: إيسدرا (عزرا) الأول والثاني، وحكمة يسوع بن سيراخ، طوبيت، يهوديت، حكمة سليمان، الجوامع، باروخ، المكابيين الأول، والثاني. وتتسم هذه الكتابات بالسمتين الرؤوية والمسيحانية، ولهذا لاقت رواجًا بين المسيحيين الأوائل.

وقد كان مصطلح الأبوكريفا -في البداية- ذو معنى إيجابي بل وتمجدي، حيث كان يشير إلى الكتابات المحجوبة عن أعين المبتدئين، نظرًا لأنها تتضمن معلومات مقدسة وعميقة، يجب إخفاؤها عنهم. ولاحقًا أصبح المصطلح يشير إلى الكتابات التي تخفيها الكنيسة عن الجماهير. وأخيرًا أصبحت تشير إلى كتب الهرطقة، الزائفة، وإذا وضعنا في اعتبارنا المعنى الأول لهذه الكتب، فلا بد وأن لها أهمية كبيرة جدًا:

PAUL TICE, THE APOCRYPHA, SACRED SCRIPTURES EXCLUDED FROM THE BIBLE, BOOK TREE, SAN DIEGO, CALIFORNIA, 2003, THE INTRODUCTION.

(7) PHILIPPE ABADIE, JEAN DANIEL, CHRISTOPL NIHAN, INTRODUCTION À L'ANCIEN TESTAMENT, LABOR ET FIDES, GENÈVE, 2004, P16-18.

والجدير بالذكر أن البروتستانت يتفقون مع اليهود الريانيين، في عدم التسليم بالأسفار القانونية الثانية التي ترد ضمن النسخة اليونانية، ويسلم بها الكاثوليك الروم والأرثوذكس على اختلاف طفيف بينهم حول أسفار باروخ والمكابيين الأول والثاني، والتي لا يسلم بها الأرثوذكس.

انظر: د. محمد عبد الله الشرقاوي، في مقارنة الأديان بحوث ودراسات، دار الجيل-بيروت، مكتبة الزهراء - القاهرة، ط٢، ١٤١٠هـ-١٩٩٩م. (ص/٢٤، ٢٥).

يمكننا الرجوع بالبدايات النقدية للعهد القديم إلى العهد القديم نفسه، وأدبياته مثل: التلمود^(١١)، والشروح الربانية الأولى.

حيث قام الأنبياء ثم الأخبار والربانيون بجهد متقدم تاريخيًا بإشاراتهم النقدية، فنجد النبي إرميا -على سبيل المثال- غاضبًا على كُتَّاب التوراة في عصره، فيقول:

**«كيف تقولون نحن حكماء
وشريعة الرب معنا؟ حقا إنه
إلى الكذب حولها قلم الكتبة
الكاذب» [إرميا ٨: ٨].**

(١١) والتلمود: أحد أهم الكتب الدينية، وأقدسها عند اليهود، وهو النتاج الأساسي للشرعية الشفوية، أي تفسير الحاخامات للشرعية المكتوبة (التوراة). ويضم سجلاً لنقاشات الحاخامات للشرعية اليهودية، والأخلاق والعادات، والأساطير والقصص، التي يعدها التراث اليهودي مؤصلة بالتواتر الشفوي. وهو مصدر أساسي للتشريع، والأعراف، وللتواريخ الواقعية والمواعظ الأخلاقية. ويتألف التلمود من مكونين رئيسين: المشناه؛ وهي أول مجموعة مكتوبة من الشرعية الشفوية للدين اليهودي. والجمارا؛ وهي نقاش حول المشناه.

واسم التلمود مشتق من الجذر العبري (لامد): الذي يعني درس، وتعلم، فتكون «تلمود التوراة» أي دراسة الشرعية. وتدوين المشنا، لم يتم في الواقع إلا بين القرنين الثاني والثالث الميلاديين، على يد الجيل الأخير من الزوجات (أي المثنائي من حكماء الدين): هليل وشمال، وتابعتها حاخامات آخر مثل يوحنا بن زكاي، والربي عقيبا؛ الذي جمع مواد متميزة من المدراس والمشنا والهجادا.

وبعد قيام الثورة اليهودية ضد الرومان بقيادة شمعون باركوخبا (١٣٢-١٣٥م)، تم إحياء السنهدرين (المحكمة التشريعية العليا)، وأقر رئيسها يهودا هناسي المجموعة التشريعية التامة للمشنا؛ وهي التي يضمها التلمود اليوم. ولم يتم آنذاك إضافة مواد من المدراس أو الهاجادا، ثم شرع تلامذته يضيفون (البرايوت) (المواد الدخيلة)، ومنها التوفستا (التذليل)، بينما تم جمع المدراسيم في مصنفات مستقلة، وخلال الثلاثة قرون التالية، واكتمل جمع التلمود بصورة عامة في القرن السادس الميلادي. وهناك تلمودان رئيسيان البابلي، والأورشليمي، ولما كانت الجمارا البابلية أشمل من الجمارا الفلسطينية؛ فإن التلمود البابلي هو الأكثر تداولاً، وهو الكتاب القياسي عند اليهود. (انظر: أحمد إبيش، التلمود كتاب اليهود المقدس، تقديم: أ. د. سهيل زكار، دار قتيبة-دمشق، ٢٠٠٧م، (ص/٢٢-٣١).

أما التوراة السامرية، التي وضعها يهود السامرة^(٩)، والتي تختلف عن نص الماسورا.

فقد ورد ذكرها -قديمًا- ضمن أدبيات آباء الكنيسة، حيث تطرق إليها أوريجين «ORIGÈNE»^(١٠) في مؤلفه، الذي قارن فيه بين النص العبري والترجمة اليونانية.

المبحث الثاني النقد الكتابي من داخل الكتاب المقدس

(٩) السامريون: فرقة يهودية معارضة لليهودية التقليدية. اختلف الحديث حول نشأتها، فبينما يذهب السامريون- أنفسهم- إلى أنهم يعودون إلى سبطي إفرايم ومنسي، اللذان انفصلا عن المملكة الموحدة مع يريعام عقب وفاة سليمان، حوالي عام ٩٢٢ق. م. وشكلا سويًا مملكة إسرائيل الشمالية، وعاصمتها السامرة (نابلس). يذهب اليهود الربانيون إلى أنهم يعودون إلى الأغراب، اللذين أحلهم سرجون ملك آشور مكان اليهود، في نابلس، بعد سقوط المملكة في يد مملكة آشور. ويتكونون -برأيهم- من أجنابى مختلطة، وليسوا يهودًا خالصين.

والسامريون يختلفون مع اليهود في عدة أمور جوهرية. منها مكان العبادة، جعلوه جبل جبريزيم (بنابلس) بدلاً من أورشليم.

كما أنكروا سائر أسفار العهد القديم فيما عدا الأسفار الخمسة المنسوبة لموسى، وسفر يشوع. وذلك لأنهم ينكرون النبوات خلاف نبوة موسى عليه السلام.

انظر: JEAN DANIAL MACCHI, LES SAMARITAINS HISTOIRE D'UNE LÉGENDE, LABOR ET FIDES, GENÈVE, 1994. P. 7.

وانظر: أيضًا: د. عرفان عبد الفتاح، اليهودية عرض تاريخي، دار البيارق- بيروت، دار عمار- عمان، ط١، ١٩٩٧-١٤١٤م. (ص/١١٢). (١٠) أوريجين: أحد أشهر آباء الكنيسة الأوائل، ولد بالإسكندرية ١٨٥م، في أسرة مسيحية، وتوفي في ٢٥٤م. درس الفلسفات القديمة، والهندسة، والحساب، والجدل والخطابة. كما تعلم العبرية، من أهم أعماله: مؤلفه الذي قارن فيه بين النص العبري، والترجمات اليونانية في ستة أعمدة «les hexaples»، وشروحه على الكتاب المقدس، وكتاباته العقدية مثل كتابه «في المبادئ».

انظر: RÉMI CEILLIE, HISTOIRE GÉNÉRAL DES AUTEURS SACRÉS ET ECCLÉSIASTIQUES, CHEZ BAROIS, FRANCE, 1730. P. 584-611.

وعلى الرغم من إعلان علماء التلمود أن موسى هو كاتب التوراة، إلا إنهم حينما قرأوا التوراة، ووجدوا فيها عبارة «**ومات هناك موسى عبد يهوا**» في سفر التثنية، ساورتهم بعض الشكوك حول ما إذا كان موسى هو كاتب التوراة بكاملها^(١٣).

كما نجد البرايتا (وهي نصوص من المشنا)، تنسب أسفار الأمثال، ونشيد الأناشيد، والجامعة -التي ينسبها نص الماسورا إلى سليمان عليه السلام- إلى حزقيال وجماعته.

وأدرك علماء التلمود أيضًا التكرار والتناقض بين بعض عبارات سفر التثنية مثل (تثنية ١٦: ٨) «**سبعة أيام تأكل فطيرًا**»، وسفر الخروج (٢٣: ١٥) «**سبعة أيام تأكل فطيرًا**» وتعجبوا من ذلك^(١٤).

وكانت علامات الاستفهام، والتعجب، التي وضعها علماء التلمود، حول بعض العبارات المتناقضة، والمثيرة للدهشة هنا وهناك، بذورًا نقدية أولية.

أما بالنسبة للجانب المسيحي، فلم يكن هناك جهدًا نقديًا واضحًا للعهد القديم، مع المسيحية الأولى. وإن كان بعض الباحثين يرون في بعض العبارات المنسوبة لعيسى

كما نجد النبي حزقيال، يتعرض بالنقد، لأحد القضايا الدينية الأساسية: التي تعرضت للتحريف: وهي قضية توارث الذنب، مؤكدًا على المسؤولية الفردية عن الذنب، وعلى أن كل نفس تحمل وزرها الذي اكتسبته، فيقول: «**وأنتم تقولون: لماذا لا يحمل الابن من إثم الأب؟، أما الابن فقد فعل حقًا وعدلًا. حفظ جميع فرائضي وعمل بها فحياةً يحيا. النفس التي تخطئ هي تموت. الابن لا يحمل من إثم الأب والأب لا يحمل من إثم الابن**» [حزقيال ١٨: ١٩، ٢٠].

أما علماء التلمود، فقد تحدثوا عن تعدد نسخ العهد القديم، وعن الاختلافات بينها، وكان الشغل الشاغل لهم، إعداد قوائم التصويبات للنص المقدس. والتي كانت تشمل حذف، أو إضافة، بعض المقاطع، أو الحروف، أو الكلمات، والتي يرون أنه بإضافتها، أو حذفها يكون المعنى أكثر إستقامة، ووضوحًا.

وكذلك قوائم ما هو مقروء وليس بمكتوب (KERI VELO KETHIB): أي الكلمات التي ليست في النص، ولكنها لازالت تقرأ.

والمكتوب ولكنه ليس مقروءًا (KETHIB VELO KERI): وهي الكلمات التي توجد في النص، ولا تقرأ.

كما أشار علماء التلمود، إلى القراءات المتعددة، والمختلفة لنفس الكلمة، أو المقطع: وهو ما يعتبر جهدًا نقديًا مبكرًا^(١٥).

(١٣) د. محمد خليفة حسن، د. أحمد هويدي، اتجاهات نقد العهد القديم، (ص/١٧).

(١٤) المرجع نفسه، (ص/٢٠).

(12) WILHELM DE WETTE, A CRITICAL AND HISTORICAL INTRODUCTION TO THE SCRIPTUR OF THE OLD TESTAMENT. vol.1, P343-346.

هو استغلال العهد القديم، في تطوير حجج نقدية جدلية ضد اليهودية، ذاتها.

وتبلورت تلك الحجج، حول قضايا لاهوتية مسيحية رئيسية؛ وهي:

البرهنة على عقيدة التثليث من خلال العهد القديم، ونسخ شريعة موسى، والبرهنة على أن المسيح المنتظر هو يسوع، وتوضيح مهمته الخلاصية^(١٨).

ومن أهم المؤلفات الحجاجية المسيحية في تلك الفترة، كتاب كليمنت السكندري^(١٩)، «**قانون الكنيسة**»، ECCLESIASTICAL CANON، والذي يتضمن حجج نقدية «**ضد اليهود**».

وأيضاً كتاب «**ضد سيليزيوس**» CONTRA CELSUM، للقديس أورجين؛ وهو كتاب جدلي يرد على كتابات الفيلسوف اليوناني سيليزيوس الأفلاطوني (الذي ينتمي للقرن الثاني

عليه السلام نواة لنقد مسيحي، مثل ماورد في إنجيل متى ٢٣: ٣-١ «**حينئذٍ خاطب يسوع الجموع، وتلاميذه، قائلاً: على كرسي موسى جلس الكتبة والفريسيون. فكل ما قالوا لكم أن تحفظوه، فاحفظوه، وافعلوه، ولكن حسب أعمالهم لا تعملوا، لأنهم يقولون ولا يفعلون**».

وتعد هذه الإشارة -التي يعتبرها الباحثون أحد العبارات التي نطق بها عيسى فعلاً- نقداً للكتبة، الذين وضعوا أنفسهم مكان موسى، وجعلوا لأنفسهم الحق في تغيير التعاليم الموسوية^(٢٠).

ويعود السبب وراء غياب التوجه النقدي في تناول العهد القديم لدى المسيحية المبكرة، «إلى أن المسيحيين الأوائل، في القرون الثلاثة الأولى، نظروا للعهد القديم باعتباره جزءاً من الكتب المسيحية المقدسة، التي بشرت بظهور المسيح، والكنيسة»^(٢١)، «فقد نظروا للعهد القديم بعيون مسيحية، تسعى لرؤية المسيح، خلال نبؤات العهد القديم، وتبحث عن المضامين اللاهوتية المسيحية بين نصوصه»^(٢٢).

وما سعت إليه المسيحية في تلك اللحظة،

(١٨) انظر: مقال بعنوان: POLEMICS AND POLEMICAL LITERATURE على الموقع الإلكتروني للموسوعة اليهودية. JEWISH ENCYCLOPEDIA. WWW.JEWISHENCYCLOPEDIA.COM. كتب المقال: Joseph Jacobs. وقد تمت الزيارة الساعة الرابعة مساءً يوم ٢٧/٩/٢٠٢٠م.

(١٩) كليمنت السكندري: (١٥٠-٢١٥م)، أحد آباء الكنيسة الأوائل، ولد في أثينا حوالي ١٥٠م، قام برحلات كثيرة في اليونان وإيطاليا. ومكث لفترة طويلة بالإسكندرية، بمصر. وهو أحد أهم منظروا الكنيسة الأوائل، قدم المسيحية في ثوب فلسفي، كما قدم نقداً للوثنية.

من أهم أعماله: رسالة وعظية لليونان، والقانون الكنسي. نشرت معظم أعماله ضمن كتاب: SOURCES CHRÉTIENNES, INSTITUTE DES SOURCES HRÉTIENNES, PARIS, 1941.

انظر:

ERIC FRANCIS OSBORN, CLEMENT OF ALEXANDRIA, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, U. K. 2005. P 1- 25).

(15) ARCHIBALD DUFF, HISTORY OF OLD TESTAMENT CRITICISM, KESSINGER PUBLISHING, U. S., 2004. P 65.

(16) DONALD ALFRED HAGNER, THE USE OF THE OLD AND NEW TESTAMENT IN CLEMENT OF ROME, BRILL, LEIDEN, 1973. P 21.

(17) JOHN BARTON, SACRED TEXT: THE CANON IN EARLY CHRISTIANITY, WEST MINSTER JOHN KNOX PRESS, LOUISVILLE, U. S. 1998. P 76.

الكريم. حيث يعتبر القرآن الكريم المحور الرئيسي الذي تشكلت حوله محاولات علماء المسلمين النقدية، بإزاء الكتاب المقدس عامةً، والعهد القديم خاصةً، يقول إدجار فيبر واصفًا، دور القرآن الكريم، في أعمال علماء الأديان المسلمين: «إنه (عالم الأديان المسلم) يَقُومُ العالم الخارجي بمقياس عالمه العقلي والديني، وهو عالم يمثل فيه القرآن قطب الرحي، والمركز الثابت القار. ومن هذا المركز ينظر إلى الأنحاء المحيطة؛ فيحكم عليها بالصدق أو الكذب، بالخير أو الشر»^(٢٣).

وتقول هافا لازاروز: «إن اتهام اليهود والنصارى بتحريف الكتاب المقدس هي أهم قاعدة، حاجية إسلامية، ضد العهد القديم والجديد معًا... وهي قاعدة ذات أصل قرآني»^(٢٤).

والكتابات الإسلامية، التي استمدت أصولها النقدية تجاه العهد القديم من القرآن الكريم، بدأت تقريبًا، منذ القرن الثالث الهجري، الثامن الميلادي، واستمرت عدة قرون، شملت مرحلة العصر الوسيط، بالنسبة لأوروبا، وانتقلت إلى هناك مع مشارف عصر النهضة^(٢٥).

^(٢٣) إدجار فيبر، الجدال الديني في الأندلس والابستمولوجيا الحديثة، ترجمة: الصادق الميساوي، مقال في المجلة العربية للثقافة، العدد ٢٧، ربيع الأول ١٤١٥هـ، سبتمبر ١٩٩٤م، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس. (ص/٨٧).

(24) HAVA LAZARUS , MEDIVAL ISLAM AND BIBLE CRITICISM , P19.

(25) HAVA LAZARUS.MEDIVAL ISLAM....IBID ,P 139.

الميلادي). وتضمن نقدًا لليهودية^(٢٦). ومن أهم تلك المؤلفات أيضًا، كتاب ترتيليان^(٢٧) «إجابات على تساؤلات اليهود» ADVERSUS JUDAEOS؛ والذي تضمن بالإضافة إلى المضمون العام السالف الذكر، أفكارًا رئيسية مثل:

أن المسيحيون، وليس اليهود، أصبحوا هم شعب الله، وأن العهد الجديد حل محل العهد القديم، وأن شريعتا الختان والسبت قد نسختا^(٢٨). وكان هذا -بشكلٍ عام- هو النهج المسيحي مع العهد القديم في تلك الفترة المبكرة.

المبحث الثالث النقد الإسلامي للكتاب المقدس منذ بدايته وحتى مستهل العصور الوسطى

وقد بدأ التناول النقدي الإسلامي للعهد القديم منذ العهد الأول للرسالة، مع القرآن

(٢٦) انظر: المقال السابق POLEMICS AND POLEMICAL LITERATURE موقع الموسوعة اليهودية www.jewishencyclopedia.com

والكتاب منشور:

CONTRA CELSUM,TRANS: HENRY CHADWICK,CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS,U. K. 1980.

(٢٧) ترتيليان (١٦٠-٢٢٠م): لاهوتي مسيحي، ومجادل ديني مدافع عن المسيحية، ولد بقرطاج، يعود لأصول بربرية. أول من كتب في مجال الأدب المسيحي باللاتينية. اشتهر بكتاباتة الدفاعية، من أهم أعماله:

A POLOGETICUS PRO CHRISTIANS, DE IDOLOATRIA.

وقد نُشر جانبًا من أعماله في كتاب

ADVERSUS JUDAEOS, A BIRD'S EYE VIEW OF CHRISTIAN APOLOGIE UNTILL THE RENAISSANCE.A. LUKYN WILLIAMS,CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS,1935.

انظر:

GEOFFREY D. DUNN ,TERTULLIAN, ROUTLEDGE, LONDON & NEW YORK. 2004. P 3-12.)

(22) A. LUKYN WILLIAMS,ADVERSUS JUDAEOS,IBID, P35-43.

القلقل، ويشككون الناس في الدين الجديد، قال تعالى: (قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تُصَدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ مَنْ آمَنَ تَبِعُونَهَا عَوْجًا وَأَنْتُمْ شُهَدَاءُ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ) [آل عمران ٦٧]. كما دار الحوار أحياناً حول الرسل السابقين، أو الرسائل السابقة، قال تعالى: (قُلْ أَتُحَاجُّونَنَا فِي اللَّهِ وَهُوَ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ وَلَنَا أَعْمَلُنَا وَلَكُمْ أَعْمَلُكُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُخْلِصُونَ) [آل عمران ٦٨] أَمْ تَقُولُونَ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطَ كَانُوا هُودًا أَوْ نَصَارَى قُلْ ءَأَنْتُمْ أَعْلَمُ أَمَ اللَّهُ وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ كَتَمَ شَهَادَةً عِنْدَهُ مِنَ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ [البقرة]. وفي موضع آخر، (يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تُحَاجُّونَ فِي إِبْرَاهِيمَ وَمَا أُنْزِلَتِ السُّورَةُ وَالْإِنْجِيلُ إِلَّا مِنْ بَعْدِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ) [آل عمران ٦٩] هَأَنْتُمْ هَؤُلَاءِ حَاجِّجُنْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ [آل عمران ٦٩]. ولكن بعد إخراج اليهود من المدينة، وهو الأمر الذي اضطر إليه الرسول صلى الله عليه وسلم بعد نقض اليهود لمعاهداتهم مع النبي، ومشاركتهم المشركين، في حرب المسلمين، تضاءلت علاقة المسلمين باليهود، ولم تظهر كتابات جدلية، لدى الطرفين حتى

وقد أتاح الاحتكاك المباشر للمسلمين مع أهل الديانات الأخرى، بعد توسع الفتوحات الإسلامية شرقاً وغرباً، فرصة الاطلاع على الثقافات الدينية المتعددة، والكتب المقدسة لمختلف الطوائف الدينية^(٢٦)، «وكان تسامح المسلمين في حياتهم مع اليهود والنصارى، وهو التسامح الذي لم يسمع بمثله في العصور الوسطى، سبباً في أن لحق بمبحث علم الكلام الإسلامي، شيء لم يكن قط من مظاهر العصور الوسطى، وهو علم مقارنة الملل»^(٢٧) والذي شكلت الكتابات النقدية أحد أهم فصوله.

وكان من أهم مظاهر هذا الاحتكاك الحضاري، مجالس الجدل الديني، التي كانت تجمع المسلمين بأهل الديانات الأخرى.

وقد بدأ الجدل الإسلامي اليهودي منذ العهد الأول للرسالة، حيث كان اليهود يشكلون جزء لا يتجزأ من مجتمع المدينة، وقد سجل القرآن الكريم، جانباً من تلك الحوارات التي دارت بين النبي صلى الله عليه وسلم ويهود المدينة، والتي كان بعضها نقداً موجهاً لليهود لإنكارهم نبوة النبي صلى الله عليه وسلم على الرغم من أنهم على علم بها، خاصة وأنهم أخذوا يثيرون

(٢٨) لمزيد من التفاصيل: انظر: زاهر عواض الألمعي، *مناهج الجدل في القرآن الكريم*، د. ت. د. ط، (ص/٢١)، (ص/١٨٦-١٨٩).

وانظر أيضاً: هيربرت بوسة، *أسس الحوار في القرآن الكريم* دراسة في علاقة الإسلام باليهودية والمسيحية، ترجمة: د. أحمد محمود هويدي، مراجعة: عمر صابر عبد الجليل، تصدير: محمد خليفة حسن، ط١، ٢٠٠٥م، (ص/٤٩).

(26) : GHULAM HAIDER AASI , MUSLIM UNDERSTANDING OF OTHER RELIGIONS , INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC RESEARCH , ISLAMABAD,1999, P30.

(٢٧) آدم متز: *الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري*، ترجمة: د. محمد عبد الهادي أبو ريذة، دار الكتاب العربي-بيروت، المجلد الأول، ط٤، ١٣٧٨ هـ، ١٩٦٧م، (ص/٣٨٤).

وكان للمتحولين من اليهودية والمسيحية للإسلام، من أمثال: كعب الأحبار^(٣٢)، ووهب بن منبه^(٣٣)، ثم علي بن ربن الطبري^(٣٤)،

والسموعال بن يحيى المغربي^(٣٥)، وغيرهم دورًا كبيرًا في إتاحة الفرصة للمسلمين للاطلاع

(٣٢) كعب الأحبار: هو أبو إسحاق كعب بن ماتع الحميري، وأصله من يهود اليمن، وقيل أنه أسلم في خلافة أيوبكر، وقيل في خلافة عمر. وبعد إسلامه انتقل إلى المدينة، وغزا الروم في خلافة عمر، ثم تحول في خلافة عثمان إلى الشام، ومات بحمص ٣٢هـ. نقل عنه في التفسير وغيره ما يدل على علمه الواسع بالثقافة اليهودية والإسلامية. انظر: د. محمد حسين الذهبي، التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة، ط ٧، ٢٠٠٠م. (١٣٦/١).

(٣٣) وهب بن منبه: هو أبو عبد الله، وهب بن منبه بن سيج بن ي كنانز اليماني الصنعاني، صاحب القصص، من التابعين. قيل إنه تولى قضاء صنعاء في خلافة عثمان رضي الله عنه، وقيل أنه مات ١١٠هـ. وقد روى عن أبي هريرة، وأبي سعيد الخدري، وابن عباس، وابن عمر، وابن عمرو بن العاص، وجابر، وأنس، وأخرج له البخاري، ومسلم، والنسائي، والترمذي، وأبو داود. انظر: د. محمد حسين الذهبي، المصدر السابق، (١٤١/ص).

(٣٤) علي بن ربن الطبري: هو أبو الحسن علي بن سهل، والمعروف بابن ربن الطبري. ولد على الأرجح في أواخر أيام أبي جعفر المنصور (١٣٦-١٥٨هـ) أو أوائل خلافة المهدي بالله (١٥٨-١٦٩هـ) في مدينة مرو من طبرستان. وهو من بيت علم وأدب ودين مسيحي. كان والده طبيبًا وعالمًا. برع في الطب، ودرس الطبيعيات، والهندسة والفلسفة واللغات العربية والسريانية وقليلًا من اليونانية. أسلم -على الأرجح- في عهد الخليفة المتوكل على الله. من أهم مؤلفاته: الدين والدولة، الرد على النصارى، وفردوس الحكمة، وتحفة الملوك، وفي الأمثال والأدب على مذهب الفرس والروم والعرب. انظر: علي بن ربن الطبري، الدين والدولة في إثبات نبوة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، تحقيق: د. عادل نويهض، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط ٤، ١٩٨٢م. مقدمة المحقق، (١٩-٥/ص).

(٣٥) السموعال بن يحيى المغربي: هو شموائل بن يهوذا بن أبون، كان أبوه حبرًا يهوديًا، ولذلك كان متمكنًا من العبرية، والتوراة، والدراسات اليهودية. كما درس الهندسة والرياضيات، وعلوم الهيئة، والطب. أسلم وحسن إسلامه، له بالإضافة إلى إفحام اليهود، مؤلفات في الرياضيات، والهندسة، مثل: كتاب إعجاز المهندسين. انظر: السموعال بن يحيى المغربي، إفحام اليهود، تحقيق: د. محمد عبد الله الشرقاوي، دار الجيل، بيروت، مكتبة الزهراء، القاهرة ٣، ١٩٩٠م. مقدمة المحقق، (٢٩-١٩/ص).

القرن الثالث الهجري^(٣٦)، بينما نشطت الحركة الجدلية الإسلامية المسيحية، نظرًا لتوسعات الفتوح الإسلامية في الأراضي التي الانتقادات، بالإضافة إلى أن الديانة المسيحية ديانة تبشيرية بالأساس، أما اليهود فكانوا منعزلين، ومنكفئين على ذاتهم، خاصة مع غياب السمة التبشيرية عن ديانته، «فلم يحاولوا أبدًا أن يناقشوا ديانته مع الآخرين، ولا أن يهاجموا الإسلام، خاصة وأنه ليس لديهم قوة تدعمهم. ولذلك فإن عدد المجادلات الشفهية الموجهة ضد اليهودية، وبالعكس اليهودية الموجهة ضد الإسلام كانت قليلة، ولم تظهر في وقت مبكر. على الرغم من ظهور بعض المعطيات النقدية ضد اليهودية في القرآن والحديث»^(٣٧). ومن المرجح أن تكون الحركة الجدلية قد نشطت في القرن الرابع الهجري، في الأندلس. مع ابن حزم الأندلسي، على وجه الخصوص^(٣٨).

(٣٦) د. عبد المجيد الشرفي، الفكر الإسلامي في الرد على النصارى إلى نهاية القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي، الدار التونسية للنشر والتوزيع، تونس، ١٩٨٦م. (ص/٥٢٢-٥٢٣).

وانظر أيضًا:

JACQUES WAARDENBURG, MUSLIMS AND OTHERS: (POLEMICS AGAINST JUDAISM), VOL ٩, P. ١٢. مقال بعنوان

وانظر أيضًا: ريمه شريف الصياد، حوار حول العقيدة بين المسلمين وأهل الكتاب حتى نهاية القرن الثالث الهجري في بلاد الشام والعراق، رسالة ماجستير بإشراف: أ. د. عبد الحميد عبد المنعم مذكور، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م، ٥٣-٤٧.

والحقيقة أنه قد لا يكون من الصواب الجزم، بتوقف الحركة الجدلية بين الجانبين الإسلامي واليهودي لثلاثة قرون كاملة، وربما تتوصل أبحاث أخرى لنتائج حاسمة بشأن تلك القضية.

(٣٧) JACQUES WAARDENBURG, MUSLIMS AND OTHERS: RELATIONS IN CONTEXT, WALTER DE GRUYTER, BERLIN, ٢٠٠٣. P. ١٧.

(٣٨) انظر: THE SAME, op. cit., MUSLIMS AND OTHERS. PAGE. JACQUES WAARDENBURG

سعديا جاؤون^(٤٠)، الذي قدم ترجمة تفسيرية للعهد القديم من العبرية إلى العربية، حاول فيها التخلص من كل ما يتعلق بالتجسيد -تأثراً منه بالبيئة الإسلامية- حيث حذف بعض الكلمات التي شعر أنها لا تتماشى مع اللغة العربية كما قدم أسماء عربية للأماكن والأشخاص^(٤١). وكانت ترجمة الفيومي معروفة عند المسلمين في القرن العاشر الميلادي.

وقد ساهمت كل تلك العوامل في تكوين خلفية علمية وثقافية جيدة لعلماء المسلمين فيما يتعلق بالكتاب المقدس عامةً، وبالعهد القديم خاصةً.

وعلى الرغم من تجاهل عدد كبير من الباحثين الغربيين، خلال استعراضهم لتاريخ نقد العهد القديم، لدور النقد الإسلامي، والجهود التي قدمها المسلمون في هذا

على مادة العهد القديم، منذ وقت مبكر^(٣٦).

أما بالنسبة لترجمات الكتاب المقدس إلى العربية، التي أتاحت لعلماء المسلمين، دراسة الكتاب المقدس، عن قرب، والاحتكاك بنصوصه.

فإنه يُقال -وإن كان أمراً غير ثابت كما تشير د. سلوى ناظم- أن حنين بن إسحاق (٨٠٠-٨٧٣م) قدم ترجمة تفسيرية مُبكرة للكتاب المقدس، ومن المحتمل أنه ترجمها عن السبعينية إلا أن عمل حنين هذا لم يتبق منه شيء^(٣٧).

وقد تردد اسم عبد الله بن سلام^(٣٨) -مولى هارون الرشيد- في الأدبيات الإسلامية كمترجم للعهد القديم.

حيث يشير ابن النديم في «الفهرست» إلى أن عبد الله بن سلام قام «بترجمة التوراة والإنجيل وكتب الأنبياء والتلامذة من اللغة العبرانية واليونانية والصابية إلى اللغة العربية»^(٣٩).

أما الترجمة المعروفة والثابتة فهي ترجمة

(٣٦) انظر: HAVA LAZARUS, MEDIEVAL ISLAM... IBID, P113.

(٣٧) انظر: أ. د. سلوى ناظم، الترجمة السبعينية للعهد القديم بين الواقع والأسطورة، (ص/٩١). ويُرجح غلام حيدر عاصي أن يكون المسعودي (٣٤٦هـ) قد اعتمد على هذه الترجمة، وأنها كانت موجودة بالفعل. (GHULAM HIDER, MUSLIM UNDERSTANDING... P37).

(٣٨) وهو غير عبد الله بن سلام الصحابي المعروف.

(٣٩) أبو الفرج بن أبي يعقوب إسحق المعروف بالنديم (ت ٣٨٠هـ)، الفهرست، دار الكتب العلمية - بيروت، ط ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م. (ص/٣٥).

(٤٠) سعديا جاؤون: هو سعيد بن يوسف الفيومي، ولد في الفيوم من أعمال مصر في ٨٨٢م أو ٨٩٢م، وتوفي في بغداد ٩٤٢م، أحد كبار الربانيين، وفيلسوف، ومتكلم. يعده الباحثون أفضل كاتب يهودي في يهودية ما بعد التلمود بعد فيلون، ثقافته عربية إسلامية. ترجم سعديا جُل الكتاب المقدس وليس كله، وفسره بالعربية، وألف في مجال العقائد كتابه الهام الأمانات والاعتقادات.

وقد اشتهر سعديا بكتاباتة الجدلية ضد عنان بن داود، وحيوي البلخي، وابن مائير، والأهمية الحقيقية لسعديا تعود إلى تفسيره للعهد القديم بالعربية، والذي يمثل نتاجاً للتلاقح الثقافية الإسلامية باليهودية. انظر: مادة سعديا جاؤون في WWW.JEWISHENCYCLOPEDIA.COM. كتب المقال: Wilhelm Bacher تمت الزيارة: ٢٠٠٩/٩/٧م. وانظر أيضاً: د. عبد المنعم الحفني، موسوعة فلاسفة ومتصوفة اليهودية، مكتبة مدبولي، د. ت. (ص/١٣٢).

(٤١) انظر: أ. د. سلوى ناظم، الترجمة السبعينية... (ص/٩١). ونظراً لهذه التعديلات التي قام بها سعديا في نص العهد القديم يُدرجه نقاد العهد القديم ضمن المشاركين بمجهود نقدي حيال العهد القديم من الدائرة اليهودية. انظر: د. أحمد هويدي، د. محمد خليفة حسن، اتجاهات نقد العهد القديم، (ص/٢٧).

واستنباط مناهج جديدة في التفسير»^(٤٣).

وقد بدأت الكتابات النقدية الإسلامية تجاه العهد القديم منذ وقت مبكر. وربما يكون الجاحظ^(٤٤) (ت ٨١٩هـ/٨٦٩م) من أوائل من أسهم في هذا المجال حيث أشار في كتابه «المختار في الرد على النصارى» إلى ما اعتبره أسباباً لوقوع التحريف في التوراة^(٤٥)، كما وضع علي بن ربن الطبري (ت حوالي ٣٦٠هـ-٧٨٤م) بعض الآراء النقدية حول التوراة في كتابه «الدين والدولة في إثبات نبوة محمد صلى الله عليه وسلم»^(٤٦).

وقد ظهرت بعض الحجج النقدية بإزاء التوراة، وحجيتها، ضمن الكتابات الإسلامية الكلامية^(٤٧)، فنجد الباقلاني (٣٢٨-٤٠٢هـ) في كتابه «تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل»،

(٤٣) د. أحمد هويدي، الدراسات القرآنية في ألمانيا دوافعها وآثارها، مقال في مجلة عالم الفكر- الكويت، العدد الثاني، المجلد ٣١ أكتوبر-ديسمبر ٢٠٠٢م. (ص/٨٤).

(٤٤) الجاحظ: (٢٥٥-٢٨٣هـ) هو أبو عثمان بن بحر الجاحظ، سمي بالجاحظ لحظوظ عينيه. ولد بالبصرة. وتوفي بها. من شيوخ معتزلة البصرة. كان من الأدباء. ومن أوائل المعتزلة الذين درسوا الفلسفة الفلسفة اليونانية، وخاصة الطبيعية منها.

من أهم مؤلفاته الكلامية والجدلية، كتاب الحجج في النبوة، كتاب المعرفة، كتاب خلق القرآن، والرد على المشبهة، والرد على النصارى. ومن الكتب العلمية كتاب الزرع والنخل، وكتاب المعادن. وفي الأدب البيان والتبيين. (انظر: دائرة المعارف الإسلامية، مركز الشارقة للإبداع الفكري، ١٤١٩هـ، ١٩٩٨م. (٢٥٩٨/٩).

(٤٥) انظر: أبو عثمان بن بحر الجاحظ، المختار في الرد على النصارى، تحقيق: د. محمد عبد الله الشرقاوي، دار الجيل-بيروت، ط١، ١٤١١هـ-١٩٩١م. (ص/٧٦).

(٤٦) انظر: علي بن ربن الطبري، الدين والدولة في إثبات نبوة النبي صلى الله عليه وسلم، تحقيق: عادل نويهض، دار الأفاق الجديدة، بيروت، ط٣، ١٩٧٩م. (ص/١٠٢).

(47) JACQUES WAARDENBURG, MUSLIMS AND OTHERS... P. 177.

المجال، إلا أن هناك بعض الدراسات الحديثة، التي بدأت تلقي الضوء على الجهود الإسلامية في هذا المجال^(٤٨).

هذا ويعد هذا العصر نقطة تحول هامة في تاريخ نقد العهد القديم. حيث تحول مساره من مجرد ملاحظات نقدية، واعتراضات هامشية، تصدر على استحياء، إلى بناء نقدي واضح الملامح، وإلى منهج متكامل راسخ القواعد على يد علماء المسلمين، وخاصة مع ابن حزم الأندلسي في القرن الخامس الهجري.

«فإن جهود اليهود النقدية قبل العصر الإسلامي الوسيط تركزت حول نص الماسورا، وما يرتبط بلغته أي حول قواعد التشكيل والنبر والتنغيم...، و انحصرت جهود اليهود في تفسير العهد القديم،

(٤٨) ومن أمثلة الدراسات التي تجاهلت النقد الإسلامي: Archibald Duff, History of Old Testament Criticism, ٢٠٠٤, Published by Kessinger Publishing, Montana, USA. أما أهم الدراسات التي تناولت النقد الإسلامي بالدراسة: فكانت دراسة هافا لازاروس MEDIVAL ISLAM AND BIBLE CRITICISM، الإسلام في العصر الوسيط ونقد الكتاب المقدس، وإن كانت الباحثة قد حاولت خلال الدراسة أن ترجع الجهود الإسلامية النقدية إلى أصول سابقة على الإسلام، سامرية، ويهو مسيحية، ومسيحية، وغنوصية، وهيلينية، ومناوية، التي وجهت نقداً لليهودية والعهد القديم قبل الإسلام، إلا أن الكاتبة لم تدلل بشكل واضح، على تلك الفرضية. ومن ناحية أخرى فإنها اضطرت للاعتراف في معرض دراساتها بالأصول القرآنية، للحجج النقدية لعلماء المسلمين، وأشارت للمصطلحات القرآنية مثل: التحريف والتبديل وغيرها. انظر: HAVA LAZARUS, MEDIVAL ISLAM AND BIBLE CRITICISM, P130,131, 19,20,28.

أيضاً: الدراسة التي قدمتها كاميلاً أدنج الأستاذة بجامعة تل أبيب: MUSLIM WRITERS ON JUDAISM AND THE HEBREW BIBLE FROM IBN RABBAN TO IBN HAZM.

والدراسة التي قدمها: تيودور بولسيني: EXEGESIS AS POLEMICAL DISCOURSE، والتي ركز فيها على نقد ابن حزم للعهد القديم.

ما نقلوه، وفسروه، ومن أدعى ذلك طولب بأن يذكر لفظ موسى بالعبرانية، وحروف لفظه لنعرضها على أهل لغته، فإنك تجد فيه من الخلاف بينهم أمراً عظيماً»^(٤٩).

ومن المتكلمين أيضاً، القاضي عبد الجبار المعتزلي^(٥٠) (ت ٤١٥هـ) الذي أثار بعض القضايا النقدية المتعلقة بسند التوراة، وتواترها، وذلك، في كتابه «المغني في أبواب التوحيد والعدل» وأشار إلى أن التوراة الحالية ليست هي التوراة المنزلة على موسى، ودلل على ذلك بحجج نقدية^(٥١).

ثم كان ابن حزم الأندلسي في القرن الخامس الهجري علامة فارقة في تاريخ نقد العهد القديم. حيث طور منهجاً كاملاً في نقد العهد القديم، ووضع اللبنة الأولى لفرع هام من فروع علم مقارنة الأديان؛ وهو علم نقد العهد القديم. فقد كان الأكثر احتكاكاً بنصوص الكتاب المقدس، الأمر الذي كفل لمحاولته النقدية الجدة والأصالة. تقول كاميلادنج: «يبدو من خلال كتابات ابن حزم النقدية للكتاب المقدس أنه الأكثر ألفةً معه من

يهتم على وجه الخصوص، بقضيتي إثبات نبوة النبي صلى الله عليه وسلم، والنسخ. وهما من أهم القضايا التي دار حولهما التناول النقدي الإسلامي، بالإضافة إلى قضية التحريف.

ويشير الباقلاني إلى أن تضمن التوراة لما تحيله العقول، يطعن في صحة نقلها: «فيجب أن يكون نقل اليهود لإعلام موسى كذباً باطلاً لأنهم قد ضموا إلى نقل ذلك ما تحيله العقول من قولهم بالتشبيه والتجسيم، وأن الله تعالى جسم ذو صورة، ومتناهٍ محدود أبيض الرأس واللحية، وأنه مهموم محزون بما عليه العباد من الظلم، والفساد في الأرض، وأنه تعالى عن قولهم ندم على الطوفان، وتعريق العالم، وقال لن أعود إلى إغراق الأرض أبداً»^(٤٨).

كما أشار إلى أن ترجمة التوراة من لغة إلى لغة قد أدت إلى التحريف، وكثرة الغلط، يقول: «ومما يدل على تخرصهم في هذه الألفاظ على موسى عليه السلام، علمنا أنه عبراني اللسان، وأن ما نقلوه عنه بصورة ما يوردونه علينا من قولهم إن الشريعة مؤبدة، وإنها لا نسخ لها، وإن العمل بها واجب مادامت السماوات والأرض، وإنما ينقلون كلام موسى ويترجمونه، وينقلونه من لغة إلى لغة، ويفسرونه، والغلط والتحريف، يدخل في النقل كثيراً، فلم تجب الضرورة بصحة

(٤٩) الباقلاني، التمهيد... (ص/٢٠٨، ٢٠٩).

(٥٠) القاضي عبد الجبار بن أحمد: عبد الجبار بن أحمد بن عبد الجبار الهمداني الأسدي، الفقيه المعتزلي الشافعي المذهب، ولد حوالي ٣٢٥هـ في بغداد ونشأ فيها، حتى استدعاه صاحب الراي بن عباد، الذي كان من غلاة المعتزلة، وعين قاضي الولاية، توفي ٤١٥هـ من أهم مؤلفاته: المغني، والمحيط بالتكليف، وتثبت دلائل النبوة. انظر: دائرة المعارف الإسلامية، مرجع سابق، (٧١٠٩/٢٣).

(٥١) انظر: القاضي عبد الجبار بن أحمد، المغني في أبواب التوحيد والعدل، قوم نصه: أمين الخولي، دار الكتب ١٣٨٠-١٩٦٠م، (١٣٦/١٦).

(٤٨) أبو بكر محمد بن الطيب بن جعفر بن القاسم أبو بكر الباقلاني، تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل، تحقيق: عماد الدين أحمد حيدر، مؤسسة الكتب الثقافية- بيروت، ط١، ١٩٨٧م، (ص/١٩٤).

وقام السموأل بن يحيى المغربي (ت ٥٧٠ هـ) بمواصلة الجهد السابق، وقدم محاولة نقدية، في كتابه المعروف باسم «إفحام اليهود». حيث أتاحت له خلفيته اليهودية السابقة، الفرصة لتقديم نقدٍ رصينٍ للعهد القديم.

كما قدم بعض مفسري القرآن في معرض تفسيرهم للآيات القرآنية التي تناولت الوحي السابق على القرآن، نقدًا للتوراة، وشرحًا للآيات التي ناقشت قضايا، التحريف، والتبديل، وغيرها من القضايا المتعلقة بنصوص التوراة، وتاريخ الأنبياء. ومن أهم هؤلاء المفسرين، الإمام فخر الدين الرازي^(٥٧) (ت ٦٠٦ هـ)، في تفسيره، المعروف باسم، مفاتيح الغيب.

وتتابعت الجهود النقدية الإسلامية مستفيدةً من جهود ابن حزم والسموأل، على وجه الخصوص: فقدم القرافي^(٥٨) (ت ٦٨٤ هـ) في

(٥٧) الإمام فخر الدين الرازي: هو أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسين بن علي اليسكري، ولد بالري عام ٥٤٢ هـ، وقيل ٥٤٤ هـ. درس اللغة العربية وآدابها واللغة الفارسية، وآدابها، وكان يكتب ويخطب بهما، ويقرض الشعر أحيانًا بهما. ودرس الفقه والتاريخ والكلام والفلسفة، وتعلم الطب. توفي ٦٠٦ هـ. من أهم مؤلفاته: الأربعين في أصول الدين، أساس التقديس أسرار التنزيل وأنوار التأويل، الحكمة المشرقية. انظر: د. فتح الله خليف، فخر الدين الرازي، دار الجامعات المصرية-الإسكندرية. ١٩٧٦ م. (ص/٢٢-١).

انظر: فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١١ هـ-١٩٩٠ م، المجلد الثاني (٣/١٢٣، ٨٥). (٤/٤٢-٤٠٤). المجلد الثالث (١١/١٨٣، ١٨٤). المجلد الرابع (٨/٩٢-٩٥). المجلد الخامس (٩/١٠٦).

(٥٨) القرافي: أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن بن عبد الله بن يمين الصنهاجي المصري المالكي المشهور بالقرافي. ولد بمصر ٦١٦ هـ وتوفي بها ٦٨٤ هـ. من الأئمة المجتهدين في مذهب الإمام مالك، وانتهت إليه رئاسة الفقه في المذهب، وبرع في علم الأصول والعلوم العقلية. من أهم مؤلفاته: الخيرة، الإحكام في التمييز بين الفتاوى والأحكام، العقد المنظوم في الخصوص والعوم، الانتقاد في الاعتقاد، أدلة الوجدانية في الرد على النصرانية. انظر: القرافي، الأجوبة الفاخرة عن الأسئلة الفاجرة، تحقيق وتقديم: د. أحمد عبد الرحيم السايح، المستشار توفيق علي وهبة، مكتبة النافذة، ط١، ٢٠٠٦ م. مقدمة التحقيق، (ص/٤٨، ٤٩).

بين أقرانه الذين ألفوا في هذا المجال. حيث تميز عنهم بعمق دراسته التي لا نظير لها بينهم^(٥٩).

كما وصفه جولد زيهر أحد أهم المستشرقين الألمان بأنه «الذي استهل علم نقد الكتاب المقدس الحديث»^(٥٣)

أما أبو المعالي الجويني^(٥٤) (ت ٤٧٨ هـ) فقد ألف كتابًا نقديًا مستقلًا أسماه «شفاء الغليل في بيان ما وقع في التوراة والإنجيل من التبديل» قدم فيه نقدًا مصدريًا للتوراة، وقارن على نحو مختصر- بين التوراة العبرية واليونانية وأشار إلى الاختلافات بين النسختين خاصة في «مسألة سلسلة أنساب آدم»^(٥٥). فيقول معلقًا على هذا التناقض: «فانظر إلى قبح هذا الاختلاف وغرابته بين هاتين الطائفتين في أمر ليس من قبيل المظنونات التي تختلف باختلاف مآخذ العلماء الناشئة عن اختلاف مراتب الظنون، بل كل طائفة تزعم أن ما بيدها، هو المنزل على موسى عليه السلام، وهذا عين التبديل والتغيير»^(٥٦).

(52) CAMILA ADANG, MUSLIM WRITERS ON JUDAISM AND THE HEBREW BIBLE FROM IBN RABBAN TO IBN HAZM, LEIDENE, E. J. BRILL, 1996. P2.

(53) HAVA LAZARUS, MEDIVAL ISLAM ... P 135

(٥٤) أبو المعالي الجويني: أبو المعالي عبد الملك ولد الجويني عبد الله بن يوسف، وقد اشتهر بإمام الحرمين. ولد في ٤١٩ هـ (١٠٠٨ م). في بشتكان وهي قرية بالقرب من نيسابور. واتبع في العقائد المذهب الأشعري. وهوجم في مسقط رأسه، فذهب إلى بغداد ثم الحجاز واشتغل بالتدريس في مكة والمدينة أربع سنوات، ثم عاد إلى مسقط رأسه وتوفي بها عام ٤٧٨ هـ. انظر: دائرة المعارف الإسلامية، (٩/٦٢٠).

(٥٥) انظر: أبو المعالي الجويني، شفاء الغليل في بيان ما وقع في التوراة والإنجيل من التبديل، تحقيق: د. أحمد حجازي السقا، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط١، ١٣٩٩-١٩٧٩ م. (ص/٣١-٣٧).

(٥٦) المصدر السابق، (ص/٣٧).

منه، فهذه خمسة أمور:

أحدها: لبس الحق بالباطل، وهو خلطه به بحيث لا يتميز الحق من الباطل.
والثاني: كتمان الحق.

والثالث: إخفاؤه وهو قريب من كتمان.

الرابع: تحريف الكلم عن مواضعه، وهو نوعان: تحريف لفظه، وتحريف معناه.

الخامس: لي اللسان به ليلبس على السامع اللفظ المنزل بغيره، وهذه الأمور إنما ارتكبوها لأغراض لهم دعهم لذلك^(٦٠).

واهتم على وجه الخصوص، بقضية تعرض البشارة بالنبي صلى الله عليه وسلم، للإخفاء والكتمان، من جانب كتبة التوراة.

واستعان ببعض نصوص العهد القديم، التي اعتبرها، بشارات بالنبي محمد صلى الله عليه وسلم. وانتقد تأويل علماء اليهود والنصارى لها^(٦١).

كما أشار إلى قضية انقطاع سند التوراة، وإلى الاتهامات المتبادلة بين اليهود الربانيين، ويهود السامرة، بالتحريف، يقول: **«واليهود تقر أيضًا أن السامرة حرفوا مواضع من التوراة، وبدلوها تبديلاً ظاهراً، وزادوا، ونقصوا، والسامرة تدعي ذلك عليهم»**^(٦٢).

وكان هذا جانباً من النقد الإسلامي للعهد القديم، ولم يكن هذا العرض يسعى نحو حصر

(٦٠) شمس الدين محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية، هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى، تقديم وتحقيق: د. أحمد حجازي السقا، دار الريان للتراث-القاهرة، ١٩٧٩م، (ص/١٠٩).

(٦١) انظر: المصدر السابق، (ص/١١-١٩٠).

(٦٢) المصدر السابق، (ص/٢٠٧).

القرن السابع الهجري نقداً للكتاب المقدس في كتابه **«الأجوبة الفاخرة عن الأسئلة الفاجرة»** مكرراً حجج ابن حزم والسموأل، ومضيفاً إليها.

أما علي الباجي (٦٣١هـ-٧١٤هـ) فقد ركز في نقده للتوراة على الجوانب اللفظية واللغوية، وذلك في كتابه **«على التوراة»**، فهو يقول: **«فإني نظرت في توراة موسى عليه السلام المعربة التي بيدي النصارى الملكية على ما زعموا، وهي خمسة أسفار، فسنح بخاطري أسئلة على ألفاظها، فذكرتها على ترتيبها»**. وأفاض الباجي في شرح وتوضيح التناقض الداخلي بين نصوص التوراة، وأشار بوضوح إلى وجود روايتين لقصص التوراة وضعتا جنباً إلى جنب^(٥٩)، مما يعد إرهاباً واضحاً لنظرية المصادر الحديثة.

كما قدم ابن تيمية (ت ٧٢٨هـ) بعض الملاحظات النقدية على العهد القديم في كتابه **«الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح»**. ومن بعده تلميذه ابن قيم الجوزية (٦٩١-٧٥١هـ) في كتابه **«هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى»**.

فتحدث عن الإشارات القرآنية بشأن تحريف التوراة، يقول: **«وأما التحريف فقد أخبر سبحانه عنهم في مواضع متعددة، وكذلك لي اللسان بالكتاب ليحسبه السامع منه، وما هو**

(٥٩) انظر: علي بن محمد بن عبد الرحمن علماء الدين الباجي الشافعي، **«على التوراة»**، تحقيق: د. أحمد حجازي السقا، دار الأنصار-القاهرة، ط١، ١٩٨٠م، (ص/٢١-٩١).

الإسلامية الكلامية -خاصة المعتزلة- التي ظهرت في بيئة فكرية نشطة، وفي جو من حرية الرأي، في الفرق اليهودية الكبرى^(٦٥). وخاصةً فرقتي الربانيين والقرايين^(٦٦).

يقول موسى بن ميمون: «أما هذا النزr اليسير الذي تجده من الكلام في معنى

(٦٥) انظر: د. عبد الرزاق أحمد قنديل، الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي، دار التراث-القاهرة، ١٩٨٤م، (ص/١٨١، ١٨٢).

(٦٦) والربانيون: أكبر فرق اليهود، والربي هو الحبر، أو الحاخام. وكتاب الربانية هو التلمود، ويقولون أنه الشريعة غير المنزلّة، المكملّة لشريعة موسى المحفوظة في التوراة، وهي عبارة عن التفسير والتعاليم والفتاوى والقصص. وقالت غالبية الربانيين: إن التلمود أعلى منزلة من التوراة. ومن أشهر الربانيين: سعديا الفيومي، ويحيى بن فاوودة، ويوسف بن صديق، ويهوذا ليفي، وإبراهيم بن داوود، وأخيرًا موسى بن ميمون. انظر: د. عبد المنعم الحفني، موسوعة فلاسفة ومتصوفة اليهودية، مكتبة مدبولي-القاهرة، د. ت، (ص/١١٥).

أما فرقة القرائين: فقد ظهرت في الربع الأول من القرن الثامن الميلادي، واسم الفرقة مشتق من الفعل العبري «قرا» بمعنى القراءة وفق العقل لما هو مكتوب في التوراة. وارتبطت باسم عنان بن داوود، الذي عاش في عصر الخليفة العباسي أبو جعفر المنصور (ت ١٥٨هـ) وكان عنان مرشحًا لمنصب رئيس الجالوت، ولكن ما عرف عنه من آراء متحررة، اعتبرها الربانيون تحريفًا وتجديفًا، دفعهم إلى تجاوزه إلى أخيه الأصغر، الأمر الذي دفعه إلى الانشقاق عنهم، مؤسسًا مذهب الذي لا يعترف بشرعية التلمود. وتأثرت تلك الفرقة كثيرًا بأراء المعتزلة، حيث رفضت سلطة التلمود، واعترفت فقط بالتوراة، وركزت على مكانة العقل في فهم نصوص التوراة في إطار مراعاة مقتضيات اللغة. وقد تطورت الحركة القرائية، عبر مراحل متعددة حتى القرن العاشر الميلادي، وقوى مركزهم في تلك الفترة في القدس. وفي دمشق، واستمر نشاطهم فيها حتى القرن الثامن عشر، حيث تركزوا في أنطاكية، وتركيا. ومن أشهر شخصيات القرائين: عنان بن داوود، مؤلف كتاب الوصايا، وابن ساقوية صاحب كتاب «الفضائح»، وهو بالعربية، ويعقوب القرقساني صاحب كتاب «الأنوار والمراقب» بالعربية. وقد تصدى أكبر ممثلي الربانيين، بالرد على القرائين، وكان على رأسهم الربى سعديا الفيومي، في كتابه الأمانات والاعتقادات، ورسالة الرد على المتحامل. انظر: د. محمد جلاء إدريس، التأثير الإسلامي في الفكر الديني اليهودي، دراسة نقدية مقارنة لطائفة اليهود القرائين، مكتبة مدبولي، ١٩٩٨م، (ص/٣٢٦-٣٢٨). وكذا: د. عرفان عيد الحميد فتاح، اليهودية عرض تاريخي، دار البيارق-بيروت، دار عمار-عمان، ١٩٩٧م، ط١، (ص/٩٥).

جميع المحاولات النقدية الإسلامية، وإنما هي نماذج فقط، تدل على ثراء تلك الحقبة التاريخية فيما يخص هذا المقام.

المبحث الرابع النقد اليهودي للكتاب المقدس في العصور الوسطى

يطلق مصطلح العصر الوسيط عادة، على العصور التاريخية التي عاشتها أوروبا منذ القرن الرابع الميلادي، حتى نهاية القرن الخامس عشر^(٦٧).

تطور نقد العهد القديم بين يهود العصور الوسطى تطورًا كبيرًا، وذلك بتأثير من النقد الإسلامي، يقول دانيال فرانك - أحد الباحثين الغربيين في هذا المجال: «لقد ولدت الدراسات اليهودية للعهد القديم، في الشرق الإسلامي، لا في الغرب المسيحي... حيث اخترقت الثقافة الإسلامية، المجتمع اليهودي على نحو عميق جدًا، وحلت اللغة العربية محل الآرامية، في العراق والشام، كلغة للدراسات اليهودية، كما حلت الترجمة العربية للكتاب المقدس، محل الترجوم الآرامي»^(٦٨).

ففي الشرق الإسلامي، أثرت الفرق

(٦٧) انظر: د. نعيم فرح، الحضارة الأوروبية في العصور الوسطى، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٩م-٢٠٠٠م، (ص/١١).

Daniel frank, SEARCH SCRIPTURE WELL: KARAITE EXEGESES AND THE ORIGINS OF THE JEWISH BIBLE COMMENTARY IN THE ISLAMIC EAST, BRILL, LEIDEN ٢٠٠٤. p. ix

يقتصر الهجوم والنقد، الذي قام به القراءون، والطوائف المتصلة بهم على التلمود، بل شمل الكتاب المقدس، أعظم إنتاج عقلي في الدين اليهودي»^(٦٩).

ويعد حيوي البلخي^(٧٠)، الذي عاش في النصف الثاني من القرن التاسع الميلادي، أحد أهم الشخصيات التي قدمت نقدًا للعهد القديم. حيث أُلّف كتابًا اشتمل على مائتي ادعاء ضد الكتابات المقدسة، ولم يصل إلينا هذا الكتاب، غير أن بعض انتقاداته مبعثرة في أدب ذلك الجيل قام بجمعها بعض الباحثين المعاصرين وقد تساءل حيوي حول بعض التناقضات الظاهرة بين بعض الروايات التاريخية في أسفار الملوك وأسفار أخبار الأيام^(٧١). ويذكر أحد الباحثين الغربيين: «أنه ربما يكون حيوي البلخي، قد صرح بانتقاداته للكتاب المقدس، بتأثير من الشكّك المسلمين في القرن التاسع»^(٧٢).

(٦٩) د. إبراهيم موسى هنداوي، الأثر العربي في الفكر اليهودي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د. ت. (ص/١٤٤).

(٧٠) حيوي البلخي: مفكر عقلائي من القرن التاسع الميلادي، عاش في بلخ، في فارس. وضع كتابًا ينطوي على مائتي معارضة للكتاب المقدس. حيث اعتبر الرب غير عادل حينما تقبل قربان هابيل لم يقبل قربان قايين. وأن الرب يبدو في الكتاب المقدس متذبذبًا. يغير رأيه دائمًا هوائيًا. كما أشار إلى أن الإلوهية في الكتاب تشوبها الوثنية والتعددية. بالإضافة إلى التناقضات الظاهرة بين أجزائه.

انظر:

EDWARD J. YOUNG, AN INTRODUCTION TO THE OLD TESTAMENT, W. M. B. ERDMANS PUBLISHING, MICHIGAN, 1984, P116.

(٧١) انظر: زلمان شازار، تاريخ نقد القديم، من أقدم العصور حتى العصر الحديث، (ص/٤٨، ٤٩).

(72) WILLEM B. DREES, PETER SJØRED, THE STUDY OF RELIGION AND THE TRAINING OF MUSLIM CLERGY IN EUROPE, AMSTERDAM UNIVERSITY PRESS, 2008. P 51.

التوحيد، وما يتعلق بهذا المعنى لبعض الجائنين، وعند القرائين، فهي أمور أخذوها عن المتكلمين من الإسلام، وهي نزرة جدًا، بالإضافة إلى ما ألفتها فرق الإسلام في ذلك. واتفق أيضًا أن أول ابتداء الإسلام بهذه الطريقة، كانت فرقة ما، وهم المعتزلة، فأخذوا عنهم أصحابنا ما أخذوا، وسلكوا في طريقهم، وبعد ذلك بمدة حدثت في الإسلام فرقة أخرى، وهم الأشعرية، وحدثت لهم آراء أخرى، لا تجد عند أصحابنا من تلك الآراء شيئًا، لا لأنهم اختاروا الرأي الأول على الرأي الثاني، بل لما اتفق أن أخذوا الرأي الأول، وقبلوه وظنوه أمرًا برهانيًا»^(٧٣).

وساهمت الحرب التي اندلعت بين القراءين والربانيين في تقوية الاتجاه النقدي في التعامل مع نصوص العهد القديم بعد الاقتصار على النهج التبريري والتسويغي، الذي شاع مع الربانيين، وعلماء التلمود.

فلم يعد من الممكن بعد الآن توضيح تلك التناقضات الواضحة والمتعددة عبر قناع التفسيرات والتعليقات التي أراد علماء التوراة تثبيتها لمئات السنين^(٧٤).

يقول د. إبراهيم هنداوي: «وكان من أثر هذا (التأثر بالفرق الكلامية الإسلامية) أن بدأ الشك في التلمود، وبدأت تظهر أفكار حرة، ولم

(٧٣) موسى بن ميمون، دلالة الحائرين، عارض بأصوله العربية والعبرية: د. حسين آتاي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ٢٠٠٢م. (ص/١٨٠).

(٧٤) انظر: د. أحمد هويدي، ود. محمد خليفة حسن، اتجاهات نقد العهد القديم، (ص/٢٢).

الدراسات العبرية، ونبعت ثقافة يهود إسبانيا من موارد الثقافة الإسلامية بصورة مباشرة»^(٧٥).

ومن أهم الشخصيات اليهودية، التي تناولت العهد القديم بالدراسة، وانطلقت من ذلك المكان، في العصر الوسيط، شخصية أبراهام بن عزرا، يقول زالمان شازار: «غير أن قمة بحث العهد القديم عند اليهود في العصر الوسيط تمثلت في العمل التفسيري لأبراهام بن عزرا»^(٧٦).

وخاصةً عند تفسيره لسفر التثنية وحديثه عن «سر الاثنتي عشرة»، «و الكنعاني حينئذ في الأرض»، حيث استخدم عبارات ملغزة للتلميح إلى أن موسى لم يكتب سفر التثنية، فسر الاثنتي عشر يقصد بها، الألواح الاثنتي عشر التي كتبت عليها تورا موسى، وهذا يعني أن حجمها كان أقل بكثير مما هي عليه اليوم.

(٧٥) أنجل جنثالث بالثيا، تاريخ الفكر الأندلسي، ترجمة: د. حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، د. ت، (ص/٤٨٨).

(٧٦) زالمان شازار، تاريخ نقد العهد القديم، (ص/٦٩). وأبراهام بن عزرا: أحد أهم الشخصيات اليهودية في العصر الوسيط، ولد في طليطلة ١٠٩٣م، وتوفي ١١٦٧م في روما، وقد عُرف في موطنه كشاعر ومفكر ومتكلم. درس معظم فروع المعرفة، هاجر من أسبانيا إلى إيطاليا ثم شمال فرنسا وإنجلترا ثم عاد إلى إيطاليا وتوفي بها. في عام ١١٤٠م وضع في روما تفسيره لسفر أيوب، وفي بروفنس ألف كتاباً عن أسماء الرب، ووضع تفسيراً للأسفار الخمسة تضمن تعليقات نقدية على نحو مضمحل. وألف مؤلفات عديدة في النحو العبري، وترجم كتاباً عربياً في علم الفلك. وكان متأثراً بأفكار الأفلاطونية المحدثة. انظر: مادة أبراهام بن عزرا على الموقع الإلكتروني WWW.JEWISHENCYCLOPEDIA.COM. تمت الزيارة يوم ٢٠٠٩/٩/٣٠. الساعة السابعة مساءً.

وعلى الرغم من أن سعديا الفيومي انبرى لنقد انتقادات حيوي البلخي ضد العهد القديم، إلا أنه اضطر إلى إجراء تعديلات على نص الماسورا خاصة الفقرات التشبيهية، كما أضاف كلمات إلى النص اعتبرها ناقصة عن النص، وبدونها لا يستقيم المعنى مثل إضافته كلمة أبي إلى «عبارة ملعون كنعان» في (تكوين ٩: ٢٥)، لتصبح «ملعون أبي كنعان»، وذلك ليكسب النص بعض المعقولية، لهذا فقد اعتبر ممن أسهموا بجهد نقدي حيال العهد القديم في ذلك الوقت^(٧٣).

وقد كان النقد في هذا الوقت مصاحباً للتفسير «حيث بدأ كثير من المشتغلين بأمور التوراة يتجهون في تفاسيرهم اتجاهًا عقلياً يقوم على دراسة النص الديني، ومحاولة مقارنة النصوص بعضها ببعض بهدف التوصل إلى ربط نصوص التوراة إلا أنهم قد اصطدموا في هذه المحاولة بصعوبة إمكان إرجاع هذه النصوص إلى تسلسل تاريخي حسب ترتيب الأسفار في التوراة من ناحية. وحتى في السفر الواحد وجدوا أن بعض فقراته قد ترجع إلى فترة تاريخية تخالف ما عليه بقية السفر»^(٧٤).

أما في الغرب الإسلامي، وإسبانيا على وجه الخصوص، فقد كانت خلال العصور الوسطى، كما يصرح المستشرق الأسباني بالثيا: «مركز

(٧٣) انظر: د. أحمد هويدي، ود. محمد خليفة حسن، اتجاهات نقد العهد القديم، (ص/٢٧، ٦٥). وكذا: د. عبد الرازق أحمد قنديل، الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي، (ص/١٨٨-١٩٥).

(٧٤) د. عبد الرازق أحمد قنديل، الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي، (ص/٢٣٣).

كتاباته^(٨١). يقول أحد الباحثين في هذا المجال: **«لقد أحضر بتروس ألفونس الثقافة العربية والعبرية من الأندلس إلى أوروبا اللاتينية»**^(٨٢).

ومن هذه الشخصيات أيضًا الدومينكاني، ريموندس مارتيني، الذي استخدم، الحجج النقدية الإسلامية، لمهاجمة اليهودية، وللدفاع عن المسيحية، في مقابل اليهودية والإسلام.^(٨٣)

(٨١) **وبتروس ألفونس: ولد في أسبانيا الإسلامية، إلا أن تاريخ مولده مجهول وكذلك تاريخ وفاته، والثابت فقط تاريخ تحوله إلى المسيحية (عام ١١٠٦م)، والذي أشار إليه بنفسه في أحد مؤلفاته. ثم هاجر إلى الشمال، أولاً إلى إنجلترا ثم إلى فرنسا. وقد تلقى تعليمه بالأندلس في المعبد اليهودي، حيث درس العبرية، والكتاب المقدس، والتلمود. كما تلقى في المدارس الإسلامية في الأندلس دروساً في الأدب، والعلم، والفلسفة، والفلك، والطبيعة. وذلك في مدينة "HUESCA" عاصمة مملكة أراجون. وحينما وصل إلى إنجلترا في الفترة الممتدة من ١١٠٦-١١١٦م، اتصل بمجموعة من الاسكولائيين. كانوا يخدمون الملك هنري الأول، وقام بتدريس الفلك وعلم التنجيم، وترجم أحد كتب الخوارزمي الفلكية من العربية إلى اللاتينية. وألف كتاب في الدفاع عن علم التنجيم "EPISTOLA AD PERIPATETICOS" كما ألف كتاباً في نقد اليهودية والإسلام والدفاع عن المسيحية «DIALOGI»، «DIALOGI». «CONTRA ISLAM»، واستفاد في كتاباته من النقد الإسلامي (انظر:**

JOHN VICTOR TOLAN, PETRUS ALFONSI AND HIS MEDIEVAL READERS, UNIVERSITY PRESS OF FLORIDA, 1993. P3-19). وانظر أيضاً: HAVA LAZARUS, MEDIEVAL ISLAM. . . P140

(82) JOHN TOLAN, PETRUS ALFONSI AND HIS MEDIEVAL READERS, P3

(83) HAVA LAZARUS, MEDIEVAL ISLAM. . . P 140.

وريموندس مارتيني: لاهوتي ومبشر ومستشرق أسباني. ولد في إسبورتس بقطالونيا شمال أسبانيا حوالي ١٢٢٠م، وتوفي في برشلونة حوالي ١٢٨٤م. انخرط في رهبنة الدومنيكان، وفي ١٢٥٠م، اختاره رؤساؤه لدراسة اللغات الشرقية، اتقن العربية كتابة وقراءة. وفي ١٢٨١م، صار مدرّساً في المدرسة العبرية في برشلونة. من أهم مؤلفاته: خنجر الإيمان في صدور المسلمين واليهود، كتيبه باللاتينية والعبرية، استخدم الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، للتدليل على نبوة السيدة مريم، وللدفاع عن المسيح ضد الانتقادات اليهودية. انظر: د. عبد الرحمن بدوي، موسوعة المستشرقين، (ص/٣٠٩، ٣١٠).

ويشير أيضًا إلى حديث موسى في هذا السفر إلى الكنعانيين في صيغة الماضي على الرغم، من أن الثابت تاريخيًا، وجودهم في تلك اللحظة في فلسطين. ولذلك علق قائلاً: فهناك سر على من يعرفه ألا يبوح به.

كما أشار إلى أن **«جبل الله»** لم يحمل هذا الاسم إلا بعد الشروع في بناء المعبد، وهذا متأخر كثيرًا عن زمن موسى^(٧٧).

وتذكر هافا لازاروس، أن ابن عزرا قد استفاد إلى حد كبير من النقد الإسلامي، ومن ثم استفاد منه اسبينوزا^(٧٨)، لاحقًا^(٧٩)، وتصريح أيضًا بـ **«أن سبينوزا لابد وأنه قد عرف أكثر من ذلك، عن نقد المسلمين للكتاب المقدس»**^(٨٠).

ومن أهم الشخصيات التي تأثرت بالنقد الإسلامي في العصر الوسيط، وساهمت في نقله، إلى أوروبا، بتروس ألفونس الأسباني، اليهودي المتحول إلى المسيحية؛ الذي كان محيطًا بكتابات ابن حزم، وكتابات المسلمين الجدلية، كما تدل على ذلك -ضمنيًا- تفاصيل

(٧٧) **انظر: زلمان شازار، نقد العهد القديم، (ص/٧٠-٧٢). وكذا: اسبينوزا، رسالة في اللاهوت والسياسة، (ص/٢٦٦-٢٦٩).**

(٧٨) **اسبينوزا (١٦٣٢-١٧٠٧م)، ولد باروخ اسبينوزا في أمستردام في عائلة يهودية برتغالية تعمل بالتجارة، هاجرت إلى هولندا في القرن السادس عشر. درس التلمود ومؤلفات موسى بن ميمون، وعلماء اللاهوت اليهودي في العصر الوسيط، واطلع على القبالة وتعلم اللاتينية، وأتقن الأسبانية والبرتغالية، والعبرية، كما ألم بالفرنسية والإيطالية. وكان طبيبًا ضالغًا في العلوم الطبيعية، من مؤلفاته: الأخلاق، رسالة في اللاهوت والسياسة، ورسالة في إصلاح العقل. انظر: د. عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر-بيروت، ١٩٨٤م، (٥٦/١).**

(79) HAVA LAZARUS, MEDIEVAL ISLAM. . . P 140.

(80) LAZARUS, IBID, SAME PAGE.

وبالنسبة للسؤال حول اللغة التي اطلع بها ابن عدريت على كتاب ابن حزم، فإن أدنج، تشير إلى أنه لم يكن على إمام بالعربية، وأنه يبدو أنه اطلع على الكتاب في نسخة عبرية أو لاتينية، إلا أنه لا يوجد دليل قاطع حول ذلك الأمر^(٨٦).

وخلاصة القول، فإن اليهود لعبوا دورًا واضحًا، في العصر الوسيط، في نقل النقد الإسلامي إلى الغرب، تقول لازاروز: «لقد ساهم غير المسلمين الذين استفادوا من النقد الإسلامي للكتاب المقدس في نقله إلى مشارف العصر الحديث في أوروبا»^(٨٧).

المبحث الخامس النقد الكتابي خلال عصر النهضة وبدايات العصر الحديث

استكملت أوروبا مع مستهل العصر الحديث الجهود السابقة في هذا المجال، وانطلقت من النتائج التي انتهت إليها دائرة الثقافة الإسلامية.

فوجد اسبينوزا، الذي استفاد من سلفه إبراهيم بن عزرا، وأضاف إلى نتائجه الكثير

فقد كانت تلك الشخصيات، وغيرها قنوات اتصال عبرها النقد الإسلامي، للكتاب المقدس إلى أوروبا، تقول لازاروز: «إن طرد اليهود من أسبانيا، وتحركهم صوب أوروبا وتركيا، في نهاية القرن الخامس عشر، قد ساعد في نقل المصادر العربية، في نقد الكتاب المقدس إلى أوروبا»^(٨٨).

وينتمي إلى هذا السرب من يهود العصر الوسيط أيضًا، الربى البرشلوني سليمان بن عدريت (١٢٣٣-١٣١٠م)، والذي ولد في برشلونة، وقضى معظم حياته فيها، كحاخام للمجتمع اليهودي هناك.

وقد ألف رسالة في الرد على ابن حزم، سماها: «رسالة في الرد على الإسماعيلي الذي كتب عن الأديان، ذلك الأبله!، الذي ناقش ديننا الكامل». وقد نشر هذه الرسالة، مارتين شرينر Martin Schreiner عام ١٨٩٤م، وقام بتقديم دراسة عن الرسالة أوضح فيها أدلته، على أن المقصود بالإسماعيلي في هذه الرسالة، هو الجدلي المسلم ابن حزم، من خلال النصوص الواردة في الرسالة: والتي كانت تنطوي، على اقتباسات كاملة من كتاب ابن حزم «الفصل»^(٨٩).

(84) HAVA LAZARUS, MEDIEVAL ISLAM..., P141

(٨٥) انظر: بحث الأستاذة كاميلأ أدنج: A JEWISH REPLY TO IBN HAZM SOLOMON B. ADRET'S POLEMIC AGAINST ISLAM, P 179 -182.

وهو منشور ضمن كتاب: Judíos y musulmanes en al-Andalus y el Magreb: contactos intelectuales: seminario celebrado en la Casa de Velázquez (1997 de febrero de 21-20) By María Isabel Fierro Bello, Maribel Fierro Published by Casa de Velázquez, Madrid, 2002.

(٨٦) انظر:

CAMILLA ADANG, A JEWISH REPLY..., IBID , P182.

(87) HAVA LAZARUS, MEDIEVAL ISLAM..., P139-140.

الشيخوخ الذين طالت أيامهم بعد يشوع...
[يشوع ٢٤: ٢٩-٣١]. وفعل الشيء نفسه مع سفر القضاة، وأسفار صموئيل والملوك.

ويتبنى اسبينوزا رأي سلفه من المسلمين بأن عزرا هو المؤلف النهائي للعهد القديم. حيث أن تسلسل هذه الأسفار، وتسلسل أحداثها التاريخية، ووحدة الغرض فيها يوحي بأن كاتبها شخص واحد.

وشواهد العهد القديم تشير إلى أن عزرا هو الشخص الوحيد الذي من الممكن أن يقوم بهذا الدور [عزرا ٧: ٦]، إلا أنه يؤكد على أن عزرا في تأليفه، لم يفعل أكثر من أنه جمع روايات موجودة عند كتاب متعددين^(٩١).

أما «ريشارد سيمون»^(٩٢) فقد نظر إلى الكتاب المقدس باعتباره، نوعاً من الأدب الإنساني، يمكن أن تطبق عليه قواعد النقد الأدبي التي تطبق على النصوص الأدبية، لذلك فهو يقول: «مبادئ النقد واحدة لا تختلف، سواء تعلق الأمر بإلياذة هوميروس أو أناشيد فرجيل أو التوراة».

وقد نشر سيمون كتابه «التاريخ النقدي

(٩١) انظر: اسبينوزا، رسالة في اللاهوت والسياسة، (ص/٢٧٤-٢٨٣).

(٩٢) ريشارد سيمون: (١٦٣٨-١٧٢١م) كاهن كاثوليكي، من الأورأتوريين، اهتم بدراسة العبرية، واليهودية منذ وقت مبكر، تلقى دراسته بالسربون، من أشهر مؤلفاته تاريخ نقدي للعهد القديم، وتاريخ نقدي للعهد الجديد، ويعد من أوائل من اهتم بنقد الكتاب المقدس. انظر: ENCYCLOPEDIA JUDAICA, VOL. 14, P 1583.

مستفيداً من النقد الإسلامي^(٨٨)، يؤكد على أن التوراة ليست من تأليف موسى، فالتوراة لم تحدث عن موسى بلسان المخاطب، وإنما تحدثت عنه بصيغة الغائب مثل: «وكلم يهوا موسى» [الخروج ٣٣: ١١]. «موسى رجل الله» [تثنية ٣١: ١]. «و مات هناك موسى عبد الرب» [تثنية ٣٤: ٢٥]. ويذهب اسبينوزا إلى أن شهادات كهذه لا يمكن أن تشهد بأن قائلها واحد من تلاميذ موسى الذين جاءوا بعده، بل إنه شخص عاش بعده بمئات السنين^(٨٩).

هذا بالإضافة إلى أن أسماء بعض الأماكن التي وردت في التوراة لم تطلق عليها الأسماء التي عرفت بها زمن موسى، بل أُطلقت عليها أسماء عُرفت بعده بزمنٍ طويل.

ويعترف اسبينوزا أن موسى كتب توراة ما إلا أنها فُقدت ولم يعد لدينا منها شيء الآن^(٩٠).

ثم انطلق اسبينوزا نحو سفر يشوع لدراسته، وأكد أنه من المستحيل أن يكون يشوع قد كتبه، لأسباب مشابهة لما سبق. فنجد عبارات من قبيل: «وكان الرب مع يشوع، وكان خبره مع جميع الأرض» [يشوع ٦: ٢٧]، بالإضافة إلى شهادة السفر على موت يشوع، «ومات يشوع بن نون عبد الرب... وعبد إسرائيل الرب كل أيام يشوع، وكل أيام

(88) HAVA LAZARUS, MEDEIVAL ISLAM AND BIBLE CRITICISM, P140.

(٨٩) انظر: اسبينوزا، رسالة في اللاهوت والسياسة، ترجمة: د. حسن حنفي، (ص/٣٦٩، ٢٧٠). وقارن مع: علي الباجي، على التوراة، (ص/١٢٢-١٢٣).

(٩٠) انظر: المرجع السابق، (ص/٢٧٠-٢٧٣).

الفرنسي في منتصف القرن الثامن عشر. مسيرة من سيقوه، وتركزت جهوده في مجال نظرية المصادر-التي يمكننا القول أنها ظهرت مع علماء المسلمين، وخاصةً علي الباجي، في القرن الثالث عشر^(٩٥)- وألّف كتاباً بعنوان:

«النظرية بشأن المصادر التي أستخدمها موسى كما يبدو في تأليف سفر التكوين».

وقد قام أستروك بالفصل بين روايتين في سفر التكوين أحدهما تحمل اسم الإلهوية **«إلهيم»**، والثانية تحمل اسم **«يهوا»**، ولاحظ أن كل واحدة منهما تمثل رواية مستقلة، وخُص إلى أن هذان هما المصدران الرئيسيان، اللذان أُلّف منهما موسى التوراة^(٩٦).

وقد تابع إيشهورن «EICHORN»^(٩٧) جهود أستروك النقدية، فوضع بإسهاب الاختلافات اللغوية، والأدبية بين هذين المصدرين، وقسم روايات الآباء على النحو التالي، حياة الآباء إبراهيم وإسحق وتنميان للمصدر اليهودي

^(٩٥) حيث أشار الباجي في معرض تعليقه النقدي على سفر التكوين إلى أن هناك روايتين في قصة الطوفان، أحدهما تجعل البهائم الداخلة مع نوح إلى السفينة اثنين اثنين (تكوين ٧: ٩-٨)، والأخرى تجعل من يدخل معه من الدواب الطاهرة سبعة سبعة وغير الطاهرة اثنين اثنين (تكوين ٧: ٢)، وتتبع ذلك الازدواج عبر الأسفار الخمسة، انظر: علي الباجي، على التوراة، (ص/٤٥-٤٧).

^(٩٦) انظر: زلمان شازار، تاريخ نقد العهد القديم، (ص/١٠٥).

^(٩٧) يوهان جوتفريد إيشهورن: (١٨٢٧-١٨٥٢م)، مؤرخ ألماني ومتخصص في الكتاب المقدس. عمل أستاذاً للغات الشرقية بجامعة جينا في الفترة (١٨٧٥-١٨٧٧م)، ثم أستاذاً للفلسفة بجامعة جوتنجن، وبعد من رواد دراسة العهد القديم في العصر الحديث. من أهم مؤلفاته: INTRODUCTION TO THE STUDY OF THE OLD TESTAMENT الذي صدر بالألمانية في ثلاثة أجزاء ١٨٨٨. كما وضع مقدمة للأيوكريفا ١٧٩٥، وترجمة لسفر أيوب وأسفار الأنبياء في ثلاثة أجزاء من ١٨١٦-١٨١٩). انظر: JUDAICA, VOL. ٦, P. ٢٥٠.

للعهد القديم» HISTOIRE CRITIQUE DU VIEUX TESTAMENT عام ١٦٨٧م، ووضّح فيه أسس النقد التاريخي الذي يقوم عنده على دعمتين رئيسيتين: التاريخ والفيلولوجيا **(فقه اللغة)**، وتوصل في كتابه هذا لنتائج قيمة منها:

(١) يستحيل أن يكون موسى هو كاتب التوراة الوحيد، حيث إنها تحتوي على بيانات وحكم وأمثال وأشعار: لُغتها وأسلوبها لاحق على موسى.

(٢) التوراة تتضمن أقوال كثيرة مكررة، مثل **«وصف الطوفان»** الوارد في الفصل السابع من سفر التكوين، فمن المحتمل أنه لو كان كاتب واحد أُلّف كل ذلك الكتاب لكان عبر عن أقواله بكلمات أقلّ بكثير، ولاسيما في حكاية واحدة.

(٣) إن قصة الكتاب المقدس عن خلق الكون لا اتساق فيها ولا انسجام، وقد كتبت في أزمان مختلفة، وبإيادٍ لم تؤت المهارة ولا الأهلية، أو أنها على الأقلّ اعترافها الكثير من التبدل، حتى أصبح من المستحيل أن نميز كاتبها الأصلي^(٩٨).

واستكمل **«جان أستروك»**^(٩٩) الطبيب

^(٩٨) انظر: بول هازار، أزمة الضمير الأوروبي، ترجمة: جودت عثمان ومحمد نجيب مستكاوي، دار الشروق، القاهرة، ط١، ١٩٨٧م، (ص/١٨٥-١٩٣).

^(٩٩) جان أستروك: طبيب، وأحد مؤسسي نقد التوراة، ولد في سوف بفرنسا ١٦٨٦م، وتوفي في باريس ١٧٦٦ م... من أهم مؤلفاته: CONJECTURES SUR LES MEMOIRES DONT IL PAROIT QUE MOYSE S'EST SERVI POUR COMPOSER LE LIVRE DE LA GENESE. PARIS ١٧٥٣. انظر: مادة جان أستروك بالموقع الإلكتروني: WWW.JEWISHENCYCLOPEDIA.COM. تمت الزيارة ٢٩/٩/٢٠٢٠م، الساعة ٢ صباحاً.

قدم إلجن دراسة عن سفر أيوب افترض فيها أن سفر أيوب يعود إلى ما قبل موسى، وأنه عمل أدبي من نتاج الشعوب السامية المجاورة لإسرائيل وليس عملاً إسرائيليًا^(١٠١).

ثم جاء دور «دي فيتته»^(١٠٢) DE WETTE الذي حاول البحث عن الوحدة والانسجام داخل التوراة، واكتشف أن مصدر التثنية مصدر مستقل قائم بذاته، وأصبح الحديث منذ ذلك الحين عن ثلاثة مصادر اليهودي والإلهيمي والتثنوي. كما حاول الوصول لمعرفة زمن تأليف هذا المصدر، وترجح لديه أن المصدر التثنوي هو نفسه «سفر الشريعة» الذي يروي [سفر الملوك الثاني ٢٢، ٢٣] أنه وجد في عصر يوشياهو ملك إسرائيل، والذي وجده طقيا الكاهن.

وواصل دي فتي أبحاثه في باقي أسفار العهد القديم محاولاً توضيح أسلوب تطور العبادة ونظام الطقوس، وكشف خلال ذلك الاختلافات الداخلية بين سفري أخبار الأيام وأسفار صمويل والملوك مشيرًا إلى

(101) T. K. CHEYNE, FOUNDERS OF OLD TESTAMENT , P 27 , 28.

(١٠٢) فيلهلم دي فته: (١٧٨٠-١٨٤٩م) لاهوتي، وباحث ألماني في العهد القديم، ينحدر من أسرة بروتستانتية. عمل أستاذًا لنقد الكتاب المقدس بجامعة هايدلبرج من عام (١٨٠٧-١٨١٠م). كما عين أستاذًا في جامعة برلين التي كانت منشأة حديثًا في ذلك الوقت، بناءً على اقتراح شليرمacher إلا أن آراؤه المتحررة تسببت في عزله (١٨١٩م). ثم عمل أستاذًا في باسل عام (١٨٢٢م). ومن أهم إسهاماته في مجال نقد العهد القديم كتابه الذي تضمن أبحاثه حول سفر التثنية وقد كتبه باللاتينية: DISSERTATIO CRITICO-EXEGETICA=QUA DEUTERONOMIUM APRIORIBUS PENTATEUCHI =LIBRIS DIVERSUM COMMENTAR UEBER DIE PSALMEN (انظر: JUDAICA VOL. 16 ,P 476).

أما حياة يعقوب ويوسف فتنتميان للمصدر الإلهيمي^(٩٨).

وقد آمن إيشهورن كسلفه أستروك بأن موسى قد ألف التوراة عبر مصادر قديمة، وأنه كان يختار ويدخل في كتابه أجزاء من نفس المصدر، وبلغه المصدر دون أن ينمقها، أو يغيرها مطلقًا، وكان يعرض من المصدرين قصة واحدة مرتين في صياغتين، وأما أسفار التوراة الأخرى، فهي ليست إلا تجميع لمصادر صغيرة وعديدة جاءت بنفس ترتيبها، كتبها موسى على جبل سيناء، وأما سفر التثنية فقد كتبه في نهاية أيامه، ملخصًا عمله السابق^(٩٩).

واستكمل إلجن «K. D. ILGEN»^(١٠٠) أبحاث أستاذه حول سفر التكوين، ودرس كل مصدر على نحو مستقل، ووجد أن المصدر الألوهيمي ليس مصدرًا واحدًا، وإنما تنطوي على مصدرين مختلفين ومتمايزين، وأصبح الحديث عن ثلاثة مصادر اليهودي، والألوهيمي الأول والثاني، وقسم سفر التكوين إلى سبعة عشر جزءًا لثلاثة مجموعات استخدمت بكاملها كمصادر لمؤلف التوراة، وبعيدًا عن نظرية المصادر،

(98) T. K. CHEYNE , FOUNDERS OF OLD TESTAMENT CRITICISM: BIOGRAPHICAL , DESCRIPTIVE AND CRITICAL STUDIES , LONDON 1893. SCANNING BY UNIVERSITY OF TORONTO 2006. P 23.

(٩٩) انظر: زلمان شازار، تاريخ نقد العهد القديم، (ص/١٠٧).

(١٠٠) إلجن: (١٧٦٣-١٨٣٤م) فيلولوجي ألماني، وناقد للكتاب المقدس، عمل أستاذًا في جينا (١٧٩٤-١٨٠٢)، ثم انتقل إلى برلين، فيما بعد. من أهم مؤلفاته: DIE URKUNDEN DES JERUSALEMISCHEN TEMPELAR CHIVS IN IHRET URGESTALT. T. K. CHEYNE, FOUNDERS OF OLD TESTAMENT , P27

وانتقل بحث العهد القديم باتجاه نظرية المصادر مرة أخرى على يد هوبفلد^(١٠٧)، حيث استكمل جهود إلجن مع براهين جديدة توضح الفرق بين المصادر وأصبح الحديث بوضوح عن أربعة مصادر متميزة، المصدر التثنوي الذي نشر في عصر الملك يوشيا، والثلاثة الأخرى اليهودي والإلوهيمي الأول والإلوهيمي الثاني، ورغم تغير أسماء هذه المصادر فيما بعد إلا أن هذه النتيجة في جوهرها أصبحت قاعدة في نقد العهد القديم^(١٠٨).

أما فاتكي^(١٠٩)، الذي تأثر بوجه خاص بفلسفة هيجل، واتخذ خطواته باتجاه نقد العهد القديم من زاوية التطور التاريخي، تأثرا منه بفلسفة هيجل^(١١٠)، فقد توصل إلى أن المصدر الكهنوتي يشغل جزءًا كبيرًا من الأسفار الخمسة، ويتضمن قوانين القرايين والعبادة والهيكل، وأنه تم تأليفها في زمن السبي البابلي، وربما بعد العودة من بابل^(١١١)، وتوصل

أن هذا الاختلاف لا يظهر في فقدان التطابق بين تفاصيل الروايات فحسب، بل إن صور الطقوس متأخرة، وناجمة عن أقوال مصدريين مختلفين^(١٠٣).

واستكمل إيفالد^(١٠٤) أبحاث دي فتي، واهتم بوجه خاص بفقه اللغات السامية المقارن، محاولاً الاستفادة منه في أبحاثه المتعلقة بالعهد القديم^(١٠٥).

وحاول البحث عن الوحدة والانسجام داخل الأسفار الخمسة، رافضاً تقسيمها إلى أجزاء متعددة، ومؤكداً على أننا نستشعر الوحدة في مجموعها، وافترض أن هناك مصدريين أحدهما مصدر أساسي وآخر مكمل له.

وعلى هذا يكون لسفر التثنية مثلاً مؤلف أول «المصدر الأساسي» وهو أحد الذين عاشوا في عصر شاول، ومؤلف «المصدر المتمم» المتأخر الذي عاش في عصر سليمان^(١٠٦).

(١٠٣) انظر: زالمان شازار، تاريخ نقد العهد القديم، (١١٢/ص).

(١٠٤) هينريش جورج إيفالد EWALD: (١٨٧٥-١٨٠٣) لاهوتي بروتستانتي، وباحث في الكتاب المقدس والتاريخ الإسرائيلي واللغات السامية، عمل كأستاذ في جامعة جوتينجن ١٨٢٧-١٨٣٧، ومن ١٨٤٧-١٨٦٧، وبجامعة توبنجن ١٨٣٨-١٨٤٨.

اهتم بالكشف عن السمات الأدبية للعهد القديم، كم كان لإيفالد أبحاثاً متعددة في النحو العبري والعربي، وخاصة الأعمال النحوية العبرية التي كتبت بالعربية في العصر الوسيط.

من أهم مؤلفاته:

DIE KOMPOSITION DER GENESIS KRITISCH UNTERSUCHT (1823).

GRAMMATICA CRITICA LINGUAE ARABIC (1831-1833).

THE HISTORY OF ISRAEL 8 VOLS (1883).

(١٠٥) انظر:

T. K. CHEYNE, FOUNDERS OF OLD TESTAMENT, P. 72.

(١٠٦) انظر: زالمان شازار، تاريخ نقد العهد القديم، (١٢٢/ص).

(١٠٧) هرمان هوبفلد: باحث ألماني للكتاب المقدس، ولد في ماربورج ١٧٩٦ وتوفي بهال ١٨٦٦م. كان أستاذاً لنقد العهد القديم في ماربورج من ١٨٥٢-١٨٤٣. انظر: مقال على موقع الموسوعة اليهودية www.jewishencyclopedia.com كتيبه: Crawford howell, karl heinrich

(١٠٨) انظر: زالمان شازار، تاريخ نقد العهد القديم، (١٢٩/ص).

(١٠٩) فيلهلم فاتكي: (١٨٠٦-١٨٨٢م) لاهوتي ألماني، وباحث في العهد القديم، درس الكتاب المقدس في جامعة برلين. تأثر كثيراً بهيجل، لدرجة أنه اعتبره المسيح الفلسفي، من أهم مؤلفاته: DIE BIBLISCHE THEOLOGIE WISSENSCHAFTLICH DARGESTELLT، وهو وصف نقدي لديانة العهد القديم، من زاوية التطور التاريخي بناء على فلسفة هيجل. انظر: JUDAICA VOL. ٧٩، ٨٠، P. ١٦

(110) T. K. CHEYNE, FOUNDERS OF OLD TESTAMENT, P. 138

(١١١) انظر: زالمان شازار، تاريخ نقد العهد القديم، (١٣٠/ص).

مصدر تورا الكهنة ألف بعدهما^(١١٤)

واكتملت نظرية المصادر مع يوليوس فلهاوزن Julius wellhausen^(١١٥)، حيث اهتم بتحديد زمن كل مصدر من المصادر، كما بحث تطور الديانة اليهودية عبر مصادر التوراة.

ويعود المصدر اليهودي -في رأيه- إلى النصف الثاني من القرن التاسع قبل الميلاد، بينما يعود الإلوهيمي إلى بداية القرن الثامن قبل الميلاد. وبعد سقوط السامرة ضُمن النصان اليهودي والإلوهيمي في نص واحد في محاولة توفيقية مع بعض التفضيل للمصدر اليهودي.

(١١٤) انظر: زلمان شازار، تاريخ نقد العهد القديم، (ص/١٣١-١٣٣).

(١١٥) يوليوس فلهاوزن: (١٨٤٤-١٩١٨ م) مستشرق، وباحث في الكتاب المقدس، ولد في هملين في مملكة هانوفر. درس اللاهوت في جامعة جوتينجن، تحت إشراف هنريش إيفالد، عمل أستاذًا لتاريخ العهد القديم، وفي عام ١٨٧٢م، أصبح أستاذًا لكرسي اللاهوت بجامعة جريفسوالد، ثم أصبح أستاذًا للغات الشرقية بكلية الفيلولوجيا بهال. ثم انتقل إلى جوتينجن في عام ١٨٩٢م، وظل بها حتى وفاته. واشتهر فلهاوزن بأبحاثه النقدية في تاريخ العهد القديم، وتأليف الأسفار التاريخية، من أشهر أعماله: PROLEGMENA ZUR GESCHICHTE ISRAEL، والذي نُشر لأول مرة عام ١٨٧٨م، حيث لخص الاستنتاجات التي توصل إليها نقاد العهد القديم في القرن التاسع عشر وبنى على أساسها فهم جديد لتاريخ إسرائيل القديم. كما حلل الأناجيل والتقاليد العربية في فترة ما قبل الإسلام والفترة الأولى من الإسلام. كما خصص دراسة لسفر صمويل بعنوان DER TEXT DER BUECHER، حاول فيه عن طريق دراسة النسخة السبعينية الوصول للنص الأصلي لسفر صمويل. كما خص الفرقتين اليهوديتين الفريسيين والصدوقيين بدراسة مستقلة معتمدًا على الأناجيل ويوسفوس (١١٦) DIE PHARISAEER UND DIE SADDUCAEER، ووضع فرضيات جديدة وتعديلات متعلقة بالمصادر الأربعة منطلقًا من النتائج التي توصل إليها جراف وكوينين، في كتابه: DIE COPOSITION DES HEXATEUCHS (١٨٨٩ (انظر: JUDAICA, VOL. ١٦, P. ٤٤٣-٤٤٤).

رويس^(١١٦) REUSS إلى نفس نتائج فاتكي، وقدم مجموعة من القواعد المنهجية لنقد العهد القديم، مثل:

(١) فصل القسم الروائي في التوراة عن القسم القانوني فيها.

(٢) الماسورا الروائية عند اليهود أقدم من الماسورا القانونية.

(٣) القوانين بشأن العبادة وترتيب الكهنة ألُفت في نهاية السبي البابلي، أو في بداية عصر العودة^(١١٧).

وانطلق جراف من النتائج السابقة، وقرر أن المصدر الإلوهيمي مركب من مصدرين متميزين، غير أن أحدهما يشمل في وسطه روايات موازية لروايات المصدر اليهودي، وهو نفسه الألوهيمي الأحدث عند هوبفلد.

وأصبح الحديث مع جراف عن المصدر اليهودي والإلوهيمي وتورا الكهنة وعلى أساس استنتاج دي فتي بأن سفر التثنية ألُف في عصر يوشيا، وأقام جراف نظريته بأن اليهودي والإلوهيمي سابقان لعصر يوشيا، وأن

(١١٦) رويس: (١٨٠٤-١٨٩١م) باحث للكتاب المقدس، أستاذ بجامعة ستراسبورج، أثار قضية أن أسفار الأنبياء تسبق زمنيًا التوراة، وأن المزامير تسبقهما، اكتشف أن التاريخ الإسرائيلي المبكر لا يفترض العبادة اللاوية، وأنه لا يوجد في العديد من المزامير حديث عن عبادة، داوود أو سليمان. انظر: JUDAICA, VOL. ١٤, P. ١١٢-١١٣.

(١١٧) انظر: زلمان شازار، تاريخ نقد العهد القديم، (ص/١٠٦-١٣٥). أيضًا: ريتشارد إليوت فريدمان، من كتب التوراة؟ ترجمة: عمرو زكريا، مراجعة وتقديم: أيمن حامد، دارالبيان، القاهرة، ٢٠٠٣م. (ص/٤٦، ٤٧).

حقيقي وإنما هي ومضات باهتة.

أما بالنسبة للمسيحية الأولى فالواضح أنها لم تمارس نقدًا حقيقيًا تجاه العهد القديم، وإنما تركز نقدها في إطار جدلي ضد اليهودية بوجه عام وسلوكيات اليهود، أما التناول المسيحي للعهد القديم في تلك الفترة المبكرة فكان تأويلًا بالمقام الأول وذلك للاستفادة منه في البرهنة على العقائد المسيحية مثل عقيدة التثليث ونسخ شريعة موسى وأن المسيح المخلص هو يسوع.

وكانت البداية الحقيقية لنقد العهد القديم مع المسلمين، والتي بدأت بجهود متواضعة مع الجاحظ وعلي بن ربن الطبري وذلك في القرن الثالث الهجري، وكانت تلك الجهود النقدية ترد أحياناً ضمن المؤلفات الكلامية لعلماء الكلام المسلمين، الذين تناولوا النقد في إطار الجدل ودفع المطاعن عن الإسلام، مثل كتاب «تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل» للباقلاني و«المغني في أبواب التوحيد والعدل» للقاضي عبد الجبار، كما أفرد علماء المسلمين أحياناً مؤلفات خاصة بنقد الكتاب المقدس، مثل كتاب أبو المعالي

أما المصدر التثنوي فهو من عمل كهنوت القدس ويعود إلى ١٢٢ق. م، أما المصدر الكهنوتي، فيعود إلى تاريخ لاحق على السبي البابلي، ونسبه إلى عزرا، الذي نشره بعد مجيئه إلى أورشليم ٤٤٤ق. م

وأضيفت إليه فيما بعد بعض المواد القانونية، وقام الكهنة بتوحيد وضم هذه الوثائق إلى المصدر الكهنوتي حوالي ٣٣٠ق. م أي زمن الإسكندر الأكبر، وتم تقنين الكتب الخمسة في هذا الوقت، ولم يسمح بأي إضافات أخرى بعد هذا التاريخ^(١١٦).

وعلى الرغم من بعض الانتقادات التي وُجّهت إلى نظرية المصادر إلا أنها تم قبولها كقاعدة أساسية لأقسام التوراة وتأليفها حتى العصر الحاضر.

الخاتمة

قد تبين لنا عبر البحث أن نقد الكتاب المقدس العبري قد مر بمراحل تاريخية مختلفة، بدأت مع العهد القديم نفسه وجهود علماء التلمود التفسيرية، والذين استوقفهم أحياناً بعض التناقضات والاختلافات هنا وهناك، إلا أن الأمر لم يتجاوز معهم حد إثارة التساؤلات أحياناً دون أن يتحول ذلك إلى نقد

(116) G. W. ANDERSON, A CRITICAL INTRODUCTION TO THE OLD TESTAMENT, GERALD DUCKWORTH & CO. LTD, LONDON, 1972. P 30-48

انتقلت إلى علماء اليهود الذين عاشوا في ظل الحضارة الإسلامية. وكان من أشهرهم حيوي البلخي الذي تأثر بالنزعة الاعتزالية العقلية، وحتى اليهود الربانيون نقلوا الحجج الإسلامية النقدية -ضمن مؤلفاتهم الجدلية ضد الإسلام والمسيحية- معهم إلى أوروبا بعد فرارهم من أسبانيا عقب سقوط الحكم الإسلامي واضطهاد المسيحيين الأسباب لهم، وكان من أهم تلك الشخصيات أبراهام بن داود وأبراهام بن عزرا وسليمان بن عدرت، كما نقلها أيضًا بعض اليهود المتحولين للمسيحية مثل بتروس ألفونس وبعض الرهبان المسيحيون مثل ريموندس مارتيني، وذلك في إطار مؤلفات الجدل الديني، التي ترجمت إلى اللاتينية مع نهاية العصر الوسيط وبداية عصر النهضة.

وهكذا يتبين دور المسلمين التأسيسي في تشكيل هذا المنهج النقدي الرصين الذي يشكل أحد اللبئات الأولى لعلم النقد الديني في أوروبا في العصر الحديث.

الجويني «شفاء الغليل في بيان ما وقع في التوراة والإنجيل من التبديل»، وكتاب علي الباجي «على التوراة».

وبحلول القرن الخامس الهجري بدأ نقد العهد القديم يتخذ منهجًا رصينًا وتظهر ملامحه واضحة مع جهود ابن حزم الأندلسي، الذي تميز عن سابقه، وأثر في لاحقيه-الذين استكملوا جهوده وجهود السموأل بن يحي المغربي الذي قدم نقدًا رصينًا أيضًا أتاحت له خلفيته اليهودية- ومن أهمهم القرافي وابن قيم الجوزية.

وكان من الأهمية بمكان أن يحاول البحث تجلية المصادر التي استمد منها المسلمون منهجهم النقدي إزاء العهد القديم، خاصة بعد ما أشار إليه بعض الباحثين الغربيين مثل هافا لازاروز من أن دور المسلمين في هذا المجال لا يعدو كونه نقلًا للحجج النقدية التي أنتجتها الثقافات السابقة على الإسلام مثل السامرية، واليهومسيحية، والمسيحية^(١١٧).

ويبدو أن هافا لازاروز قد خانتها الموضوعية في هذه الفرضية، خاصة وقد رأينا كيف أنه لم يكن هناك نقد حقيقي واضح الملامح مع اليهودية والمسيحية قبل الإسلام.

والحقيقة أن جهود المسلمين النقدية قد

قائمة المصادر والمراجع

١. اسبينوزا، **رسالة في اللاهوت والسياسة**، ترجمة وتقديم: د. حسن حنفي، مكتبة النافذة، ٢٠٠٥م.
٢. إبراهيم موسى هنداوي، **الأثر العربي في الفكر اليهودي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د. ت.
٣. أبو الفرج بن أبي يعقوب إسحق المعروف بالنديم (ت ٣٨٠هـ)، **الفهرست**، دار الكتب العلمية - بيروت، ط١، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م.
٤. أبو المعالي الجويني، **شفاء الغليل في بيان ما وقع في التوراة والإنجيل من التبديل**، تحقيق: د. أحمد حجازي السقا، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط١، ١٩٧٩-١٤٠٩م.
٥. أبو بكر محمد بن الطيب بن جعفر بن القاسم أبو بكر الباقلائي، **تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل**، تحقيق: عماد الدين أحمد حيدر، مؤسسة الكتب الثقافية - بيروت، ط١، ١٩٨٧م.
٦. أبو عثمان بن بحر الجاحظ، **المختار في الرد على النصارى**، تحقيق: د. محمد عبد الله الشرقاوي، دار الجيل - بيروت، ط١، ١٤١١هـ-١٩٩١م.
٧. أحمد هويدي، **الدراسات القرآنية في ألمانيا دوافعها وآثارها**، مقال في مجلة عالم الفكر- الكويت، العدد الثاني، المجلد ٣١ أكتوبر - ديسمبر ٢٠٠٢م.
٨. إدجار فيبر، **الجدل الديني في الأندلس والابستمولوجيا الحديثة**، ترجمة: الصادق الميساوي، مقال في المجلة العربية للثقافة، العدد ٢٧، ربيع الأول ١٤١٥هـ، سبتمبر ١٩٩٤م، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
٩. آدم متز: **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، ترجمة: د. محمد عبد الهادي أبو ريدة، دار الكتاب العربي - بيروت، المجلد الأول، ط١، ١٣٧٨هـ-١٩٦٧م.
١٠. أنجل جنثال بالنتيا، **تاريخ الفكر الأندلسي**، ترجمة: د. حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، د. ت.
١١. بول هازار، **أزمة الضمير الأوروبي**، ترجمة: جودت عثمان ومحمد نجيب مستكاوي، دار الشروق، القاهرة، ط١، ١٩٨٧م.
١٢. دائرة المعارف الإسلامية، مركز الشارقة للإبداع الفكري، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م، ٩ ٢٥٩٨/.
١٣. ريمة شريف الصياد، **حوار حول العقيدة بين المسلمين وأهل الكتاب حتى نهاية القرن الثالث الهجري في بلاد الشام والعراق**، رسالة ماجستير بإشراف: أ. د عبد الحميد عبد المنعم مذكور، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.
١٤. السموعال بن يحيى المغربي، **إفحام اليهود**، تحقيق: د. محمد عبد الله الشرقاوي، دار الجيل، بيروت، مكتبة الزهراء، القاهرة ط٣، ١٩٩٠م.
١٥. شمس الدين محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية، **هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى**، تقديم وتحقيق: د. أحمد حجازي السقا، دار الريان للتراث - القاهرة، ١٩٧٩م.
١٦. عبد الرزاق أحمد قنديل، **الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي**، دار التراث- القاهرة، ١٩٨٤م.
١٧. عبد الرحمن بدوي، **موسوعة الفلسفة**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر- بيروت، ١٩٨٤م.
١٨. عبد المجيد الشرفي، **الفكر الإسلامي في الرد على النصارى إلى نهاية القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي**، الدار التونسية للنشر والتوزيع، تونس، ١٩٨٦م.
١٩. عبد المنعم الحفني، **موسوعة فلاسفة ومتصوفة اليهودية**، مكتبة مدبولي، د. ت.
٢٠. عرفان عبد الفتاح، **اليهودية عرض تاريخي**، دار البيارق - بيروت، دار عمار-عمان، ط١، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.
٢١. علي بن رين الطبري، **الدين والدولة في إثبات نبوة النبي محمد صلى الله عليه وسلم**، تحقيق: د. عادل نويهض، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط١، ١٩٨٢م.
٢٢. علي بن محمد بن عبد الرحمن علاء الدين الباجي الشافعي، **على التوراة**، تحقيق: د. أحمد حجازي السقا، دار الأنصار- القاهرة، ط١، ١٩٨٠م.
٢٣. فتح الله خليف، **فخر الدين الرازي**، دار الجامعات المصرية - الإسكندرية، ١٩٧٦م.

36. Donald Alfred Hagner, The Use Of The Old And New Testament In Clement Of Rome, Brill, Leiden, 1973.
37. G. W. Anderson , A critical Introduction To The Old Testament, Gerald Duckworth & Co. Ltd, London, 1972.
38. Hava Lazarus , Medieval Islam And Bible Criticism, Princeton University Press, Princeton ,New Jersey ,1992.
39. Jacques Waardenburg, Muslims And Others: Relations In Context, Walter De Gruyter ,Berlin , 2003.
40. Jean Danial Macchi, Les Samaritains Histoire D'une Légende, Labor Et Fides, Genève, 1994.
41. John Barton, Sacred Text: The Canon In Early Christianity, West Minster John Knox Press, Louisville, U. S. 1998.
42. Paul Tice, The Apocrypha , Sacred Scriptures Excluded From The Bible, Book Tree, San Diego, California, 2003, The Introduction.
43. Philippe Abadie, Jean Daniel, Christopl Nihan , Introduction À L'ancien Testament, Labor Et Fides, Genève, 2004.
44. Rémi Ceillie, Histoire Général Des Auteurs Sacré Et Ecclésiastiques, Chez Barois, France, 1730.
45. Thomas Römer, Jean-Danial Macchi, Guide De La Bible Hébraïque, Labor Et Fides, 1994.
46. Wilhelm De Wette , A Critical And Historical Introduction To The Scriptur Of The Old Testament. Vol. 1.
٢٤. فخر الدين الرازي، **مفاتيح الغيب**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١١هـ- ١٩٩٠م.
٢٥. القاضي عبد الجبار بن أحمد، **المغني في أبواب التوحيد والعدل**، قوم نصح: أمين الخولي، دار الكتب ١٣٨٠هـ- ١٩٦٠م.
٢٦. القرافي، **الأجوبة الفاخرة عن الأسئلة الفاجرة**، تحقيق وتقديم: د. أحمد عبد الرحيم السايح، المستشار توفيق علي وهبة، مكتبة النافذة، ط١، ٢٠٠٦م.
٢٧. محمد جلاء إدريس، **التأثير الإسلامي في الفكر الديني اليهودي**، دراسة نقدية مقارنة لطائفة اليهود القرائيين، مكتبة مديولي، ١٩٩٨م.
٢٨. محمد حسين الذهبي، **التفسير والمفسرون**، مكتبة وهبة، ط٧، ٢٠٠٠م، ١/١٣٦.
٢٩. محمد عبد الله الشرقاوي، **في مقارنة الأديان بحوث ودراسات**، دار الجيل- بيروت، مكتبة الزهراء- القاهرة، ط٢، ١٤١٠هـ- ١٩٩٠م.
٣٠. موسى بن ميمون، **دلالة الحائرين**، عارض بأصوله العربية والعبرية: د. حسين آتاي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ٢٠٠٢م.
٣١. نعيم فرح، **الحضارة الأوروبية في العصور الوسطى**، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٩م - ٢٠٠٠م.
٣٢. هيربرت بوسة، **أسس الحوار في القرآن الكريم دراسة في علاقة الإسلام باليهودية والمسيحية**، ترجمة: د. أحمد محمود هويدي، مراجعة: عمر صابر عبد الجليل، تصدير: محمد خليفة حسن، ط١، ٢٠٠٥م.
33. Archibald Duff, History Of Old Testament Criticism, Kessinger Publishing, U. S., 2004.
34. Camila Adang, Muslim Writers On Judaism And The Hebrew Bible From Ibn Rabban To Ibn Hazm, Leiden, E. J. Brill, 1996.
35. Daniel Frank , Search Scripture Well: Karaite Exegeses And The Origins Of The Jewish Bible Commentary In The Islamic East, Brill, Leiden, 2004.

دراسات خارج الملف

الفكر السياسي الإسلامي في العصر الوسيط^(١)

أ. د. أحمد محمود إبراهيم^(٢)

(١) هذا نص مزيج من القراءة والاستعراض والنقد كمقدمة لترجمتي لكتاب الفكر السياسي الإسلامي في العصر الوسيط لإرفن روزنتال، التي قمت بها بالاشتراك مع الدكتور أسامة شفيع السيد ونُشرت مع مركز نماء للبحوث والدراسات، وأرجو أن تكون مدخلًا نقديًا لهذا الكتاب المهم.

(٢) دكتور التاريخ بكلية دار العلوم، جامعة القاهرة - مصر.

(١)

مركزية الفعل السياسي في الإسلام

ليس الإسلام -في صحيح تعريفه- مجرد مذهبٍ نظريٍّ في العقائد أو نظامٍ في العبادات والشعائر الدينية أو نسقٍ في الآداب والأخلاق المنبئة الصلة بالمجال العام، ولكنه بالإضافة إلى ذلك دينٌ ذو نزعةٍ سياسيةٍ واضحةٍ لا يُخطئها الدارسُ المدققٌ لهذا الدين، وهي نزعةٌ تدلنا عليها نصوصه المؤسسة وتجربته التاريخية الثرية سواءً بسواء؛ انطلاقاً من نظريته الشاملة إلى الحياة وفلسفته العامة التي تجمع بين الناحيتين المادية والروحية في بنيةٍ واحدةٍ، ولا تعترف بالفصل الحاسم بين ما يتخذ صفةً دينيةً خالصةً أو ما يندرج تحت باب السياسة المحضة.

وأظنني لستُ بحاجةٍ إلى الاستدلال على صحة هذه الحقيقة الواضحة، التي يوشك أن ينعقد عليها إجماعُ الباحثين في الشرق والغرب جميعاً؛ ومن هنا فلا اعتبار بمن شذَّ عن هذا الإجماع؛ فزعم -لاعتباراتٍ ليس هذا مقام الخوض فيها- أن الإسلام ليس إلا دعوةً دينيةً أو اعتقاداً رُوحياً لا تعلّق له بمسائل الحُكم وتدبير الشأن العام^(٣).

(٣) لمزيد من التفاصيل حول صلة الإسلام بالسياسة راجع: محمد ضياء الدين الرئيس، النظريات السياسية الإسلامية، القاهرة، دار التراث، الطبعة السابعة، بدون تاريخ، (ص/٢٧، وما بعدها).

مسارًا مناقضًا أو مضادًا لشريعة الإسلام، بل الواجب أن توافقه قدر الإمكان، وأن تُسايرها في قيمها الكلية ومبادئها الجامعة وأحكامها القطعية.

على أن ثمة ملاحظتين مهمتين ينبغي إثباتهما في هذا السياق: **أولاهما:** أن أمور الحُكم والسياسة، ومن بينها «مبحث الإمامة أو الخلافة» التي هي الرئاسة العظمى= ليست كما يقرر الإمام الجويني (ت ٤٧٨هـ) «من قواعد العقائد، بل هي ولاية تامة، ومعظم القول في الولاة والولايات العامة والخاصة مظنونة في محل التأخي والتحرّي»^(٥). ويعزو الجويني ما وقف عليه من خبط وتخليط وإفراط وتفريط في مؤلفات من سبقوه إلى التصنيف في باب «الإمامة» إلى أنهم «يغفون مسلك القطع في مجال الظن»^(٦). ويلزم من هذا التقرير الذي صاغه واحد من أكابر الفقهاء السُّنة أن تدبير الشأن السياسي في العموم ومسألة الإمامة على وجه الخصوص مما يندرج في فروع الفقه، دون أصول الاعتقاد، خلافاً لما ذهب إليه الفرق الشيعية على اختلافها من أن الإمامة إنما هي ركن الدين وقاعدة الإسلام؛ ولهذا اضطر متكلمو أهل السنة إلى اعتدائها مبحثاً مستقلاً من مباحث علم الكلام؛ للرد على الشيعة وتفنيد مقولاتهم، وهي ضرورة ملجئة لم تصرف هذا المبحث عن طبيعته.

وليست حضارة الإسلام في جمعها بين الديني والسياسي يذُّعاً بين حضارات العصر الوسيط على العموم؛ إذ يوشك الفصل بينهما في هذه الحضارات أن يكون مستحيلًا. وتحفل مصادر التاريخ الوسيط بحشد هائل من الأمثلة الدالة على ما تركته المعتقدات الدينية من أثرٍ جليٍّ على أشكال الممارسة السياسية في العالمين الإسلامي والمسيحي (**بشقيه الأوربي والبيزنطي**)، فضلاً عن هيمنة المعايير الدينية على الحياة الاجتماعية^(٧).

لقد بدا الإسلام منذ نشأته الأولى حفيًا بالواجب السياسي على نحو لا يقل عن حفايته بالواجب الديني، بل لعله كان يَعدُّ الوفاء بهذا الواجب الأخير على الوجه الأمثل رهينًا بتحقيق الواجب الأول. ولا ريب أن هذه النزعة السياسية الواضحة التي امتاز بها الإسلام كانت تُوجب عليه التدخل في المجال العام، ومحاولة ضبطه وتوجيه مساره، حتى يبدو موافقًا للقانون الإلهي الذي نزل به الوحي، والذي اصطَلح المسلمون على تسميته بـ«الشريعة». ولهذا يمكن القول:

إن علاقة السياسة بالدين في التصور الإسلامي هي علاقة الواقع بمنهاج ممارسته وأسلوب إدارته،

بمعنى أن السياسة لا ينبغي أن تتخذ

(٥) الجويني، غياث الأمم في التياث الظلم (المعروف بالغيثي)، تحقيق: عبد العظيم الديب، جدة: دار المنهاج، الطبعة الثالثة، ٢٠١١م، (ص/٢٤٤).

(٦) السابق، (ص/٢٤٣).

(٧) أنتوني بلاك، الغرب والإسلام: الدين والفكر السياسي في التاريخ العالمي، ترجمة: فؤاد عبد المطلب، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، نوفمبر ٢٠١٢م، (ص/٥٥، ٥٧).

دوائر الحُكم العليا بمرور الوقت شيئاً فشيئاً، وفقد نَسَقُهُ الأخلاقيُّ صفته الإلزامية للحُكم فيما يَأْتُونَ أو يَدْعُونَ من تصرفاتٍ، بل أمسى للدولة منطقها الخاص (reason of state) الذي لم يكن متسقاً بالضرورة مع الأمر الأخلاقي أو التشريعي أو الديني إجمالاً، وإن ظل الإسلام على مستوى الأمة والمجتمع هو المرجعية الغُليا في مسائل القضاء والتشريع وشئون الاجتماع والثقافة التي خضعت لسيطرة العلماء والفقهاء.

ولعل من المناسب أن نستعرض في إيجاز ما طرأ على تجربة الحُكم ونظام السُلطة في تاريخ الإسلام الوسيط من تحولاتٍ جذرية في الممارسة العملية: حتى نتبين أولاً ملامح ما وصفناه بأنه انفصالٌ بين الديني والسياسي في الإسلام على مستوى إدارة الحُكم، وكَي نوضح ثانياً السياق الذي وضعه كُتّاب الفكر السياسي الإسلامي نصب أعينهم وهم يصوغون مقارباتهم ويؤسسون نظرياتهم عن بنية الدولة في الإسلام.

(٢) تجربة الحُكم في الإسلام الوسيط (تاريخ من التحولات)

مرت تجربة الحُكم في الإسلام الوسيط من جهة كونها ممارسةً عمليةً لا من جهة كونها نظريةً فكريةً-بتحولاتٍ عميقة وطرأت عليها تغيراتٍ جذريةً، أعتقد أن الإمام بها

وأما **الملاحظة الثانية** فهي أن الإقرار بالنزعة السياسية للإسلام على المعنى المشار إليه آنفاً لا يعني أن الإسلام شَرَعَ للمؤمنين به أحكام تأسيس الدولة وحدد لهم قواعد تنظيمها على وجه التفصيل والتمام، بل الصحيح -بدلالة النص ودلالة العقل ودلالة التاريخ- أنه اكتفى بذكر القيم العامة والمبادئ الكلية التي لا قيام لنظامٍ سياسيٍّ رشيدٍ بغير استلهامها والصدور عنها، تاركاً للفعل الإنساني تعيين الوسائل الإجرائية التي تكفل إخراج هذه القيم وتلك المبادئ العامة إلى حيز الوجود، شريطة عدم الخروج على حُكم ثابتٍ من أحكام الإسلام، أو خرق أمر من الأمور المعلومة من الدين بالضرورة. فلو قلنا إذن: إن دولة الإسلام هي الدولة التي يجتهد أصحابها والقائمون عليها في إقامة بنائها وتحديد قواعدها المُنظمة على وفاق القيم الإسلامية وعلى هيئةٍ لا تتعارض مع أحكام الشريعة القطعية = لما جاوزنا الصواب، فيما أرى.

ومهما يكن من شيء، فإن أمر العلاقة بين الديني والسياسي عبر تاريخ الإسلام لم يَجِر دائماً على صورة التناغم والاتساق؛ حيث جَدَّت بعضُ الأوضاع والتحولات التي أفضت بنظام الحُكم إلى الفصل الجزئي بينهما؛ فلم يَعد الإسلام على مستوى النظام الدستوري -بتحول دولته من الخلافة إلى المُلْك، وانفتاحه على موروثات الأمم الأخرى وأعرافها المحلية- مهيمناً على مفردات الإدارة السياسية وتفصيلها، كما تراخت قبضته التشريعية على

الفقهاء من أحكام صدرت مصدر الاستجابة لواقع تاريخي متعين في الزمان والمكان، وما جاء بياناً لأحكام الوحي/الشريعة التي يصدر عنها المسلمون في مطلق الزمان والمكان، وهو ما يتعلّق -غالبًا- بالمقاصد الكلية والقيم العامة والأحكام القطعية التي أقرّها الإسلام.

ومقتضى هذين الشرطين: أن دراسة نظام الحكم (الموصوف بأنه إسلامي) يجب أن تنصبّ على تحقيقاته أو تمثّلاته التاريخية؛ حتى يتبيّن لنا مقدار ما فيها من قواعد إلزامية مصدرها الوحي المعصوم، مقارنةً بما تنطوي عليه من تجارب البشر غير المعصومين، وهي تجارب غير مُقدّسة ولا إلزام فيها.

إن الاكتفاء بالنصوص وحدها (سواء في ذلك النصوص الأوائل المتمثلة في القرآن والحديث، أو النصوص الثواني المتمثلة في الخطاب الفقهي والكلامي)، دون النظر في الممارسات التاريخية ذاتها، أو الخلط بينهما (أي: بين النصوص والممارسات) = من شأنه أن يقدّم صورةً زائفةً عن أنظمة الحكم التي عرفها المسلمون، وارتضوا أن تكون وعاءً ضامناً لاستقرار اجتماعهم السياسي، وإلى هذا الزيف يمكن أن نعزو ما غلق بالعقل الجمعي المسلم من أوهام؛ كالظنّ مثلاً أن ممارسة السّلطة في التاريخ الإسلامي كانت متسقة دائماً مع الشرع، متماهيةً مع مقولاته الآمرة؛

أمرٌ ضروريّ لا يستقيم لنا بغير معرفته فهم «الفكر السياسي الإسلامي». وتقديرُ صليّته بالتربة التي نشأ فيها تقديرًا صحيحًا؛ فالدولة «منتجٌ تاريخيٌّ، وتاريخها هو السيرة التي تتكشف من خلالها بوصفها مفهومًا ومجموعةً من الممارسات»^(٧).

والقول بأن الدولة منتجٌ تاريخيٌّ مسوّقٌ بسيرة التاريخ يُوجبُ علينا النظر في تجربة الحُكم عند المسلمين وفحص عناصرها التأسيسية وبين أعيننا شرطان أساسيان: أولهما: ألا نعتد على مؤلّفات «الفكر السياسي» عمومًا في دراسة هذه التجربة؛ ذلك أنها كانت -في جُلّ مقارباتها- مُستغرقةً في الحديث عن مثالي ينبغي أن يكون، أو مشغولةً بإضفاء الشرعية على واقع كائني، ليس من العسير اتهاّمهُ بمخاصمة حقائق التنزيل ومقتضيات الحُكم الرشيد. في حين أن المقاربة الصحيحة تقتضي أن ندرس هذه التجربة في إطار السيرة التاريخية، بوصفها معطى بشرياً متجدّدًا استلهم الوحي (الثابت) على نحو أو آخر حينًا، وتمرّد على مقاصده وأحكامه الآمرة في أحيان كثيرة؛ مما يعني في التحليل الأخير أنها تجربةٌ غير قابلةٍ لأن تُحصَر في نمطٍ واحدٍ أو صورةٍ نصيةٍ جامدةٍ لا تعدوها.

والشرط الثاني: ضرورة التمييز في خطاب «الفقه السياسي» خصوصًا بين ما صاغه

(٧) وائل حلاق، الدولة المستحيلة: الإسلام والحداثة ومآزق الحداثة الأخلاقي، ترجمة: عمرو عثمان، بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، ٢٠١٤م، (ص/٦٠).

تلك المراحل وتبديلها؛ مما يعني في النهاية أننا بإزاء تجربة ديناميكية اتسمت بغير قليل من التعقّد والتركيب. وفيما يلي نستعرض في إيجاز هذه المراحل الكبرى من حيث ملامحها العامة وقسماتها الأساسية، دون خوض في الدقائق والتفاصيل التي لا يتسع المقام لبيانها ومناقشتها.

(أ) من القبيلة إلى الدولة: دولة النبي صلى الله عليه وسلم في المدينة:

من المعلوم أن القبيلة كانت هي قاعدة بناء المجتمع وأساس التنظيم السياسي لعرب الجاهلية في شبه الجزيرة عموماً. وكانت كل قبيلة تختار من بين أعيانها وذوي المكانة فيها شيخاً قائداً يلزم أن تتوافر فيه جملة من الصفات: كتحقُّم السنِّ والكرم والجَلْم ونفاذ الرؤية المبنية على الحنكة وكثرة التجارب. وكان شيخ القبيلة يتمتع بقدر غير قليل من السلطة النافذة التي تسمح له بإدارة شؤون قبيلته ورعاية مصالح أبنائها، وإن قيِّدت هذه السلطة برقابة مجلس شورى القبيلة الذي كان يتألّف من النابهين والأعيان. ولا سيما عند اتخاذ القرارات الحاسمة أو المصيرية: كإعلان الحروب وعقد المعاهدات والأحلاف السياسية^(٩).

ومن ثم فإن مجرد قيام دولة إسلامية حديثة تعلن انحيازها للشريعة على غرار دول الإسلام التاريخية يكفي لحل كافة المشكلات العصرية التي يعانيها المسلمون، ويتعيّن عليهم تقديم إجاباتٍ مناسبةٍ لها!!

وبلاحظ وجهه كوثراني -ونؤيده في ذلك- أن تلك الطريقة المتعالية على التاريخ تُسهم في إنتاج خطاب إسلامي معاصر ذي وظيفتين: **أولاهما:** إلغاء الصراعات في التاريخ، أو النظر إليها بوصفها انحرافاً أو شذوذاً عارضاً. **والأخرى:** خوض الصراع السياسي المعاصر بالاستناد إلى وجهة نظر يظن صاحبها أنها معبّرة عن صحيح الإسلام الكُلّي والشمولي، وذلك في مواجهة التيارات العلمانية التي خرجت من رحم الحضارة الأوروبية^(٨).

ومهما يكن من شيء، فقد مرت تجربة الحُكم الإسلامي في عالم ما قبل الحداثة بجملة من المراحل اختلف خلالها مفهوم الخلافة، وتبدّلت قيم الحُكم وأهدافه العليا، وتباين مقدار السلطة التي كان يتمتع بها الخلفاء والسلطين، واختلفت جنسياتُ الحاكمين وخلفائهم الدينية والثقافية، وتباينت العلاقة بينهم وبين الجماعات الدينية الوسيطة التي نهضت بدور سياسي لا سبيل إلى إنكار أثره أو جحد أهميته، وتغيّر مستوى النمو الحضاري والمعرفي للمسلمين تَبَعاً لتغير

(٩) لمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة راجع: عبد العزيز الدوري، النظم الإسلامية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، (الأعمال الكاملة للدكتور عبد العزيز الدوري ٦)، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨م، (ص/١٥-١٧).

(٨) وجهه كوثراني، الفقيه والسلطان: جدلية الدين والسياسة في تجربتين تاريخيتين العثمانية والصفوية القاجارية، (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الرابعة، ٢٠١٥م)، (ص/١٨).

فلا جرم كان هذا الطور في حقيقة أمره تمهيداً للطور المدني^(١١).

ولئن لم يكن بمقدور النبي خلال هذا الطور (الذي شغل من عمر دعوته ثلاثة عشر عامًا) أن يؤسس نظامًا سياسيًا، بحُكم الظرف التاريخي الذي كانت الدعوة تمر به آنذاك، فقد نجح بهجرته إلى المدينة في الانتقال بالدعوة من طورها الديني ذي النزعة السياسية الكامنة إلى **طور الدعوة/الدولة**، أو الدعوة التي نجحت في تحويل نزعتها السياسية الكامنة إلى شكل من أشكال التنظيم السياسي غير المألوف في المجتمع العربي آنذاك.

ومما تجدر ملاحظته في هذا السياق أن الإسلام كان أسبق من الدولة؛ إذ إنه-كما يذكر هشام جعيط- **«لم يندس في دولة قائمة لتعزيزها، بل هو الذي كوّن الدولة التي حافظت عليه ونشرته بمجرد وجودها لمدة أربعة عشر قرنًا»**^(١٢).

ولقد بذل النبي صلى الله عليه وسلم بعد هجرته إلى المدينة جهدًا كبيرًا في سبيل بناء «أمة الإسلام»، وجمع في شخصه العظيم بين صفتي النبوة الأمانة على وحي السماء، والقيادة السياسية المُعَوَّل فيها على التدبير

(١١) محمد ضياء الدين الرئيس، النظريات السياسية الإسلامية، (ص/٢٥).

(١٢) هشام جعيط، في السيرة النبوية، الجزء الأول، الوحي والقرآن والنبوة، (بيروت، دار الطليعة، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٨). (ص/١١).

ولم يكن التنظيم السياسي في مكة قبل الإسلام يختلف عما أسلفنا من حيث الملامح العامة والخطوط العريضة، وإن أسبغ عليه وضع مكة الديني والتجاري شيئاً من التميز والخصوصية. فكانت السلطة السياسية بيد طائفة من رؤساء العائلات وأصحاب الثروة المالية ممن اضطلع على تسميتهم بـ**«المملأ»**. وكانت لهم دائرة خاصة يعقدون فيها اجتماعاتهم للتشاور وتبادل الرأي حول الشؤون العامة، عرفت بـ**«دار الندوة»** على بعد أمتار قليلة من الجهة الشمالية للكعبة.

وكانت **بعثة النبي** صلى الله عليه وسلم إيذاناً بتغيير هذه البنية السياسية التي ألقاها المجتمع العربي عامة والمجتمع المكي خاصة عقوداً متطاولة. وإذا كانت النظرة السائدة هي أن النزعة السياسية للإسلام لم تبرز جلية سافرة إلا بعد هجرة النبي صلى الله عليه وسلم إلى المدينة وتأسيس دولته الأولى، فإن النظر المدقق في سيرة الإسلام في طوره المكي يفضي بنا إلى ملاحظة مهمة، وهي أن **«الرؤية الأخلاقية للإسلام كان لها ولا بُدّ- مضامينها السياسية؛ حيث كان الإسلام ديناً يُنظر فيه إلى الحياة العامة على أنها مسئولية جماعية منوطة بالأمة أو المجتمع»**^(١٣). زد على ذلك أن الطور المكي شهد ميلاد **«نواة المجتمع الإسلامي»**، وتقررت قواعد الإسلام الأساسية في العموم.

(١٣) روي متحدة، الولاء والقيادة في المجتمع الإسلامي الأول، ترجمة: أشرف كيلاني، القاهرة: المشروع القومي للترجمة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣م، (ص/١١).

مرحلة تاريخية جديدة، يمكن تسميتها بـ «**مرحلة ما بعد انقطاع الوحي**». بمعنى اكتمال الوحي وغياب شخص صاحبه، لا بمعنى تعطيله أو التمرد على أحكامه. ولم يكن من المستغرب أن تكون مشكلة السلطة هي أبرز مشكلة واجهت الأمة الإسلامية، وأن يكون سؤال الحُكم أخطر ما شغل ضميرها آنذاك، بل شاع الاعتقاد بأن بقاء الإسلام نفسه- بوصفه دينًا- والاستمرار التاريخي لجماعة المسلمين -بحسبانهم أمة- رهينُ بتنصيب رئيس لدولة المدينة يرقى شئونها ويحافظ على وحدتها وتماسكها.

ومما زاد سؤال الحُكم أو سؤال السلطة آنذاك خطورةً وتعقيدًا أن النبي صلى الله عليه وسلم توفي دون أن يعهد لأحد برئاسة الدولة من بعده. وكذلك فقد خلت البنية النصّية للإسلام (**متمثلة في القرآن والسنة**) مما عسى أن يرسم للمسلمين طريقًا إجرائيًا مُحدّدًا لاختيار الحاكم، أو يتضمّن خطوات واضحة لبناء مؤسسة للحُكم وفقًا لقواعد أمرة أو مُلزمة؛ إذ كان من حُظّة الإسلام في التشريع أنه **«لم يشرّع للدولة كما شرّع للدين، بل ترك أمورها لاجتهادات المسلمين... باعتبارها مسألةً مصليّةً اجتهاديةً»**^(١٥).

وإذا كان سكوت الشارع عن إحاطة مسألة السلطة بشبكة محكمة من المفاهيم والأساليب الإجرائية قد هيأً للجماعة المسلمة

(١٥) محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي محدّداته وتجلياته، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثامنة، ٢٠١١)، (ص/٣٥٨).

البشري الذي يحوطه توجيه الوحي. وفي سبيل الوفاء بهذه الغاية بنى المسجد الجامع ليكون فضلًا عن وظيفته الدينية المعروفة- مركزًا للحكومة ومنتدى للتشاور وتبادل الآراء، وأخى بين المهاجرين والأنصار لتوثيق أو اصر التعاون بين عناصر المجتمع الجديد من ناحية، وعلاج مشكلة إعالة المهاجرين من ناحية أخرى، وأصدر أول وثيقة سياسية لتنظيم أوضاع المجتمع الجديد فيما عُرف بصحيفة المدينة أو دستور المدينة^(١٣). وهذه كلّها إجراءات مُناهضة للنزعة القبلية، مؤسّسة **لرابطة دينية/ سياسية** جديدة تحتل فيها الأمة بمجموعها مكان الصدارة وموضع الاهتمام.

وفي هذه الأثناء كان الوحي يتنزل بما تحتاج إليه هذه الأمة الوليدة من تشريعات ضابطة لأوضاع حياتها في شتى مناحيها، وإن هي إلا سنوات قليلة حتى تبلورت الملامح الأولى لدولة الإسلام، وغدت وحدةً متسقةً متناغمةً، وصارت الجماعة الإسلامية مالكةً زمام أمرها، مستقلةً في تصريف شئونها، وتحققت لها السيادة بمعناها الاصطلاحي المعروف^(١٤).

(ب) من دولة النبوة إلى دولة الخلافة:

كانت وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم (١١هـ/٦٣٢م) إيذانًا بانتقال الأمة الإسلامية إلى

(١٣) راجع: عبد العزيز الدوري، النظم الإسلامية، (ص/٢١-٢٣).

(١٤) محمد ضياء الدين الرئيس، النظريات السياسية الإسلامية، (ص/٢٥).

ولقد تشكَّلت خلال هذا العصر جملةً من المفاهيم السياسية/الدستورية التي اكتسبت بفضل إجماع الصحابة حُجِّيَّةً قويةً تكافئ في نظر البعض حجية الأدلة النصية المستقاة من القرآن والسُّنة. ومدارُ هذه المفاهيم على أربعة أمور: هي:

١- ضرورة السُّلطة أو الخلافة أو الإمامة:

وقد تغلغل هذا المفهوم في الضمير السُّني العام الذي لم يكن يتصوَّر وجودَ الدين بغير دولة تحافظ عليه وتشرف على تطبيق مبادئه وأحكامه^(١٧).

٢- البيعة والاختيار: فالطريقة الصحيحة

للوصول إلى الخلافة هي اختيار المسلمين؛ إذ الخليفة «لا يستمد سلطته الشرعية إلا ببيعتهم»^(١٨)، خلافاً للشيعَة الذين قالوا بالنص أو الوصية. وإذا كان أبو بكر الصديق قد عهد بالخلافة بعده إلى عمر بن الخطاب، فإن هذا العهد لا يعدو أن يكون ترشيحاً لا تتعقد الخلافة به؛ لأن انعقادها مرهونٌ برضا الأمة واختيارها؛ فإن رده لم يُرتَّب أثراً سياسياً، أما إن قبلته فقد صار نافذاً، وهو ما حدث فعلاً؛ حيث بُويع عمر في المدينة البيعة العامة، كما أخذت

قدراً كبيراً من الحرية في تنظيم الاجتماع السياسي وفقاً لأوضاع هذه الجماعة وظروف عصرها، فإنه فتح الباب واسعاً أمام اختلاف الإجابات المطروحة حول سؤال السُّلطة، وهو سؤالٌ مرَّحَّبٌ بحكم تفرُّعه إلى جملة من التساؤلات الجزئية: مثل: مَنْ يخلف النبي صلى الله عليه وسلم في رئاسة الدولة؟ وكيف يُختار؟ وما الصفات التي يتعيَّن أن تتوافر فيه؟ وما حدود السُّلطة التي سوف يتمتع بها؟ وماذا لو تنكَّب جادة الإسلام؟ إلى آخر هذه التساؤلات التي لم يكن المسلمون آنذاك يملكون لها إجاباتٍ محددةً، وهي داخلةٌ بلا شكٍّ في صميم ما يُسمَّى في الاصطلاح الحديث بـ«النظام الدستوري».

ومن المعلوم أن الاجتماع التاريخي الشهير الذي عُقِدَ في سقيفة بني ساعدة (١١هـ/٦٣٢م) قد أسفر عن اختيار أبي بكر الصديق خليفةً للمسلمين، فافتتح بخلافته ذلك العصر الذي اضطلع المسلمون على تسميته بعصر الخلافة الراشدة. وعلى الصحابة الأربعة الذين تولوا الحُكم خلاله بالخلفاء الراشدين، وهو العصر الذي دأب المسلمون على النظر إليه بوصفه العصر المتَّمِّم لعصر النبوة؛ إذ لم تكن دولة الراشدين «من طرَز دول الدنيا، بل كانت بالأمور النبوية والأحوال الأخروية أشبه»، على حد تعبير ابن الطقطقي^(١٩)، وكانت كدولة النبي موضوعاً للتأسي والاقتراء.

(١٧) عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ٢٠٠٦) (٢/٥٦٥)، محمد ضياء الدين الرئيس، النظريات السياسية الإسلامية، (ص/١٧١، ١٧٣، ١٧٤). وراجع مناقشة مستفيضة عن استناد القول بوجوب الخلافة إلى دليل الإجماع لدى حمادي ذويب، مراجعة نقدية للإجماع بين النظرية والتطبيق، (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، ٢٠١٣)، (ص/١٢٢-١٢٦).

(١٨) حياة عمامو، السلطة وهاجس الشرعية في صدر الإسلام، (بيروت: التنوير للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، ٢٠١٤)، (ص/٢١).

(١٩) ابن الطقطقي، الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية، بيروت: دار صادر، بدون تاريخ، (ص/٧٣).

وبعدُ، فهذه هي المفاهيم السياسية المركزية التي أنتجها عصرُ الراشدين، والتي ستتردد أصدأوها في مؤلفات الفقه السياسي السُني بوصفها مقاييس الخلافة الصحيحة أو المثالية، ولا سيما أن المعتقد السُني «يماهي بين الخلافة الراشدة والإسلام الحقيقي»^(١٩).

(ج) من دولة الخلافة إلى دولة المُلْك: الأمويون في موقع السلطة:

انتهت خلافةُ الراشدين بفتنةٍ سياسيةٍ داميةٍ، بدأت في النصف الثاني من خلافة عثمان ابن عفان، فقُتِل على إثرها شهيداً سنة ٣٥هـ/٦٥٦م، ثم ظَلَّت مشتعلةً طوال خلافة علي ابن أبي طالب، حتى انتهت باغتياله سنة ٤٠هـ/٦٦١م شهيداً لمبادئه التي أبى أن يتنازل عنها قيد أنملة، بعد صدامٍ عسكري عنيف مع والي الشام القوي معاوية بن أبي سفيان. ثم كان أن اضطر الحسن بن علي إلى التنازل لمعاوية عن الخلافة؛ مُؤثراً حقنَ دماء المسلمين التي سَفَكَت على مذبح الصراع السياسي؛ فكان تنازلهُ إيذاناً بقيام الدولة الأموية، في ذلك العام المعروف بعام الجماعة ٤١هـ/٦٦٢م.

والواقع أن معاوية لم يصل إلى السُّلطة عن طريق التعاقد أو البيعة الحرة، ولكنه انتزعها انتزاعاً بقوة جيشه من جهةٍ، وقوة عصبية المساندة له من جهةٍ أخرى. ولم يَسْخُجْ جمهورُ المسلمين إزاء ضغوط اللحظة

له البيعة في سائر الأمصار^(٢٠). ومن هنا فقد اعترف أهلُ السُّنة بشرعية هاتين الطريقتين في اختيار الخلفاء (أي: الاختيار، والعهد الذي تباركه الأمة وتوافق عليه)^(٢١).

٣- ضرورة انتماء الخليفة إلى قريش:

وهو أحد المفاهيم التأسيسية التي تمخض عنها اجتماعُ السقيفة. وقد عززته بعضُ الأحاديث المنسوبة إلى النبي صلى الله عليه وسلم؛ كقوله: «الأئمة من قريش».

ورغم تعارض هذا الشرط مع مبدأ المساواة الذي أقره الإسلام، فقد استقر في الضمير السُني، وعدّه كثيرٌ من الفقهاء شرطاً لازماً من شروط الخليفة.

ولم تكن الطاعة السياسية التي ألزم الإسلامُ المحكومين بضرورة تقديمها للخليفة أو ولي الأمر إلا أثراً مباشراً لتحقيق هذا الخليفة بصفة الشرعية، فهذه الطاعة تالية في وجودها إذن لإسناد السلطة إليه أولاً ولكيفية ممارسته لها ثانياً، أو بعبارة أخرى: طاعةٌ مشروطةٌ باحترامه لأوامر الدين ونواهيه، وليست طاعةً مطلقةً متحررةً من كل شرط، على غرار ما آل إليه الأمرُ بعد ذلك في ظلال دولة الملك والدولة السلطانية.

(١٩) انظر: أكرم ضياء العمري، عصر الخلافة الراشدة، (الرياض: مكتبة العبيكان، الطبعة السادسة، ٢٠٠٦)، (ص/٥٦). وراجع أيضاً: حاكم المطيري، تحرير الإنسان وتجريد الطفيلان دراسة في أصول الخطاب السياسي القرآني والنبوي والراشدي، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩)، (ص/٤٦).

(٢٠) إرفن روزنتال، دور الدولة في الإسلام النظرية والتطبيق في العصور الوسطى، بيروت، مجلة الاجتهاد، العدد ١٢، (صيف ١٩٩١)، (ص/٤٦، ٤٧).

(٢١) السابق، (ص/٤٦).

الجديدة التي تنكرها مبادئ الحُكم الراشدي كما تأبأها تقاليدُ العرب السياسية، فقد غمر المسلمين شعورٌ عامٌّ بأن ثمة انحرافًا قد وقع، وبأن ثمة قطيعةً واضحةً قد أُحدثت مع المفاهيم السياسية زمن الراشدين؛ مما يعني أن شكوكًا قويةً قد اكتنفت شرعية الحكم الأموي.

وقد دافع ابنُ خلدون عن معاوية ملتزمًا له المعاذير، مقررًا أن ما حدث كان متسقًا مع ما طرأ على نظام الخلافة من تحولات^(٢٣). وفي هذا السياق أيضًا، يرى أمحمد جبرون أن سنوات الفتنة التي انتهت بقبض معاوية على زمام السُّلطة «شكَّلت مخاضًا عسيرًا لميلاد شرعية جديدة أنقذت الدولة الإسلامية من الانهيار التام، أو على الأقل أنقذتها من الانقسام المبكر إلى دول متعددة، معوَّضةً شرعية المدينة التي هيمنت طوال مدة الخلافة الراشدة»^(٢٤)، ولم تكن هذه الشرعية الجديدة في رأي جبرون إلا «شرعية العصبية القوية (شرعية المتغلب)... التي كانت حلًّا تاريخيًا لأزمة عويصة...»^(٢٥).

وعلى الرغم مما قد يبدو بادي الرأي من وجهة هذا التأويل لمسلك معاوية وتناغمه مع ضغوط الواقع، فإنه من زاوية أخرى لا يعدو أن يكون تبريرًا لانتهاك حق الأمة في

التاريخية إلا الموافقة على توليه الخلافة، دون أن يشغلوا أنفسهم كثيرًا بالسؤال عن مدى شرعية حكمه: «لأنه كان مدعومًا بقوات منضبطة، ولأنه بدا قادرًا على حفظ النظام في إطار النخبة العربية الإسلامية، وتحقيق السيطرة العربية على الإمبراطورية»^(٢٦).

وبعبارة أخرى، لم تكن مبايعة الناس معاويةً بالخلافة لإيمانهم بشرعية القوة التي وصل بها إلى الحُكم، ولكن إذعانًا لضغوط الواقع التاريخي؛ ورغبةً في المحافظة على وحدة الأمة التي مزقتها الفتنة على مدار عشر سنوات.

والحق أن اتخاذ القوة سبيلًا للوصول إلى السُّلطة لم يكن هو الانتهاك الوحيد للمفاهيم الدستورية التأسيسية التي أقرها اتفاق المسلمين في عصر الراشدين؛ ذلك أن معاوية أحال الخلافة إلى مُلكٍ وراثي يحتكره بنو أمية دون غيرهم، وذلك حين أخذ البيعة لابنه يزيد بالقوة سنة ٥٦هـ/٦٧٥م؛ فأصبح المسلمون منذ ذلك التاريخ مجبرين على الاعتراف بالخليفة/المُلك، وأُهدرت شرعية البيعة الحرة تمامًا بعد أن كانت هي الإطار المرجعي لعملية الحُكم.

ومهما يكن من أمر المبررات التي دفعت معاوية إلى توجيه نظام الخلافة تلك الوجهة

(٢٣) أيرا م. لبيدس، تاريخ المجتمعات الإسلامية، ترجمة فاضل جتكر، (بيروت، دار الكتاب العربي، ٢٠١١م). (١٢٣/١)

(٢٤) ابن خلدون، المقدمة (٥٨٥/٣).
(٢٥) أمحمد جبرون، مفهوم الدولة الإسلامية: أزمة الأسس وحتمية الحداثة، (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، ٢٠١٤م، ص/١٩٥، ١٩٦).

(٢٥) السابق، (ص/١٩٧، ٢٠٧).

الأمر، فأحسنْتُ وأُسنْتُ»^(٢٧). زد على هذا ما يتناثر في مصادر التاريخ من أقوال منسوبة إلى بني أمية أو إلى بعض عمّالهم يُستنبط منها شيء من الجnoch إلى تقديس السُلطة، وهو -كما ترى حياة عمامو- أمرٌ طبيعيٌّ في ظل تغير مفهوم السلطة «**من حُكم تكون الأمة طرقًا فيه إلى حُكم لا يكون للأمة فيه أي حقٍّ سوى الطاعة والحفاظ على الجماعة**»^(٢٨).

ومع هذا كله، يقتضي الإنصاف أن نشير إلى ما قرره ابنُ خلدون من أن المُلْك الذي أسسه بنو أمية ثم العباسيون الأوائل كان مُلْكًا ذا طبيعة خاصة؛ إذ مازجته كثيرٌ من معاني الخلافة الصحيحة، «**من تحري الدِّين ومذاهبه والجري على منهاج الحق، ولم يظهر التغير إلا في الوازع الذي كان دينًا ثم انقلب عصبية وسيفًا...**»^(٢٩).

(د) من دولة المُلْك إلى المُلْك المُقدَّس: الخلافة العباسية:

تولَّى العباسيون الخلافة سنة ١٣٢هـ/٧٥٠م بعد ثورة أطاحت بالأمويين. وعلى الرغم من أن الشعار الذي رفعه بنو العباس في إبان ثورتهم هو «**الرضا من آل محمد**»، في إشارة واضحة إلى أن الحُكم سيكون شركةً بينهم وبين أبناء عموماتهم من العلويين (أبناء علي بن أبي

اختيار حاكمها، بدعوى ضرورة التأسيس لشرعية جديدة تلائم تطور الأوضاع التاريخية للمسلمين. وليت شعري هل يمكن الاستمرار في إسباغ الشرعية على نظامٍ للحكم يتجاهل الأمة ويستبعدُها من معادلة السُلطة التي هي طرفٌ أصيلٌ فيها؟ وهل تستوي دعوة الأمة إلى اختيار حاكمها مع إجبارها على الاعتراف به في موازين الشرعية الصحيحة؟ وأي شيء يبقى من هذه الشرعية إذا كان القتلُ وسفكُ الدماء المعصومة أو السجن والاضطهاد والتشريد هو عاقبة الاعتراض على تحول الخلافة إلى مُلْك عضوض وحُكم جبري؟ ولا تعني هذه التساؤلات إدانة معاوية -الخليفة- بقدر ما تعني التأكيد على أنه عدل بنظام الحُكم إلى طريق جديد يخالف -فيما أنتج من مفاهيم سياسية- ما جرى عليه العمل أيام الخلافة الراشدة، مهما بدا في صنيعة هذا مُساييرًا لحُكم الضرورة، قاصدًا بهذه المسيرة أن يحفظ للجماعة وحدتها وتماسكها.

وتجدر الإشارة إلى أن الأمويين أحاطوا سلطتهم بسياجٍ من **الجبرية الدينية** التي لا تدعُ للناس مجالاً للتساؤل عن مدى شرعية هذه السُلطة؛ فأشاعوا أن قتالهم عليًا واستثنائهم بالخلافة عملان من أعمال القدر الذي لا رادَّ له^(٣٠). كما أسندوا السُلطة إلى الله لا إلى الناس؛ فزُوي أن معاوية قال: «**إن عمر**

ولاني ما ولاني من الشام، ثم عثمان بعده، فما غششتُ ولا استأثرتُ، ثم ولاني الله

(٣٠) محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي، (ص/٣٣٨).

(٢٧) إبراهيم بيضون، المماليك ومأزق الشرعية، بيروت، مجلة الاجتهاد، العدد ٢٢، (شتاء ١٩٩٤)، (ص/٤١).

(٢٨) حياة عمامو، السلطة وهاجس الشرعية في صدر الإسلام، (ص/٣٨).

(٢٩) ابن خلدون، المقدمة (٥٨٨/٢).

وشيوع القول بأن «السلطان ظلُّ الله في الأرض»^(٣٢). وروى في هذا السياق أن أبا جعفر المنصور قال في إحدى خطبه: «أيها الناس، إنما أنا سلطان الله في أرضه، أسوسكم بتوفيقه وتسديده، وأنا خازنه على فيئه، أعمل بمشيئته، وأقسمه بإرادته وأعطيه بإذنه، قد جعلني الله عليه قفلاً»^(٣٣). ومن المحقق أن نسبة السُّلطة إلى الله تنطوي على الرغبة في التنصل من تحمُّل مسؤولياتها أمام البشر: إذ تغدو ممارستها -بحالتها إلى فضاء مقدس- أمراً متعالياً على النقد والتقويم والمراجعة، وتصبح السُّلطة في هذه الحالة مرجعية ذاتها وتصبح شرعيتها أمراً كامناً فيها. ومن المعلوم أن الخلفاء العباسيين الأوائل (١٣٢-٢٣٢هـ/٧٥٠-٨٤٧م) كانوا يتمتعون بسُلطة مطلقة، الأمر الذي أتاح لهم الحفاظ على الطابع المركزي لدولة خلافة: استمراراً لما كان عليه الأمر زمن الراشدين والأمويين، ففرضوا هيمنتهم على الأقاليم الإسلامية كافة باستثناء الأندلس التي انفصلت عن دولتهم بإعلان عبد الرحمن الداخل قيام الإمارة الأموية سنة ١٣٨هـ/٧٥٦م.

(هـ) من دولة المُلْك إلى دولة التَّغَلُّب: نشأة الدولة السلطانية:

(٣٢) حياة عمامو، السُّلطة وهاجس الشرعية، (ص/٣٨)، (٣٩).
(٣٣) الطبري، تاريخ الطبري (٨/٨٩)، والنص مستشهد به في: محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي، (ص/٣٣٨).

طالب)، فإنهم سرعان ما تنجَّروا لشعارهم، وأكدوا أن أبناء العباس هم فقط أصحاب الحق الشرعي في وراثة النبي صلى الله عليه وسلم، فنكَّلوا بالعلويين، ولم يترددوا في قمع أي ثورة أو دعوة ترفع لواء المطالبة بحق آل البيت في الحكم والخلافة.

والحق أن العباسيين لم يدافعوا عن شرعية الإجراء الذي اتبعوه في الوصول إلى السُّلطة (القوة)، أو شرعية الطريقة التي التزموها في تداولها (الملْك الوراثي): إذ أضحى هذان الإجراءان بحكم الواقع من الأمور المقررة التي لا تحتاج إلى تبرير، ولكنهم دافعوا عن شرعيتهم كأُسرة حاكمة في مواجهة شركائهم في الانتساب إلى بيت النبوة، وهم العلويون. وقد جاء خطابهم السياسي في هذا الصدد مرآة لفكرة التماس الشرعية من الإرادة الإلهية، وهو ما يستنتج منه الجابريُّ أن العباسيين احتفظوا بصورة الإمام كما رسمتها ميثولوجيا الإمامة، ولكن مع نزع الطابع الشيعي عنها، وإحلال الطابع السُّني محلّه^(٣٤).

على أن المُلْك العباسي كان مشوباً بنزعة تقديس واضحة تمثَّلت في «الاتجاه إلى المماثلة بين الله والخليفة»^(٣٥)، ومن صور هذه المماثلة استخدام لقب «خليفة الله».

(٣٤) محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي، (ص/٣٣٥، ٣٣٦، ٣٣٧).

(٣٥) محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي، (ص/٣٥١). وراجع أيضاً: إبراهيم القادري بوتشيش، خطاب العدالة في كتب الآداب السلطانية، (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى، ٢٠١٤)، (ص/٤٧-٥٠).

أراضي الخلافة. ومنذ ذلك التاريخ «لم يعد من الممكن سَرْدُ تاريخ الشرق الأوسط من وجهة نظر مركزية تمثلها الخلافة»^(٣٥). وإذا كان أصحاب تلك الدويلات المستقلة قد أقاموا كياناتهم الجديدة في مناطق الأطراف بعيداً عن عاصمة الخلافة (بغداد)، مع الاعتراف بالولاء للخليفة العباسي، فإن البويهيين (وهم شيعة زيدية) اقتحموا بغداد نفسها وسيطروا على إقليم العراق منذ سنة ٣٣٤هـ/٩٤٦م، حيث حلوا محل الأمراء الأتراك، وأصبحوا هم أصحاب النفوذ الحقيقي، وأضحت الخلافة العباسية مجرد خلافة شكلية منزوعة السلطة الزمنية، حَسِبُ الجالس على كرسيها أن يُقال له: أمير المؤمنين^(٣٦). كما هيمنت النزعة العسكرية على مؤسسات الدولة، بفضل قوة الجيش البويهي ذي الميول الشيعية^(٣٧).

وعلى الرغم من اضمحلال الحكم البويهي بعد مرور نحو قرنٍ من الزمان، فقد ظلَّ نموذج الدولة السلطانية مهيمناً على النظام السياسي الإسلامي؛ حيث اجتاحت السلاجقة (وهم من الأتراك السُّنَّة) بغداد، فقصوا على البويهيين سنة ٤٤٧هـ/١٠٥٥م، وسيطروا على الخلافة العباسية، التي استقبلت حقبةً جديدةً من تاريخها درج الباحثون على تسميتها بـ«عصر النفوذ السلجوقي»^(٣٨). وقد أعاد السلاجقة

(٣٥) أيرا مارفين لايبس، تاريخ المجتمعات الإسلامية (٢٢٢/١).

(٣٦) ابن الطقطقي، الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية، (ص/٢٨٨).

(٣٧) عبد العزيز الدوري، دراسات في العصور العباسية المتأخرة، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٧)، (ص/١٨٢).

ارتبطت «الدولة السلطانية» -نشأةً وتطوراً- بتآكل سلطة الخلفاء العباسيين منذ العصر العباسي الثاني (٢٣٢-٣٣٤هـ/٨٤٧-٩٤٥م)، وهو العصر المعروف بعصر نفوذ الأتراك؛ إذ هيمن الأتراك على السلطة الفعلية، بحيث لم يعد للخلفاء العباسيين سوى نفوذ شكلي محدود وسلطة رُوحية لا أثر لها في إدارة الشأن السياسي، باستثناء فترات من الصحو المؤقتة والانتعاش الطارئ استرد خلالها الخلفاء شيئاً من نفوذهم المُغْتَصَب وهيبته المفقودة. وقد عبّر ابنُ الطقطقي عن هذا الوضع المتردي للخلافة قائلاً: «وكان الخليفة في يدهم -أي الأتراك- كالأسير؛ إن شاءوا أبْقَوْه، وإن شاءوا خلعوه، وإن شاءوا قتلوه»^(٣٩).

ولم يكن من المستغرب أن يفضي هذا الوضعُ إلى ضمور السلطة المركزية لدولة الخلافة؛ إذ عجز الخلفاء العباسيون عن إحكام قبضتهم على كثيرٍ من الأقاليم التابعة لهم، وهو الأمر الذي سمح بنمو النزعات الانفصالية، وخاصة في مناطق الأطراف والأقاليم القاصية عن مركز الدولة؛ ففي المشرق والمغرب جميعاً ظهرت دويلاتٌ مستقلة لا تدينُ للخلافة بغير ولاء شكلي تافه، ولا تربطها بها إلا رابطةً روحية/دينية، ولم يكن الخليفة العباسي يملك إزاء هذا الواقع الجديد إلا الاعتراف بتلك الكيانات السياسية (إمارات الاستيلاء)، ومنحها شرعيةً الوجود فيما غصبته من

(٣٨) ابن الطقطقي، الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية، (ص/٢٤٣).

هو أفعال الإنسان الظاهرة التي تنقسم إلى: أعمال متصلة بميدان العبادات والشعائر الدينية: كالصلاة والصوم والزكاة والحج ونحو ذلك، وأعمال تدرج تحت ما سُمّي بالمعاملات، وهو باب متسع يوشك أن يستغرق في شموله كافة مجالات الحياة وشئون الاجتماع الإنساني؛ كأحكام الأحوال الشخصية (الزواج والطلاق والميراث والوصية)، والأحكام الجنائية (الجرائم والعقوبات)، والأنشطة الاقتصادية (الزراعة والتجارة وغيرهما)، وقواعد تنظيم الدولة وإدارة الشأن العام (الخلافة والقضاء والإفتاء والحسبة... إلخ)، ومسائل العادات والحياة اليومية (المأكل والمشرب، واللباس والزينة، والأعياد والاحتفالات، والميلاد والموت... إلخ). ومعنى ذلك أن جميع مناحي الحياة العامة والخاصة تقع تحت مظلة الشريعة وتنظمها القوانين المستمدة من الدين.

ولسنا نعرف من أمم الأرض عبر التاريخ من عُنِيَ بالجانب التشريعي المستند إلى وحي السماء عنايةً المسلمين به، وهو ما بدا واضحاً في تنوع المدارس التشريعية التي اصطلح على تسميتها بمذاهب الفقه من جهة، وتضخم المدونة الفقهية الإسلامية وثرأ مادتها، من ناحية أخرى. وتجدر الإشارة إلى أن العلوم الدينية الأخرى كالتفسير والحديث كانت تصبُّ بصورة أو أخرى في خدمة الغاية التشريعية للإسلام؛ إذ كانت هذه العلوم تمثل للفقيه أدوات مساعدة تُعينه على استخلاص الأحكام

توحيد أقاليم المشرق (آسيا الوسطى، إيران، العراق، الجزيرة، الشام، الأناضول) في تنظيم إمبراطوري متماسك، يحتفظون فيه بالسلطة الزمنية، ويعترفون في الوقت نفسه بالولاء الديني والروحي للخلافة العباسية؛ ولذا يمكن النظر إلى دولة السلاجقة بوصفها أول نموذج مكتمل للدولة السلطانية في الفضاء السُّني، وبقيامها بدأت مرحلة طويلة في تجربة الحُكم الإسلامي هيمن عليها الأتراك، وامتدت إلى مطلع العصر الحديث.

(٣)

موقع الشريعة في النموذج التاريخي للحُكم الإسلامي

على الرغم من التحولات الجذرية التي طرأت على نموذج الحُكم الإسلامي، الذي كان في أول أمره خلافةً على منهاج النبوة، ثم أمسى مُلكاً عضوياً أو جبرياً، ثم آل أمرُهُ في نهاية المطاف إلى أن غدا نظاماً سلطانياً شعاره القوة والتغلب = أقول: على الرغم من هذه التحولات فقد ظلت الشريعة هي قطب الرchy في هذا النموذج، أو بعبارة وائل حلاق كانت هي «نطاقه المركزي»^(٣٨).

والشريعة في حقيقة أمرها «قانونٌ أخلاقيٌّ أنشأ مجتمعاً جيد التنظيم، وساعد على استمراره»^(٣٩). ومن المعلوم أن موضوعها

(٣٨) وائل حلاق، الدولة المستحيلة الإسلام والسياسة ومازق الحداثة الأخلاقي، (ص/٤٣).
(٣٩) وائل حلاق، الدولة المستحيلة، (ص/١٩).

منذ العصر الأموي فما تلاه. ولعل هذه الصلة الوثيقة بين شريعة الإسلام ونزعتها السياسية ترجع -فوق ما تقدّم من شمول الشريعة وإلزاميتها- إلى ثلاثة اعتباراتٍ أساسية:

أولها: أن المسلمين أنفسهم كانوا يعتقدون أن تطبيق الشريعة -التي ذهبوا إلى اعتدائها مرادفةً للدين أو مكوّنةً لشطره الثاني- لا يستقيم بغير سلطةٍ سياسية، أو بغير شوكةٍ على حد تعبير الفقهاء. ولعل تعريف الماوردي **للخلافة بأنها «موضوعة خلافة النبوة في حراسة الدين وسياسة الدنيا»** يمثل هذه النظرة خير تمثيل^(٤).

والاعتبار الثاني: أن الأمة في مجموعها مخاطبةٌ بالشريعة، مأمورةٌ بإتيان ما أوجبه وترك ما نهى عنه؛ ومن هنا فإن جريان الحاكم على خلاف أحكامها لا يعني أن المسلمين قد أصبحوا في حلٍّ من رعايتها أو الالتزام بها، بل الواجبُ عليهم إقامتها في خاصة أمرهم، وفيما قدروا عليه من المجال العام، وتأييد من يُعلن سيادتها ويسعى إلى تطبيقها من الحُكّام والسلاطين.

وأما الاعتبار الثالث: فقد نشأ عن مجموع الاعتبارين السابقين، وهو أن تنفيذ أوامر الشريعة صار أحد مقومات الشريعة التي يتمتع بها الحاكم في الإسلام سواء أكان خليفةً أم ملكاً أم سلطاناً؛ **«حتى تظل السيادة**

القانونية المنظّمة لحياة الفرد والجماعة سواءً بسواء. وإذا كان مصطلح الفقه قد أمسى مرادفًا لمصطلح الشريعة، فإن هذا المصطلح الأخير أضحى مرادفًا للإسلام نفسه، وإن كان في حقيقة الأمر ممثلاً للشقّ الثاني من الإسلام بعد بثقه الأول وهو أصول الاعتقاد.

وفي ضوء هذه الأهمية المركزية للمسألة الفقهية/أو التشريعية، بدا من الطبيعي أن يُوليها العلماء المسلمون جُلَّ عنايتهم، وأن يُوجّهوا طاقاتهم الفكرية إلى تشييد أنساقٍ فقهية مُحكّمة، تتبناها الدولة رسميًا فيما يتعلق بالتشريع والإفتاء والقضاء، ويلتزم بها أفراد المجتمع في ممارسة شعائر الدين وفي تسيير شئون حياتهم اليومية، وما يربط بينهم من ألوان العلاقات والمعاملات.

وليس من مدابرة الصواب -فيما أحسب- أن نزع أن هذه الصفة التشريعية كانت هي العامل الحاسم الذي أورث الإسلام نزعتَه السياسية التي لازمته في كل أدواره التاريخية، وأوجب على المؤمنين به الانشغال المستمرّ بالمجال العام؛ ابتغاء ربطه بالشريعة، على الرغم من اتساع الفجوة بين الدين والدولة على مستوى الممارسة، وطغيان السياسي على الديني في تجربة الحُكم العملية، كما أسلفنا،

(٤) الماوردي، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، القاهرة: مطبعة الحلبي، الطبعة الثالثة، ١٩٧٣م، (ص/٣).

المتعالي على الأقاليم الجغرافية التي تشكّل في مجموعها دار الإسلام^(٤٤).

وإذا كانت مفهوم التداول وتعاقب الأسر الحاكمة مفهوماً أساسياً في تجربة الحُكم الإسلامي الوسيط، فقد كان ثمة في المقابل مفهوم آخر يمتاز بالثبات والديمومة هو مفهوم الأمة المخاطبة بالشريعة، وهو المفهوم الذي شهد استقراراً نسبياً نادر الحدوث في التاريخ البشري على مدار اثني عشر قرناً، أي قبل أن يُدْمَر الاستعمارُ البُنى السياسية والتعليمية والاجتماعية الإسلامية^(٤٥).

وليس يقلل من أهمية الشريعة في إضفاء هذا الاستقرار النسبي على المجتمعات الإسلامية قبل العصر الحديث ما عُرف عن بعض السلاطين والحُكّام من صور الاحتيال في تطبيق أحكامها، ولا سيما حين تتعارض مع مصالحهم أو مفهومهم للسلطة والأمن^(٤٦). ولهذا فلا ينبغي أن نستنبط من هذا الاحتيال -كما استنبط رضوان السيد- أن «السلطة الإسلامية لم تكن تحرس الإسلام، وأن الإسلام كان في غنى عنها».

(٤٤) السابق نفسه.

(٤٥) السابق، (ص/١٣٢).

(٤٦) رضوان السيد، الجماعة والمجتمع والدولة: سلطة الأيديولوجيا في المجال السياسي العربي الإسلامي، بيروت: دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى، ١٩٩٧م، (ص/٣٧٩، وما بعدها).

لله دائماً متمثلةً في شرعه^(٤٧)؛ فمتى صدرت الدولة في طرائق الحكم على خلافها، فقدت شرعيتها وزال مبرر بقائها^(٤٨).

وتجدر الإشارة إلى أن ثمة فرقاً أساسياً بين نموذج الحُكم الإسلامي وتجربة الدولة الحديثة في هذه الناحية المتعلقة بالتشريع أو القانون بوصفه دليلاً على السيادة؛ ذلك أنه إذا كانت الإرادة السيادية للدولة الحديثة تتجلى في إرادتها القانونية أو في قانونها الخاص، فإن الحاكم المسلم «لم يكن يملك دستورياً إرادةً سياديةً تتمثل جوهرياً في قانون خاص به، وإنما كان ملزماً بتطبيق شريعة ليست من صنعه»^(٤٩). ولما كان العالم الإسلامي قد شهد قيام طائفة متعددة من الأنظمة الحاكمة التي اتخذت صورة الأسر أو السلالات، على نحو متزامن أو متعاقب، فقد كانت هذه الأنظمة جميعها ملزمة -حتى تكتسب صفة الشرعية- بتطبيق قانون واحد هو الشريعة التي أمست، والحال هذه، هي القانون العام

(٤١) وائل حلاق، الدولة المستحيلة، (ص/١٣٦).

(٤٢) يذكر أن الفقهاء رخصوا لولاة الأمور اتخاذ بعض القرارات أو إقرار بعض النظم ابتغاء تحقيق مصلحة معينة للأمة، وهو ما يدخل في باب «السياسة الشرعية». وصار من مبادئ الشريعة «التوسعة على الحُكام في الأحكام السياسية». انظر: محمد سليم العوا، في النظام السياسي للدولة الإسلامية، (ص/١٢٩). ولابن القيم في الإعراب عن هذه الرخصة عبارة شهيرة نصها: «فإذا ظهرت أمارات العدل وأسفر وجهه بأي طريق كان، فثم شرع الله ودينه... وقد بين سبحانه بما شرعه من الطرق أن مقصوده إقامة العدل بين عباده وقيام الناس بالقسط، فأَي طريق استخرج بها العدل والقسط، فهي من الدين ليست مخالفة له». الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، تحقيق: نايف بن أحمد الحمد، طبعة مجمع الفقه الإسلامي بجدّة، بدون تاريخ (٣١/١).

(٤٣) وائل حلاق، الدولة المستحيلة، (ص/١٣٦).

لا تعمل في التاريخ إلا من خلال طائفة العلماء، وإن كانوا لا يمثلون طبقة كهنوتية، بخلاف رجال الدين في الأديان الأخرى^(٤٩).

لقد وضع العلماء من أجل تفسير الإسلام **(اعتقادًا وتشريعًا وأخلاقيًا)** جملةً من المناهج الفنية الدقيقة التي تتطلب استعدادًا خاصًا وتدريبًا طويلًا. ومن المؤكد أن تدهور وضع الخلافة وافتقار كثير من القائمين بها لشروطها الأساسية -وفي مقدمتها شرط الاجتهاد- أدى إلى بروز دور العلماء وتصاعد مكانتهم؛ بوصفهم **«ورثة الأنبياء»**، وانطلاقًا من أن الشريعة التي يحملونها هي جوهر العمل السياسي^(٥٠).

ومن المؤكد أيضًا أن تعليق شرعية الدولة السلطانية على احترام السلطان للشريعة كان ينطوي ضمنيًا على احترام العلماء والاعتراف بدورهم في المجتمع^(٥١). وتجدر الإشارة إلى أن هناك تماثلًا وظيفيًا بين الشريعة التي يحمل العلماء لواءها والدولة التي يمثلها الخليفة/والسلطان، فكلاهما يهدف إلى تنظيم الدنيا وفقًا لمرادات الإسلام، وتحصيل سعادة الإنسان في الدارين^(٥٢). وكما يحتاج السلاطين المتغلبون إلى العلماء لإضفاء الشرعية على

«وأن الشريعة لم تكن بحاجة إلى الدولة من أجل تطبيقها»^(٥٣). ففضلاً عما يتسم به هذا الحُكم من تعميم يجافي الروح العلمية، فإنه يغض الطرف عن النقطة الجوهرية التي أسلفنا الإشارة إليها، ألا وهي أن السلطة الإسلامية لم تكن هي التي تصنع التشريع، أو تصوغ أحكامه الملزمة، وإنما كانت تشرف على تطبيقه بما لها من سلطة نافذة لا قيام لأي نظام قانوني بغير وجودها، ولئن أمكنها أن تلجأ أحياناً إلى التحايل على تطبيق هذا التشريع، فما كان يسعها قطّ التدخل في صناعته أو العبث بما تقرر من أحكامه بالإلغاء أو الحذف أو الإضافة.

ويمكن القول: إن منظومة الحُكم الإسلامي كانت تتكوّن في ظلال الدولة السلطانية -بوصفها هي النموذج الذي كانت له الهيمنة إلى مطالع العصر الحديث- من ثلاثة أضلاع متآزرة: **الخليفة**: الذي يرمز إلى الوحدة الدينية للمسلمين السُّنة، ويعكس وجوده استمرار الشريعة وهيمنتها. **والسلطان المتغلب**: الذي يملك القوة العسكرية الضامنة لحماية الدولة من المخاطر الخارجية، والمحافظة على الأمن الداخلي لفرض هيمنة الشريعة. **والعلماء**: المنوط بهم تفسير الشريعة ومراقبة تنفيذها داخل المجتمع^(٥٤). وغنيّ عن البيان أن الشريعة

(٤٧) السابق.

(٤٨) دومينيك أوفوا، تاريخ الفكر العربي الإسلامي، ٥٢٤. وراجع أيضًا: وجيه كوثراني، الفقيه والسلطان جدلية الدين والسياسة في تجربتين تاريخيتين العثمانية والصفوية، (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الرابعة، ٢٠١٥). (ص/٤٧).

(٤٩) دوروتيا كرافولسكي، العقيدة السُّنية من خلال المصادر، بيروت، مجلة الاجتهاد، العدد ١٩ (ربيع ١٩٩٣). (ص/٥٧).

(٥٠) دومينيك أوفوا، تاريخ الفكر العربي الإسلامي، (ص/٣٩٧، ٣٩٨).

(٥١) نوح فيلدمان، سقوط الدولة الإسلامية ونهوضها، (ص/٧٣).

(٥٢) إرفن روزنتال، دور الدولة في الإسلام، (ص/٤٣).

وكذلك فإن نوح فيلدمان يقرر أنه بظهور الدولة السلطانية أصبح العلماء «مصدرًا للسلطة في البنية الدستورية الإسلامية»^(٥٦)، وكان لهم دورٌ أساسيٌّ في إضفاء الشرعية على هذه الدولة: «لأن الطبيعة غير المؤكدة للخلافة كانت تتطلب تأكيدًا للشرعية... وفي مقابل منحهم الشرعية، كان العلماء يطلبون شيئًا واحدًا من الحاكم، ألا وهو الالتزام بسيادة الشرع»^(٥٧). وعلى هذا النحو، عقد الفقهاء مصالحته مع نظام الدولة السلطانية، وأضفى الدينُ أو الشرعُ أحد لوازِم السياسة ومقوماتها الرئيسة في بنية هذا النظام^(٥٨).

(٤)

التراث السياسي الإسلامي

يرى حامد ربيع رحمه الله أن مفهوم التراث عمومًا يتسع في صحيح تعريفه ليشمل كلَّ ما تركه السلفُ للخلف: أفكارًا ونُظُمًا وممارساتٍ، وأن التراث السياسي لا بُدَّ أن يتسع نطاقه للتبعية ليشمل الأفكار والنظم والممارسات التي تعتزّي إلى حضارةٍ بعينها، أو إلى دورٍ محدّدٍ من أدوارها التاريخية؛ ومن هنا فإن التراث السياسي عنده يتخذ دلالةً شديدة الرحابة تنظم كلَّ ما ينطوي على مغزى سياسيٍّ من أول الكتب والمؤلفات والرسائل.

(٥٦) نوح فيلدمان، سقوط الدولة الإسلامية ونهوضها، (ص/٧٢).

(٥٧) السابق نفسه.

(٥٨) عبد الله العروي، مفهوم الدولة، (بيروت: المركز الثقافي العربي، الطبعة العاشرة، ٢٠١٤). (ص/١٤٣، ١٤٧).

سلطتهم، فإن العلماء يحتاجون إلى القوة القاهرة التي تتمتع بها الدولة السلطانية لحفظ النظام داخل المجتمع، «وهو شرط لازم لفرض العقيدة الصحيحة والسلوك القويم»^(٥٩).

ويلاحظ محمد نبيل مُلين أن سيطرة العلماء على أدوات المعرفة الدينية وخاصة في ميدان السُّنة سمحت لهم بفرض مكانتهم داخل مجال الاجتماع الإسلامي، فكانوا فقهاء ومحدّثين ومتكلمين، وكانوا قضاة وخطباء ووعاظًا وأئمة مساجد؛ الأمر الذي أكسبهم سلطةً أيديولوجيةً تعمل في شبه استقلال عن سلطة الخلافة، بل إن مؤسسة العلماء استأثرت منذ منتصف القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي) بجزء كبير من السلطة الدينية للخلافة^(٥٩). ويؤكد مُلين أن فشل الخليفة المأمون في استعادة المجال التشريعي الديني باعتماده مقولات المعتزلة، أدى إلى مزيد من «تكريس الشريعة بصفة نهائية باعتبارها جوهر الإسلام والمصدر الأساسي وشبه الوحيد لكل حركة دينية أو سياسية أو ثقافية. ومنذ ذلك التاريخ سيصبح الإسلام دينًا وحضارة متمركزًا حول الشريعة، ولن يعود بمقدور الخلفاء وورثتهم التدخل في تحديد شئون العقيدة والشريعة»^(٥٥).

(٥٣) محمد نبيل مُلين، علماء الإسلام تاريخ وبنية المؤسسة الدينية في السعودية بين القرنين الثامن عشر والحادي والعشرين، ترجمة: محمد الحاج سالم، عادل بن عبد الله، (بيروت: الشبكة العربية للأبحاث، الطبعة الأولى، ٢٠١١). (ص/١٧).

(٥٤) السابق، (ص/١٩، ٤١، ٤٣).

(٥٥) السابق، (ص/٤٦، ٤٧).

حضارة من العدم^(٦٠). ولهذا لم يكن من المستغرب ألا تقتصر الروافد التي تغذّي عليها الفكر السياسي الإسلامي على الرافد التراثي الأصيل المتمثّل في الأصول الإسلامية المستنبطة من الوحي، وإنما امتزج به رافد آخر تجسّد في موارث الفكر السياسي للأمم والحضارات السابقة، ولا سيما الميراث الفارسي واليوناني^(٦١).

ومهما يكن من شيء، فقد شهد عصرُ التدوين نشاطًا كبيرًا في حقل الكتابة السياسية، التي أضحت كما أسلفنا جنسًا مستقلًّا من أجناس الكتابة، وتوّعت أنماطها تنوعًا ملحوظًا، مسوقةً فيما طرقتها من أبواب وما أثارته من مسائل بالسياق التاريخي الذي أحاط بها^(٦٢). وينقسم التراث السياسي الإسلامي المدوّن إلى أربعة أنماط أساسية: يمكن إجمال القول فيها على النحو الآتي^(٦٣):

أولاً: الكلام السياسي (التفكير السياسي من داخل العقيدة):

ويُقصد به ما درج عليه المتكلّمون من تناول قضية «الإمامة» في مصنّفاتهم الكلامية تناولاً غلب عليه طابعُ الجدل المذهبي. وقد

مرورًا بالخطب والوصايا والوثائق الفردية، وانتهاءً بالأساطير والمفاهيم السائدة، ناهيك عن تاريخ النظم والمؤسسات^(٥٩).

وإذا كنا نوافق الدكتور ربيع فيما ذهب إليه، فإننا سنقصر مصطلح «التراث السياسي الإسلامي» في هذا المقام على الأطروحات الفكرية المكتوبة التي تناولت ما يتعلّق بالدولة من حيث كونها مؤسسة والسلطة من حيث كونها مفهومًا في حضارة الإسلام، وهي الأطروحات التي صاغها الفقهاء والأدباء ورجال الدولة والفلاسفة، كلّ بحسب رؤيته والمنظور الذي انطلق منه. ولقد ارتبطت صياغة هذه الأطروحات التي تتغيّ التنظير لمسائل السلطة والدولة بعصر التدوين (الذي يؤرخ لبدايته عادةً بالنصف الثاني من القرن الثاني الهجري). فهو العصر الذي أمسى فيه الفكر السياسي جنسًا مستقلًّا من أجناس الكتابة.

والحق أن الحضارة الإسلامية لم تكن حضارةً مغلقةً حبيسةً نصوصها المؤسّسة، وإنما كانت حضارةً منفتحةً على حضارات الشرق والغرب جميعًا: الفارسية والهندية واليونانية والبيزنطية، تأخذ منها أخذ الغالب المنتصر لا أخذ المغلوب المولّع بتقليد غالبه، وتقتبس من موارثها ما يغدو بمرور الوقت جزءًا من نسيجها المعقد. وهذا شأن الحضارات العظيمة قاطبةً: «فلا تنشأ

(٥٩) من مقدمة تحقيقه لكتاب: شهاب الدين بن أبي الربيع، سلوك المالك في تدبير الممالك، القاهرة: دار الشعب، ١٩٨٠م، (ص/١٩).

(٦٠) السابق، (ص/١٣).

(٦١) أنتوني بلاك، الغرب والإسلام، (ص/١٥، ٢٥).

(٦٢) أمحمد جبرون، نشأة الفكر السياسي الإسلامي وتطوره، الدوحة: منتدى العلاقات العربية والدولية، الطبعة الأولى، ٢٠١٥م، (ص/١٢١).

(٦٣) اعتمدنا في هذا التقسيم على الدراسة القيمة للدكتور: أمحمد جبرون، نشأة الفكر السياسي الإسلامي وتطوره، (ص/١٢١، وما بعدها).

كانوا يرومون إحاطة هذه المؤسسات بشبكة من الأحكام والضوابط الشرعية التي تعكس في رأي البعض- نوعاً من الدستورية المبكرة^(٦٤).

ومن الملاحظ أن مؤلفات الفقه السياسي مرّت بأدوارٍ متعاقبة؛ بدأت بفقه الأموال والخراج، ثم تلتها أو تزامنت معها مصنّفات القضاء، ثم ظهرت كتب الأحكام السلطانية التي جمعت أبواب فقه السياسة على اختلافها^(٦٥)؛ كـ«**الأحكام السلطانية**» للمارودي (ت ٤٥٠هـ)، والفراء (ت ٤٥٨هـ)، و«**الغياثي**» للجويني (ت ٤٧٨هـ)، و«**تحرير الأحكام**» لابن جماعة (ت ٧٣٣هـ).

وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن جلّ فقهاء السياسة الإسلامية كانوا من المقربين للدولة أو ممن شغلوا بعض وظائفها الدينية الرسمية؛ كالقضاء والحسبة وما إليهما. ومن المحقق أنهم لم يستطيعوا التحرر من تأثير مناصبهم وخلفياتهم المهنية والاجتماعية، وهم يصنّفون مؤلفاتهم في النظرية الدستورية. وآية ذلك أنهم كانوا يسلّمون ابتداءً بشرعية الخلافة العباسية التي عاشوا في كنفها واستظلوا برعايتها^(٦٦)، ويهدفون فيما صاغوه من مقاربات إلى تقديم حلّ مناسب لـ«**مأزق الخلافة**»؛ إذ كيف يمكن الاستمرار في إسباغ الشرعية على خلافة انتزعت منها السلطة الزمنية لصالح «**السلطان المتغلب**»؟!

(٦٤) أمحمد جبرون، نشأة الفكر السياسي الإسلامي وتطوره، (١٥٤/ص).

(٦٥) السابق، (١٤٦/ص).

(٦٦) السابق، (١٤٦/ص).

ركز هؤلاء على مسألة «**شرعية السلطة**»؛ إذ كان الموقف من السلطة القائمة -إذعاناً لها وإقراراً بشرعيتها أو طعنًا فيها وتمردًا عليها- هو المعيار الأول الذي تفرّق المسلمون على أساسه إلى فرق متصارعة ومذاهب متنازعة.

وقد حمل لواء التصنيف في هذا الباب فقهاء الفرق الإسلامية الكبرى؛ فكان الشيعة هم أول من اشتزع الحديث في مبحث الإمامة (الزيدية، والإمامية الاثنا عشرية، والإمامية الإسماعيلية)، ثم شاركهم أهل السنة (سواءً أكانوا من أهل الحديث أم الأشاعرة)، بالإضافة إلى المعتزلة، والخوارج. ولا ريب أن الأطروحات التي أنتجتها هذه الفرق تركت تأثيراً ملحوظاً على الفقه السياسي في العصور اللاحقة.

ثانيًا: الفقه السياسي (التفكير السياسي من داخل التاريخ):

يُعَدُّ الفقه السياسي -بغير مدافعة- أهم أنماط التراث السياسي في الإسلام، وأوسعها تأثيرًا. حتى لقد غدا مرادفًا «**للنظرية السياسية الإسلامية**» في العموم. وقد عُني الفقهاء الذين تصدّوا للتأليف في هذا الحقل بمؤسسات الدولة؛ كالخلافة والوزارة والولاية العامة والخاصة والقضاء والحسبة وما إلى ذلك، فتراهم يعرفون بها، ويبينون حكمها، ويبسطون القول فيما يشترط توافره في القائم بها من صفات، مُبرزين ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، إلى غير ذلك من النواحي الشكلية والإجرائية. وبعبارة أخرى فقد

عنايتهم بالماضي لم تشغلهم عن مخاطر اللحظة الراهنة «الآن وهنا»^(٦٨).

وعلينا أن نلاحظ أن ذلك الحاضر الذي تعيّن على الفقهاء تقنيته كان يحفل بكثيرٍ من المخاطر التي تهددت الإسلام السُّني (الشيعية والصليبيين ثم المغول)، وهي المخاطر التي تزامنت مع وصول سلالات عسكرية حاكمة إلى سُدّة الحُكم في الأراضي المركزية العربية؛ ومن هنا فقد كانت مصلحة الإسلام توجب ضرورة استيعاب مؤسسة الخلافة لهذه القوى الجديدة؛ بغية الاستناد إليها في مواجهة المخاطر والتحديات.

وهكذا، كان فقهاء «الأحكام السلطانية» ينطلقون في مقارباتهم للسلطة من الإقرار بشرعية الواقع ابتداءً، دون التفكير في محاولة تغييره، بله الدعوة إلى ذلك؛ إذ كان التغيير عندهم باباً من أبواب الفتنة التي يستحيل في ظلها تطبيق الشريعة التي تحتاج إلى الأمن والاستقرار^(٦٩).

ثالثاً: الآداب السلطانية (التفكير السياسي من داخل الدولة):

يُقصد بالآداب السلطانية: تلك الكتب والرسائل التي وُجّهت إلى الخلفاء والملوك

ومما يسترعي الانتباه أن الفترة الواقعة بين القرنين الخامس والتاسع الهجريين (الحادي عشر والخامس عشر الميلاديّين) شهدت تدوين كثير من المصادر التي عالجت قضايا الفقه السياسي أو جانباً منها، وهو الأمر الذي يُوحى بكثافة المتغيّرات التي طرأت على تاريخ المسلمين، واستشعارهم ضرورة النظر في الواقع السياسي؛ ابتغاء صياغة مقاربات جديدة لإحاطته بسياسٍ من الشرعية.

لقد قصد فقهاء السُّنة ممن تصدوا لعلاج هذه المشكلة إلى تحقيق هدفين: أحدهما: إضفاء الشرعية على المسار التاريخي الذي قُدّر للجماعة المسلمة أن تمضي فيه منذ وفاة النبي صلى الله عليه وسلم في مواجهة الشيعة الذين أدانوا هذا المسارَ وحكموا بطلانه. ولما كانت مؤسسة الخلافة الضامنة لحفظ الدين هي العمود الفقري لهذا المسار، فقد ربط الفقهاء بين الخلافة والشريعة ربطاً وثيقاً، بمعنى أن بقاء الخلافة يعني ببساطة استمرار هيمنة الشريعة التي هي لبُّ النظام السياسي وأساسه^(٦٧). والآخر: حل مشكلة الخلافة العباسية المأزومة نتيجة تسلط البويهيين ثم السلاجقة عليها؛ مما يعني أن

(٦٨) طريف الخالدي، فكرة التاريخ عند العرب من الكتاب إلى المقدمة، ترجمة: حسني زينه، (بيروت-بغداد: منشورات الجمل، الطبعة الأولى، ٢٠١٥). (ص/٣٢٩).

(٦٩) أنتوني، بلاك، الغرب والإسلام، (ص/٢٦).

(٦٧) هاملتون جب، دراسات في حضارة الإسلام، ترجمة: إحسان عباس، محمد يوسف نجم، محمود زايد، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١١). (ص/١٧٠).

إنكارها أو الدعوة إلى القضاء عليها.

وآية ذلك أن أكثر هذه الكتب صدرت إما عن رجال الدولة أنفسهم وإما عن بعض الأدباء والمفكرين المقربين من الدولة أو المواليين لها؛ كابن المقفع (ت ١٤٥هـ) صاحب «الأدب الكبير»، و«الأدب الصغير» و«رسالة في الصحابة»، والذي يُنظر إليه بوصفه مؤسس هذا النوع من الكتابات السياسية، والجاحظ (ت ٢٥٥هـ) صاحب كتاب «التاج»، والماوردي (ت ٤٥٠هـ) صاحب كتاب «نصيحة الملوك»، وأبي بكر الطرطوشي (ت ٥٢٠هـ) صاحب كتاب «سراج الملوك»، والوزير السلجوقي الشهير نظام الملك (ت ٤٨٥هـ) صاحب كتاب «سياست نامه»^(٧٣).

رابعاً: الفلسفة السياسية (التفكير السياسي من خارج حركة التاريخ):

تمثّل الفلسفة السياسية نمطاً مستقلاً ومتمايزاً من أنماط الفكر السياسي الإسلامي، يختلف في مادته ومنهجه والغاية التي يرمي إليها عن الأنماط الثلاثة التي أسلفنا الحديث عنها اختلافاً جذرياً؛ فـ«إذا كان المتكلمون والفقهاء والأدباء قد انشغلوا بقضايا الشرعية والأحكام والآداب، فإن الفلاسفة انشغلوا بعقلنة فكرة الدولة، وسلوك الحاكم، وعملوا على ربطهما بالمثل

والأمراء والسلاطين: بغية تهذيب سلوكهم السياسي، وإرشادهم إلى خير السبل التي ينبغي عليهم اتباعها في تدبير شئون الدولة وإدارة مصالحها؛ طلباً لاستقرارها وانتظام أمورها، فضلاً عن غرس خلق الطاعة في نفوس الرعية باستجلاب رضاها. وقد صيغت هذه الإرشادات في صورة نصائح؛ ولهذا عُرفت أيضاً بـ«كتب النصيحة السياسية»^(٧٤). وأما في المصطلح المسيحي الغربي، فقد عُرفت بـ«مرايا الأمراء».

والحق أن كُتّاب الآداب السلطانية لم يقصدوا إلى تقديم نظرية سياسية للدولة أو السلطة تشرح طبيعتها وتحلل آلياتها، وإنما قصدوا إلى تقديم برنامج عملي يوضح طائفة من القواعد السلوكية التي ينبغي على الملك أو الأمير أن يضعها نصب عينيه، وأن يزاوِل الحكم على هدي منها^(٧٥). ويمكن النظر إلى النزعة الدينية الأخلاقية التي هيمنت على هؤلاء الكُتّاب بوصفها «الرداع الأخلاقي والكابح الوحيد لسلطة تتطابق فيها الدولة وشخص الحاكم»^(٧٦). ولهذا كانت كتب الآداب السلطانية محكومةً بمنطق الدولة عاكسةً للسلطة المطلقة التي يتمتع بها الحاكم، وإن اتخذت صورة دينية أخلاقية هدفها الحد من غلواء هذه السلطة المطلقة وتهذيبها، دون

(٧٠) أمحمد جبرون، نشأة الفكر السياسي الإسلامي وتطوره، (ص/١٥٦، ١٥٧).

(٧١) عز الدين العلام، النصيحة السياسية: دراسة مقارنة بين آداب الملوك الإسلامية ومرايا الأمراء المسيحية، الدار البيضاء: مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الطبعة الأولى ٢٠١٧م، (ص/٦).

(٧٢) السابق، (ص/١٣).

(٧٣) أمحمد جبرون، نشأة الفكر السياسي الإسلامي وتطوره، (ص/١٥٨).

محددة: ومن ثم تنتفي عنها صفة القداسة والإلزام.

فليس هذا التراث إذن نصًّا مقدسًا متعالياً على التاريخ، على نحو ما توهم بعضُ المسلمين المعاصرين، ولا سيما أصحاب الأيديولوجيات الذين دأبوا على وضع نصوص التراث السياسي في رتبة واحدة مع نصوص الوحي المقدس، غير واجدين غضاضة في استدعائها وإنزالها على بعض قضايا السياسة المعاصرة، رغم الاختلاف الجذري بين بنية الدولة التي تنظر لها هذه النصوص وبنية الدولة الحديثة^(٧٥).

وثانيها: أن هذا التراث -تأسيسًا على الملاحظة السابقة- ليس محصنًا ضد النقد والمراجعة، ولعل أكبر نقدٍ يمكن أن يُوجّه إليه أنه لم يحفل بإشراك الرعية في عملية الحُكم، ولم يُغنّ بتعزيز دورها في رقابة السلطة وتقويم سلوكها السياسي، ولم يضع آليات ملزمةً تحملها على التزام جادة الشريعة والصدور عن قيمها. ومردُّ ذلك -فيما نرى- أن عناية كُتّاب السياسة الإسلامية بحل مشكلات الراعي وعلاج أزوماته كانت أعظم من عنايتهم بالتفكير في مشكلات الرعية والاجتهاد في تحسين أحوالها.

الفلسفية (كما تجسدت في نظريتي أفلاطون وأرسطو)، التي لا تتعارض في جانبٍ كبيرٍ منها مع المثل والأخلاقيات الدينية^(٧٤).

وقد برزت في هذا السياق أسماء طائفةٍ من أعلام الفلاسفة المسلمين: كأبي نصر الفارابي (ت ٣٣٩هـ)، والشيخ الرئيس ابن سينا (ت ٤٢٨هـ)، وابن باجّه (ت ٥٢٢هـ)، وابن رشد (ت ٥٩٥هـ)، وغيرهم ممن كانت «فلسفتهم السياسية جزءًا مُتممًا لفلسفتهم العامة، وإن بدت في الوقت نفسه مشروطةً بسُلطةِ الشريعة». ومن المعلوم أن الفلسفة العامة أثارت في الأوساط المحافظة موجةً عارمةً من العداوة والمعارضة؛ ولعل ذلك هو السبب في أن الفلاسفة لم يكن لهم كبيرُ تأثير على الفكر السياسي في هذه الأوساط كما يذكر روزنتال.

تعقيب:

وفي ختام استعراضنا لأنماط التراث السياسي الإسلامي، ثمة ملاحظاتٌ ثلاثٌ يحسن بنا إثباتها في هذا المقام:

أولها: أنه يجب علينا أن نضع نصب أعيننا ونحن نفحص تراث الفكر السياسي الإسلامي التمييز بين ما اشتمل عليه هذا التراث من قيم ومبادئ انبثقت عن الوحي وسارت على هدي منه، وما انتظمه من أحكام وتقريرات مرجّحها إلى الاجتهاد العقلي أو التجربة التاريخية المحكومة بسياقات زمانية وأطر مكانية

(٧٤) أمحمد جبرون، نشأة الفكر السياسي الإسلامي وتطوره، (ص/١٦٦).

(٧٥) السابق، (ص/١١٠، ١٨٥).

والنقوش العبرية والسامية الشمالية بكلية لندن الجامعية (University College London). ثم بجامعة مانشستر (Manchester). وجعل يترقى في الدرجات الجامعية حتى شغل درجة الأستاذية بجامعة كامبريدج (Cambridge).

ومن المؤسف حقاً أننا لا نعرف من سيرة هذا المستشرق اللامع الذي برز اسمه في مضمار التأريخ للفكر السياسي الإسلامي إلا النزر اليسير، ولعل هذا هو السبب في أن بعض الباحثين ومؤرخي الاستشراق يخلطون بينه وبين مستشرق آخر من أفاذ المستشرقين في القرن العشرين، ألا وهو فرانز روزنتال الذي يعرفه قرأء العربية من خلال كتابيه الشهيرين «علم التأريخ عند المسلمين» و«مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي»^(٧٦).

ومن شواهد الخلط بين الرجلين ما درج عليه بعضهم من نسبة الترجمة الإنجليزية لـ«مقدمة ابن خلدون» إلى إرفن روزنتال،

(٧٦) وقد نقل الكتاب الأول إلى العربية الدكتور صالح أحمد العلي، في حين ترجم الكتاب الثاني الدكتور أنيس فريحة. وتجدر الإشارة إلى أن يحيى القعقاع وإخلاص القناونة ترجما مؤخراً أحد أعمال فرانز روزنتال القيمة، وهو كتاب Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in medieval Islam. وقد صدر عن المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات (٢٠١٩م) بعنوان «العلم في تجل: مفهوم العلم في الإسلام في القرون الوسطى».

وثالثها: أن الفقه السياسي الإسلامي على الجملة كان يستبطن منطقاً إجرائياً: يحتفى بتقنين الأحكام وبيان الضوابط أكثر من حمايته بالقيم السياسية الكبرى كالشورى والمساواة والعدالة وما إلى ذلك من قيم لا ينشأ الحكم الرشيد إلا بتعظيمها والبناء عليها. فلقد انصرفت عناية الفقهاء مثلاً إلى البحث عن الوسائل التي تضي على سلطة الحاكم المتغلب صفة الشرعية. دون التفات يُذكر إلى ما تمثله هذه السلطة من عدوانٍ على قيم الحكم الرشيد، ودون عناية بالبحث عن السبل التي من شأنها زجر هذا الحاكم المتغلب ذي السلطة المطلقة عن الظلم والقهر والاستبداد. وبعبارة أخرى: بدا منطق الفقه السياسي إجرائياً شكلياً، وكان خليقاً به أن يكون مزيجاً من القيم والإجراءات.

(٥) إرفن روزنتال وجهوده في دراسة الفكر السياسي الإسلامي

هو إرفن إيزاك جاكوب روزنتال (١٩٠٤-١٩٩١م) (Erwin I. J. Rosenthal)، مستشرق ألماني الأصل، وُلد في الثامن عشر من سبتمبر سنة ١٩٠٤م بمدينة هيلبرون الألمانية لأسرة يهودية، وتلقى تعليمه في جامعة هايدلبرج، ثم في جامعة برلين، حيث توفّر على دراسة اللغات الشرقية: كالعربية والآرامية. وعقب حصوله على درجة الدكتوراه، أثر الهجرة إلى لندن سنة ١٩٣٣م، حيث عمل محاضراً للكتابات

والصحيح أنها لفرانز روزنتال. ولم يكن الأستاذ نجيب العقيلي في موسوعته الضخمة التي ترجم فيها للمستشرقين وعرف بأعمالهم بمنجاة من هذا الخلط؛ فنراه يعزو إلى فرانز روزنتال من الكتب والأبحاث ما لو سلك سبيل التمهّل والأناة لنسبها إلى مؤلفها الحقيقي، وهو إرفن روزنتال^(٧٧).

وأما المحور الثالث: فيتألف من مجموع دراساته التي سلّط من خلالها ضوءاً باهراً على التراث السياسي الإسلامي بمختلف أشكاله (الفقهية، والفلسفية، والكلامية، والأخلاقية... إلخ)، وإن بدا أوفر عنايةً بما تركه الفلاسفة المسلمون في هذا الميدان، وتحقيق مدى تأثيرهم بالفلسفة السياسية اليونانية. ومن أشهر أعماله في هذا الصدد: «دور الدولة في الإسلام: النظرية والتطبيق في العصور الوسطى» (١٩٧٣م) (The role of the State in Islam: theory and the Medieval practice) (وقد تُرجم هذا البحث إلى العربية، ونُشرَ بالعنوان المذكور، في مجلة الاجتهاد، بيروت، العدد ١٢، صيف ١٩٩١م. ومبلغ علمنا أنه لم يُترجم إلى العربية من أعمال روزنتال سوى هذا البحث). و«الفكر السياسي لابن باجّة» (Politische Gedanken bei Ibn Bāğğā)، و«مكانة السياسة في فلسفة ابن رشد» (The place of politics in the philosophy of Ibn Rushd)، و«مكانة السياسة في فلسفة ابن باجّة» (Philosophy of Ibn Bajja)، و«مكانة السياسة في فلسفة الفارابي» (The Place of Politics in the Philosophy of al-Farabi)، و«الإسلام في الدولة القومية الحديثة» (Islam in the Modern National State)^(٧٨).

ومهما يكن من شيء، فقد انتظمت الجهود العلمية لإرفن روزنتال ثلاثة محاور أساسية: أولها: دراسة اليهودية مع المقارنة بينها وبين المسيحية والإسلام. ومن أبرز مؤلفاته في هذا المجال: «اليهودية: الفلسفة والثقافة: دراسات مختارة» (Judaism Philosophy and Culture: selected studies)، و«اليهودية والإسلام» (Judaism and Islam)، و«اليهودية والمسيحية: الجزء الثالث: القانون والدين» (Judaism and Christianity, Volume III, Law and Religion).

وأما المحور الثاني: فيضم ما تركه روزنتال من بحوث ودراسات تناول فيها أطرافاً من الفلسفة الإسلامية: مثل: «بعض الملاحظات على النظرية الفلسفية للنسبة في الإسلام» (Some observations on the philosophical theory of prophecy in Islam)، و«بعض الملاحظات على كتاب الملة للفارابي» (Some Observations on al-Farabi's 'Kitab al-milla)، و«أثر ابن سينا على الفكر اليهودي»

(٧٨) ستصدر ترجمة هذا الكتاب إلى العربية قريباً بإذن الله، عن مركز نماء للبحوث والدراسات.

(٧٧) انظر: نجيب العقيلي، المستشرقون، القاهرة: دار المعارف، الطبعة الخامسة، بدون تاريخ (١٦١/٣-١٦٣).

بالفكر السياسي الإسلامي إلى ضرورة النظر في غيره من الأعمال المرجعية التي تركها المستشرقون في هذا الحقل وغيره من حقول الفكر الإسلامي على العموم.

(٦)

كتاب «الفكر السياسي الإسلامي في العصور الوسطى»

عرض ونقد

لا يعدو هذا الكتاب -في رأي صاحبه- أن يكون مدخلاً لدراسة «الفكر السياسي الإسلامي»: ولهذا فقد شفع عنوانه الرئيس بعنوان فرعي هو «رؤية تمهيدية». مفسراً ذلك بأن المرحلة التي اضطلع خلالها بتأليفه حالت دون تقديم «عمل أكثر طموحاً»: إذ كانت معظم النصوص ذات الصلة لا تزال حبيسة دور المخطوطات أو منشورة في طبعاٍ غير محققة، فضلاً عن أنها لم تكن قد درست بعدُ درساً وافياً من الوجهة السياسية. وكذلك قَصَرَ روزنتال كتابه على الإسلام السني دون الإسلام الشيعي الذي يختلط «بعددٍ من المفاهيم والأفكار غير الإسلامية، كما أنه بَلَغَ درجةً من التعقيد تحول دون تناوله في هذه الخلاصة الأولية للفكر السياسي في الإسلام».

والحق أن كتاب «الفكر السياسي الإسلامي في العصور الوسطى: رؤية تمهيدية» يمثل في تقديرنا واسطة العُقد في هذه الجهود العلمية الوافرة التي بذلها روزنتال، فلا جرم ظلَّ هذا الكتاب مدةً طويلةً هو المرجع الأول لمن أراد الإلمام بالملامح الأساسية للفكر السياسي الإسلامي، والوقوف على عناصره المكوّنة، ومعرفة ما طرأ على فنونه المختلفة من ألوان التطور. وعلى الرغم من تشكيك الدكتور حامد ربيع رحمه الله في صدق بواعث روزنتال واتهامه له بالتحيز إلى ديانته اليهودية، فلم يكن بوسعه إلا أن يُقرَّ بالمكانة المرجعية الممتازة التي احتلها هذا الكتاب؛ حيث قال قبل أربعة عقود: «إننا إذا أردنا أن نبحث عن عرض علمي للفكر السياسي الإسلامي في واقعه العربي، لما وجدنا سوى موقفٍ ندين به لعالم يهودي، أي «روزنتال». فقط في ذلك المؤلف نستطيع أن نجد عرضاً كاملاً بطريقة علمية تأبى إلا التحليل الوضعي المحايد ولو شكلياً لمختلف عناصر الفكر السياسي الإسلامي»^(٧٩).

ولست أدري لماذا تأخرت ترجمة هذا الكتاب إلى العربية رغم هذه الأهمية الكبيرة التي حظي بها ولا يزال، ورغم ذلك الشمول الذي وسم حُطَّته المنهجية. ولعلنا بترجمته بعد نيف وستين عاماً من صدوره بالإنجليزية نكون قد استدركننا هذا النقص، ونبهنا المشتغلين

ومهما يكن من شيء، فإن هذا الكتاب يتألف من مقدمة مختصرة وقسمين أساسيين

(٧٩) انظر: شهاب الدين أحمد بن محمد بن أبي الربيع، سلوك المالك في تدبير الممالك، تحقيق وتعليق الدكتور حامد ربيع، القاهرة: دار الشعب، ١٩٨٠م، (ص/٦٠).

فيقرّر أن «الإسلام لا يعرف التمييز بين عالم الرُّوح وعالم المادة، أو بين الأعمال الدينية والأعمال الدنيوية، وإنما يشكّل العالمان كلاهما بنيةً واحدةً تخضع لسلطة الشريعة الشاملة». وهذه الشريعة هي التي تضمن مصالح المؤمنين في الحياة الدنيا، وتكفل أيضًا خلاصهم في الآخرة، والمسلمون جميعًا سواءً أمامها، بل إن

«السُّلْطَةُ التي يتمتع بها الخليفة مشروطة -نظريًا على الأقل- بإخلاصه في النهوض بواجبه المتمثل في حراستها، وأخذ جماعة المؤمنين بتطبيقها». وينص روزنتال في عبارة صريحة لا تحتمل لبسًا أو تأويلًا على أن «السياسة [في الإسلام] جزءٌ من الدِّين، أو هي نطاقُ الدين بوصفه حياةً على هذه الأرض، ما دامت الشريعة هي قانون الدولة».

وجاء القسم الأول من الكتاب بعنوان «القانون الدستوري والتاريخ الإسلامي»، وينتظم أربعة فصول، يُعدُّ الفصل الأول منها، والموسوم بـ«البحث عن السعادة»، بمنزلة تمهيد للكتاب، بحيث يشكّل مع مقدمته مدخلًا عامًا للموضوع. وفيه يحاول روزنتال «إبراز الوحدة الأساسية للغاية الإنسانية في العصور الوسطى» من خلال مطلبين اثنين: أولهما: «حالة العصور الوسطى»، حيث كان

حاول روزنتال فيهما أن يستوعب الاتجاهات الرئيسة للتراث السياسي الإسلامي، مجتزئًا في ذلك بدراسة جملة من المصنّفات المرجعية المنتقاة لتكون بمنزلة الشواهد الممثلة. وهذه الاتجاهات هي: «الفقه السياسي» أو ما يُعرف في المصطلح الإسلامي بـ«الأحكام السلطانية» أو «السياسة الشرعية»، و«النصيحة السياسية» أو ما يُعرف في الثقافة المسيحية بـ«مرايا الأمراء»، و«الفلسفة السياسية»، بالإضافة إلى «النظرية الخلدونية» التي أفرد لها روزنتال فصلًا مستقلًا يُكافئ ما كانت تحظى به في تراث الفكر السياسي من تفرد وخصوصية، على نحو ما سيرد لاحقًا.

أما المقدمة، فقد استهلّها روزنتال بالإشارة إلى ما بين الإسلام والمسيحية واليهودية من مشابة وعلائق مشتركة، وإلى تأثير الإسلام بالموروثات الثقافية للأمم التي تغلب عليها وذمّجها في إمبراطوريته الكبرى، وهو تأثر لم يُفْضِ إلى طمس هويته أو محو ما ينفرد به من خصائص وسمات؛ إذ كان تأثر الغالب المنتصر وليس تأثر المغلوب المولوع بتقليد غالبيه. فلا جرم بدت الحضارة الإسلامية -والحال هذه- نسيجًا معقدًا، تتداخل فيه عناصر شتى: فارسية ويونانية ورومانية وبيزنطية وهندية... إلخ.

ويومئِ روزنتال أيضًا إلى إحدى خصائص الإسلام الكبرى، التي ألمحنا إليها في صدر هذه المقدمة، ألا وهي صلته الوثيقة بالسياسة،

وضعه الإنسان». ويُخطئ مَنْ يظن أن هذه المشكلة اقتصرَت على الفكر الإسلامي، وأنه لم يُصطل بنارها إلا المفكِّرون المسلمون، فالواقع أنها مشكلةٌ قديمةٌ ترجع إلى القرن الأول الميلادي.

والحق أن إنسان العصر الوسيط لم يكن ينظر إلى الوحي والعقل بوصفهما أمرين متعارضين، وإنما كان يعتقد أنهما «يسعيان إلى تحقيق هدفٍ واحدٍ، هو سعادةُ الإنسان، وإن سلكا إلى بلوغ هذا الهدف طريقًا متباينًا». وقد أصرَّ الفلاسفةُ الدينيون «على تقديم الوحي على العقل، بوصفه مشتملاً على الحقيقة المطلقة... ومن هنا يحتاج الإنسانُ إلى هداية الله، ولا سيما في الأمور التي تقع وراء إدراكه العقلي، ولا يعرفها إلا من طريق الشريعة التي جاء بها الوحي النبوي».

وجاء الفصلُ الثاني بعنوان «الخلافة: النظرية والوظيفة»، وهو أطولُ فصول الكتاب قاطبةً؛ ربما لأن مداره على دراسة نظرية الخلافة في الفقه السُّني الذي يشغل من التراث السياسي الإسلامي نقطة الوسط وعمود الارتكاز. ويستهل روزنتال هذا الفصل بالحديث عن أثر رسالة الإسلام في الانتقال بالعرب من طور القبيلة إلى طور الدولة التي ما لبثت أن تحوَّلت بأثرٍ من حركة الفتح الإسلامي إلى إمبراطوريةٍ كبرى، تشغل فيها الشريعة التي استنبطها العلماء من مصادرها المعتمدة موقعًا مركزيًا. وينبّه روزنتال على أن الشريعة

المفكِّرون على اختلاف أديانهم التوحيدية يرون أن «السعادة كامنةٌ في الصلة بالله، وأن محبته هي ذروة سنامها»؛ ومن هنا فقد انصرفت عنايتُهم إلى «المجتمع الديني في الدولة التي تحكمها شريعةُ السماء».

وعلى الرغم من اختلاف الأديان التوحيدية في صورتها لطبيعة العلاقة بين السلطتين السياسية والروحية، فقد أكد روزنتال «أن الشريعة الإلهية... كانت تحتل موقع السيادة العليا في الأديان الثلاثة جميعًا». فما أنزل الله الشريعة إلا لكي «تكفل مصلحة الإنسان في الدنيا، وتضمن سعادته في الآخرة»؛ ولهذا «لا يستطيع المرء أن يبلغ جنة الفردوس حيث حياة النعيم الأبدي إلا إذا اهتدى بنور السماء».

وأما المطلب الثاني الذي اشتمل عليه هذا الفصل، فقد جاء بعنوان «الناموس، الله الإنسان». وفيه يتناول روزنتال المشكلة المركزية التي استرعت اهتمام الفلسفة الدينية خلال العصور الوسطى، وهي مشكلة «الإيمان والعقل»، أو مشكلة «النقل والعقل» على حسب المصطلح الإسلامي، وهي المشكلة التي «اتخذت شكلًا ملموسًا تبدَّى في التمييز بين الشريعة الإلهية التي نزل بها الوحي، والقانون البشري الذي

بين الشَّرْع -وهو القانونُ المثاليُّ الموحى به- والواقع التاريخي والسياسي للإمبراطورية الإسلامية».

ويمكن دراسة الأحكام السلطانية التي تُعدُّ بمنزلة **«القانون الدستوري»** في الإسلام من خلال كتب الفقه التي دَوَّنها علماء المذاهب الأربعة في الإسلام السُّني، بالإضافة إلى المصنَّفات التي مَحَّضها الفقهاء للحديث عن **«الخلافة نظرًا وتطبيقًا، على وفق المذاهب الأربعة»**. وهذا النوع الأخير من المصنَّفات هو الذي رَكَّز عليه روزنتال؛ حيث تناول نظرية الخلافة في خطاب **«الأحكام السلطانية»** من خلال مؤلَّفات أربعة من أفذاذ الفقهاء المسلمين، وهم: الماوردي (ت ٤٥٠هـ/١٠٥٨م)، والغزالي (٥٠٥هـ/١١١١م)، وابن جماعة (ت ٧٣٣هـ/١٣٣٣م)، وابن تيمية (ت ٧٢٨هـ/١٣٢٨م).

أما الماورديُّ (الفقيه الشافعي والمتكلم الأشعري) فقد قدَّم أولَ أطروحةٍ متكاملةٍ تنظر للدولة من وجهة النظر السُّنية في كتابه **«الأحكام السلطانية والولايات الدينية»** الذي أمسى مصدرَ إلهامٍ لكل من تصدَّى للكتابة في هذا الموضوع من الفقهاء السُّنة، بحيث إن جهودهم في هذا المضمار لم تكن إلا تطويرًا لما تضمَّنه من أفكار. وكان هذا الفقيه الشافعيُّ الكبيرُ تحدوه غايةً أساسيةً هي **«الدفاع عن سلطة الخلفاء العباسيين في مواجهة الأمراء البويهيين الذين استبدوا بالسلطة الفعلية آنذاك»**، وتعيين **«الحدود المائزة بين نطاق سلطة الخليفة، بوصفه**

بنيَّة كُلية يتساوى فيها «إقام الصلاة وصوم رمضان وأداء الزكاة وجباية الجزية من غير المسلمين... وإقامة العدالة وتدبير الموارد المالية وإدارة التنظيم العسكري».

والحقُّ أن الفقهاء حين تصدَّوا للكتابة في باب النظرية الدستورية أو الأحكام السلطانية -إذا أردنا استخدام المصطلح الإسلامي- لم يكونوا فلاسفةً سياسيين، ولا كانت عنايتهم بهذه النظرية من جهة كونها فرعًا معرفيًا مستقلًّا، وإنما كان اشتغالهم بها من منظور الشريعة التي تُعدُّ السياسة جزءًا منها. ويمكن القولُ بعبارة أخرى: إن الفقهاء لم يشغلهم إلا تطبيقُ الشريعة، ووجوبُ تنظيم الحياة على صورةٍ يستطيع المسلمون من خلالها أن يتزوَّدوا للدار الآخرة، بإخضاع إرادتهم لإرادة الله كما نصت عليها الشريعة.

لقد كانت مهمة الفقهاء الأساسية إذن هي **«استيعاب الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي عاصروها في شريعة الإسلام»**، بالإضافة إلى **«التوفيق بين النظرية الدستورية والواقع السياسي، وهو ما ألزمهم عمليًّا بوجوب تحقيق ضربٍ من المواءمة بين الخليفة بوصفه ممثلًا للسلطة العليا في النظرية، والسلطان أو الأمير بوصفه هو المتغلَّب الحقيقي على هذه السلطة، عن طريق استيعابهما معًا تحت مظلة الشريعة، التي ألحت على وحدة السُّلطة الروحية والزمنية»**؛ فلا جرم كانت **«الأحكام السلطانية هي ثمرة المواجهة**

ويختتم روزنتال هذا الفصل بتسليط الضوء على أطروحة ابن تيمية في كتابه «السياسة الشرعية في أحوال الراعي والرعية»، وهي الأطروحة التي رام فيها ذلكم الفقيه الحنبلي المجتهد «التحرر من تلك الحلقة المفرغة التي وقع فيها ابن جماعة ومَن سبقه من الفقهاء، من خلال التركيز على الشريعة وتطبيقها في حياة الأمة»: فتجاهل الصراع السياسي بين الخلافة الصورية وسلطة التغلب، ونقل مركز الثقل في النظرية الدستورية من الخلافة والخليفة إلى الأمة التي يجب أن تحكم الشريعة الإلهية حياتها؛ ومن هنا فقد تقبل الدولة كما هي، صارفاً عنايته كُها إلى الحكومة العادلة سواء أكان الإمام شرعياً أم لا.

ويستعرض روزنتال في الفصل الثالث، المعنون بـ «تدبير الحُكم»، نمطاً آخر من أنماط التراث السياسي الإسلامي، يروم أصحابه التنظيم للدولة كما هي في الواقع، وليس على الصورة التي أمرت بها الشريعة، أو بعبارة أخرى: ينطلقون في مقارباتهم للنظرية السياسية من داخل الدولة نفسها، استناداً إلى «منطق الدولة» (the reason of state) بوصفه قاعدة تسترشد بها السياسة. ويُعرف هذا النمط من الكتابات السياسية في المصطلح الإسلامي بـ «كتب الآداب السلطانية» أو «كتب النصيحة السياسية»، في حين يُعرف في المصطلح المسيحي بـ «كتب مرايا الأمراء».

مسئولاً عن الشؤون الدينية، ونطاق سلطة الأمير، بوصفه المهيمن فعلياً على الإدارة المدنية؛ بناءً على اتفاق تفاوضي».

ويُعَدُّ الجهدُ الفقهي الذي بذله الغزاليُّ في باب النظرية الدستورية استكمالاً لما بذاه الماورديُّ متأثراً فيه بضغوط الواقع وإكراهات الوضع المأزوم للخلافة العباسية. وفي هذا الإطار أراد الغزاليُّ جمع الأمة على فكرة التحالف بين الخلافة العباسية ودولة السلاجقة^(٨)، وهو ما حاول روزنتال إبرازهُ عن طريق استخلاص آراء الغزالي في هذا الصدد استناداً إلى كتابين من كتبه هما: «الاقتصاد في الاعتقاد»، و«المستظهر».

وأما ابنُ جماعة فقد ضمّن كتابه «تحرير الأحكام في تدبير أهل الإسلام» رؤيته لنظرية الحُكم مستلهماً بعضَ الأفكار الكلاسيكية التي أقرها الماوردي وغيره، ومُضيفاً إليها ما انتهى بهذه الأفكار إلى غايتها المنطقية. وقد اقتصر روزنتال في دراسته لهذا الكتاب على الأبواب الخمسة الأولى، وهي التي تناول فيها ابنُ جماعة وجوب الإمامة وشروط الإمام وواجباته، وما يضبط منصبه من أحكام، وكذا ما يتعلّق بوزرائه وولاته. ولا ريب أنه تأثر فيما قرره من أحكام بـ «خبرته الشخصية بوصفه قاضياً، وهي خبرة ترفدها رؤية واضحة لآليات الحياة السياسية في عصره».

(٨) دومينيك أوفوا، تاريخ الفكر العربي والإسلامي، ترجمة: رندة بعث، (بيروت: المكتبة الشرقية، الطبعة الأولى، ٢٠١٠)، (ص/٢٤٦).

ويختتم روزنتال القسم الأول من الكتاب **بالفصل الرابع** الذي عقده للحديث عن «نظرية دولة المُلْك» عند ابن خلدون. ولا يُخفي روزنتال إكبارَهُ لابن خلدون وإعجابهُ باستقلاله الفكري، حتى لقد عدّه «صاحبَ مذهب قائمٍ برأسه». وإنما تستمّ ابنُ خلدون هذه المكانة لامتلائه من علوم الإسلام أولاً، وعكوفه الطويل على دراسة المشهد السياسي بتجرّدٍ ثانياً، الأمر الذي أتاح له «استنباط القوانين الحاكمة للحياة السياسية في جوانبها المختلفة»، واستخلاص «أسباب نشأة الدول وعوامل رقيها وانهارها». ولعلّ مزية ابن خلدون الكبرى ترجع إلى ما لاحظته روزنتال من أن

«انشغاله بالدولة الواقعية، في تأمله أحوالها، لم يُفِضْ إلى أن تغيب عن باله الدولة الإسلامية الفاضلة الأصيلة التي نمت هذه الدولة الواقعية في تربتها، على الرغم من قصورها المطرد في تحقيق مطالبها».

لقد درس ابنُ خلدون الأطوارَ التي تمر بها الدولة من النشأة إلى السقوط: انطلاقاً من أن «الدول لها أعمارٌ طبيعيةٌ كالأشخاص»، وبدا أقربَ ما يكون إلى عالم السياسة الذي «يُشَخِّصُ أسبابَ اعتلال الدولة». وعلى الرغم من أنه اقتصر على دراسة الدول الإسلامية، فقد استنبط القانون العام للدولة من حيث هي دولة، وللحضارة الإنسانية في

وقد انتقى روزنتال من ميراث الآداب السلطانية عدداً من المؤلّفات المهمة؛ فدرس مقدمة ابن الطقطقي لكتابه «الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية» بوصفها ضريراً من مرايا الأمراء؛ إذ أفرد لها ابنُ الطقطقي «للسياسة المَلَكِيّة». ثم استعرض روزنتال طائفةً من رُؤى الأمراء والوزراء والكتّاب، بعد أن مهّد لذلك بمدخل مختصر تكلم فيه عن مرايا الأمراء في الإسلام بوصفها فناً من فنون الكتابة، مُسلّطاً الضوء على نشأتها ومنهجها وما قصدت إلى تحصيله من غايات.

وفي هذا الإطار توفّر روزنتال على دراسة بعض رسائل ابن المقفع، وهي «الأدب الصغير»، و«الأدب الكبير»، و«رسالة في الصحابة»، ومقدمة أبي يوسف (ت ١٨٢م) لكتابه «الخراج»، والرسالة التي أرسلها صاحبُ كتاب بغداد أحمد بن أبي طاهر طيفور إلى ابنه، الذي عُيّن والياً على ديار ربيعة في الجزيرة الفراتية، في إبان عهد الخليفة المأمون [ح ١٩٨-٢١٨هـ]، وكتاب «التاج» للجاحظ. كما تناول روزنتال أيضاً كتابين من كتب مرايا الأمراء يرجع كلاهما إلى القرن الحادي عشر الميلادي، حين استبد السلطانُ بالأمر كله غير منازع، وحين غدت سلطةُ الخليفة لا وجود لها إلا نظرياً، وهما كتاب «قابوس نامه» للأمير كيكافوس، وكتاب «سياست نامه» لنظام المُلْك، وكلاهما مكتوبٌ بالفارسية و مترجمٌ إلى العربية.

بين المفاهيم الأفلاطونية ونظائرها الإسلامية تنطلق من اتفاقهم على «القول بالمكانة المركزية للشريعة في الدولة... وهو ما يعني أن موقفهم الفلسفي لم يكن مستقلاً تمام الاستقلال عن شريعة الإسلام، ولكنه مشروط بها».

ويشير عنوانُ هذا القسم إلى «أن توفر الفلاسفة المسلمين على دراسة فلسفة أفلاطون السياسية هو الذي خَلَعَ على فلسفتهم طابعها وشكلها؛ فهي شرحٌ لأطروحاته في السياسة، كما أنها -في بعض الجوانب- تغييرٌ أو تكييفٌ لأفكاره؛ استرشاداً بأرسطو وبعض شُرَاحِهِ إلى حدٍّ ما».

ويتألف هذا القسم من ستة فصول، سوى الملحق، استهلها روزنتال بفصلٍ أشبه ما يكون بمدخل عام لهذا القسم، وهو الفصل الخامس المعنون بـ«الفلسفة السياسية في الإسلام»: حيث أوضح فيه أن الفلسفة السياسية لهؤلاء الفلاسفة المسلمين «ليست إلا جزءاً من فلسفةٍ كُليةٍ؛ فلا يمكن تقييمها تقييماً كاملاً بمعزل عن الميتافيزيقا والأخلاق ومباحث النفس»، وهي الأفرع الفلسفية التي كان تأثير أرسطو فيها أعظم من تأثير أفلاطون. كما يؤكّد روزنتال أن الفلاسفة المسلمين -وإن تأثروا بالفلسفة اليونانية ونسجوا على منوالها- «ظلوا هم أولئك المسلمين الذين يؤمنون بالحقيقة المطلقة للوحي»، وكانوا يعتقدون

عمومها، على نحو مستقلٍّ تمام الاستقلال عن الخلافة المثالية، وإن خصَّ هذه الخلافة بقدر غير قليل من العناية، راصداً ما طرأ عليها من تحولات حادت بها إلى المُلْك.

وهكذا «راد ابنُ خلدون طريقاً جديداً سابقاً عصره، ولا سيما في نظريته إلى آليات سياسة المُلْك، وفي اكتشافه أهمية المجموع البشري الذي تحركه العصبية، وفي اعترافه جليل الخطر بأن الاقتصاد السليم شرطٌ ضروريٌّ لانتظام أمر الدولة، وازدهار المجتمع، ونمو العمران. وتُشكّل بعض هذه النقاط إسهاماً رائعاً في الفكر السياسي على الجملة، تجاوز به ابنُ خلدون إسلامَ العصر الوسيط كلَّ التجاوز».

وأما القسم الثاني من الكتاب، وهو الموسوم بـ«الميراث الأفلاطوني»، فقد محَّضه روزنتال -كما أسلفنا- للفلسفة السياسية، ناصاً على أن الفكر السياسي لفلاسفة الإسلام «يمثّل المواجهة بين الفلسفة السياسية لأفلاطون وأرسطو مع نظرية الخلافة في معقلها»، و«أن فلسفتهم السياسية جزءٌ مُتممٌ لفلسفتهم العامة، وإن كانت في الوقت نفسه مشروطةً بسلطةٍ الشريعة»، وأن المحاولة الجادة التي بذلوا ابتغاء التوفيق

المعاصرة، بل إنه حتى لم يكن مُضليًا، وإنما كان مهتمًا بغاية الإنسان القصوى [وهي السعادة]، وبكيفية بلوغها»، «ومن هذا الباب دلف -كما فعل أفلاطون- إلى النظر في المباحث المتعلقة بأفضل المدن وبالقوانين المختلفة. وكان مقتنعًا بأنه لا كافل للسعادة الكاملة للإنسان إلا بأن يلي الحُكم مَلِكٌ فيلسوفٌ».

وقد أجمل روزنتال الأفكار السياسية التي عرض لها الفارابي، مستندًا إلى ثلاث من رسائله: وهي: «آراء أهل المدينة الفاضلة»، و«السياسة المدنية»، و«تحصيل السعادة»، وتُعَدُّ هذه الرسالة الأخيرة «أهمَّ هذه الرسائل جميعًا وأنضجها وأكثرها استقلالاً»، بالإضافة إلى كتابه «الفصول المدنية»، وشرحه الذي اتخذ صورة مختصرة لكتاب «القوانين» لأفلاطون. ولعل أبرز هذه الأفكار: ما يتعلَّق بضرورة وجود الدولة، والمدينة بوصفها أصغر وحدة سياسية، والمدينة الفاضلة «التي يُقصد بالاجتماع فيها التعاون على الأشياء التي تُنال بها السعادة في الحقيقة».

وكذلك تطرق روزنتال في سياق التفرقة بين الحاكم الفاضل عند أفلاطون (الملك الفيلسوف) والحاكم الفاضل في الإسلام (النبي/الإمام) إلى نظرية الفارابي في «النبوة»، وشرح خصال الرئيس الفاضل كما عرضها الفارابي في «تحصيل السعادة»، وتكلَّم عن مركزية القانون أو الشريعة عنده، كما

في سعيهم إلى التوفيق بين الشريعة والفلسفة «أنه إذا كانت الحقيقة واحدة لا تتجرأ، فلا بُدَّ أن يكون مقصودُ الشرع هو عين ما تتغيَّاه الفلسفة».

ومما يلفت النظر أن عكوف الفلاسفة المسلمين على دراسة أعمال أفلاطون وأرسطو أدَّى بهم إلى «فهم أتم للجانب السياسي في الشريعة الإسلامية... فليس الدين إذن في نظر هؤلاء الفلاسفة مجرد صلة مباشرة بين الله والإنسان، ولا هو رواية للمعتقدات فحسب... ولكنه من قبل ذلك شرع صالح مُلزم للإنسان، الذي لا بُدَّ له أن يعيش في جماعة، وأن ينتظم مدنيًا في دولة».

وفي الفصل السادس المعنون بـ«الفارابي: التأسيس»، يتناول روزنتال الفكر السياسي للمعلِّم الثاني، بحسبانه «أول مفكّر مسلمٍ يُخلف مصنِّفاتٍ سياسية، سواء أكانت شروحًا وضعها أم كتبًا ألفها، واعتمد فيها على أفلاطون»، ناهيك عن تأثيره العميق «في جميع من تلاه من الفلاسفة، وبخاصة ابن باجة وابن رشد في إسبانيا، وابن سينا في المشرق».

ويقرر روزنتال أن أصول الفلسفة السياسية عند الفارابي كانت مزيجًا من الأفكار الأفلاطونية والعقائد الإسلامية، وأنه كان «مُستغزًا في الجانب الميتافيزيقي النظري، ولم يكن معنيًا بفن الحُكم، ولا كان ناقدًا للسياسة

«مهمة النبي الأساسية إنما هي تبليغ الناس الشريعة الإلهية لهدايتهم، وحفظ مصالحهم ونجاتهم»، وإن لم يسلك مسلكه «في التسوية بين النبي وبين الملك الفيلسوف والإمام والرئيس الأول».

وهكذا يغدو من المفهوم لماذا أدرج ابنُ سينا الحكمة العملية (الأخلاق، والتدبير، والعلم المدني) في «الإلهيات»: «ذلك أن النبوة وحدها هي التي تتيح ناموسًا يكفل اجتماعًا فاضلاً في المدينة الفاضلة». وإن كانت أهمية النبوة والشريعة لا ترجع إلى تدبيرهما للحياة الإنسانية فحسب، ولكنَّ الناموسَ الإلهي الموحى به يتضمن الحقيقة أيضًا فيما يتعلّق بالله، وبالعالم، وبالملائكة، والمعاد، والثواب والعقاب، والعناية الإلهية. وهذه الحقيقة هي غاية بحث العارف.

وبعد أن فرغ روزنتال من الحديث عن الأفكار السياسية لأهم فيلسوفين من فلاسفة المشرق في باب الفكر السياسي، وهما الفارابي وابنُ سينا، انتقل إلى الحديث عن فيلسوفين من فلاسفة الغرب الإسلامي كان لهما أبعدُ الأثر في «الفلسفة السياسية» عند المسلمين. أولهما: ابنُ باجّة، الذي عقد له روزنتال الفصل الثامن، المعنون بـ«ابن باجّة: التحول الفردي».

وكان أبو بكر بن الصائغ، المعروف بـ«ابن باجّة» «أول فيلسوف مسلم في الغرب»، وكانت له «مقاربةً مختلفةً لأفلاطون

أشار إلى دراسة الفارابي -تساوقًا مع شاغله الرئيس- للمدن المضادة للمدينة الفاضلة؛ وهي: المدينة الضرورية، ومدينة النذالة، ومدينة الخسة والسقوط، ومدينة الكرامة، ومدينة التغلب. وهي المدن الأفلاطونية التي زاد عليها الفارابي المدينة الفاسقة، والمدينة المبدّلة أو المتبدلة، والمدينة الضالة.

وأما الفصل السابع المعنون بـ«ابن سينا: التوليف»، فقد أفرد روزنتال للشيخ الرئيس الذي بدا معنيًا -كسلفه الفارابي- «بسعادة الإنسان وكماله». ناظرًا إليه «بوصفه كائنًا مدنيًا، أي: مواطنًا». وكان لهذه النظرة أكبرُ الأثر في توجيه فلسفته «وجهةً سياسيةً واضحةً»: فكانت له آراؤه في العلم المدني [علم السياسة] التي نثرها في كتبه الفلسفية الرئيسة، ومنها تلك التي تُنسب إلى ما يُعرف بالحكمة المشرقية، ذات الطابع الصوفي.

وقد حذا ابنُ سينا حذو الفارابي فأنشأ في القسم الأخير من «الإلهيات» «صلةً بين المدينة الفاضلة في الإسلام والمدينة الفاضلة الأفلاطونية التي يرأسها الملك الفيلسوف». كما حدّد في «رسالة في إثبات النبوات» وظيفتين تُناطان بالنبي: هما: «صلاح العالم الحسي بالسياسة، والعالم العقلي بالحكمة»، مقررًا أن مبنى الاجتماع الإنساني يجب أن يكون «هو الشريعة التي أوحى الله بها إلى رسوله، النبي واضع النواميس»، مؤيّدًا الفارابي في القول بأن

من سطوة الفارابي وإن اعتمد عليه.

وأما الفيلسوف الثاني من فلاسفة الغرب فهو ابن رشد، الذي عقد له روزنتال **الفصل التاسع** المعنون بـ «ابن رشد: الاكتمال»، وهو أطول فصول القسم الثاني وأهمها، ويشتمل على دراسة الفكر السياسي لهذا الفقيه والقاضي والفيلسوف، وشارح أرسطو في العصور الوسطى، وأكبر ممثلي «للتراث الأفلاطوني في الفلسفة السياسية»: إذ «نظر نظرًا عميقًا في فلسفة أفلاطون السياسية، وارتضى نتائجها الأساسية، ثم أدخل عليها بعض التعديلات الجزئية مهتديًا في ذلك بفكر أرسطو».

وقد عوّل روزنتال في فهم الفكر السياسي لابن رشد على شرحه لكتابي «الجمهورية»، و«الأخلاق النيقوماخية»، بالإضافة إلى دفاعه الحماسي عن الفلسفة ضد الغزالي في كتابه «تهافت التهافت»، ورسائله الجدلية الأخرى في الحكمة والشريعة؛ وهي: «فصل المقال»، و«ضميمة العلم الإلهي»، و«مناهج الأدلة».

ولقد امتاز ابن رشد عن الفارابي وابن سينا بأنه «كان أكثر إدراكًا منهما لسيادة الشريعة، بوصفها الناموس الإلهي الفاضل، وكذلك لوظيفتها المدنية من حيث كونها نموذج السياسة الفاضلة للمدينة الفاضلة»، كما تجاوز أسلافه في إدراكه لطابع الشريعة وأهميتها في المجال السياسي، وهو

وفلسفته السياسية» اتخذ فيها وجهة مغايرة لوجهة من سبقه كالفارابي وابن سينا ومَن جاء بعده كابن رشد؛ إذ «**قصر اهتمامه على الكمال والسعادة الفرديين للمفكر، ورأى أن ذلك إنما يكون باتصال الإنسان بالعقل الفعّال، وهذه أعلى مرتبة قبل بلوغ التفكير الصوفي في الله**».

«ولم يكن الرأي الذي ذهب إليه ابن باجه ثمرة جهل بأفلاطون وأرسطو، ففي كل سطر من كتبه الصعبة، الغامضة في الغالب... ما يقوم شاهدًا على معرفة دقيقة بفلسفتها، وعلى فهم جيد لها، وكذلك على حُكم مستقل صدر عن عقل أصيل». غاية الأمر أنه «لم يجد حرجًا في مخالفة المقولات السياسية لأفلاطون وأرسطو، ولا اتخذ التراث اليوناني قطبًا يُدير حوله رحى فلسفته».

وقد اعتمد روزنتال في دراسة الفكر السياسي لابن باجه على ثلاث من رسائله: هي: «رسالة الوداع»، و«تدبير المتوحد»، و«اتصال العقل بالإنسان»؛ ففي الرسالة الأولى «يذهب ابن باجه مذهبًا أقرب إلى القول بالمدينة الفاضلة في مقابل المدن غير الكاملة»، وفي الرسالة الثانية يُعنى بـ «الفيلسوف المعتزل»، وأما الرسالة الثالثة فتمثل «ذروة فكر ابن باجه»؛ حيث تحرّر فيها

من أفكارهم السياسية في فكرهم الخاص، على نحو يؤكد ما ذهب إليه روزنتال من أن مركزية الناموس في مجال الفلسفة السياسية كانت هي الجامع بين أفلاطون وأرسطو من جهة، وبين ابن تيمية والدواني من جهة أخرى.

والحق أن كتاب «اخلاق جلاي» ليس عملاً إبداعياً، ولكنه منتقى مُبسَّط حسن العبارة للحكمة العملية عند نصير الدين الطوسي». وإن أظهر الدواني براعة كبيرة في «تكييف أطروحة الطوسي الفلسفية الصارمة على وفق العقيدة الإسلامية»؛ أو بعبارة أخرى «اختصر الدواني أطروحة الطوسي ووفق بينها وبين الإسلام المحافظ»؛ حيث أصرَّ «على المرجعية العليا للشريعة الإلهية بوصفها الضامن للحُكم العادل وللإنصاف، ولسعادة الإنسان وكماله».

وأخيراً، يستعرض روزنتال في ملحق بعنوان «بعض الآراء التركية في العلم المدني» بعضَ الأمثلة للفكر السياسي الإسلامي السُّني في القرن السابع عشر الميلادي، من خلال ثلاثة كتب توفّر على دراستها؛ وهي: «مذكّرة عن تدهور الدولة العثمانية» لقوجا بيك (١٦٣٠م)، و«نصيحته نامه» لمؤلّف مجهول (١٦٤٠م)، و«دستور العمل» للمؤرخ الشهير حاجي خليفة. وكانت هذه الكتب ثمرة الأزمة الحادة التي مرت بها الدولة العثمانية؛ ولذلك غلب عليها جميعاً القصدُ إلى تحقيق غايةٍ إصلاحيةٍ عمليةٍ موصولة الأسباب بروح الفقه الإسلامي ونصوصه.

لا يفتأ يقارن في شرحه على «الجمهورية بين الشرائع الإلهية والبشرية... مدرّكاً للقدر المشترك بين الشريعة الدينية التي يحتكم هو إليها، والقانون الإنساني العام الذي لا تستطيع أمة أن تنفك عنه...».

والحق أن «الاهتمام بالقانون (الشريعة) والعدل كان ملقياً الفيلسوف المسلم بأساتذته اليونان، وأن هذا الاهتمام هو الذي مكّنه من تطبيق الفلسفة اليونانية العملية على الإسلام، وعلى البلدان الإسلامية في عصره، ومن إبراز الطابع السياسي للشريعة بما لديها من فرصة لا نظير لها في أن تكفل للمسلم ما كان ينبغي على الفلسفة أن تحضّله لليوناني: ألا وهو الخير الأعلى».

ويقدّم روزنتال في الفصل العاشر الموسوم بـ «الدواني: التطبيق والدمج» دراسةً مركّزةً للأفكار السياسية التي اشتمل عليها كتاب «اخلاق جلاي» الذي قصد فيه الفيلسوفُ الفارسيُّ جلال الدين الدواني (ت ٩٠٧/٩٠٨ هـ/١٥٠١م) إلى «تكييف كتاب نصير الدين الطوسي (اخلاق ناصري) في الحكمة العملية، على وفق الروح الإسلامية الصرفة».

وإذا كان الفلاسفة المسلمون -كما يقرر روزنتال- قد رفعوا بنیان فلسفتهم السياسية على قواعد الشريعة النبوية، كابن سينا وابن رشد خاصة، فإنهم بسطوا بذلك من أسباب الوفاق ما يُعينُ المفكرين من ذوي الاتجاه المحافظ كابن تيمية والدواني على دمج طائفة

تجاهل الباحثين المحدثين عمومًا للجويني فيما قاموا به من دراسات عن الفكر السياسي إبان العصر الوسيط، ومنهم روزنتال الذي أبعد الآراء السياسية للجويني إلى جملة من الحواشي، مُغفلًا ذكره إلا حين تتقاطع تعاليمه مع تعاليم الماوردي (ت ٤٥٠هـ/١٠٥٨م)، أو الغزالي (ت ٥٠٥هـ/١١١١م).

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن المستشرق البريطاني آن لامبتون (A. K. S. Lambton) لم تُفرد للجويني في كتابها «الدولة والحكومة في الإسلام الوسيط» (١٩٨١م) سوى صفحتين (مُعَوَّلَةً فيهما على كتابه «الإرشاد»)، في حين أنها خصصت عشرين صفحة للماوردي، واثنين وعشرين للغزالي. وكذلك فإن المستشرق الفرنسي هنري لاووست (Henri Laoust) يزعم أن الجويني استلهم كتابه من «الأحكام السلطانية» للماوردي، ولعل السبب في هذا الفهم الخاطئ يرجع إلى عبارة كاتب جلبي الذي ذهب إلى أن «الجويني في غياث الأمم اتبع سبيل الأحكام السلطانية». وأما تلمان ناجل (Tilman Nagel) فكان أول من استخدم كتاب «غياث الأمم»، ولكنه-وبالأسف- تعجّل في مناقشته إلى حدٍّ ما، ولم يفتن إلى مقصوده الذي انفرد به^(٨٧).

ولقد يسعنا أن نلتمس المعاذير لروزنتال في إهماله الرجوع إلى كتاب «الغياثي»، إذ لم

وبعد، فلنا على روزنتال مأخذان أساسيان-سوى ما أوردناه عليه من انتقاداتٍ جزئيةٍ- منثورة في حواشي الترجمة- لعل من تمام عرض الكتاب أن نشير إليهما في عَجالةٍ. فأما أولهما: فإهماله لجملة معتبرة من النصوص المصدريّة في الفكر السياسي الإسلامي، وخاصة في باب «الفقه السياسي»، وباب «الآداب السلطانية». صحيح أنه رجع إلى أمهات المصادر التي لا يسع كاتبًا في هذا الحقل أن يتغافل عنها، ولكنه لم يبيّن لنا المعيار الذي انتقى على أساسه ما اختار من نصوص أخضعها للدراسة، تاركًا للقارئ أن يستنبط هو هذا المعيار. ومن جهةٍ أخرى، لم يبال روزنتال بالرجوع إلى مصنفات لا تقل في أهميتها عن تلك التي اعتمد عليها؛ فقد أهمل على سبيل المثال مصنفات «الكلام» إهمالًا يوشك أن يكون تامًا، وكان حرّياً به أن يقرأ ما كتبه المتكلّمون عن مبحث الإمامة في هذه المصنفات، ومن المعلوم أنهم أولٌ من اشترع الحديث في هذا الباب، كما أسلفنا.

ولعل أبرز فقهاء السياسة الإسلامية الذين أهملهم روزنتال الإمام الجويني (٤٧٨هـ)، الفقيه الشافعي والمتكلّم الأشعري الكبير؛ الذي نشر أفكاره السياسية في ثلاثٍ من مؤلفاته الأساسية، وهي: «الإرشاد»، و«اللمع»، و«الغياثي». ويشتمل هذا الكتاب الأخير خاصةً على رسالة فريدة غير مسبوقة في تاريخ الإسلام السُني^(٨٨). وقد لاحظ وائل حلاق

(٨٧) راجع في إهمال هؤلاء الباحثين للجويني: المرجع السابق.

(٨٨) وائل حلاق، الخلفاء والفقهاء والسلاجقة في الفكر السياسي للجويني، ترجمة: أحمد محمود إبراهيم، دراسة منشورة بموقع نماء للبحوث والدراسات.

وأما الجاحظ فقد ركز روزنتال من مؤلفاته على كتاب «التاج في أخلاق الملوك»، بالإضافة إلى رسالته «استحقاق الإمامة»، مهملاً كتبه ورسائله الأخرى التي يمكن إدراجها في باب الفكر السياسي، والتي عرض فيها لمسائل وقضايا كان جديرًا بروزنتال أن يتوقف أمامها ملياً، وأن يُطيل النفس في مناقشتها.

هذه مجرد أمثلة لما ترك روزنتال الرجوع إليه من مؤلفات مهمة في تراث الفكر السياسي الإسلامي، تدلنا على خطورة الانتقاء في دراسة هذا التراث، وإحاطته بسياج من الأحكام العامة دون استقراء نصوصه، وإلى ذلك يشير نصر عارف قائلاً: «إن جميع من كتب عن الفكر السياسي الإسلامي، أو التراث السياسي الإسلامي، أو إحدى ظواهره لم يطلع على أكثر من ٦% من المصادر المباشرة لهذا التراث، متجاوزاً بذلك أبسط قواعد المنهج العلمي، وأولها قاعدة الاستقراء قبل التعميم التي أجمع عليها مفكرو الشرق والغرب قديماً وحديثاً... فقد أُطلقت تعميمات سلبية أو إيجابية على التراث السياسي الإسلامي من خلال الاطلاع على ما لا يزيد بأي حالٍ عن ٦% عن مجمل مصادره المباشرة، بل إن هناك

يكن الكتاب قد نُشر بعد، ولكننا لا نستطيع أن نفهم تجاهله التام لكتاب «الأحكام السلطانية» للفيق الحنبلي أبي يعلى الفراء (ت ٤٥٨هـ). ولعله كان مسوقاً في هذا الإهمال بما شاع من التشابه بين هذا الكتاب وكتاب «الأحكام السلطانية» للماوردي إلى حد التطابق. وقد لاحظ نصر عارف أننا لا نملك حتى الآن أي دراسة موثقة تفسّر هذا التشابه أو التطابق بين الكتابين، فهل كان ثمة نقل أم أن وحدة المصدر المعرفي والمنهج الأصولي والواقع السياسي انتهت بهما إلى النتيجة نفسها؟^(٨٣).

وإذا كان روزنتال قد رجع إلى كتاب «الأحكام السلطانية» للماوردي، فقد أهمل مؤلفاته الأخرى؛ مثل: «تسهيل النظر وتعجيل الظفر في أخلاق الملوك وسياسة الملوك»، و«قوانين الوزارة وسياسة الملك»، و«نصيحة الملوك» و«الرتبة في طلب الحسبة». وإذا كان قد اعتمد من كتب الغزالي على «الاقتصاد في الاعتقاد»، و«المستظهر»، و«إحياء علوم الدين»، فقد أهمل مثلاً كتابه «سر العالمين وكشف ما في الدارين» وهو الكتاب الذي يعد في رأي بعضهم «أهم الكتب السياسية للغزالي، والذي يمثل الإنتاج العلمي المنظم له في هذا الحقل»^(٨٤).

(٨٣) نصر عارف، في مصادر التراث السياسي الإسلامي، (ص/١٤٠).
(٨٤) السابق، (ص/٦٨).



**من لم يرجع إلى مصدر مباشر وملأ الأرض
ضجيجًا حول الإسلام والسياسة»^(٨٥).**

وأما المأخذ الآخر: فهو أن روزنتال لم يُغنِّ بدراسة السياق التاريخي الذي اكتنف الفكر السياسي الإسلامي عنايةً كافيةً، ولم يحفل بالتماس الروابط بين تطور هذا الفكر من حيث كونه درسًا نظريًا وبين التحولات التي طرأت على تجربة الحكم الإسلامي من حيث كونها ممارسةً عمليةً. ومن نافلة القول أن نذكر أنه لا سبيل إلى فهم الأطروحات القانونية/السياسية حقَّ الفهم إلا بوضعها في سياقها التاريخي الذي أسهم في إنتاجها. ولعل هذا ما دعانا إلى أن نضمّن هذه المقدمة شيئًا من الحديث عن التجربة العملية للحكم الإسلامي. وفي المقابل عُني روزنتال عنايةً بلغت حدَّ المبالغة والإسراف أحيانًا بتتبع التفاصيل وإحصاء الجزئيات الدقيقة، وخاصة في القسم الثاني من الكتاب، وهو ما يتعارض مع كونه مجرد «رؤية تمهيدية».

وبعدُ، فاللّة نسأل أن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل، وأن يجعل هذه الترجمة من العِلْم الذي ينفع الناس فيمكث في الأرض، والحمد لله أولاً وآخراً.

(٨٥) نصر عارف، في مصادر التراث السياسي الإسلامي، (ص/٣٩، ٤٠).

ملف العدد

المسؤولية التربوية

بداية المفهوم ومفارقات الممارسة

د. لطفي حلاوي^(١)

إطار البحث وبناء المشكل

لا يفوت الجميع التحوّلات الطارئة على الممارسة التربوية، التي غيّرتها في شكلها ومضمونها تمامًا^(١). وتؤكد هذه التحولات للمفكر التربوي أننا نعيش عصر «**طفرة المدرسة**». ولهذا فإن أدوار ومهام المربي/المعلم اليوم تقضي بأن يكون له وعي جديد بمسؤولياته القانونية والأخلاقية^(٢) على السواء. وعي تدفع إليه تناقضات الممارسة التربوية ومفارقاتها الشديدة، التي تقتضي من المربي التفكير العقلاني العميق في جميع قراراته وسلوكاته التربوية، فينقله ذلك ضرورة من الأخلاق إلى الإيتيقا^(٣).

(٢) صالح بن علي أبو عرّاد، الأجديات التربوية، مكتبة المتنبّي، الرياض، ٢٠١٤م، (ص/١٤٢).

(٣) «أنا مربٍّ، وأنا مدرك أنني مسؤول عن كل سلوك يصدر عني، والمجتمع من حولي أكثر صرامة في تحميلي هذه المسؤولية، وصوت بداخلي يقول لي إن هذه المسؤولية جسيمة. لكنني نادراً ما تعرضت لهذا الأمر في تكويني الجامعي الأساسي أو حتى في ثقافتني المهنية، ولم يخبرني أحد بذلك... فما معنى هذه المسؤولية التربوية على وجه الدقة؟ ما مبتدأها؟ ما منتهاهها؟». كان هذا مضمون مداخلة لمعلم مبتدئ في ملتقى أكاديمي تربوي دولي، وقد شاطره الكثيرون في ذلك.

«ماذا يعني أن أكون مربياً اليوم؟» أعمال مؤتمر دولي مؤقّتة فيلماً لدى مركز التوثيق بالمركز الوطني لتكوين المكوّنين في التربية (cenaffe). وزارة التربية، تونس ٨ ماي، ٢٠١٤م.

(٤) نعتد في استخدامنا لمصطلح الإيتيقا (Ethique) على المعنى التالي: هي قواعد السلوك «الأخلاقي» التي يُشجّعها العقل الأخلاقي في أثناء معاشته للوضعيات الخاصة والمواقف الاستثنائية شديدة الغرابة والصعوبة، وحيث تعطل فيها الأخلاق التقليدية عن العمل. فالإيتيقا هي قرارات سلوكية يتم اتخاذها في التو واللحظة، لكنها نتيجة تفكير عقلائي عميق يستوفي جميع عناصر الوضعية. مثال قضية «الموت الرحيم» حينما تعجز القواعد الأخلاقية المعروفة عن الحسم فيها، وحينما تتصارع داخلها القيم النبيلة مثل الرحمة والشفقة من جهة وحماية الحياة من جهة ثانية، حينها يصير على الشخص اتخاذ قراره بنفسه وتحقل مسؤولية تبعات ذلك القرار دون أن تساعد القيم التقليدية المعروفة على الحسم. والأمر يسري على موضوعات كثيرة مشابهة مثل «الحرب» أنخوضها أم لا نخوضها؟ والبيئة أنستثمرها أم لا نستثمرها؟ وغيرها؟

André Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Editions PUF, Tome 1 (١٩٩٣), P. ٣٠٥.

وبين الحيف الاجتماعي المسلّط على الفقراء من التلاميذ، وبين ضرورة احترام المربي لمبدأ عدالة الفرص التربوية، تُطرح قضية المسؤولية التربوية.

وبين ضعف إمكانيات المؤسسة التربوية وبين مقتضيات الدرس التقنية و«البيداغوجية»، تُطرح قضية المسؤولية التربوية.

وبين سعي المربي لراحته في أثناء العمل وبين أعباء مقتضيات التفهيم للتلاميذ، تُطرح المسؤولية التربوية.

ذلك غيظ من فيض من مفارقات العملية التربوية التي تدفع بمسألة المسؤولية التربوية إلى سطح التفكير والتأقّل.

لكن الواقع الحالي يفرض نوعاً آخر من التحديات في علاقة بموضوع المسؤولية، منها مثلاً: كيفية التّعامل مع الطفل ذي الصعوبات الخاصة (غير التقليدية): الجانح، وصاحب الوضعية الاجتماعية، والعنيف، و«المتطرّف» و«الدّاعية»، ومع العائلة المفكّكة و«أحادية النّوع» مثل عائلات الكفالة (أو التّبني في بعض المجتمعات). ومع التّحديات التي يفرضها التّقدم التقني وخاصة على مستوى انزياح دور المربي نفسه، فضلاً عن التّحديات التي يفرضها ظهور مهن تربوية غير تقليدية في التربية مثل المرافقة المدرسية بأنواعها...

وفيما يلي قائمة من بعض تلك المفارقات في الممارسة اليومية للتربية والتعليم، توقظ الوعي على ما في المسؤولية التربوية من إخراجات:

بين تلميذ يتخذ استراتيجيا تعلّمية stratégie d'apprentissage مغلقة ورافضة وحتى عنيفة، لعدم وجود أي رغبة لديه في متابعة عملية التّعلم، وبين ما يشعر به المُربي في قرارة نفسه من الغضب ردّاً على السلوك العدائي لذلك التلميذ، أو في المقابل محاولة الاختراق الذكي لتعديل تلك الاستراتيجية السلبية، تُطرح قضية المسؤولية التربوية.

وبين نجاعة الطريقة التعليمية التي يجد المربي نفسه مُلزماً باتباعها وحتى التميّز فيها، وبين الطبيعة الفارقة للفصل^(٥) nature différenciée de la classe، تُطرح قضية المسؤولية التربوية.

وبين إهمال عائلة متخلّية تماماً عن مرافقة أبنائها، وبين ما تفرضه مصلحة التلميذ من تأطير ومرافقة وتوجيه ومتابعة خاصة من قبل المعلّم، تُطرح قضية المسؤولية التربوية^(٦).

وبين مربّب يغرق كل يوم في مشاغله الخاصة القهرية، وبين ضرورة نكرانه لذاته لتفرّغه لأداء رسالته، تُطرح قضية المسؤولية التربوية.

(٥) صالح بن علي أبو عَرّاد، المرجع السابق، (ص/١٤٠)، (١٤١).

(٦) المرجع السابق، (ص/١٤٢).

عملاً، وتطلق قانونيًا على الالتزام باصطلاح الخطأ الواقع على الغير طبقاً للقانون.

وقد أورد مختار الصحاح تعريفاً لكلمة مسؤولية، فهي تأتي من سأل السؤال ما يسأله الإنسان، وفي القرآن الكريم: «قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَا مُوسَى»، وسأله عن الشيء سؤالاً، وقوله تعالى «سَأَلْ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ»، يقال سأل يسأل والأمر منه سل، وتساءلوا أيسأَلَ بعضهم بعضاً»^(٧)

أ - المسؤولية في الثقافة الإسلامية:

من المفاهيم المركزية في الإسلام المسؤولية، وهي تعني: تحمل تبعات ما يأتيه العبد أمام مراقبة ربه. إنها تحمّل فردي صريح للنائج ما نأتيه في جميع أعمالنا إن كانت حسنة فلها جزاؤها وإن كانت قبيحة فلها عقابها^(٨)، وعلى المؤمن والكافر أن يعيا سويًا هذه الحقيقة. ومن أوضح النصوص الإسلامية الصريحة في هذا الباب ما ورد في السنة بشكل قاطع، حيث استخدم عليه الصلاة والسلام لفظ المسؤولية وكرره. فعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما يقول: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول:

(٧) محمد سيد فهمي، المسؤولية الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية (٢٠١٥م)، (ص/١٥).

(٨) عبد القادر قسم السيد الدابي، المسؤولية التربوية في الإسلام في «مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية» العدد الثالث، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٤م، (ص/٧) من المقال.

وجميعها قضايا متطورة وأحياناً مستحدثة، ولا تنسجم مع القوانين والقواعد الأخلاقية التقليدية، حتى إن الأمر يستدعي في الأكثر إعادة تأسيس للموقف الأخلاقي، ومن ثمة يستدعي الالتجاء إلى ما يسمى «الإيتيقا».

صحيح أننا نعيش تحولات في صورة المربي، سواء في وعيه عن ذاته أم في وعي الناس به. ولكن من جهة الحق -أي من جهة المبدأ والمفهوم- يظل المربي بحكم خصوصية مهنته وخصوصية تكوينه وخصوصية ما ينتظره الناس منه، فرداً تَكُونُ المسؤولية أحد أهم ملامحه.

الإشكالية:

ما المسؤولية؟ وأي فرق بين مسؤولية المربي القانونية ومسؤوليته الأدبية؟ وما معنى إعادة تأسيس المسؤولية في الجدل الأخلاقي المعاصر؟

أين تبدأ مسؤولية المربي القانونية والأخلاقية؟ وأين تنتهي؟ ومن يوجّهها؟ ومن يحرسها؟ ألضمير هو أم التفكير؟ وما تبعات الالتزام بها؟ وتبعات إنكارها؟

(١) في معنى المسؤولية:

لغة: «المسؤولية بوجه عام حال أو صفة من يسأل عن أمر تقع عليه تبعاته، يقال أنا بريء من مسؤولية هذا العمل، وتطلق أخلاقياً على التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو

ب - المسؤولية في الثقافة الإنسانية:

بعيدًا عن الثقافة الإسلامية، تُعد المسؤولية من أعقد وأغرق المفاهيم الفكرية في الثقافة الإنسانية. خاض فيها جون بول سارتر J.P. Sartre في كتابه **الوجودية مذهب إنساني** *l'existentialisme est un humanisme*، واعتبر أنها سلوك وموقف مقترن بالحرية، وأنه لا حدود لها. وقد ذهب هذا الفيلسوف الوجودي بالمسؤولية إلى أقصى معانيها ومستوياتها إمكانية. فأنا -حسب ج ب سارتر- مسؤول عن كل الإنسانية، إذ يقول: **«إن مسؤوليتنا لَهِي في الحقيقة أعظم مما نظن؛ لأنها تُلزم الإنسانية بأسرها»**^(١٠) وذلك ببساطة لأنه **«لا عمل من أعمالنا في خلق ما نريد أن نكونه، وإلا ويساهم في خلق صورة الإنسان كما نتصوره، وكما نظن أنه يجب أن يكون.. وكأننا نقول للناس اختاروا مثلما اخترنا، فنحن لا يمكن أن نختار الشر لأنفسنا، وبالتالي ما اخترناه مثلما هو خير لنا فهو خير للجميع»**^(١١). ففعلي وإرادتي قد يساهمان في تغيير بعض أو جزء من العالم، فيترب عن ذلك أنني مسؤول كشأن بقية البشر عن كل العالم. وبالنسبة لفيلسوف المسؤولية المعاصر إمانيل ليفيناس Emmanuel Levinas،

«كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، الْإِمَامُ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي أَهْلِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَّةٌ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا وَمَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالْخَادِمُ رَاعٍ فِي مَالِ سَيِّدِهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، -قَالَ- وَحَسِبْتُ أَنْ قَدْ قَالَ- وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي مَالِ أَبِيهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ- وَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ» [أخرجهما البخاري ومسلم في صحيحهما ويقال متفق عليه].

وهكذا يمكننا ملاحظة ما تعنيه عبارة المسؤولية في سياق هذا الحديث، وهي: شمولية المسؤولية^(٩) فهي ظاهرة أفقية تهم جميع أفراد المجتمع، فهي في كل مكان. وهي على هذا النحو ميكرو اجتماعية Microsocial.

تعني المسؤولية تحمل مشقة مهمة الرعاية الكاملة لمن هم تحت مسؤوليتك. فهي تكليف ملزم.

تعني المسؤولية تحمل المترببات الجزائية للخلل أو للنجاح في مهمة الرعاية هذه.

تعني المسؤولية التصرف بوجود رقابة عليا تواكب مدى الالتزام الكامل في أدائنا لمهمة الرعاية.

ولذلك نذهب إلى حد القول بأن المسؤولية في الإسلام أحد أهم أحجار الزاوية التي يُبنى عليها وعي المؤمن وسلوكه.

(10) Sartre, *l'existentialisme est un humanisme*, Nagel, Paris 1968, P24-25.

(11) جون بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، ترجمة عبد المنعم الحفني، ١٩٦٤، مطبعة الدار المصرية، (ص/١٦، ١٧).

(٩) عبد القادر قسم السيد الدابي، المسؤولية التربوية في الإسلام في «مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية» العدد الثالث، ١٤٢٤ هـ، ٢٠٠٤ م، (ص/٢) من المقال.

وبكل ما يستطيع فعله، ويتضمن بعداً أخلاقياً، أو كل ما يقوله المعلم ويتضمن مضموناً أخلاقياً، وذلك صحيح سواء كان بقصد أو بغير قصد، وسواء أدركه المعلم أو فاته إدراكه. إن المعلم نموذج حي ومتحرك ودائم للسلوك، ينظر إليه طلابه بإكبار، ويتطلعون إليه في تقدير، ويهتدون فيما يجب فعله بما يفعله هو، ويستهدون فيما يقولون بما يقوله هو. فهو أكثر الناس التصاقاً بالمعلمين، وهو الذي يقوم بأهم جزء في العملية التعليمية، وهو الأكثر فعالية من بين بقية العناصر في العملية التعليمية^(١٤)؛ لذلك هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية^(١٥).

إن «المعلم» معنوياً هو صفة، وقيمة، ورمزية، فهو سلوك قائم ومستمر ومؤثر في التلاميذ حين يمشي وحين يتكلم، وحين يجلس، وحين يغضب، وحين يُعاقب، وحين يُكافئ وحين يُعطي الدرس، وحين يُصدر الأمر، وحين ينهي عن أمر، وحين يحاسب، وحين يصحح الواجبات والامتحانات، وحين يردّ على الاستفسارات، وحين يفعل أي شيء أو يقول أي شيء.

ويتوقع من المعلم ترتيباً على ذلك ما يلي:

أولاً: أن يكون نموذجاً طيباً للسلوك، ليس فقط لأن هذا واجبه، ولكن أيضاً لأنه قدوة لمن حوله.

ثانياً: أن يقود التنشئة الخلقية السليمة

(١٤) صالح بن علي أبو عرّاد، الأبجديات التربوية، مكتبة المتنبّي، الرياض (٢٠١٤)، (ص/١٤٣).

(١٥) حمدان بن أحمد الغامدي، أخلاقيات مهنة التعليم العام، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، (٢٠٠٧)، (ص/٢٧).

فإن المسؤولية هي العقدة التي تربط بين عالمي الذات والآخر. إنها المنطقة المشتركة التي تُنهي عزلة عالم الذات، وتجعله متداخل معالماً الغيرية^(١٦).

لكن مع ذلك يطرح التفكير في مسألة المسؤولية، السؤال عمّا أنا قادر عليه؟ لأنه لا مسؤولية لي عمّا يتجاوز قدرتي. وعليه تأتي أسئلة الإيتيقا *l'éthique* الأساسية حسب بول ريكو^(١٧) Paul Ricœur، التي ينبغي أن تتصدّرها فكرة «معنى حرّيتي» *le sens de ma liberté* ولذلك فإن ما أنا حرّ فيه هو في الواقع ما أنا قادر عليه. والتقابل التقليدي الذي يضعه كانط Kant بين القانون الأخلاقي والقانون الفيزيائي، ينبغي تعويضه الآن بما أريد وبما أستطيع حسب بول ريكو.

(٢) المسؤولية التربوية وأبعادها:

مسؤولية المعلم كبيرة وحجمها هائل قد لا يدركه الكثيرون؛ فهي تتعلق بكل ما يفعله

(12) «Autrui et moi, l'un et l'autre séparés par l'intervalle de la différence, par une non-coïncidence et par une arhythmie dans le temps, nous sommes liés au cœur d'une intrigue nouée précisément par la non-différence de cette différence. Non indifférence qui génère le «pour» de la relation: «l'un -et- l'autre» tourne en «l'un- pour -l'autre», en dehors de toute corrélation et de toute finalité, dans une totale gratuité, au-delà de toute préoccupation ontologique, au-delà de l'inter-essement de l'essence».

Simonne Plourde, Emmanuel Levinas; Altérité et responsabilité, éditions cerf, PARIS 1996, P56.

(13) Paul Ricœur, éthique, in Encyclopedea Universalis, corpus 9, version 2008, P257.

المسؤولية منذ البداية بالحرية؛ إذ لا معنى لمسؤولية لشخص هو فاقد لقدرة التصرف أساساً. ويتحمل المسؤولية كل شخص عاقل حر، ولذلك لا يعدّ في نظر القوانين التشريعية الحديثة أهلاً لاحتمال المسؤولية الجنائية وما يترتب عليها من جزاء إلا الشخص الإنساني الحي العاقل الراشد^(١٧).

وتنقسم المسؤولية القانونية إلى ثلاثة أنواع: مدنيّة وجنائية وإدارية.

والنوع الأول هو وحده الذي يهمنّا؛ إذ المدنية تتعلق بالضرر الذي يلحقه الشخص بغيره ومن ثمة يكون الجزاء بتعويض ذلك الضرر. وفيها تفصيل كثير، يهمنّا أن نشير فيه إلى جزئية تتعلق بما يعرف قانونياً بالمسؤولية التقصيرية، وهي ناتجة عن الإخلال بالتزام قانوني عام يفرض عدم الإضرار بالغير. ومن أشكال المسؤولية التقصيرية يأتي شكلان: **المسؤولية عن التقصير في العمل الشخصي، والمسؤولية عن التقصير عن عمل الغير**، وهنا مسألة مسؤولية الرقابة. وحتى تثبت هذه المسؤولية الأخيرة ينبغي أن يتوفر ركنان: الأول أن يكون من تتم عليه هذه الرقابة قاصراً، أو أن يكون تحتها بالاتفاق، كما في عقود المسؤولية المهنية. وفي الحال الأول أي حينما يكون الخاضع للرقابة قاصراً، فإن نتائج أعماله إذا كانت مضرّة لنفسه أو

لتلاميذه، وتهيئة الظروف لنموهم المعرفي والخلقي الذي نرجوه لهم.

المعلم إذن مسؤول ومسؤوليته جسيمة وأخلاقه هي الجسر الذي يربط بين تلاميذه ومجتمعه.

ويكاد يكون نطاق مسؤولية المعلم المهنية في الأخلاق بغير حدود، ومع ذلك سنركّز على عدد من الأبعاد الرئيسة لهذه المسؤولية:

أخلاق المهنة في التدريس.

أخلاق المهنة في التقديم والامتحانات.

أخلاق المهنة في الأنشطة والعلاقات الطلابية.

أخلاق المهنة في الإدارة التعليمية والعلاقات مع الزملاء وأولياء الأمور.^(١٨)

ويجتمع في مسؤولية المربي وجهان من المسؤولية هما: **الوجه القانوني والوجه الأدبي**، فما الفرق بينهما؟

أ- في المعنى القانوني:

المسؤولية هي شكل من أشكال الالتزام بالنتائج المترتبة عن سلوك ما، أو عن فكرة ما أو عن موقف أو انتماء أو عمل أو تجارة أو أي شيء يأتيه الفرد. إنها صفة ونعت يلحق بالفرد القادر على تحملها اجتماعياً وقانونياً. وتقترن

(١٧) د. صديقي محمد عفيفي، أخلاق المهنة لدى المعلم دليل للتعليم، المنظمة العربية للتنمية البشرية، القاهرة (٢٠٠٥) (ص/ ٤٤).

(١٨) علي عبد الواحد وافي، المسؤولية والجزاء، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، (١٩٤٥م). (ص/ ١١).

ذلك الكذب، حيث يفرض تحمل نتائجه المتمثلة في العقاب. أما المسؤولية القانونية فتكون نتيجة إخلال الشخص بالتزام قانوني. وتختلف المسؤولية الأدبية عن القانونية اختلافات بينة.

(٣) المسؤولية واختلاف التشريع:

في التشريع الإسلامي مرونة واجتهاد عظيمين؛ حرصاً على مبدأ العدل. ولذلك نجد المشرع المسلم يُحمّل «العامل» المسؤولية بحجم ما أُعطي من حرية اتخاذ القرارات في ميدان عمله، ويعفيه منها بحجم إعفائه من اتخاذ القرار كذلك. وهو الأمر الذي يفسّر سبب ذهاب أبي بكر الصديق رضي الله عنه إلى مبدأ التعويض عن الضرر الناتج عن تقصير من «عمال المسلمين» من بيت المال. في حين ذهب الفاروق عمر بن الخطاب رضي الله عنه إلى تقييد ذلك بحسب مسؤولية العامل نفسه عن التقصير والخطأ. وألزم أصحاب الأعمال في وضعيات أخرى بالتعويض عن تقصير عمّالهم^(١٩).

وفي باب المسؤولية التربوية ذهب الفقه الإسلامي إلى تحميل المعلم مسؤولية نتائج سلوكه بحسب مدى تقصيره. وقد أتى العالم الفقيه محمّد بن سحنون على هذه المسألة ونظر فيها بعمق في كتابه: آداب المعلمين. وقد احتوى متنه على عناصر كثيرة يمكن إدراجها في الحكم الإسلامي للمسؤولية، ولكن وبشكل

لغيره، فإنها تلحق في حدود مسؤولية رقيه إلى هذا الأخير^(١٨).

ب - في المعنى الأدبي:

يتميز المعنى الأدبي للمسؤولية بكونه:

- يجتمع الخصم والحكم في الشخص ذاته، باعتبار أن من يحاسب هو الضمير أو الله في تصوّر المؤمن، في حين تقوم المسؤولية القانونية على عنصر موضوعي وهو مسؤولية شخص أمام شخص آخر.

- تعتبر المسؤولية الأدبية أعم من القانونية؛ لأنها لا تشترط عنصر الضرر بالآخر، في حين أن المسؤولية القانونية لا تقوم إلا إذا كان هناك ضرر بالآخر الذي يمكن أن يكون فرداً بذاته أو المجتمع برقته.

- لا يمكن الإفلات من العقاب في مستوى المسؤولية الأدبية؛ لأن الفاعل لا يمكن أن يفلت من ضميره. في حين أنه بالنسبة للمسؤولية القانونية يمكن ذلك، إذا اعتمد الفاعل قاعدة المغالطة أو السرية في ارتكاب الفعل، حيث يمكنه حينها الإفلات من عقاب القانون له.

وهكذا درجت الأدبيات القانونية والتربوية على عادة تصنيف المسؤولية إلى نوعين رئيسيين هما: الأدبية أو الأخلاقية، والقانونية. وتكون المسؤولية الأدبية حينما يُخلّ الشخص بالتزام تفرضه عليه القواعد الأخلاقية ومثال

(١٨) د. رسمية شمسو، المسؤولية الطبية بين القانون والشرعية، دار العصماء، دمشق (٢٠١٤م)، (ص/٢٠).

(١٩) الموسوعة العربية، المجلّد الثامن، (ص/٦١٤-٦١٦).

العمومي لمهنته. وعلى سبيل المثال نقرأ في مجلّة الالتزامات والعقود التونسية ضمن الفصل ٩٣ مكرّر (أضيف بالقانون عدد ٥٩ لسنة ١٩٩٥ المؤرخ في ٩ نوفمبر ١٩٩٥) (وهو ما نعتقد أنه يجري مجراه في المغرب والجزائر لتقارب التشريعات) ما يلي «... أرباب الصنائع والمعلمون مسؤولون عن الضرر الناشئ عن تدريبيهم وتلاميذهم طيلة المدة التي هم فيها تحت نظرهم.

وتنتفي المسؤولية المذكورة، إذا أثبت أرباب الصنائع:

أنهم راقبوا الطفل كل المراقبة اللازمة

أو أن الضرر نتج عن خطأ من المتضرّر نفسه.

أما المعلمون فإن الغلطة أو الغفلة أو الإهمال المستند عليهم ضدّهم بصفة كونهم تسببوا في الضرر يجب على المدعي إثباتها وقت المرافعة طبق القانون العام^(٢٠).

وهكذا فإنه في المسؤولية القانونية للمعلّم في تونس، هناك ما يُحمل منها عليه شخصياً إذا ثبتت مسؤوليته الشخصية على الجرم، ومنها ما يُحمل على الدولة، إذا ثبت للقاضي أن المعلم اجتهد وقدم ما يستطيع، ومع ذلك لم يستطع منع حدوث الضرر. وتجنب المعلم دون سواه بعض أجزاء المسؤولية ناتج كما يقول «محمد الملقى» الرئيس الأول لمحكمة

خاص ما جاء في باب «العدل بين الصبيان» إذ يقول محمد بن سحنون: عن أنس بن مالك قال: قال رسول الله: «أَيُّمَا مُؤَدَّبٍ وَلِي ثَلَاثَةٌ صَبِيَةٌ مِنْ هَذِهِ الْأُمَّةِ فَلَمْ يَعْلَمْهُمْ بِالسُّوِيَةِ فَقِيرَهُمْ مَعَ غَنِيَّتِهِمْ، وَغَنِيَّتَهُمْ مَعَ فَقِيرِهِمْ، حَشَرُ يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَعَ الْخَائِنِينَ»^(٢١).

وفي باب «ما جاء في الأدب وما يجوز في ذلك وما لا يجوز» يقول ابن سحنون: يقول صلى الله عليه وسلم: «شَرَّارُ أُمَّتِي مَعْلَمُو صَبْيَانِهِمْ، أَقْلَهُمْ رَحْمَةً لِلْيَتِيمِ، وَأَغْلَظَهُمْ عَلَى الْمَسْكِينِ».

(ص ٧٦)

وهكذا يبدو صريحاً أن الفقه الإسلامي لم يكن كثير التسامح مع أي خلل أو تقصير في مسؤولية المعلم في أدائه رسالته، لكنه في المقابل كان يعفيه تلك المسؤولية إذا ثبت أنه لم يذخر جهده في منع حدوث المشكلة. وهو أمر سوف نرى أن التشريع الحديث لم يخالفه كثيراً، بل سار في نهجه.

يبدو في واقع الأمر في التشريع الحديث أن لكل دولة منظومتها التشريعية الخاصة في موضوع المسؤولية التربوية، وقد نجد فعلياً بعض الاختلافات هنا وهناك على مستوى التفاصيل، ولكننا في المقابل نعثّر على تشابه كبير في القواعد العامة المنظمة لأداء الموظف

(٢٠) محمد بن سحنون، آداب المعلمين، تحقيق د. محمد عبد المولى، الطبعة الثانية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨٩م، (ص ٧٤).

(٢١) مجلّة الالتزامات والعقود، إصدار ٢٠٠١، (ص ١٧، ١٨).

ومع تقدم التشريعات والنصوص المنظمة للمسؤولية القانونية فإنه يظل من الصعوبة بمكان تحديدها بشكل دقيق.

(٤) في صعوبة حسم المسؤولية التربوية:

رغم تنوع الأبعاد المكوّنة «للمسؤولية/الإطار» للمربي، فإنّ الغالب أنه رجل ميداني. فهو موظف يؤدي خدمة اجتماعية، ويحصل نظيرها على مقابل. وانطلاقاً من هذا، فللمربي واجبات حدّدها العقد التربوي، سواء كان هذا العقد صريحاً أم معنوياً. وكل عقد هو إلزام والتزام؛ لأنه لا معنى لعقد لا يلزم بشيء، وكل التزام هو من جوهر المسؤولية.

وفي التعريف القانوني الفرنسي للمعلم وردت الجملة التالية: «المعلم هو كل شخص يُكلّف بتعليم أطفال أو صبيان قُصر، ويلتزم في الوقت نفسه بالرقابة عليهم»^(٢٤) ولذلك فإن من اللازم ثبوت صفة المعلم أن يتوفر عنصران جوهريان ومتكاملان: عنصر معنوي، وهو التعليم أو التربية، وعنصر موضوعي هو الرقابة على التلاميذ^(٢٥).

(24) «il faut entendre par instituteur chaque personne chargée de l'éducation ou de l'instruction d'enfants ou de jeunes gens, en même temps que de leur surveillance» Grenoble, 20 décembre 1901 D.P. 1902, 2,147; Crim. 27 juin 1902, D.P 1908, 1,540.

كما ورد في كتاب المسؤولية المدنية للمعلم، د. محسن البنية، (١٦/ص).

(٢٥) محسن البنية، المسؤولية المدنية للمعلّم؛ دراسة مقارنة في القوانين الكويتي والمصري والفرنسي، جامعة الكويت، الطبعة الأولى، ١٩٩٠م، (١٦/ص).

التعقيب سابقاً، في «محاضرات في شرح القانون المدني»، إنّ المعلمين ليس بيدهم اختيار التلاميذ، ولا اختيار أماكن التعليم، ولا اختيار الأعوان^(٢٦).

ويُعطي مثلاً على ذلك بأن أحد الأطفال الفرنسيين كان قد قُفّلت عينه بحركة عفوية من زميله المجاور فأدخلت القلم فيها، وأجبرت المحكمة الابتدائية الدولة بتعويض والد المتضرر. إلا أن محكمة الاستئناف عادت وأبطلت الحكم الأول بدعوى أنه لم يكن الخطأ ناتجاً عن تقصير أو عدم انتباه من المعلم، كما أنّه ليس خطأ مثبتاً على الطفل المجاور؛ لأنّ حركته عفوية وغير مقصودة وعليه، يسقط حق المدّعي ويسقط التعويض^(٢٧).

وهكذا، فإن المسؤولية القانونية للمعلم محدّدة بنصوص قانونية وتنقيحات كثيرة قدّمت شروحات وتفصيلات لتلك النصوص، وهي أمور ينبغي للمعلم الاطلاع عليها، قبل مباشرته لرسالته. وقد حدثت حوادث عديدة جُرميّة (جناحية في الغالب) تحمّل فيها المعلمون العقاب الجزائي. وهم هنا شريحة اجتماعية يمكن لبعض أفرادها أن يرتكب الأخطاء في حق من هم تحت مسؤوليته أو في حق المؤسسة التي ينتمي إليها، مما يترتب عنه تحميله لمسؤولية أفعاله جزائياً.

(٢٦) محمد المالحقي، محاضرات في شرح القانون المدني التونسي، الطبعة الثانية، مركز النشر الجامعي، تونس، (٢٠٠٣) (١٢٦/ص).

(٢٧) المصدر السابق، (١٢٧/ص).

اليوم أن يقول بينه وبين نفسه: سوف ألتزم فقط بالجانب القانوني، وأنسى مسألة الجانب الأدبي للمسؤولية ما دام الجميع انحدر في هذا الاتجاه؟

كنا تعرّضنا بالتعريف للمسؤولية الأدبية، وقد ذكرنا أنها تختلف عن نظيرتها القانونية من حيث إنها أعم وأشمل، ولا يمكن الإفراغ منها، ويجتمع فيها الخصم والحكم. وقد بيّنت النظريات الأخلاقية مجال هذه المسؤولية وحدودها.

وفي ثقافتنا العربية بيّنا أن هذا التّنصيص كان عريقاً، ويعود إلى أول نص صريح في فقه التربية وهو «آداب المعلمين والمتعلمين» لمحمّد بن سحنون التّونسي في القرن الثالث للهجرة. حيث كان على المعلم حسب هذا السّفر ألا يرتكب في حق تلاميذه: لا الضرب ولا الإهانة ولا الإهمال ولا الاستغلال، ولا المعاملة القاسية^(٦)، وإذا ما أخل بها فإنه يُعاقب أمام القاضي، ويُوقف عن مهنته.

بينما في الجدل الأخلاقي المعاصر تباينت النظريات الأخلاقية في تحديد طبيعة المسؤولية «المعاصرة» ومصدرها، وذلك في علاقة وثيقة بمفهومها عن الواجب وبمفهومها عن الخير وبمفهومها عن الشر.

واليوم، وبتأثير الانقلابات الحادثة في الثقافة الاجتماعية بصورة عامة، وفي الانقلابات الحادثة في الممارسة التربوية بصورة خاصة، فإن عناصر ومواد العقد التربوي صارت تطرح مزيداً من الالتزامات والمسؤولية تتعلق حصراً بمصطلح «الرقابة على التلاميذ»، إذا لم تكن قد غيّرت من معناها القديم جذرياً. ففي سياق تربوي معاصر تحكمه هواجس البحث فقط عن البيداغوجي والديداكتيكي Didactique لتحقيق مزيد من النجاعة التربوية، وارتفاع ثقل الهوموم الشخصية التي تحاصر المربي، ووسط موت الاهتمام والدافعية لدى حرفاء المدرسة، وانتحار قيمة المعرفة في المجتمع، والتآكل التدريجي للأسرة ولدورها في المرافقة، فإن المعلّم أمام خيارين إما الاستقالة التامة والانصراف في نهر اللامبالاة والاستخفاف بالتربية والمعرفة والثقافة، أو مضاعفة مسؤوليته وتحمل مسؤولية الأطراف المتخلية... ويا لها من مفارقة.

يحق لنا في هذا المستوى من التحليل أن نتساءل عن المعنى المعاصر لأخلاقية الفعل التربوي، وعن أخلاقية التعاون الجماعي المشترك بين جميع الأطراف الاجتماعية، التي تؤسس له، فأى معنى للمسؤولية الأدبية للمربي اليوم في ظل هذا التراجع للمؤسسات والأطراف الاجتماعية عن مسؤولياتها التقليدية؟ وأيجوز لنا أن نتحدّث من جديد عن اشتغال متوازٍ لبثقيّ المسؤولية القانونية والأخلاقية لدى المربي، أم إنه يجوز للمربي

(٦) محمّد بن سحنون آداب المعلّمين، تحقيق د. محمّد عبد المولى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، بدون تاريخ.

والمربي الذي يريد أن يقتل الموضوع بحثًا، لا يمكنه في ظل الرهانات والأسئلة المطروحة الآن أن يكتفي بالتراث التربوي العربي القديم، بل عليه أن ينجز سياحته العميقة في الجدل الأخلاقي المعاصر حتى يتمكن من جمع عناصر موقف نهائي يساعده على بناء أجوبته الخاصة لأسئلته السابقة.

تنطلق النظريات الكلاسيكية (التقليدية) المثالية في موضوع المسؤولية من أنّ الشخص الإنساني مسؤول عن كل ما يأتيه؛ لأنه إرادة عاقلة وحرّة، ويأتي أفعاله بموجب جملة من النيات والمقاصد التي تجعله مسؤولاً عنها في ذاتها، حتى قبل أن تظهر في شكل النتائج. فمحاولة السرقة توجب العقاب حتى دون أن تحدث السرقة في الواقع. وتعالج الاتجاهات المثالية المسؤولية بصرف النظر عن النتائج؛ إذ النتائج أقل خطورة في رأيها من النيات الشريرة الناتجة عن ضعف الوازع الأخلاقي لدى الشخص. والمربي وفق هذا التصور ملزم بأن يعامل من هم في علاقة مباشرة معه بأخلاقية كاملة، نابعة من قناعته الخالصة الماقبلية بمعقولية ما يفعله، كواجب في ذاته. وأي سلوك يُعرّض من هم تحت مسؤوليته للخطر، ويكون هو أحد الأسباب عن قصد، يتحمّل عنه المسؤولية الكاملة. وقد عمّرت هذه الأخلاق تشتغل، ورسمت في الأذهان صورة للمربي كنبيل مثالي وملأكي المشاعر والانفعالات، يضع المقاصد التربوية العظيمة بمنزلة نياته الحقيقة، وقبل أي أولوية أخرى في حياته. ويُعتبر أنصار هذا الاتجاه أن احترام هذا النمط من المسؤولية الصورية واللامشروطة أو المبدئية، هو الذي يمكن أن يوفّر الوسيلة في مواجهة اللامبالاة التي

والمربي الذي يريد أن يقتل الموضوع بحثًا، لا يمكنه في ظل الرهانات والأسئلة المطروحة الآن أن يكتفي بالتراث التربوي العربي القديم، بل عليه أن ينجز سياحته العميقة في الجدل الأخلاقي المعاصر حتى يتمكن من جمع عناصر موقف نهائي يساعده على بناء أجوبته الخاصة لأسئلته السابقة.

لقد أكّد الفيلسوف بول ريكور في (Métayer, 2001)⁽²⁷⁾ أن الأفراد النظري الفلسفي لقضية المسؤولية أتى متأخرًا جدًّا. ولعله إلى الآن لا يزال يشكو من «الإسراف المفهومي»، أي غياب الدقة والتحديد اللازمين للموضوع. وقد تزامنت إثارة الاهتمام بموضوع المسؤولية مع ولادة القضايا الإيكولوجية المعاصرة التي دعت إلى «إعادة تأسيس المسؤولية». مثل قضايا تلوث البيئة ومسؤولية الاستخدام البشري للتقنية، وقضايا الأوبئة الجديدة ومسؤولية الإنسان المباشرة على انتشارها، وقضايا النجاعة الاقتصادية ومسؤولية الإنسان على الخراب الصحي في مثال: جنون البقر والأزمات المالية، وكوارث الإشعاع وكوارث التسوناميات والانحباس الحراري، والتجارب غير المراقبة على الجينوم البشري... إلخ، وجميع القصص المشابهة في الطابع الجرمي التي على إنسان القرن الجديد تحمل مسؤوليتها المباشرة. ويمكن أن نصنّف عناصر أو أطراف الجدل التي تتقاسم موضوع

(27) Michel Métayer, une pragmatique de la responsabilité morale, in lien social et politique, (2001), n° 46, P.19-30.

يعيشها عصرنا الراهن^(٢٨).

بينما مجال اشتغال هذا النمط من المسؤولية الصورية هو أوسع بكثير من الميدان الأخلاقي بالمعنى التقني. إنه يمسّ جميع استراتيجيات هذا الفرد العاقل، بما فيها استراتيجياته اليومية في تحقيق أهدافه. وهذا يعني أن هذا النمط من المسؤولية لا يأخذ الشكل الأخلاقي فقط، بل يشمل التصرف بمسؤولية في مجالات الحياة كافة، حتى إن من ثمراته الإيجابية لدى ممتدحيه زيادة وتنمية تقدير الذات وتعزيز الهوية الشخصية. وهنا نلتقي مجدداً بمعنى المسؤولية التربوية باعتبار التربية والتعليم من السلوكات اليومية للمعلم في هذه المقاربة المثالية.

بيد أنّه من هذه الشكلائية ولِدَ النّقد البراغماتي Pragmatique الذي يؤكد أن المسألة لا تتعلق بالنيات في تحديد مسؤولية الأشخاص عن أفعالهم؛ إذ النيات عالم دفين وعميق، والحكم عليها مستحيل، ما لم تتجلّى في سلوك ونتائج في الواقع، ومن ثمة تتحدّد مسؤولية الأشخاص عن أفعالهم بحجم الآثار التي تحدثها تلك الأفعال في الحياة العملية. فالمرابي من هذه الزاوية هو عامل يؤدي وظائف نبيلة تترتب عنها نتائج قابلة للقياس وللحكم الموضوعي. فإذا كان ما يأتيه أحياناً **«على وجه الخطأ»** يُحدث الألم والشر في الأفراد وفي الحياة الاجتماعية، كان ذلك مدعاة لتحمله

(28) Michel Métayer, vers une pragmatique de la responsabilité morale, in lien social et politique, (2001) n° 46, P.19-30.

المسؤولية والجزاء. الأمر الذي يقضي بالنسبة للمربي أن يحسب سلوكه جيداً، وأن ينتبه إلى نتائج ما يبدر عنه، حتى وإن كانت نياته حسنة ومقاصده نبيلة. ومنذ نهاية الحرب الثانية بدأت هذه المنظومة الأخلاقية في الانتشار الثقافي، على حساب المنظومة المثالية، واتخذت أشكالاً قانونية عديدة. بل ومن رحمها ولدت المذاهب السيكلوجية التجريبية في الأخلاق والنظرية النيوبراغماتية New pragmatisme.

غير أن المشكل هنا، هو أن اعتبار مجال المسؤولية غير محدّد في اتساع مجال **«الماصدق»** الذي ينسحب عليه من جهة، أو ربط المسؤولية بالمجال الأخلاقي تحديداً من جهة ثانية، قد يمس أبرز ملمح للحداثة، وهي قيمة الحياة الشخصية الحرّة للأفراد. فاعتبار المسؤولية رقابة أخلاقية دائمة على الحياة الشخصية والاجتماعية قد يجعل منا في الكثير من الحالات كائنات لا تتماهى مع الأخلاقية في معناها الكانطي؛ لأنها لا تقوم دائماً على احترام عقلانية القرار لذاته l'engagement responsable، بل على قيمة تتجاوز الفعل، وهي قيمة المسؤولية.

ولهذا السبب ولدت وجهة النظر الجديدة، التي تريد أن تتجاوز البُعد الصوري للمسؤولية المثالية، والطابع النفعي في البراغماتية الجديدة في الآن نفسه، حيث أقرّت منذ البداية أنّ ما يجعلنا مسؤولين ليس في الواقع الالتزام النظري الخالص، وليس استقلالية الشخص و**«حرية ومعقولية»** إرادته، وليس

ذاتها كغاية دائماً، وليس كوسيلة. ينطبق على الحالتين: البقاء لرعاية الأم، والذهاب إلى الجبهة^(٢٩). وعليه فإن ذلك الطالب لا يستطيع أن يجد جواباً يهديه ويريح ضميره. وهي أمور قد تعترضنا دائماً في القيم «الخيرة» نفسها سواء في الممارسة التربوية أو غيرها، فيدخلنا الموضوع في مساحة من الحيرة والتردد كبيرة. من بعض تلك المفارقات ما أورده صديق محمد عفيفي:

- «الصراع بين الحب والواجب.

- الصراع بين الصدق والولاء.

- الصراع بين العدل والرحمة.

- الصراع بين مصلحة الفرد والمصلحة العامة.

- الصراع بين مقتضيات الأجل الطويل وضغوط الأجل القصير.

- الصراع بين ديمقراطية القرار وبين الاقتناع الشخصي بقرار مخالف» (٣٠).

إن الحياة على هذا النحو مآزق لا نهائية. وهو ما يحتاج حسب سارتر والفكر الأخلاقي المعاصر برُّقته إلى الدَّعوة إلى «تأسيس المسؤولية» وهو ما يعني عودة الإيثيقا Ethique من الباب الكبير. ويعني هذا الأمر استعادة التفكير في المسؤولية من زاوية فلسفية كل حيويته، والتبشير بولادة نظريات

(٢٩) جون بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، ترجمة عبد المنعم الحفني، ١٩٦٤، مطبعة الدار المصرية (ص/٥٣، ٥٤).

(٣٠) صديق محمد عفيفي، أخلاقيات المهنة لدى المعلم، المنظمة العربية للتنمية البشرية، جامعة الدول العربية، ٢٠٠٥، (ص/٢٠).

مترتبات قراراته في الحياة العملية، وإثما هو ما يوجد بداخله نفسه، من انفتاح طبيعي على الآخر. فالقول مثلاً بأن كل فعل ينبغي أن يصدر عن معقوليّة الفعل ذاته أمر موغل في المثالية والتّجريد، كما أن حساب كم النتائج موغل في الإجرائية المادية. واعتبار الجميع كائنات عاقلة يفترض منطقياً أن الجميع سوف يكونون في مستوى هذه المعقوليّة، في حين تدل التجربة أن كثيراً من الناس لا يتحمّلون مسؤولية ما يأتونه كرهاً أو اختياراً، وقد يصلون إلى حد مناقضة مصالحهم وإيذاء أنفسهم.

لقد بيّن الفكر الأخلاقي المعاصر كثيراً من الإحراجات العملية التي لا تستطيع المقاربة الصورية معالجتها، ولا المقاربة النفعية. وليس أقل في هذا السياق من التذكير بالمثل الشهير، الذي ضربه جون بول سارتر حول تلميذه، للتأكيد على مآزق الصورانية الشكلائية، وصعوبة تحمل مسؤوليات القرار. ذاك الفرد الذي جاءه طالباً النجدة في الرأي بعدما ضاقت به السبل ووجد نفسه بين طريقين للفعل حادّين ومتناقضين: أن يرضى والدته المريضة التي لا عائل لها سواء، وبين أن يلتزم بمسؤولية وجوده داخل دولة واقعة تحت الاحتلال النازي، مما يوجب عليه حتماً التّضحية بذاته، والالتحاق بصفوف المقاومة الشعبية. وهنا يتساءل سارتر عن أيّ نظرية أخلاقية يمكنها أن تسعفه بالجواب المناسب؛ لينتهي إلى أن النسق الصوري المثالي ذاك الذي ينصح الفرد أن يُعامل الإنسانية في

إنسانياً أُعدَّ لخدمة الآخرين ونجدتهم. ولا تكون العملية التربوية رسالة إلا إذا كانت باستمرار هبة لنجدة الآخرين، لكنها ينبغي أن تكون هبة واعية وليست غريزية، مدروسة وليست عفوية. فإذا لم يتقدّم الآخرون لنجدة التلميذ المتعلّم فهذا لن يعفي المربي في الجدل الأخلاقي المعاصر من أن يقوم هو بواجبه، حتى لو رأى الآخرين يتراجعون، شأنه في هذا كضأن جندي في الجبهة، لا يبرر له أي شيء إلقاء سلاحه والهزيمة، والانسحاب، حتى لو رأى بعض الآخرين يفرون من ميدان المعركة.

هكذا تتم صياغة القرارات في الفكر الأخلاقي المعاصر من رحم المفارقات. وهي المفارقات غير التقليدية كشأن الموقف من الموت الرحيم: أنجزه للإنسانيته أم نحزمه لضعف عدالته؟ ومثل مسألة الحرب! أنرفضها قطعاً لطابعها الوحشي أم نجيزها! لأنها قد تكون من جنس «الحرب العادلة»؟ كما في عنوان كتاب المفكر مايكل فالزار Michael Walzer الذي أثار جدلاً أخلاقياً لم يهدأ بعد. أو الموقف من تجارب الاستنساخ بين الفائدة التي يبشّر بها في مسألة الخلايا الجذعية للقضاء على أمراض فتّاقة، وبين المخاطر التي يهدد بها في مسخ التراث الجيني للجنس البشري الذي نعرفه... إلخ.

يتكوّن الموقف التربوي في عصرنا من السديم نفسه لهذا التعقيد وهذه المفارقات. الأمر الذي يحتم على مربينا اليوم أن يكونوا

أخرى غير الصورية والبراغماتية والتجريبية التقليدية. ولادة نظريات سعت إلى أن تبحث عن «أنطولوجيا للمسؤولية» anthologie de la responsabilité على غرار نظرية هانس جوناكس H. Jonas.

فالفرد كما يلاحظ جوناكس hans Jonas يهتم بالآخرين لوجود «التعاطف» الطبيعي لدينا مع الآخرين، ولوجود نزعة «الهبة الغريزية» لإنقاذ من يستنجد بنا. وقد نجد اتجاهًا كونيًا مشتركًا تتجه له «نزعاتنا الطبيعية» في المسؤولية مثل الأهداف التالية: «الأطفال، الشيوخ، المرضى، المعاقين، شعوب دول الفقر، ضحايا الحروب، أجيال المستقبل»⁽³¹⁾.

وتراهن هذه الإيتيقا الجديدة للمسؤولية على نوع من المسؤولية العملية، التي تتأسس على أنطولوجيا كونية للمشاعر المشتركة. وهي لذلك تعتبر أن ما يُحرّكنا للآخرين ليس في الواقع مجرد المسؤولية الصورية أو الاقتناع بمعقولية الفعل، وإنما حاجة الآخرين إلينا la vulnérabilité d'autrui

والمربي وسط هذه النظرية الإيتيقية بحاجة إلى أن يتعرّف على ذاته من جهة كونه مشروعًا

(31) Michel Métayer, vers une pragmatique de la responsabilité morale, in lien social et politique, 2001 n° 46, P.19-30.

الخلاصة

نتبين من هذه اللوحة الوجيزة للجدل الأخلاقي حول المسؤولية، أن المربي مَعْنِيّ بتحمل نتائج سلوكه التربوي وشبه التربوي الاجتماعي، وأن هذه المسؤولية يجب أن تنبع من المصدرين السابقين في جدل النظريات الأخلاقية، عنيّت المصدر الصوري بجدارته التي تستند إلى معقولية الفعل، ومبدأ التعاطف مع دعوة الآخرين، التي تستند إلى جدارة وجودها ضمن طبعنا الإنساني الكوني نفسه.

ونخلص إلى أنه يوجد وراء المسؤولية القانونية جهة خارجية تُتَابَعُ تنفيذها وهي القانون، ممثلاً في السلطة المدنية التي تسهر على حسن الالتزام به، وكل من يخترقه يتحمّل الجزاء. والجزاء غالباً في العقاب المدني مادي، في حين أن في المسؤولية الأخلاقية، يكون الحارس هو الضمير، وغالباً ما يكون عقابه معنوياً. لكن أيهما أشدّ فعالية: آلعقاب المادي أم العقاب المعنوي؟ قد نختلف كثيراً في تقدير هذه الأمور، ولكن قد لا نختلف مطلقاً في أن المربي ينبغي أن يكون وعيه بوجهي المسؤولية عالياً، وأن يكون قانونياً ومربيّاً في الآن نفسه، في ظل مفارقات المهنة و«مخاطرها» و«مجازفاتها» غير التقليدية.

شأن تلميذ سارتر، لا يتلقى من الإجابة سوى: اختر لنفسك، وتحمل تبعات ذلك بجدارة.

وبالفعل فإن ملاحظة الواقع تخبرنا أنّ كثيراً من المربين يخرطون يومياً في هذه القرارات الإيتيقية المتخذة عن تأملات فردية حكيمة، فلنستحضر أولئك الذين يقتطعون من رواتبهم المحدودة من أجل توفير احتياجات الفصل البيداغوجية، وللنظر إلى من يؤدي دوراً في المرافقة يتجاوز كثيراً دوره البيداغوجي (التربوي) الخالص، مثلما نستحضر مثل

ذلك الذي يضحي بساعات إضافية من وقته الشخصي، من أجل مزيد من الشرح لتمكين المتأخرين من اللحاق بالمتقدمين، أو ذاك الذي يكلف نفسه فتح ملفات اجتماعية يحاول معالجتها، لا علاقة لها بمقتضيات مهنته كوظيفة. وقس على ذلك كل مربٍّ يعطي من قوته، ويهب من وقته، وينفق من جهده، ويقدم على حساب أهله لتلاميذه، دون مئة أو شرط...

فهذه هي آخر تجليات «المسؤولية الإيتيقية» تلك النابعة من وعي المربي نفسه، التي تتجاوز كل أشكال القوانين التنظيمية وأحياناً حتى الأعراف الأخلاقية. إنها قرارات خاصة وتولد ساخنة من رحم مفارقات الممارسة، وعن وعي عميق بالمسؤولية التربوية.

ملف العدد

أزمة التربية والتعليم في المجتمعات الحديثة

عند علي عزت بيجوفيتش

عماد عبد الرزاق^(١)

إن العالم المسلم بأسره يموج بحالة من الاضطراب والتحول، ومهما يكن الشكل الذي سيتخذه عندما تبدأ آثار هذا التحول في الظهور فإن أمرًا واحدًا هو المؤكد، ألا وهو أن العالم المسلم لن يكون أبدًا عالم النصف الأول من القرن العشرين، بل هذا التحول سيساعد في انتباه العالم الإسلامي إلى ما يحيط به من مؤامرات تريد أن تعصف بهويته ووحدته. إن أطرافًا كثيرة تحاول اليوم أن تستفيد من مرحلة الاضطراب والتحول التي يمر بها المسلمون، وبخاصة القوي العالمية في الشرق والغرب، ولكنهم بدلًا من استخدام جيوشهم يستخدمون الأفكار ورؤوس الأموال.

وبهذه الأساليب من السيطرة يحاولون مرة تحقيق الأهداف القديمة نفسها، وتأكيد سيطرتهم على الشعوب المسلمة وإبقاءها في حالة مستمرة من الضعف الروحي والتبعية المادية والسياسية. إن الجهاد في سبيل غايات نبيلة ليس وليد اليوم، فقد جرب المسلمون السابقون الشهادة، وتاريخهم حافل بصفحات مليئة بالمعاناة والتضحيات والشهداء.



المعتاد للأمر المطروح حول الآتي: هو أن العلة في ذلك تُعزى إلى الحكام والمؤسسات والظروف الاقتصادية وأمية الشعوب وأن الشعوب غير متعلمة؛ ولذلك تحتمل طغيان الحكام وهؤلاء الحكام أنانيون؛ لذلك لا يعملون لتعليم شعوبهم، والمؤسسات التقليدية انعكاس مباشر لمستوى المجتمع الثقافي، بالإضافة إلى تحكم النظام القائم فيها. وبوجه عام، إن من عوامل تخلف الشعوب الإسلامية سبباً خارجياً وهو هجوم المغول، والسبب الثاني داخلي، وهو التفسير الديني المحض للإسلام، وأن الوعي البشري لا زال لا يدرك إلى الآن كل الآثار المدمرة لكارثة الاجتياح المغولي مهما كتبنا وتحدثنا عنها.

لقد تم تدمير مئات المدن وكل ما صنعه يد الإنسان في مساحة ومنطقة حيوية بالنسبة للإسلام. ومن جانب آخر كان التفسير الديني المحض للإسلام الذي حصر الإسلام في دائرة رسالة دينية، من أهم أسباب تخلف المسلمين وإعاقة نهضتهم، فالشعوب الإسلامية أو غالبها متخلفة اليوم؛ لأنها لا تتبع الإسلام بالمفهوم العملي، فالإسلام سواء باعتباره رسالة أو ظاهرة تاريخية يرفض الركود والتخلف. ومن أهم عوائق النهضة أيضاً كما يرى (بيجوفيتش) أننا نربي شبابنا تربية خاطئة منذ قرون نتيجة لعدم فهمنا للفكر الإسلامي الأصيل، في وقت كان أعداء الإسلام من المستعمرين يستولون على الدول الإسلامية دولة تلو دولة اعتماداً على علومهم

هل نريد للشعوب المسلمة أن تخرج من دائرة التبعية والتخلف والفقر؟ هل نريد لها أن تنطلق في طريق العزة والنهضة مرة أخرى؟ هل نريد للشجاعة المتوهجة والعبقرية والفضيلة أن تنبعث من جديد بكل قوتها وزخمها في كيان هذه الأمة؟ يمكننا أن نبين بوضوح الطريق الذي يؤدي إلى تحقيق هذه الغايات، هذا الطريق يتمثل في الوعي بمشكلات وعوائق النهضة الإسلامية، والعمل على مواجهتها، ومن أهم هذه المشكلات مشكلة التربية والتعليم ومحاولة النهوض بها، وزيادة وعي المجتمع، وتجديد الأفكار الإسلامية، وإقامة مجتمع إسلامي موحد من المغرب إلى إندونيسيا، والإسلام هو الفكرة الوحيدة القادرة على إطلاق خيال الشعوب المسلمة، الفكرة الوحيدة التي تستطيع أن تقطر في عقول المسلمين ووجدانياتهم كل ما يحفزهم على التنظيم، وكل ما يفجر فيهم الطاقة والإلهام. ويرى (بيجوفيتش) أن أسباب نهضة وانحطاط أي أمة غالباً ما تكون معقدة ومتعددة الأبعاد، ومع ذلك فلا يكون هناك إلا جانب منها له نصيب من الأسباب الموضوعية ما يجعله يخضع للتحليل والمنطق والإدراك، في حين يظل جانبها الآخر غير خاضع لذلك؛ لأنه يكمن في قلوب وإرادة البشر. والسؤال المطروح ما الأسباب الكامنة التي جعلت ينابيع الحياة والإرادة والعلوم تتبع من أرض مصر القديمة واليونان وروما والجزيرة العربية كما نشهدها اليوم، في الوقت الذي تعيش وتموت فيه أجيال لا حصر لها، وغالباً ما يدور التوضيح

مستفيضة، فاتفق مع زملائه أن ينشئوا ناديًا مدرسيًا أو جمعية لمناقشات الدينية سموها **(ملادي مسلماني)** أي الشبان المسلمين^(٢).

وفي عهد تيتو كان **بيجوفيتش** معارضًا بارزًا، وسُجِنَ عدة مرات في عهده، وكان كثيرًا ما يتهم من قبل أطراف صربية وكرواتية بأنه من داعمي الأصولية الإسلامية، ولقد تسلم **بيجوفيتش** رئاسة جمهورية البوسنة والهرسك من عام ١٩٩٠ إلى ١٩٩٦ بعد التوقيع على اتفاقية دايتون، ومن ثم أصبح عضوًا في المجلس الرئاسي البوسني. وبعد انتهاء ولاية المجلس الرئاسي البوسني قرر **بيجوفيتش** اعتزال الحياة السياسية وذلك لسببين:

الأول: بسبب الضغوط الدولية التي تعرض لها لمواقفه الدينية المحافظة.

والثاني: بسبب تدهور صحته^(٣).

ومن أهم منطلقاته الفكرية في مشروعه ضرورة إعادة النظر في التعليم التقني والتعليم الكلاسيكي، فالتعليم التقني هو سبب

(٢) علي عزت بيجوفيتش، عوائق النهضة الإسلامية، ترجمة: حسين عمر سباهايتش، جمعية قطر الخيرية، الدوحة، ط١، ٢٠١٣، (ص/١٥).

(٣) علي عزت بيجوفيتش، هروبي إلى الحرية، ترجمة: إسماعيل أبو النبدورة، مراجعة: محمد أرناؤوط، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٢، (ص/٤٧).

وغطرستهم وعدم مبالاتهم بنا. وي طرح هذا البحث عدة إشكالات أو أسئلة هامة: ما مفهوم التربية عند **بيجوفيتش**؟ ما أثر التعليم في نهضة الأمة؟ ما سمات التربية والتعليم عنده؟ كيف تحقق التربية وخاصة التربية الإسلامية نهضة الأمة؟ كيف نحقق التوازن بين التربية والتعليم في مجتمعاتنا المسلمة وما هو قادم من الغرب؟ ما أهم مرتكزات النهضة الإسلامية؟ وغيرها من الأسئلة التي سوف يجيب عنها البحث.

أولاً حياته ومؤلفاته

ولد علي عزت **بيجوفيتش** في ١٨ محرم عام ١٣٤٤هـ، ١٩٢٥م وتوفي في ١٩ أكتوبر عام ٢٠٠٣م بالبوسنة، وهو أول رئيس جمهوري لجمهورية البوسنة والهرسك بعد انتهاء حرب البوسنة والهرسك. وهو ناشط سياسي وفيلسوف إسلامي، نشأ وترعرع في مدينة بوسانا كروبا البوسنية. واسم عائلته يمتد إلى أيام الوجود التركي بالبوسنة. وتلقى تعليمه في مدارس العاصمة سرايفو، وتخرج في جامعة سرايفو تخصص القانون، وعمل مستشارًا قانونيًا لمدة خمسة وعشرين عامًا، ثم اعتزل وتفرغ للكتابة. ونشأ **بيجوفيتش** في وقت كانت البوسنة والهرسك جزءًا من يوغسلافيا التي تحكمها أسرة ليبرالية، ولم يكن التعليم الإسلامي جزءًا من المناهج الدراسية، وكان **بيجوفيتش** -وهو لا يزال شابًا- واعيًا بأهمية أن يتعرف على دينه الإسلامي ويقرأ فيه قراءة

الإسلامية، وتعليم وتربية النشء الصغير على تعاليم ومبادئ الإسلام. كذلك لعبت هذه التنشئة دورًا في سماته الشخصية من الصلابة وتحمل المسؤولية والصمود أمام العقبات والمواقف الصعبة، وإدراك وفهم كل ما يعوق تقدم الأمة الإسلامية، كذلك ساعدته على فهم مخططات الاحتلال وكيف يفكر.

ثانيًا: مؤلفاته

الإسلام بين الشرق والغرب، الإعلان الإسلامي، هروبي إلى الحرية، وعوائق النهضة الإسلامية، مذكرات **بيجوفيتش** في السجن.

ثالثًا: النهضة الإسلامية ومنطلقاتها

يرى **بيجوفيتش** أن فكرة النهضة الإسلامية التي تنظر إلى الإسلام لا من حيث قدرته فقط على تهذيب الإنسان، ولكن أيضًا على تنظيم العالم، سوف تصطدم دائمًا بنوعين من الناس، وهم: المحافظون ودعاة الحداثة، يتعلق المحافظون بالأشكال القديمة، ويتطلع دعاة التحديث إلى الأشكال الأجنبية، يجر الأولون الإسلام إلى الوراء نحو الماضي، ويقحم الآخرون الإسلام في مآهات مستقبل أجنبي. قد يبدو من قبيل التكرار تأكيد الحقائق الأساسية فيما يتعلق بأصل الإنسان ورسالته، إلا أن مدخل الإسلام في هذه الناحية يعد مدخلًا متميزًا يدعو إلى الجمع بين الإيمان والعلم، وبين الأخلاق والسياسة، بين المثل

الحضارة ونتيجة لها، والحضارة مبنية رأسًا على هذه التقنية التي دخلت بشكل واسع على عدة مجالات من مجالات الحياة، أما التعليم الكلاسيكي فيشمل التاريخ والفنون والآداب والقانون، لأجل ذلك لو كان التعليم تقنيًا فقط فلن نجد إنسانًا مستنيرًا بثقافة روحية يستقيها من برامج التاريخ والفنون والآداب والأخلاق.

هذه الثقافة هي التي تجعل الإنسان يتحكم في التقنية وليس العكس. بموجب هذا يصف الحضارة بأنها ملحدة، والثقافة بأنها مؤمنة من منطلق أن الحضارة تختزل الإنسان في جانبه المادي فقط، والثقافة تهتم ببعده الروحي، فحامل الثقافة هو الإنسان الفرد وحامل الحضارة هو المجتمع؛ لذا ركز (**بيجوفيتش**) على الدور الرئيس للتربية والتعليم، ويرى أن من أسباب بقاء الأمة حية متسمة بالفاعلية، هو التحام المسجد بالمدرسة، ويطلق **بيجوفيتش** على ذلك مصطلح (**المسجد رسة**)، بمعنى التوازن بين العقل والقلب، فالمسجد يذكي الروح الإيمانية عند المسلم، والمدرسة تفرس فيه حب المعرفة والسعي لاكتسابها، والجمع بينهما معًا من تمام الإيمان^(٤). ويجب أن نشير هنا إلى أن هذه النشأة أثرت تأثيرًا كبيرًا في فكر **بيجوفيتش**؛ لأنه أدرك خلال سنوات الاحتلال التي عايشها كيف كان يعاني مجتمعه من التضييق على حريته، وضرورة نشر التعاليم

(٤) زكي ميلاد، الثقافة والحضارة قراءة في نظرية علي عزت بيجوفيتش، مقال في مجلة منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، العدد ٤٢، ٢٠٠٤م، (ص/١٥).

أصحاب هذه المحاولات. وهكذا كما يقول **(بيجوفيتش)** إن عقيدة الوحدانية التي جاء بها القرآن -وهي أنقى وأكمل الأفكار الدينية التي ظهرت- يضحى بها تدريجياً، في حين ظهرت في الممارسة تجارة بغیضة في العقيدة. ويشير إلى أن اللاهوتيين أناس غير صالحين في مكان غير مناسب، والآن وقد بدأت جميع الدلائل تشير إلى أن العالم الإسلامي يصحو من رقدته، فإن هذه الفئة أصبحت تمثل التعبير عن كل ما هو كئيب ومتصلب في هذا العالم ^(٦).

وينتقد **(بيجوفيتش)** ذلك التيار الذي يتبنى كل أفكار الغرب من دون فحص أو نقد، ويرى أنهم يمثلون في الحقيقة سوء حظ هذه الأمة المسلمة.

إنهم كثرة كثيرة ذات نفوذ وتأثير، إنهم يهيمنون بشكل ملحوظ على الحكومات والتعليم والحياة العامة. واستطاع دعاة الحداثة أن ينشئوا جبهة ضد كل ما تمثله الفكرة الإسلامية، إنهم بدلاً من العمل على تطوير إمكانيات بلادهم الخاصة ذهبوا ينفخون في شهبوات الناس ويضخمون رغباتهم المادية، فأفسحوا بذلك الطريق أمام الفساد والفوضى الأخلاقية، إنهم لم يستطيعوا أن يفهموا أن قوة العالم الغربي لا تكمن في طريقته في الحياة، وإنما في طريقته في العمل، وأن قوته ليست في الموضة والإلحاد.

العليا والمصالح. وبالاعتراف بوجود عالمين: العالم الطبيعي والعالم الروحي الجواني تعلمنا الإسلام أن الإنسان بتكوينه الفريد هو الذي وصل بين هذين العالمين، وبدون التوحيد بين العالمين سنجد الدين يميل إلى التخلف **(حيث يرفض أي نوع من أنواع الحياة المنتجة)** ونجد العلم يميل إلى الإلحاد. وانطلاقاً من وجهة النظر التي تذهب إلى أن الإسلام مجرد دين، سنرى أن المحافظين يستنتجون أن الإسلام لا يستطيع تنظيم العالم الخارجي، والنتيجة العملية واحدة. إن النصير الرئيس، إن لم يكن الأوحى للفكر المتحفظ في العالم المسلم اليوم **(هم الحجاج والمشايخ)** هؤلاء الناس -خلالاً للتعاليم الواضحة **(لا كهنوت في الإسلام)**- جعلوا من أنفسهم طبقة منظمة هيمنت على تفسير الإسلام ووضعت نفسها وسيطاً بين الإنسان والقرآن، ولأنهم جعلوا من أنفسهم طبقة، فقد أصبحوا لاهوتيين متحجرين في معتقداتهم ^(٥).

ولأن العقيدة الإسلامية في نظرهم قد تنزلت وتم تفسيرها بصفة نهائية فإن أفضل شيء ممكن هو أن نترك كل الأمور كما وصلت إلينا، وتم تحديدها منذ ألف سنة مضت أو أكثر، وبهذا المنطق المتحجر أصبحوا أعداء أشداء لكل جديد. فأى محاولة لتطوير الشريعة كقانون، بمعنى تطبيق مبادئ القرآن على المواقف المستجدة التي ما فتئت تظهر خلال تطور الحياة يواجهها هؤلاء في سلامة إيمان

(٦) علي عزت بيجوفيتش، عوائق النهضة الإسلامية، (ص/٧٠).

(٥) علي عزت بيجوفيتش، عوائق النهضة الإسلامية، (ص/٦٧).

كمال أتاتورك) ويكشف لنا **بيجوفيتش** عن الأسباب التي جعلت اليابان تنجح وتنطلق إلى قمة المجتمعات المتقدمة، في حين انحطت تركيا إلى دولة متخلفة من دول العالم الثالث. وينتهي **بيجوفيتش** إلى نظرية بالغة الأهمية حيث يرى أن جميع نجاحاتنا وإخفاقاتنا في الأخلاق والسياسة إنما هي مجرد انعكاس لفهمنا للإسلام وللقيمة التي طبقناه بها في الحياة، لقد كان ضعف تأثير الإسلام في الحياة العملية للمسلمين مصحوباً دائماً بانحطاطهم وانحطاط مؤسساتهم السياسية والاجتماعية، وتاريخ الإسلام كله منذ بدايته إلى يومنا هذا يؤكد هذا التطابق، كان هذا التطابق هو المصير الذي لا مناص منه للشعوب المسلمة، وأحد قوانين التاريخ الإسلامي نفسه^(٩).

ويؤكد على أن من أهم المرتكزات الأساسية في النهضة الإسلامية هو **القرآن الكريم**، ويشير إلى أن القرآن هو الفكرة المركزية في الأيديولوجية الإسلامية والممارسة الإسلامية

ويلفت الانتباه إلى أن إشكالية القرآن في المجتمعات الإسلامية ترجع إلى أن هذه المجتمعات تتعلق به تعلقاً عاطفياً، ولكنها لا تستطيع تطبيقه في حياتها، وهنا يكمن الفصام بين الكلمة والفعل في العالم المسلم، وينسب ظواهر الفساد والانحراف والسطحية

(٩) علي عزت بيجوفيتش، الإعلان الإسلامي، (ص/٥٣).

وإنما تكمن في الكبح الذي لا مثيل له، وفي المثابرة والعلم والشعور بالمسؤولية التي تتميز بها شعوبهم. إن دعاة الحداثة في العالم المسلم حينذاك لم يكونوا من الحكماء الذين انبثقوا من صميم شعوبهم يعرفون كيف يطبقون بطريقة جديدة الأفكار والقيم القديمة على الظروف المتغيرة، إنما ناصبوا هذه القيم العدا، فعلوا ذلك بسخرية باردة، وسحقوا بأقدامهم كل ما هو مقدس عند الناس، فدمروا الحياة واستزرعوا بدلاً منها حياة مصطنعة غير حقيقة^(٧).

ويشير **(بيجوفيتش)** إلى أن العنصر المشترك بين المحافظين ودعاة الحداثة هو النظرة القاصرة أحادية الجانب إلى الإسلام، حيث يعتبر أنه مجرد دين، بمعنى أنه مقتصر على الحياة الروحية للفرد، ولا شأن له بتنظيم الحياة الدنيا. ويكشف لنا **بيجوفيتش** عن سمة تميز دعاة الحداثة وتيسر لنا التعرف عليهم، فهم يفخرون بما كان يجب أن يخلجوا منه، ويخلجون مما كان يجب أن يفخروا به، لقد جلبوا إلى أوطانهم أفكاراً ثورية أجنبية، وبرامج إصلاح ومذاهب إنقاذ موصوفة لعلاج كل المشكلات، فإذا تأملنا نجد لدهشتنا نماذج لا يصدقها عقل في قصر نظرها وارتجالها^(٨).

ويقارن بعد ذلك بين فلسفتي الإصلاح التي تبنتها كل من اليابان وتركيا **(تحت نظام**

(٧) المرجع السابق، (ص/٧٣).

(٨) علي عزت بيجوفيتش، الإعلان الإسلامي، تقديم وترجمة: محمد يوسف عدس، مكتب الإمام البخاري للنشر والتوزيع، ط١، القاهرة، ٢٠٠٩، (ص/٥٢).

فالإخلاص للقرآن لا بد أن يتحول إلى تصميم على تطبيقه، وأن تتحول الجماعة الإسلامية القائمة على الوجدان إلى جماعة واعية منظمة، وأن يتحول حب الإنسانية إلى أفكار واضحة لتصبح هي المحتوى الأخلاقي والاجتماعي للقوانين والمؤسسات^(١١).

ثم يطرح **(بيجوفيتش)** سؤالاً في منتهى الأهمية: النهضة الإسلامية أثورة دينية النهضة الإسلامية أم سياسية؟ وللإجابة على هذا السؤال يرى أنه من وجهة نظره لا يمكن البدء في نهضة إسلامية دون ثورة دينية، كما أنه لا يمكن لهذه النهضة أن تواصل سيرها بنجاح وتكتمل إلا بثورة سياسية. هذه الإجابة تحدد النهضة الإسلامية باعتبارها ثورة مزدوجة، أخلاقية واجتماعية، وتعطي أولوية واضحة للصحة الدينية. هذه الإجابة تنبثق من طبيعة الإسلام ومبادئه وليس من الواقع الكئيب الذي يطبع العالم المسلم في الوقت الحالي. هذا الواقع يفصح عن خطورة الحالة المعنوية للعالم المسلم، كما يكشف عن الانحراف وسيطرة الانحراف والفساد والخرافة، والكسل والنفاق. ويشير إلى أن كل أمة قبل دعوتها لأداء دورها في التاريخ عليها أن تحيا فترة من التطهير الجواني والتسليم العملي بمبادئ أخلاقية أساسية معينة، إن كل قوة في العالم تبدأ بثبات أخلاقي، وكل هزيمة تبدأ بانهيار أخلاقي^(١٢).

والتخلف جميعاً إلى هذا التناقض الأساسي بين حماسنا المشتعل تجاه القرآن وبين الإهمال الكامل لمبادئه في الممارسات العملية. ويرى أن أسوأ الملامح في أوضاع المسلمين عامة تتمثل في تلك الفجوة المأساوية بين النخبة المهيمنة وبين الشعوب في البلاد المسلمة، وأن افتقاد التوافق بين عناصر الفكرة والقيادة من ناحية وبين الجماهير من ناحية أخرى يخل بالشرط الأول لأي إنجاز عظيم، ويرجع السلبية واللامبالاة لدى جماهير المسلمين إلى وجود هذه الفجوة. ويشير إلى أن أي برامج إصلاح لن يكتب لها النجاح أبداً إذا كانت معادية للإسلام متجاهلة لمشاعر الجماهير المسلمة. وبناء على ذلك ستجد النخبة من دعاة الحداثة يضربون برءوسهم في صخرة الرفض العنيد واللامبالاة الدفينة من جانب الناس البسطاء الذين يشكلون الغالبية العظمى من الأمة^(١٣).

وذكرنا **بيجوفيتش** بحقيقة هامة وهي أننا لا ينبغي أن نستهن بقدر الأخوة بين المسلمين ولا بالعاطفة القوية التي تربطهم في جميع أنحاء الأرض بالقرآن، التي تدل على أن العالم المسلم لم يمت، وإنما لا يزال حياً ينبض بالحياة. فحيث توجد مثل هذه المشاعر لا يوجد موت، إن العالم المسلم ليس صحراء مقفرة، وإنما تربة عذراء في انتظار الزراع، وبفضل هذه الحقائق تصبح مهمتنا واقعية قابلة للتحقيق. إن مهمتنا تتمثل في تحويل هذه المشاعر الكامنة إلى قوة فعالة مؤثرة،

(١١) علي عزت بيجوفيتش، الإعلان الإسلامي، (ص/٥٤).

(١٢) المرجع السابق، (ص/١١٩).

(١٣) المرجع السابق، (ص/٥٣).

رابعًا: الصحة الإسلامية

يشير **بيجوفيتش** في معرض حديثه عن الصحة الإسلامية إلى أنها وعي واضح بالغاية الحقيقية للحياة لماذا نحيا؟ ولأجل أي هدف نحيا؟ أهدف شخصي هذا الهدف أم هدف مشترك؟ أبغضمة العنصر الذي انتمى إليه يتعلق الهدف أم بمجد الأمة أم بتأكيد شخصيتي الفردية، أم هو بهيمنة شريعة الله على الأرض؟ بالنسبة لحالتنا الصحة الدينية تعني من الناحية العملية **(أسلمة)** الناس الذين يدعون أنهم مسلمون، أو أولئك الناس الذين يدعون الآخرين بهذا الاسم. فنقطة الانطلاق في هذه الأسلمة هي الإيمان الراسخ بالله من جانب المسلمين، والالتزام الدقيق الأصل بقيم الإسلام الدينية والأخلاقية. أما العنصر الثاني للصحة الدينية فيتمثل في الاستعداد للقيام بالواجبات التي يفرضها الوعي بالهدف. فالصحة الدينية لذلك هي نوع من الالتزام الأخلاقي والحماسة، حالة من القوة الروحية على المادة، حالة من المثالية الحية العملية يصبح فيها الأشخاص العاديون قادرين على أعمال بطولية تتسم بالشجاعة والتضحية، ومن ثَمَّ فالصحة الدينية خاصية جديدة للإيمان والإرادة تتلاشى فيها قيمة المعايير اليومية المألوفة للممكن، ويرتفع فيها الفرد والجماعة معًا إلى درجة أعلى من درجات التضحية في سبيل تحقيق مثلهم الأعلى. وبدون هذه الحالة الجديدة للروح والشعور يستحيل تحقيق أي تغيير حقيقي في

عالم المسلمين الحالي. وعند النظر في هذه الأمور تستبد بنا الحيرة ولو للحظة قصيرة فتسأل هل أقصر طريق للنظام الإسلامي هو الاستيلاء على السلطة التي ستقوم بدورها ببناء المؤسسات المناسبة، وتقوم بتربية الشعب تربية دينية وأخلاقية وثقافية، كمقدمة ضرورية لبناء مجتمع إسلامي؟ لكن هذه مجرد غواية، فالتاريخ لا يذكر لنا أي ثورة حقيقية جاءت عن طريق السلطة، وإنما عن طريق التربية، وكانت معنية في جوهرها بالدعوة الأخلاقية^(١٣).

ويشير **(بيجوفيتش)** إلى أن الصحة الدينية بحكم تعريفها تعني البدء بالذات، بحياة الإنسان نفسه، أما فكرة العنف والسلطة كوسيلة للتغيير فهي موجهة للآخرين، وهذا ما يجعل هذه الفكرة ذات إغواء. لذلك لا بد لأي حركة تتطلع إلى النظام الإسلامي كهدف أساسي لها أن تكون حركة أخلاقية، أن تستهدف إيقاظ الناس بالمعنى الأخلاقي، وأن تكون لها وظيفة أخلاقية تنهض بالناس وتصلح أحوالهم، وهذا هو الفرق بين الحركة الإسلامية والحزب السياسي. ولقد أعطت المصادر الإسلامية أولوية مطلقة للصحة الدينية للأسباب التالية:

أولاً: يقرر القرآن أن الصحة الجوانية **(تغيير النفس)** شرط سابق على أي تغيير أو إصلاح أو ضاع أي جماعة {إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم} **[الرعد ١١]**.

(١٣) علي عزت بيجوفيتش، الإعلان الإسلامي، (ص/١٢٢).

فريق آخر لدعم سيطرته وإشباع مطامعه؟ وما الذي يمنع تكرار مأساة الهزائم الأخلاقية التي يتكرر ظهورها في التاريخ الحديث للمسلمين؟

نظرًا للتخلف المذهل في العالم الإسلامي عليه أن يسير سيرًا حثيثًا في مجال التربية والتصنيع جنبًا إلى جنب؛ ذلك لأن التنمية المادية المتسارعة تكون عادة مصحوبة بأعراض مرضية خطيرة، تتمثل في الاستبداد والفساد وتحطيم الأسرة، ولا يوجد سد يحول دون الفيضان الكاسح لهذا الخبث المضاد للثقافة والأخلاق إلا ذلك السد الذي يُبنى على أساس من الإيمان القوي الخالص لله، والالتزام بتعاليم الدين من قبل جميع فئات الشعب، فالدين هو الذي يضمن لنا ألا نقوض الحضارة وأركان الثقافة^(١٤).

خامسًا: النظام الإسلامي

يُعرّف (بيجوفيتش) النظام الإسلامي في أبسط تعريفاته بأنه هو الوحدة بين الدين والقانون، التربية والسلطة، بين المثل الأعلى والمصلحة، بين الجماعة الروحية والدولة، بين الإرادة والقوة^(١٥). والنظام الإسلامي باعتباره المركب من هذه المكونات جميعًا يفترض افتراضين أساسيين: أولهما مجتمع إسلامي، ثانيهما حكم إسلامي. الأول هو مادة النظام الإسلامي والثاني هو شكل هذا

ثانيًا: تأكدت هذه القاعدة عمليًا في صدر الإسلام وفي جهاد الرسول صلى الله عليه وسلم طوال الثلاث عشرة سنة الأولى من الدعوة الإسلامية، اقتصر في نقاشه على قضايا الإيمان وتأكيد المسؤولية، ولم يتطرق في تلك الفترة لأي مشكلة اجتماعية أو سياسية، ولم يقرر أي نوع من القوانين الاجتماعية المبنية على الإسلام. لذا يرى **بيجوفيتش** أننا نتطلع إلى الصحة الدينية في تحقيق ثلاثة أمور هامة:

الصحة الدينية وحدها التي يمكن أن توفر العزم دون تردد أو تساهل في تطبيق أحكام القرآن، ولا سيما تلك الأحكام التي تتعلق بالأمراض الاجتماعية المتأصلة، أو التي من شأنها إحراج أصحاب السلطات ومحتكري الثروات العريضة. وتعني الصحة الدينية هنا أن يتم تطبيق هذه الأحكام من دون عنف ولا كراهية؛ لأن كل المجتمع الذي استيقظ وعيه الديني أو غالبية سوف يفقه هذه الأحكام ويرحب بها؛ طاعة لأمر الله وتحقيقًا للعدل

لا يمكن تصور نهضة إسلامية دون استعداد لتضحيات هائلة بالأموال والأنفس، ولا دون درجة عالية من الثقة المتبادلة والتعاون المخلص فيما بينهم، وإلا فما الذي يحول دون استغلال هذه الجهود والتضحيات التي يفرضها على نفسه فريق من المجتمع لكي يستخدمها

(١٤) علي عزت بيجوفيتش، الإعلان الإسلامي، (ص/١٢٤).

(١٥) علي عزت بيجوفيتش، الإسلام بين الشرق والغرب، ترجمة: محمد يوسف عدس، مؤسسة العلم الحديث، ط١، بيروت، ١٩٩٤، (ص/٨٨).

ويؤكد على أن النظام الإسلامي لا يمكن إقامته من دون مجتمع إسلامي كشرط أساسي، وإلا تحول هذا النظام إلى عنف وقهر واستبداد. ويشير **بيجوفيتش** إلى أنه استنادًا إلى بعض الدلائل العملية يمكن القول إن أغلب حكومات الدول ذات الشعوب تقاوم إقامة النظام الإسلامي للحكم باستخدام التبريرات المصطنعة، مع أن النظام الإسلامي نظام طبيعي تلقائي لمجتمعات الشعوب المسلمة. إن نظام الحكم الإسلامي يمكن أن يقوم في تلك المجتمعات بين عشية وضحاها إذا ما أبعدنا عنها وسائل القمع، وتلك النظم التي تحيا بطرق مصطنعة. وستقيم الشعوب الإسلامية المحررة هذا النظام الإسلامي؛ لأنها لا ترضى بأي نظام أو مذهب دخيل، ولا بالنظام الوراثي سواء أهو مستند إلى الدستور أم لا، ولا بأي شكل من الجمهوريّة الشّعبيّة أو الجمهوريّة الديمقراطيّة، ولا بالدولة ذات الدين الإسلامي الرسمي الذي يتحكم فيه المرتدون، ولا بصورة باهتة لتقليد نظم الدول الأوروبية التي تفصل الدين عن الدولة؛ لأن الشعوب الإسلامية بكل بساطة لا تريد غير الإسلام والدولة الإسلامية والنظام الإسلامي الأصيل.

إن فشلنا في مواجهة أوضاعنا إضافة إلى أشياء أخرى -كما يشير **بيجوفيتش**- يؤخر وجودنا في الساحة دائمًا، ونعالج النتائج بدلًا من معالجة الأسباب، فهزأنا على أيدي إسرائيل نموذج لمعالجة أعراض المرض بدلًا من أسبابه. إن هذه النبتة السامة التي تُسمّى

النظام، فالمجتمع الإسلامي من دون السلطة الإسلامية مجتمع ناقص مفتقر إلى القوة، **والحكم الإسلامي من دون مجتمع إسلامي إما أن يكون طوباويًا خياليًا أو عنفًا وقهْرًا**. وبصفة عامة لا يوجد المسلم كشخص مفرد، فإذا أراد أن يحيا ويستمر في البقاء بصفته مسلمًا عليه أن يخلق بيئة، أن يقيم جماعة ونظامًا، فالمسلم بين خيارين لا ثالث لهما، إما أن يغير العالم، وإما أن يستسلم للتغيير^(١٦).

ويشير إلى أن طبيعة المجتمع الإسلامي هو مجتمع متحرر من الصراعات، فهو إطار من العلاقات يجد المسلم فيه نفسه على اتساق مع بيئته، ويقصد بالصراعات الانفصال بين الفكر والتطبيق أي نحمد الله ونثني عليه داخل المسجد، ولا نفعل ذلك خارج المسجد. ويعني هذا التعريف أنه لا يوجد نظام مؤسسات وعلاقات وقوانين منفصلًا عن الناس الذين هم هدف هذا النظام، ثم يقال إن هذا النظام الإسلام، فلا يوجد نظام إسلامي ولا غير إسلامي قائم بذاته، وإنما يكون النظام إسلاميًا أو غير إسلامي فقط بالناس الذين يؤلفون هذا النظام. لقد جمع الإسلام في خطابه بين الإنسان الحي المتكامل كما صوّره القرآن وتمثل في حياة الرسول وبين الطبيعة أو العالم الخارجي، فكان بذلك تعبيرًا عن الإنسان الكامل وعن الحياة في جميع وجوهها، وفي هذا الإطار توحد الإيمان مع القانون وتوحد التعليم والتربية مع السلطة، وبذلك أصبح الإسلام نظامًا^(١٧).

(١٦) علي عزت بيجوفيتش، الإعلان الإسلامي، (ص/٩٢).

(١٧) المرجع السابق، (ص/٩٣).

في وقت كان أعداء الإسلام من المستعمرين يستولون على الدول الإسلامية دولة تلو دولة اعتمادًا على علومهم وخطرتهم وعدم مبالاتهم بنا. كنا نربي أجيالنا على أن يكونوا الخير للجميع وليستسلموا لطوارق القدر، وليتحلوا بالطاعة، وليطيعوا ولي الأمر طاعة عمياء؛ لأن كل حكم يأتي من عند الله. ويقول: لا أعرف مصدر فلسفة الطاعة الحزينة هذه، ولكني أعرف يقينًا أن الإسلام ليس مصدرها؛ لأنها تؤدي وظيفتين تكمل إحداها الأخرى بصورة غير مباشرة: من جانب نमित الأحياء، ومن جانب آخر لإبراز هذه المثل الخاطئة باسم الإسلام، تحشد حول الإسلام أجيالًا ماتت قبل أن تبدأ حياتها. إنها تحيل كائنات بشرية سوية إلى أناس لا يثقون في أنفسهم، الذين يطاردتهم شبح الذنب والإدانة، لتصبح هذه الفلسفة موئلًا لأقزام البشر الذين يهربون من الواقع: بحثًا عن الملجأ في الاستسلام السلبي ومواساة النفس^(١٨).

بهذا التفسير فقط يمكن توضيح الحقيقة بأن رواد ورموز الفكر الإسلامي أو كما يسمون أنفسهم يلاقون الهزائم في أي مواجهة في عهد الصحوة المعاصرة. أليس من الطبيعي أن يقود شباب الشعوب الإسلامية رجالًا تربوا في الإسلام واستلهموا الطريق من الفكر

الإسلامي؟ ولكنهم لا ينجحون لسبب واحد أنهم ربوا ليكونوا أتباعًا لا قادة. أليس من كنه المنطق أن يكون المسلمون المخلصون ركانز

(١٩) علي عزت بيجوفيتش، عوائق النهضة الإسلامية، (ص/١٠١).

إسرائيل لم تزرع عقب الحرب العالمية الثانية كما يظن أغلب المسلمين، بل إن جذورها أعمق من ذلك، ومن أقوى جذورها الحرب بين العرب والأتراك من عام ١٩١٤-١٩١٧.

وتوالت فصول ذلك الوضع في شكل تسميم العقول والكراهية للمسلمين في الحروب التي لم تنقطع لحظة واحدة، وإنما غيرت أثوابها وأشكالها وأساليبها، ونتيجة لتلك المساعي مجتمعة تكوّن العالم المعادي للإسلام الذي يتحد تلقائيًا كلما احتاج الأمر إلى النيل من الإسلام والمسلمين^(١٨).

لذا يرى أننا يجب أن نتعلم من أعدائنا، وإذا كان العدو المحتمل المتعلم قد أدرك أن أسهل طريق لإضعاف وإفساد المسلمين هو نشر مذهب الضياع الفكري والروحي بينهم، وزرع أسباب الفرقة والتنازع والشكوك، فواجبنا العملي أصبح واضحًا، علينا أن نزرع في صفوف العدو مذاهب زعزعته وإضعافه، ونبني الثقة في الإسلام وحده.

سادسًا: التربية

يلفت **بيجوفيتش** أنظارنا إلى حقيقة هامة وهي أننا نربي شبابنا تربية خاطئة منذ قرون؛ لعدم فهمنا للفكر الإسلامي الأصيل،

(١٨) علي عزت بيجوفيتش، الإعلان الإسلامي، (ص/١١٤).

القرآن بنى على هذه الطاعة المطلقة لله حرية الإنسان وتحرره من أي طاعة أخرى أو خوف.

إذن ما الذي يمكن أن ننصح به الآباء

والمربين؟ يجب أن ننبههم قبل كل شيء، ألا يقتلوا هذه الطاقة في الشباب، عليهم أن يصغوا لهذه الطاقة وأن يوجهوها؛ لأن الشباب المسلوب الإرادة لا ينفع الإسلام ولا سبيل لإعادة حيوية الإسلام بأناس أموات، ولكي يربوا المسلمين عليهم أن يربوا رجالاً كامليين، وليحدثوهم عن العزة أكثر من الطاعة، والشجاعة أكثر من التواضع، وعن العدالة أكثر من الشفقة، ليخرجوا لنا جيل العزة والمهابة الذي سوف يقف على قدميه بثبات ليمضي في طريقه من غير أن يسأل عن الإذن من أجل العمل، ولنعلم جيداً أن تقدم الإسلام مثل أي تقدم آخر سيتحقق على أيدي الشجعان الثائرين، لا على أيدي الوديعين المطيعين^(٢١).

ويشير إلى أنه لما كان الدين هو الأساس في المجتمع الإسلامي، فإن التربية لا تعتبر فقط إحدى وظائفه، وإنما هي لب وجوده وبقائه، إنها فوق كل شيء، تربية دينية وأخلاقية، تبدأ في الأسرة وتستمر خلال المراحل الدراسية.

وأمام النظام الإسلامي مهمة خاصة عليه أن ينهض بها، ألا وهي القضاء على جميع أشكال التربية الخاطئة. إن الإسلام يحرم أموراً وعلى النظام أن يتخذ جميع الإجراءات اللازمة للقضاء عليها، وهي كالآتي:

الثورة على المستعمر الأجنبي والأفكار الأجنبية؛ الداخلية والطغيان السياسي والاقتصادي؛ لأنهم تعلموا ألا يرفعوا صوتهم مجلجلاً وأن يقولوا سمعاً وطاعة، إننا لم نربّ المسلمين بل ربينا الجبناء، مستسلمين ودعين، خدماً، فطوبى لكل نظام بأشباه الرجال من أمثالنا.

ألسنا نحن مشاركين في استعباد واضطهاد شعوبنا، في هذا العالم المليء بالفتن والذائل والملهيات عما كان عليه الإسلام في التاريخ^(٢٢)، وليس عما يجب أن يكون عليه، هل يعرف شبابنا كثيراً عن قصر الحمراء والفتوحات الماضية وبغداد ومدينة ألف ليلة وليلة، ومكتبات سمرقند وقرطبة الزاخرة؟ إن عقلية الشباب توجهت كلياً إلى نحو التاريخ المجيد، وبدأ يعيش على ذلك التاريخ. إن التاريخ مهم بلا شك، ولكن ترميم سقف المسجد بجوار بيتك أنفع للإسلام من معرفتك بأسماء جميع المساجد الشهيرة التي أقامها أسلافنا.

إن من صريح التناقض كما يرى بيجوفيتش

أن تقدم لنا تربية الذل والانصياع والطاعة هذه باسم تربية القرآن الذي يذكر مبدأ الجهاد ومقاومة الظلم في أكثر من خمسين موضعاً. ويجزم بيجوفيتش بأن القرآن قد حرم هذا النوع من الطاعة، فبدلاً من طاعة العظماء والسلطين الزائفين أقر القرآن نوعاً واحداً من الطاعة فقط، هي الطاعة لله وحده، ولكن

(٢١) علي عزت بيجوفيتش، عوائق النهضة الإسلامية، (ص/١٠٣).

(٢٢) علي عزت بيجوفيتش، عوائق النهضة الإسلامية، (ص/١٠٢).

سابعًا: التعليم

يؤكد **بيجوفيتش** أن التعليم وحده لا يرقى بالناس ولا يجعلهم أفضل مما هم عليه أو أكثر حرية، أو أكثر إنسانية. إن العلم من وجهة نظره يجعل الناس أكثر قدرة، وأكثر كفاءة، وأكثر نفعا للمجتمع، لقد برهن التاريخ على أن الرجال المتعلمين والشعوب المتعلمة يمكن التلاعب بهم، بل يمكن أن يكونوا أيضًا خدافًا للشعوب المتخلفة، إن تاريخ الامبريالية سلسلة من القصص الحقيقية لشعوب متحضرة شنت حروبًا ظالمة استتصالية استعبادية ضد شعوب متخلفة أقل تعليمًا، كان أكبر ذنبهم أنهم يدافعون عن أنفسهم وحريتهم. إن المستوى التعليمي الراقي للغزاة لم يؤثر على الأهداف والأساليب، لقد ساعد فقط على كفاءة الغزاة وفرض الهزيمة على ضحاياهم^(٢٤).

ثم يعقد **بيجوفيتش** مقارنة بين التعليم التقني والتعليم الكلاسيكي، ويرى بوجه عام أن التعليم ليس ظاهرة أحادية الجانب، وأنا إذا نظرنا إليه عن قرب فسوف نلاحظ اتجاهين مختلفين متساويين، لكنهما مستقلان، فالتعليم المدرسي في العالم المتحضر يعتمد على الفكر أكثر مما ينبغي، والجانب الإنساني فيه أضال (أقل) مما ينبغي، وباستخدام المصطلحات المعتادة نقول إنه تعليم تقني أكثر مما يجب، ويكاد يكون مضمحلًا في جانبه الكلاسيكي التقليدي.

(٢٤) علي عزت بيجوفيتش، الإسلام بين الشرق والغرب، (ص/٩٧).

جميع أنواع المسكرات والمخدرات.

الدعارة العلنية والسرية، الإباحية في الكلمة المنطوقة، كذلك أندية القمار والأندية الليلية وصالات الرقص وغيرها من أنواع اللهو التي تتعارض مع تعاليم الإسلام^(٢٣).

ثم يتحدث **بيجوفيتش** عن الآثار التربوية والأخلاقية التي تقف وراء العبادات في الإسلام مثل الصلاة، فهي ليست عبادة محضة كما يرى، بل إنها تمثل مدرسة للانضباط والتأخي والتضامن، إن الصلاة طهارة وعمل ومشاركة.

كما أن الصوم تربية شاقة تسعى لتحقيق أهداف متنوعة، إضافة إلى أنه عبادة فإنه يحيي معاني تربوية وطيبة واجتماعية كثيرة، لذلك لم تكن المجتمعات الإسلامية ترى في الصوم مجرد مسألة خاصة بالفرد، بل كانت تثور تأثيرها أمام كل مجاهرة بانتهاك هذه العبادة؛ لأنها كانت ترى هجوًا سافرًا على تماسكها الداخلي الذي يبنيه الصوم. كما أن الزكاة ليست صدقة، بل هي أشبه بضريبة أو إلزام بإخراج جزء من المال لصالح المحتاجين، إن مؤسسة الزكاة في الإسلام تتضمن مقومات راسخة ليس لمحاربة الفقر فقط، بل ولتنمية شعور التفاهم والاحترام في المجتمع^(٢٣).

(٢٢) علي عزت بيجوفيتش، الإعلان الإسلامي، (ص/١٠٥).

(٢٣) علي عزت بيجوفيتش، عوائق النهضة الإسلامية، (ص/٢٥).

ويشير **بيجوفيتش** إلى أن السياق المنطقي للتعليم التقني هو التخصص، فقبل كل شيء نستطيع أن نرى الذكاء والعلم والصناعة تشكل خطًا واحدًا، وكلها مرتبطة بعضها ببعض. كسبب ونتيجة، فالعلم نتيجة الذكاء، والصناعة هي مجرد تطبيق للعلم، وهي جميعًا شروط وأشكال لتأثير الإنسان على الطبيعة وعلى العالم الخارجي. يوفر التخصص للفرد وضعًا أفضل وأقوى في النظام الاجتماعي، أي في الآلة الاجتماعية، ولكن التخصص يقلص الشخصية الفردية ويعلي من شأن المجتمع ويجعله أكثر كفاءة، فالمجتمع يأخذ قدرات الكل، في حين أن الإنسان -كجزء من الآلة الاجتماعية- آخذ في التناقص. إن التأمل في التوسع الذي طرأ على التعليم في عام ١٩٠٠، كان في جميع الكليات والجامعات في الولايات المتحدة أربعة وعشرون ألف أستاذ، وفي عام ١٩٢٠ ارتفع إلى ٤٩ ألف، ويتوقع أن يزيد في نهاية القرن إلى ٤٨٠ ألف أستاذ.

ويشير **بيجوفيتش** مع ذلك إلى أن القوتين العالميتين أمريكا والاتحاد السوفيتي (سابقًا) هما القوتان العسكريتان، ولكنهما ليستا أعظم دول العالم ثقافة، هاتان الدولتان تخصصان أكبر الاعتمادات للبحث العلمي والتعليم. ويطرح **بيجوفيتش** سؤالاً: أي نوع من التعليم هذا؟

كقاعدة هو تعليم مجهز وفق وصفة الحضارة. وفي الدول الشيوعية ينطوي التعليم على أن يتشرب الأفراد نظام الدولة

في هذه الأيام من الممكن جدًا أن نتخيل شابًا قد مر بجميع مراحل التعليم من المدرسة الابتدائية حتى الكلية دون أن يكون قد ذكر له ضرورة أن يكون إنسانًا خيرًا أو أمينًا.

فهو يتعلم أولاً أن يكتب ويحسب، ثم يدرس الطبيعة والكيمياء، وعلم الأعراق البشرية، وعلومًا أخرى كثيرة، إنه يجمع عددًا هائلًا من الحقائق على أحسن الفروض، يتعلم كيف يفكر، ولكنه لم يستنز ثقافةً أو روحًا، لم نعد نسمع إلا قليلًا عن برامج التاريخ والفنون والآداب والأخلاق والقانون. فالتعليم التقني سبب للحضارة ونتيجة لها، فهذا النوع من التعليم يهيئ العضو للدخول في المجتمع، وهو تعليم مصمم لتحقيق هذا الغرض فهو موجه لغاية محددة بإحكام، واهتمامه منصب على السيطرة على الطبيعة أو العالم الخارجي. أما التعليم الكلاسيكي فهو على العكس من ذلك يبدأ وينتهي عند الإنسان، أي أن الالهدف هو غايته. ومعضلة التعليم التقني في مقابل التعليم الكلاسيكي ليست معضلة فنية، وإنما هي مسألة أيديولوجية تكمن وراءها فلسفة معينة. ففي هذين النوعين من التعليم ينعكس التضاد بين الثقافة والحضارة بكل ما يترتب عليه من نتائج. سنجد أن المجتمع غير الصناعي وبخاصة المجتمع الاشتراكي ينحو تجاه التعليم الكلاسيكي، في حين أن المجتمع الصناعي وبخاصة المجتمع الاشتراكي ينحو تجاه التعليم التقني^(٢٥).

(٢٥) علي عزت بيجوفيتش، الإسلام بين الشرق والغرب، (ص/١٠٢).

الثقافة مدرسة همجية؛ لأنها لا تخلق أشخاصاً أحراراً بل أتباعاً، إنها قد تدعم الحضارة، ولكنها تحط من شأن الثقافة^(٧).

وفي معرض حديثه عن التعليم يعقد **بيجوفيتش** مقارنة رائعة وجذابة بين التأمل والتعليم. ويؤكد أن الحضارة تعلم، أما الثقافة فتتور، وأن الأولى تحتاج إلى تعلم، أما الثانية فتحتاج إلى تأمل. التأمل يمثل **(جهداً داخلياً جوائياً)** للتعرف على الذات وعلى مكان الإنسان في العالم، ويميز بينه وبين التعلم أو الدراسة التي هي نشاط جد مختلف عن التعلم والتعليم وجمع المعلومات عن الحقائق وعلاقتها بعضها ببعض.

أما النتيجة فيحددها بمكوني الإنسان الروحي والمادي، يؤدي التأمل إلى الحكمة والكياسة والطمأنينة، وإلى نوع من التطهير الداخلي الجواني الذي سماه الإغريق **(قطرسييس)**، إنه تكريس النفس للأسرار والاستغراق في الذات للوصول إلى بعض الحقائق الدينية والأخلاقية والفنية، وعلى الرغم من أن علي عزت **بيجوفيتش** يستلهم مبادئ القرآن في تفسيره للإنسان، وهو ما حفلت به آيات الذكر الحكيم كقول الله: {ألا بذكر الله تطمئن القلوب}، وقوله: {يتفكرون في خلق السموات والأرض}، وقول الرسول صلى الله عليه وسلم: **«تفكر ساعة خير من قيام ليلة»** رواه الاصبهاني في كتاب العظمة (١٩٧/١) عن

(٧) علي عزت بيجوفيتش، عوائق النهضة الإسلامية، (ص/١٠٦).

الأيدولوجي والسياسي، ويخضع لمصالحها، وفي الدول الرأسمالية يتلاءم التعليم عموماً مع المتطلبات الاقتصادية، ويحتاج إلى النظام الصناعي في كلتا الحالتين، فالتعليم هو تعليم وظيفي وفي خدمة النظام.

ويحاول **بيجوفيتش** أن يتبين السمات والصفات المشتركة بين التعليم التقني والتعليم الكلاسيكي السائد في كلا الجانبين: أول كل شيء هو اختيار بالغ التحديد ينطوي على تنافس مدمر، ويستخدم هذا التعليم لغة تخصصية صناعية في أغلب المواد الدراسية. والنظام المعماري السائد في المدارس وظيفي متقشف يتلاءم مع المعايير النفعية، وذلك لأن المدرسة إما أنها تخدم البيروقراطية الحاكمة أو تستخدم النظام الصناعي، وهما يلتقيان أو يتلاقيان في هدف واحد وهو إعداد المتخصصين الذين سيخدمون ويدعمون هاتين الآلتين^(٨).

أما الكلام عن مدارس إنسانية هنا وهناك فهو مجرد كلام معسول لا أكثر ولا أقل، فإذا ذهبنا نحن نقيم المحتوى الثقافي للتعليم الذي تقدمه هذه المدارس فنستطيع القول إن المدرسة مكون أساسي من مكونات الثقافة، تساهم في الثقافة إلى درجة لا تجعل منها مجرد تدريب على الطاعة والنظام لأنها تنمي الفكر النقدي، وتسمح للإنسان بالحرية الروحية. أما المدرسة التي تقدم حلولاً أخلاقية وسياسية جاهزة فإنها تعتبر من وجهة نظر

(٨) المرجع السابق، (ص/١٠٥).

فيما الحضارة فقط، ولا يساهم بشيء في ثقافتنا).

ويلفت **بيجوفيتش** الانتباه إلى أن التأمل أمر مهم في عصرنا، لكن الواقع لا ينبئ بذلك، في عصرنا هذا يتعلم الناس لكنهم كانوا في الماضي معتادين على التأمل. لقد كان حكماء **(الابوتا)** يستغرقون في تأملاتهم حتى أنهم لم يكونوا يلتفتون أو ينصتون إلى أولئك الذين كانوا يزعمونهم بكثرة الأسئلة. ويتطرق **بيجوفيتش** إلى عدة قصص عن المتأملين المشهورين في التاريخ، وهو يسجل الفرق من خلال شخصيتين مشهورتين هما: تولستوي ونيوتن، لقد أمضى تولستوي حياته يفكر في الإنسان ومصيره، في حين كان نبي الحضارة الغربية قد استولت عليه طوال حياته مشكلة الجسم الساقط^(٢٨).

وتجب الإشارة إلى أن **بيجوفيتش** لا يفضل هذا على ذاك، ولكن يؤكد أهمية هذا وذاك لحياة إنسانية تختلف عن البدائية وعن الربوبية في الوقت نفسه. ويقول أن تتأمل أو تتعلم أو تدرس، هي أنشطة مختلفة أو أنواع من الطاقة، ليست مستحيلة، فقد أدى الأول ببيتهوفن إلى إبداع السيمفونية التاسعة، وأدى بنيوتن إلى اكتشاف قوانين الجاذبية والحركة. ويشدد على أن التعارض بين التأمل والتعليم يكرر نفسه في التعارض بين الإنسان والعالم، بين الروح والذكاء، بين الحضارة والثقافة.

(٢٨) علي عزت بيجوفيتش، الإسلام بين الشرق والغرب، (ص/١٠٧).

ابن عباس رضي الله عنهما وفي الزهد للإمام أحمد (ص ٢٢٠).

إنه اكتفى بالمعنى: لأن الخطاب موجه للعقل الغربي في العصر الحديث، بما لا يقارن بالعصور القديمة، على الرغم من تقدم الحضارة وهو ما يعني أن الجانب النفسي فرض نفسه، وإن كان بطريقة خاطئة لتعويض الجوع الروحي في العصر الحديث. ويمضي **بيجوفيتش** في تعريف التعليم، وما يختلف فيه عن التأمل، مظهرًا قدرة هائلة على التحليل وتبسيط المعقد من دون إخلال أو سقوط في التعميم، أو إمعان في الترميز أو تشفير الكلمات والعبارات.

يرى **بيجوفيتش** أن التعليم يواجه الطبيعة لمعرفةا ولتغيير ظروف الوجود، ويطبق العلم الملاحظة والتحليل والتقسيم والتجريب والاختبار، في حين أن التأمل بالفهم الخالص، بل إن الأفلاطونية الجديدة تزعم أنها طريقة للفهم فوق عقلانية، فالملاحظة التأملية كما ينقل **بيجوفيتش** عن شوبنهاور متحررة من الإرادة ومن الرغبة، إنها ملاحظة لا تتصل بوظيفة أو مصلحة، فالتأمل ليس موقف عالم، بل موقف مفكر، أو شاعر أو فنان أو ناسك، ويشير إلى أنه قد تعرض للعالم بعض لحظات من التأمل لكنه يفعل هذا، لا بصفته عالمًا، ولكن باعتباره إنسانًا أو فنانًا، فجميع الناس فنانون بشكل أو بآخر، ويقول: **(يمنح التأمل قوة على النفس، أما العلم فإنه يعطي قوة على الطبيعة، وتعليمنا في المدارس يزكي**

ويعطي **بيجوفيتش** وجهًا آخر للمقارنة بين التعليم والتأمل، التعليم وحده لا يرقى بالناس ولا يجعلهم أفضل مما هم عليه أو أكثر حرية وإنسانية، إن العلم يجعل الناس أكثر كفاءة وقدرة وأكثر نفعا للمجتمع. ويؤكد أن التاريخ برهن على أن الرجال المتعلمين والشعوب المتعلمة يمكن التلاعب بهم، بل يمكن أن يكونوا خدًا للشئ، ربما أكثر من الشعوب المتخلفة، فتاريخ الامبريالية سلسلة من القصص الحقيقية لشعوب متحضرة شنت حروبًا ظالمة استئنصالية استعبادية ضد شعوب متخلفة، أقل تعليمًا، كان أكبر ذنبهم أنهم يدافعون عن أنفسهم وحرّياتهم، إن المستوى التعليمي الراقي للغزاة لم يؤثر في الأحداث أو الأساليب، لقد ساعد فقط على كفاءة الغزاة وفرض الهزيمة على ضحاياهم^(٣٠).

ويشير إلى حقيقة جوهرية وهي أن شعوبنا عبر قرون كثيرة مضت كانت محرومة من وجود أناس متعلمين تعليمًا صحيًا فعالًا، وبدلًا من ذلك توفر لهذه الشعوب نوعان آخران من الناس كلاهما غير مرغوب فيه- الجاهل والمتعلمون تعليمًا خاطئًا. فلا يوجد في دولة مسلمة واحدة نظام تعليمي مُعدّ إعدادًا متناسبًا قادرًا على التجاوب مع الفهم الأخلاقي للإسلام أو التجاوب مع احتياجات الناس، فأصحاب السلطة عندنا إما أنهم قد أهملوا هذه المؤسسة أو تركوها نهيًا للأجانب يتصرفون وفق مخططاتهم.

وقد تساءل **بيجوفيتش** مرة قائلًا ما موضوع التأمل، ثم يجيب: في الطبيعة نستطيع أن نكشف العالم والإنسان، في حقيقة الأمر كل شيء يمكن اكتشافه ما عدا الذات الإنسانية أو الشخصية، فقط من خلال الذات نتصل باللانهائي، ومن خلالها فحسب، نشعر بالحرية وندرك العالم الآخر الذي نشترك معه في ميراث واحد. وخلافًا لكل الكائنات الأخرى التي تحركها الغريزة، الإنسان فقط يستطيع أن يشهد بوجود عالم الأرواح والحرية. ومن دون الذات يستحيل أن نشهد عالمًا وراء عالم الطبيعة؛ لأن كل شيء آخر بجانب ذات الإنسان هو وجود داخلي (**براني**) ظاهري. وقرر **بيجوفيتش** بأن التأمل استغراق في الذات، محاولة للوصول واكتشاف هويتنا وحقيقة حياتنا ووجودنا؛ لهذا السبب فالتأمل لا يحاول الإجابة على أسئلة عن المجتمع والبشر، إنه معني فقط بالتساؤلات التي يضعها الإنسان أمام ذاته. وإذا دققنا النظر في التأمل نجد أنه ليس وظيفة من وظائف الذكاء، فالعالم وهو يصمم نوعًا جديدًا من الطائرات لا يتأمل، إنما يفكر أو يدرس ويبحث ويختبر ويقارن، وكل هذه الأنشطة في مجموعها أو منفردة ليست تأملًا. أما العابد والشاعر والمفكر والفيلسوف والفنان فإنهم يتأملون، يحاولون الوصول إلى الحقيقة الكبرى والسر الوحيد الأكبر، بالنسبة لبقية العالم. من أجل ذلك كان التأمل نشاطًا دينيًا، ويعود **بيجوفيتش** إلى أرسطو في التفرقة بين العقل والتأمل والفرق بين الإنسان والإلهي^(٣١).

(٣١) **بيجوفيتش، الإسلام بين الشرق والغرب، (ص/١٠٨).**

(٣٠) المرجع السابق، (ص/١١٠).

ليس السؤال المطروح هو ما إذا كنا نريد قبول العلم والتكنولوجيا، فلا مفر من قبولهما إذا كنا سنفعل ذلك بطريقة إبداعية أم بطريقة ميكانيكية. بشرف وعزة أم نتيجة شعور بالدونية. السؤال هو في هذا التطور الحتمي: أتضيع هويتنا أم إننا سنحافظ على شخصيتنا وعلى ثقافتنا وقيمنا؟

في ضوء هذه الحقائق يمكننا القول واثقين إن التعليم في العالم المسلم الراهن هو أكثر المؤسسات حاجة إلى تغيير جذري حاسم من الناحية الكيفية والكمية. أما من الناحية الكيفية: فلكي يتحرر التعليم من التبعية الروحية وفي بعض الحالات من التبعية المادية للأجانب، ولكي يبدأ في خدمة التربية لجميع المسلمين شعوبًا وأعضاء في المجتمع الإسلامي.

ومن الناحية الكمية لابد من القضاء على العجز المزمن في المدارس في أقصر وقت ممكن؛ وذلك لخلق الظروف المواتية لإتاحة التعليم لجميع الناشئة ولجميع الفئات السكانية، ويمكن للمساجد أن تقوم مؤقتًا بدلاً من المدارس بأداء هذه الخدمة، فإذا لم نفشل في برامجنا التعليمية فلن نفشل في أي مجال آخر^(٣٢).

ويجب أن نشير إلى أن نظرية **بيجوفيتش** في التربية والتعليم تتفق إلى حد بعيد مع ما قاله **(مقداد يالجن)** عندما تحدث عن التربية الإسلامية الأخلاقية، إذ يرى أننا لو أردنا بناء

ويشير إلى أن أدعياء الحداثة يحاولون تنفيذ برامجهم الدخيلة فتراهم يلجأون إلى منافقة الجماهير أحياناً، وإلى التهديد أحياناً أخرى، يدافعون ويحثون ويقيمون التنظيمات ثم يهجرونها إلى تنظيمات أخرى، يغيرون الأسماء والشخصيات، ولكن يضربون برؤوسهم صخرة الرفض العنيد واللامبالاة الدفينة^(٣١).

لذا يرى أن تعليم الجيل الجديد يعتبر جزءاً مهماً من التربية المتكاملة، فالتعليم مع الوحدة هو العامل الحاسم للإسراع في تحرير العالم المسلم من أوضاعه المتردية في الوقت الراهن. إن البلاد المسلمة تفتقر إلى رأس المال الكافي؛ ولذلك ينبغي عليها أن تستثمر ما لديها في أعظم مجالات الاستثمار عائداً ألا وهو التعليم. فلا يمكن أن يقوم استقلال صحيح من دون المقدرة أو القدرة على تطبيق التقدّمات العلمية واستخدامها والاستمرار في تطويرها.

ويرى أنه عندما ظهر الإسلام أخذ المسلمون في عهدهم الأولى على عاتقهم دراسة وتجميع التراث العلمي الذي خلفته الحضارة السابقة، فعل المسلمون ذلك دون تعصب ولا خوف، فما بالهم اليوم يعجزون عن اتخاذ الموقف تجاه الحضارة الأوروبية التي يشتركون معها في حدود طويلة.

(٣٢) علي عزت بيجوفيتش، الإعلان الإسلامي، (ص/١٠٧).

(٣١) علي عزت بيجوفيتش، الإعلان الإسلامي، (ص/٨٦).

الخاتمة

من كل ما سبق نستطيع أن نستخلص النتائج الآتية:

١- أهمية إعادة النظر في التعليم التقني والكلاسيكي، لأن التعليم له دور فعال ومحوري في تقدم وتطور الأمم، كما أنه سبب الحضارة كما يرى **بيجوفيتش**. كذلك يجب الاهتمام بتربية النشء منذ الصغر وجوهر هذه التربية هو عدم الاستسلام وعدم الخضوع والخنوع، بل يجب بث روح النقد والتحدي بداخلهم، وتنمية الروح الإبداعية وإطلاق قدراتهم.

٢- تأكيد الاهتمام على دور الأسرة - المسجد - المدرسة، هذا الثلاثي يمثل أهمية كبيرة في فكر **بيجوفيتش**، ويؤكد على أدوارهم المحورية في بناء نهضة الأمة الإسلامية، فالتعليم والتربية يبدأان من الأسرة منذ الصغر وتتكامل مع دور المسجد، حتى إنه أطلق مصطلح جديد سماه **(المسجد رسة)** وذلك لأهمية تكامل دور المسجد مع المدرسة في بناء الفرد والمجتمع.

٣- تأكيد **بيجوفيتش** على النظرة الإسلامية المتكاملة في رؤية أو في النظر للإنسان، الإسلام ينظر إلى الإنسان ككل متكامل، على أنه مركب من جسد وروح يجب الاهتمام بمطالب الاثنين من دون تفضيل جانب على جانب، من هنا نقد **بيجوفيتش** الحضارة الغربية المادية التي ترى في الإنسان والحياة أنهما ماديان فقط ويسعيان إلى اللذة والمتعة.

حضارة إنسانية متقدمة؛ علينا أن نبدأ بالفرد أولاً وبتكوينه إنساناً صالحاً خيراً لنفسه والآخرين، وهذا يكون بالتعليم والتربية الخيرة، بتعليمه ما هو خير وما هو شر، وأن تقع حدودهما في ميدان السلوك الإنساني، ثم بتكوين روح الخير في نفسه ونزع روح الشر منها. ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالتربية الأخلاقية السليمة منذ الصغر^(٣٣).

ويرى أن التربية الإسلامية يجب أن تهتم بتنشئة الطفل وتكوينه إنساناً متكاملًا من جميع النواحي، مثل: الناحية الاعتقادية والناحية العقلية والروحية والأخلاقية. مثلاً من الناحية العقلية وضع الإسلام منهجاً تربوياً يخطط لتنمية القدرات العقلية ومداركها بحسب نمو الطفل، كذلك اهتم الإسلام بالناحية الروحية عن طريق الاهتمام بالنفس من حيث تطهيرها وتهذيبها. ويشير **(يالجن)** إلى أن موضوع التربية الإسلامية هو الإنسان بكل ما تتضمنه كلمة الإنسان من معاني واستعدادات. ويجب من وجهة نظره أن تكون التربية متكاملة تأخذ في اعتبارها جميع النواحي عند الفرد. ومن أهم جوانب التربية الإسلامية عنده هو تربية النفس على الإيمان لتحقيق لها الاطمئنان^(٣٤).

(٣٣) **مقداد يالجن**، دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، دار الشروق، ١٤٠٣، (ص/٣٢).

(٣٤) **مقداد يالجن**، أهداف التربية الإسلامية وغايتها، عالم الكتب السعودية، ٢٠٠٣، (ص/٣٨). أيضاً انظر جوانب التربية الإسلامية الأساسية، دار الريحان، الرياض. وأيضاً التربية الأخلاقية الإسلامية، دار عالم الكتاب، ٢٠٠٨، الرياض.

هـ- إن من أهم عوائق النهضة الإسلامية من وجهة نظر **بيجوفيتش**- نظرتنا نحن المسلمين- إلى الإسلام، لأن نظرتنا تكون أحادية الجانب تنظر إلى الإسلام على أنه تعبدية فقط أي عبادات، والحقيقة غير هذا لأن الإسلام يمثل جانب عبادات ومعاملات، دنيا ودين.

٦- إن من أهم مرتكزات النهضة الإسلامية القرآن الكريم، والقرآن عند **بيجوفيتش** ليس مجرد القراءة والحفظ فقط بل التدبر والتأمل، ليس جانباً عاطفياً وجدانياً، بل دستور حياة ومنظم لكل جوانب الحياة.

٧- التربية هي لب وجوهر الدين الإسلامي، هذه التربية تحقق القيم والمثل العليا،

٤- أيضاً من أهم منطلقات مشروع **بيجوفيتش** الفكري- كما أكد عليه المفكر عبد الوهاب المسيري في تقديمه لكتاب الإسلام بين الشرق والغرب- هو الثنائيات في فكر **بيجوفيتش**، أي النظرة الثنائية أو القطبية الثنائية، وليس الأحادية في النظر للأشياء. مثلاً ثنائية الإنسان- الطبيعة، الأخلاق النفعية- الأخلاق الروحية، هذه الثنائيات تؤكد على تكامل الإنسان، وأنه ليس قطباً واحداً أو أنه ذو بعد واحد. لذا أوضح المسيري في تقديمه تأكيد **بيجوفيتش** على النموذج المادي العدمي في الحضارة الغربية، وأنها حضارة تقنية مادية ليس فيها روح أو قيم. كذلك يربط **بيجوفيتش** بين الدين والأخلاق والفن، وذلك باستخدامه النماذج المركبة، ويميز بين النموذج المجرد والتجربة المعيشة في سؤاله المعرفي: ما الإنسان؟

٩- إذا أرادت الأمة أن تنهض من عثرتها عليها الاهتمام بالتعليم، ووضع خطط واستراتيجيات ومناهج تعليمية متطورة تتفق مع مقتضيات العصر، ومع البيئة الإسلامية أيضًا، لا أن نستورد مناهج من الخارج لا تتناسب مع البيئة الإسلامية.

ووظيفة النظام الإسلامي أن يقف على كل أنواع التربية الخاطئة ويصححها ويضعها في المسار الصحيح.

٨- أن كل عبادة من العبادات الإسلامية لها جوانب وأهداف روحية، وليس مجرد مظاهر شكلية، الصلاة مثلاً ليست مجرد حركات ظاهرية، بل هي مدرسة للانضباط والتأخي والنظام. أيضًا الزكاة ليست مجرد صدقة، بل هي تمثل التكافل الاجتماعي في أعلى صورته.



ملف العدد

حدود الفلسفة التربوية التونسية

من قانون «توحيد التعليم» سنة ١٩٥٨
إلى «مدرسة الغد» سنة ٢٠٠٥

د. عبد الباسط الغابري^(١)

(١) باحث برتبة أستاذ محاضر في الحضارة الإسلامية بمركز الدراسات الإسلامية بالقيروان، تونس.

تتطلب المسارات الثورية الحقيقية مراجعة للنظم المعرفية والأنماط الفكرية. ولئن بدت تلك المراجعة مقلقة بما أنّها تعيد النظر في المسلّمات وتُنطق المسكوت عنه وتبرز المهمّش، فإنّها شرط لا غنى عنه في صياغة المشاريع الحضارية الخلاقة. فالتجربة التاريخية تثبت استحالة التطوّر دون تفعيل للملكة النقدية بمختلف آلياتها النظرية والإجرائية.

ولا جدال في أنّ التساؤل عن جدوى الفلسفة التربوية التونسية وقيمتها يُعدّ سؤالاً محوريّاً مهمّاً، وتبرز أهمّيته سواء في السياق العام الذي أشرنا إليه آنفاً المتعلّق بالمسار الثوري الديمقراطي الذي يقتضي تكريس قيم الاختلاف والتعدّدية والديمقراطية، أو من ناحية الإشكالية التي يتضمّنها. إذ يقترن الحديث عن الفلسفة التربوية بالسياسات العامة والثقافة السياسية والمناهج المتّبعة والأهداف العامة والمبادئ المعلنة والمضمرة في تونس بعد مضي ما يربو على نصف قرن من إصدار أوّل قانون منظم للتعليم وموّد له **(قانون ٤ نوفمبر ١٩٥٨)**، وهي فترة كافية تصلح للبحث والنظر ليس فقط لعمق امتدادها الزمني، وإنّما كذلك لتعدّد الخيارات التربوية التونسية وتوّعها.

تسعى إلى تكريس التميّز وتدعيم الأفضلية بالاستزادة من قدرات التمكن والتجديد.

في حين ترتبط **الفرضية الثالثة** بالفرضيتين السابقتين من ناحية تأكيد الطابع الديناميكي لمفهوم التربية ومختلف تفرّعاته وأبعاده التعليمية والحضارية، يفضي هذا التصوّر التطوّري للعملية التربوية إلى الإقرار باستحالة وجود فلسفة تربوية ثابتة أو غير محتاجة للتغيير والتطوير.

إذا كان الاستدلال على تلك الفرضيات يتقاطع مع الإجابة عن الأسئلة المطروحة سابقاً، فإنّ طريقة تناول الإشكالية ومعالجتها تستند إلى منهج تحليلي نقدي محتكم إلى محدّدين بارزين.

يتعلّق **المحدّد الأوّل** باقتران الفلسفة التربوية بمحتوى القوانين والتراتيب المنظّمة للتعليم التونسي. ولئن كان من الصعب استقصاء كلّ تلك القوانين استقصاء كلياً لمحدودية مجال نظر هذه الورقة البحثية أو خشية الانزلاق في الخطية ممّا يطمس الهدف التأليفي المأمول في مثل هذه النوعية من البحوث.

يهمّ **المحدّد الثاني** تخصّص صاحب البحث ومجال اهتمامه؛ إذ ينطلق من تخصّص الحضارة الحديثة، ممّا يفرض الانطلاق من نصوص محدّدة في تناول قضية ما اجتناباً

لئن كان التساؤل عن جدوى الفلسفة التربوية يوهّم بانحصار البحث في دائرة البيداغوجيا والقيم، فإنّ تجزئة ذلك السؤال المحوري إلى أسئلة فرعية تخصّ معنى ربط الفلسفة التربوية بالتونسة ومرجعياتها وأسسها ومدى تحقّق الأهداف النظرية في الممارسة الفعلية تثبت الهوية التحليلية النقدية لهذه الورقة البحثية بحكم تخصّص صاحبها في الحضارة الحديثة والمعاصرة.

يمكن قول إنّنا سننطلق من ثلاث فرضيات أساسية أوحّت بها إشكاليتنا المطروحة ومختلف الأسئلة الفرعية المتعلقة بها.

تهمّ **الفرضية الأولى** تقاطع المفاهيم وتواصل العلوم والحقول المعرفية، فالفلسفة ضمن هذه الفرضية ليست ترقّاً نظرياً، وإنّما منزع عملي يبحث في سبل إرساء **«مجتمع فاضل»** و**«إنسان أرقى»**. أمّا التربية فليست مواكبة للمعارف وتكديساً للمعلومات، بل تربية على التفكير السليم واكتساب ملكات النقد والتقييم وتطويرها.

أمّا **الفرضية الثانية** فتحيل على اقتران الفلسفة التربوية بخصوصيات مجال تداولي ما. وعندما نتحدّث عن الخصوصية فإنّنا نشير إلى نظام ثقافي معرفي ما، ولاحتياجات مجتمعه وتطلّعاته بالنظر إلى مختلف الظروف الخاصّة بذلك المجتمع وثقافته. ومن هذا المنظور فالخصوصية في الشأن التربوي ليست رديفاً للانغلاق والتجبر بقدر ما هي عامل إثراء

العنكبوتية عن تعريف مصطلح ما وتعريفه تعريفاً جافاً.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار الطابع الإشكالي لمفهوم الفلسفة التربوية باتفاق عديد من الباحثين المنتمين لمختلف التخصصات، فإنّ انزياحنا عن تناول الخطّي أو «الأداتي» لمفهوم الفلسفة التربوية يصبح خياراً محموداً. إذ لا فائدة حقيقية تُرجى من تفريع مفهوم الفلسفة التربوية إلى مكوناته اللفظية والاستغراق في تعريف الفلسفة، ثم التربية، إضافة مفهوم التونسنة إلى تلك الثنائية.

يفرض ذلك الانزياح عن تناول الخطّي أو الأداتي إيجاد طريقة أخرى تقوم على التأليف والتعامل الوظيفي مع مختلف المعطيات والبيانات التي من الممكن أن يوفرها الاطلاع الأولي على دلالة أهمّ المفاهيم المشكّلة لإشكالياتنا المطروحة. يعني ذلك أننا سنبحث في معنى الفلسفة التربوية بطريقة وظيفية. تستحضر أبرز محاور الإشكالية التي تختزنها. ومن المهمّ الإشارة في هذا الصدد إلى أنّ الباحث الفرنسي دانيال هاملين Daniel Hameline قد انتهج هذا المسلك في حديثه عن الفلسفة التربوية في السياق الثقافي الغربي عامة والفرنسي خاصة^(٢).

لا يرتبط خيارنا للتناول الوظيفي للفلسفة التربوية التونسية بالنزعة الانبهارية للثقافة الغربية مثلما قد يتبادر إلى الذهن، وإنّما

للتعميم. لذلك من الضروري الإشارة إلى أنّنا سنركّز على أهمّ القوانين المنظّمة للتعليم التونسي شأن قوانين سنة ١٩٥٨ و ١٩٩١ و ٢٠٠٢ باعتبارها تشكّل منعطفات حاسمة في تاريخ التربية والتعليم بتونس. كما أنّنا سنعتمد تدريس مسألة «الدين والتدين في مناهج التعليم الرسمي» نموذجاً تطبيقياً يكشف مدى سلامة الفلسفة التربوية ووجهاتها.

يقتضي منطق التدرّج في معالجة إشكالياتنا المطروحة توزيعها على ثلاثة محاور وفق الأغراض التالية: أولاً: معنى الفلسفة التربوية التونسية ودلالاتها الحضارية، ثم ثانياً مرجعياتها ومركزاتها، فثالثاً حدودها ومفارقاتها.

١- معنى الفلسفة التربوية التونسية ودلالاتها الحضارية:

يقترن تناول القضايا في المستوى النظري بالتناول الاصطلاحي والمفاهيمي لأهمّ مفاهيم الإشكالية المطروحة. وبقدر ما في ذلك التناول من وجهة نظرًا لتعزيزه الجانب التجريدي وتشكيله بعض العلاقات الدلالية المفترضة والمؤسّسة للإشكالية، فإنّه قد يتحوّل في عديد من الأحيان إلى مراكمة جافّة لمختلف التصورات المتداولة عند التيارات الثقافية البارزة. إضافة إلى أنّ التطوّر المعلوماتي والتكنولوجي قد أفقد نزعة التجميع والتعريف قيمتها بحكم أنّه بوسع أي طالب مبتدئ اليوم البحث في الشبكة

(2) Hameline (Daniel), Philosophie de l'éducation, Encyclopédia Universalis, corpus 7, France S.A. 1993.

سنحاول استنادًا إلى المهاد المتقدّم ذكره البحث في الفلسفة التربوية ودلالاتها الحضارية، انطلاقًا من مستويين متباينين: مستوى تقاطعات الفلسفة التربوية ومستوى التحوّلات الحضارية الراهنة.

تقاطعات الفلسفة التربوية:

يعدّ تقاطع الفلسفة والتربية أوّل التقاطعات المتبادرة إلى ذهن المتلقّي عند تلقّيه لعبارة الفلسفة التربوية. فلا شكّ أنّ التداخل بين المجالين قد تحقّق تاريخيًا في النظم المعرفية الإنسانية، خاصّة بالنسبة إلى حضارات النصّ، بما أنّ التفكير في تطوير قدرات الإنسانية ومنزلته ظلّ هاجسًا مشتركًا بينها جميعًا. ويمكن الإحالة في هذا الصدد إلى قائمة طويلة من الفلاسفة المربّين العرب والغربيين من أفلاطون Platon وكانط Kant^(٥) مرورًا بابن سينا وابن طفيل وغيرهما. ولئن كان لا يخفى التباين بين تصوّرات هؤلاء الفلاسفة واتّجاهاتهم الفلسفية، فإنّ البحث عن سبل إرشاد الإنسان إلى أقوم مسالك اكتساب المعرفة وإغائها يُعدّ خيطًا ناظمًا بينهم.

ولا جدال في أنّ منطلق أولئك المربّين الفلاسفة كان الواقع المادي لمجتمعاتهم والرغبة في تغييره نحو الأفضل بالتساؤل عن سبل تربية أفراد صالحين للمجتمع والدولة. ويمكن في هذا الصدد الاكتفاء بالإحالة إلى أهمّ

يرجع إلى أسباب مركّبة تهّم نوعية الموضوع والرهانات المنتظرة منه وغزارة المعطيات، ما يجعل تتبّعها الخطي استغراقًا في تفاصيل كثيرة غير مجددة، إضافة إلى تأثّر المنظومة التربوية التونسية بالمنوال الغربي مثلما تثبته هندسة المناهج والخيارات التعليمية والبيداغوجية المبنوثة في مختلف الوثائق الرسمية.

بيد أنّ عاملين مهقّين فرضا التناول الوظيفي. يهّم العامل الأوّل الطابع الإنشائي لمفاهيم الفلسفة التربوية، والثقافة السياسية، والسياسة التربوية، والمناهج المختلفة، والأهداف السلوكية الإجرائية، والخطط التربوية والمناهج^(٣)، والفلسفة الاجتماعية، والأنماط السلوكية^(٤).

أمّا العامل الثاني فلا يغفل تأثير المستجذبات الحضارية التي أفرزتها تطبيقات الحداثة الغربية، سواء على صعيد الثقافة الكونية أو الثقافة العربية الإسلامية والتونسية تحديدًا بحكم قانون التآثر والتأثير الذي اقترن بتداعيات الإرث الاستعماري وتحديث دولة التنظيمات ومحاولة الدولة الوطنية في مرحلة ما بعد الاستعمار المراهنة على التربية والتعليم وخلق نموذج مجتمعي جديد.

(٣) القليبي (حمودة بن رجب)، وثيقة مراجعة حول هندسة المناهج التعليمية، البرنامج العربي لتطوير مناهج التدريس وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم، المركز الوطني للتكنولوجيات في التربية، تونس، ٢٠١٣، (صص/١٩-١٠).

(٤) عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، ط٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠، (صص/ ٢٤٩-٢٥٠).

(5) Hameline, philosophie de l'éducation, Encyclopedia Universalis, corpus 7, France S.A. 1993, p933.

«الجمهورية» أو «المدينة الفاضلة» لا يمكن أن يتم إلا عن طريق التربية الموجهة لإعداد أفراد قادرين على الدفاع عنها بحسب القدرات التي اكتسبوها والعلوم والمهن التي نالوها خلال مراحل تعلّمهم^(٩).

أما كانط Kant فقد اهتم بتطوير التعليم في إطار بحثه عن سبل ترقية الشخصية الإنسانية وتكريس المبادئ الأخلاقية في حدود مجرّد العقل. وقد أكّد في هذا الصدد أنّ التعليم الذي لا يقتصر بالممارسة والدربة لا يمكن أن يساعد على تنمية ملكة التفكير^(١٠).

لم يطرأ تغيير كبير على الفلسفة التربوية إلى أواسط القرن التاسع عشر، فقد ظلّت تصوّرات «مهندسي» التعليم الجديد منصّبة على إرساء «مدرسة ديمقراطية» école démocratique تسهم في إحداث تغيير حضاري شامل لجميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإنسانية. وهو ما كان يطمح إليه جلّ المربيّين الفلاسفة من روسو Rousseau وكانط إلى باستالوزي Pastalozzi وما ريون^(١١). لكن ستشهد الفلسفة التربوية تطوّرات مهمّة في العقود اللاحقة مع تيّارات السلوكية والبنائية الاجتماعية وغيرهما^(١٢).

(٩) أفلاطون، الجمهورية، تعريب حنا خبّاز، دار القلم، بيروت، (د-ت).

(10) Kant (Immanuel), Réflexions sur l'éducation..., trad. et notes par Alexis Philonenko, Paris, Librairiephilosophique J. Vrin, 1996, pp40-41.

(11) Hameline, philosophie..., op.cit, p933.

(١٢) نفصّل إرجاء التوسّع فيها إلى المحور الثاني من هذه الورقة البحثية.

التصوّرات الفلسفية العملية التربوية. كما يمكن في الوقت نفسه الحديث عن مشاريع التربية على التفلسف، رغم ما قد يبدو في هذا الموقف من تناقضات وثيقة الصلة بتباين مفهومي الثقافة والبيداغوجيا (التربية)^(١٣).

يمكن تنزيل المقاربة السقراطية ضمن أهمّ المقاربات الفلسفية التربوية ليس فقط لربطها بين الفلسفة والتربية والمدينة الفاضلة المنشودة، وإنّما كذلك في تأثير امتدادها على التصوّرات اللاحقة مع أفلاطون وهنري ماريون Marion الذي يُعدّ أحد المنظرين للعلمانية والتعليم العلماني^(١٤).

يذهب سقراط Socrate إلى أنّ التربية على التفلسف أفضل ما يمكن التخطيط له لخلق المواطن الصالح والحاكم العادل^(١٥). ومن المعلوم أنّ الطريقة التي يقوم عليها التعليم السقراطي تتلخّص فيما يُعرف بالتوليد: توالد الأسئلة بعضها عن بعض بطريقة متدرّجة إلى أن يصل المتعلّم إلى حلّ الإشكالية المطروحة للنقاش. وانطلاقاً من هذا المعطى خلص أفلاطون إلى أنّ الموهبة ليست وراثية، وإنّما تكتسب بالتعلّم. لذا فإنّ تأسيس

(١٣) انظر مثلاً:

- A. (de Peretti), Les Contradictions de la culture et de la pédagogie, L'Épi, Paris, 1969.

(١٤) ترأس كرسي علوم التربية بالسريون. راجع:

- Hameline, philosophie de l'éducation, Encyclopedia Universalis, corpus 7, France S.A. 1993, p933.

(١٥) Ibid

وبهذا المعنى فنحن بحاجة إلى البرهنة على تعدّد مجالات الفلسفة التربوية. سواء من ناحية مجالات الاهتمام أو من ناحية الحقول العلمية والتخصّصات المنبثقة منها.

يمكن عدّ الفلسفة التربوية رؤية معيّنة للتعليم ولضوابط تربية إنسان فاعل في محيطه الاجتماعي^(١٥). ولا شكّ أنّ تحصيل رؤية ما مهما كانت اتّجاهاتها ونوعيتها ومقاصدها يقوم على قراءة التاريخ واستشراف المستقبل. وبقدر ما تكون تلك القراءة جادّة متطوّرة تقاس سلامة الرؤية ودقّتها.

يشي تقاطع الرؤية التربوية بالتاريخ والمستقبل إلى البعد الحضاري للمسألة؛ إذ لا يمكن الحديث عن تاريخ أو مستقبل دون عناصر السياسة والثقافة والدين^(١٦).

ولما كان القول باهتمام الفلسفة التربوية بمشاغل التعليم وإشكالياته شأن أهدافه ونتائجه وسياساته تحصيل حاصل؛ فإننا لا نرى وجوباً لتفصيل تلك النقاط بما أنّها ستكون عناصر مهمّة عند بحثنا في مركّزات الفلسفة

لم تخل الثقافة العربية الإسلامية من تصوّرات مهمّة حول الفلسفة التربوية. ويمكن الإشارة في هذا المضمّار إلى تصوّرات ابن سينا وابن طفيل. إذ تمّ تطوير نظرية «الصفحة البيضاء» أو «اللوّح الفارغ» التي بمقتضاها يتمّ اكتساب المعرفة والاستزادة منها حسب التجارب والخبرات وتطوّرها. وبهذا فالعقل البشري قابل للتطوّر من «عقل هيولاني» مادّي إلى «عقل فعّال». وقد أثبتت ذلك التجربة التي خاضها الطفل المتوحّش حي بن يقظان في جزيرة معزولة حينما تطوّر وعيه الفردي استلهاماً لتجاربه ومعايناته ومحاكاته^(١٧).

إضافة إلى ذلك عرفت الحضارة العربية الإسلامية بالمناظرات التي أسهمت في إرساء آداب الجدل والسجال بين المتناظرين أملاً في تعلّم اكتساب الحقائق والوصول إليها^(١٨).

يبدو أنّ تركيزنا على تقاطع التربية بالفلسفة عند اكتفائنا بذكر عدد من المرّتين الفلاسفة قد يتناقض مع ما أشرنا إليه في مستهل هذا المحور من حديث عن تقاطعات الفلسفة التربوية. وكما هو شائع تحيل تقاطعات الفلسفة التربوية على ما يعرف بـ«تقاطعية المواد» الدراسية، ممّا يجعلها أقرب ما تكون إلى وحدة بحثية متكاملة.

(١٥) يمكن مراجعة كتاب: حي بن يقظان، لابن سينا وابن طفيل والسهروردي، تحقيق وتعليق أحمد أمين، ٣٢، دار المعارف، القاهرة، (ص/١٢٧).

(١٦) طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتري إلى الإنسان الكوثر، ط ٣، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، ٢٠١٦، (صص/٢٩-٧٠).

(15) (HERSCH) J., Le Droit d'être un homme, U.N.E.S.C.O., 1968.

(16) Thodberg(Christian), la conception de l'homme et du peuple, de l'éducation et de l'église chez Grundtvig à la lumière des préoccupations du monde d'aujourd'hui, trad. Du danois par Jacques Pilo et Patrick Lavaud Copenhagen: Det danske selskab, institut danois d'information et d'échanges culturels, 1989, p168.

الحديث عن ضرورة التجديد التربوي والحاجة إلى التغيير.

يبرز هذا الطابع بصفة خاصة بالبلدان المتقدمة، إذ على سبيل الذكر- يعاد الخوض في مسألة «التعليم العلماني» L'éducation Laïque بعد مائة سنة من محاضرة هنري ماريون الشهيرة في هذا الموضوع بفرنسا^(٨) المعروفة بعلمانيتها «الصلبة»^(٩).

يبدو أنّ تلك «العودة» أو المراجعة كانت من إفرازات أزمة الحداثة الغربية التي أسهمت العولمة في كشفها وتعميقها وتعميمها إلى حدّ لم يعد فيه من الممكن التفاوض عن عدد من الأسئلة المقلقة فيما يخصّ مصير الكائن الإنساني في هذا الكوكب، وحقيقة العملية التربوية التي يخضع لها منذ طفولته إلى كهولته أسهم ذلك فعلاً في رفع الوصاية عنه^(١٠)، أم إنّها لا تعدو أن تكون عملاً مقتناً يهدف إلى مزيد إحكام السيطرة عليه والتحكم فيه تحت شعارات إنسانية وكونية و«الثورة الثقافية»^(١١).

يبدو أنّ تلك الأسئلة المطروحة ما كانت

(19) Hamelinek Philosophie..., op.cit,p933.

(٢٠) تسمية أطلقها عزمي بشارة في كتابه الدين والعلمانية في سياق تاريخي.

(٢١) لسنج، تربية الجنس البشري، ترجمة حسن حنفي، ط٢، دار التنوير، بيروت، ٢٠٠٥، (ص/١٢١).

(٢٢) لنن ترنسخ لدى عديد من المظلمين أنّ مفهوم «الثورة الثقافية» من إبداع «ماو» زعيم الثورة الصينية ونهضتها، فإنّ ستالين في الحقيقة هو صاحب هذا المصطلح. وقد استخدمه في سياق القضاء على كل المعارضين والناقدين لسياساته. راجع: جان فرانسوا ريفيل، رياح التغيير الجديدة، تعريب جواد موبساتي، دار الأفاق الجديدة، بيروت، ص/٧٣.

التربوية التونسية خلال المحور الثاني من هذه الورقة البحثية.

يفضي بنا الإقرار بتعدد مجالات اهتمام الفلسفة التربوية إلى نتيجة تخصّ تنوّع التخصصات العلمية التي تتنازعها، مثل نظرية المعرفة والمناهج الفلسفية ومبحث القيم وهندسة المناهج والميتافيزيقيا وعلم النفس.

إنّ ذلك التنوّع المركّب للفلسفة التربوية يجعلها مجالاً مهمّاً في مجرى التحوّلات الحضارية بكلّ ما تحمله كلمة الحضارة من دلالات موسّعة عميقة. وهو ما يفرض علينا الإشارة إلى موقع الفلسفة التربوية في خضم تلك التحوّلات لتكون بمثابة تمهيد لبحثنا في الحالة التونسية.

٢-١- التربية وأسئلة المستجّدات المتسارعة:

تعدّ التربية ظاهرة «ديناميكية» سيّالة ناموسها التطوّر والرقى المستمرّ، بحكم ارتباطها بالحراك الاجتماعي والتطوّر المتلاحق للحضارة الإنسانية. وعلى الرغم من الحديث المتزايد عن قيم التقدّم و«التعليم الديمقراطي»^(١٢) أو «التعليم الكوني والإنساني» Education UniverselleHumaniste^(١٣)، فإنّه غالباً ما يتكرّر

(17) « Vial(Francisque), Condorcet et l'éducation démocratique, Genève: Slatkine repr. , 1970, p103.

(18) Jolibert (Bernard), Montaigne: l'éducation humaniste, Paris: L'Harmattan , 2009, pp91-108.

نموذجًا واعدًا لأسباب عديدة، سواء منها ما يتّصل بانتماء تونس لما سماه هيجل Hegel «إفريقيا الأوروبية»^(٢٥) ممّا يفرض على أوروبا تمدينها وفق النمط الأوروبي^(٢٦)، أو لانخراط الدولة التونسية في منظومة الإصلاحات الهيكلية تربويًا واقتصاديًا؛ تنفيذًا لتعليمات المانحين الدوليين. إضافة إلى أنّه لطالما قُدّم النموذج التربوي التونسي دليلًا على نجاح السياسة التربوية والتنمية التونسية مقارنة بمحيطها العربي الإسلامي^(٢٧).

يكتسب الحديث عن التجربة التربوية التونسية قيمة كبرى في ذاته، خاصة إذا ربطناه بمحدّدين مهتمين: يهّم **المحدّد الأوّل** المجال الزمني الذي يمتدّ من تاريخ سنّ أوّل قانون منظمّ للتعليم بعد الاستقلال (٤ نوفمبر ١٩٥٨) إلى قانوني سنتي ١٩٩١ و٢٠٠٢ المؤثّرين في التوجّهات التربوية اللاحقة بل إلى اليوم. أمّا **المحدّد الثاني** فهو أهمّ؛ إذ يختصّ بممارسة الفلسفة التربوية على الرغم من أنّها لا يمكن أن تفصل عن الفلسفة الاجتماعية ومخطّطات التنمية والسياسات العامة للدولة التونسية ممثّلة في النخبة السياسية المتداولة على سدة الحكم. كما لا يمكن الذهول عن بعض

لتطرح بتلك الكيفية وتكتسب مشروعيتها لولا الاكتشافات العلمية في عدّة حقول معرفية، مثل الأنثروبولوجيا التي أثبتت عدم وجود نموذج إنساني وحيد للتقدّم. أمّا «الفرويدية الماركسية» فقد قوّضت «السردية الكبرى» Le Grand Récit التي تحرص الرؤية التربوية العلمانية على ترويجها، ممّا خلق هوية مهتزة أو مستلبة ضمن مسارات الحداثة وما بعد الحداثة^(٢٨). كما بيّن بورديو Bourdieu دور «نسق التعليم» في إعادة إنتاج المنظومة القيمية والاجتماعية نفسها بطريقة تحفظ التوازنات السائدة وتجهض التحركات المطالبة بتغييرها^(٢٩).

لئن بدت في تناولنا المذكور أنّها نزعة تعميمية ورغبة في عدم التصريح بنموذج محدّد يرتبط به حديثنا، فإنّ ذلك لا يقلل مطلقًا من قيمة ذلك التناول؛ إذ لا ينبغي أن نغفل دور العولمة بأذرعها الطويلة المتمثّلة في صندوق النقد الدولي والبنك الدولي وغيرهما من المؤسسات والشركات والمنظمات المانحة في التغلغل في عديد من النظم التربوية والاجتماعية لجلّ دول العالم، خاصة تلك الدول التي جمعتها عوامل جغرافية وتاريخية ضمن مراكز ضغط العولمة وقواها النافذة.

تعدّ الفلسفة التربوية في هذا الصدد

(٢٥) هيجل، العقل في التاريخ محاضرات في فلسفة التاريخ، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، ط٣، دار التنوير، بيروت، ٢٠٠٧، المجلد، (صص/١٧٢، ١٧٣).

(٢٦) بارك هيجل جهود فرنسا في هذا الصدد قبل انتصاب الحماية الفرنسية بتونس، راجع المرجع السابق.

(٢٧) كثيرًا ما يتحدّث الخطاب الرسمي التونسي عن توجيه أكبر نسبة من الميزانية (بين الثلث والعشرون) للتربية والتعليم في وقت كانت تخصّص فيه أغلب الدول العربية مواردها للتسلّح.

(23) Hamelinek Philosophie..., op.citk p933.

(٢٩) بيريورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج في بيان نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، ط١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٧، (ص/٣٤٦).

أطلعنا على هذا المجال البحثي محدود^(٢٩)، فإنّ الثابت لدينا أنّ هذا المجال ما زال بكرًا، وفي أمسّ الحاجة إلى نشر الأعمال التي قد تكون ذات قيمة حقيقية لكنّها ظلّت مخطوطة.

أما العامل الثاني فيهمّ استحالة فصل الفلسفة التربوية عن السياسة التربوية والفلسفة الاجتماعية وبقية الأهداف العامة والسلوكية من الناحية الإجرائية.

فلئن كان من الممكن أن نفصل على الصعيد النظري بين تلك المفاهيم، فإنّ تقاطعها إجرائيًا وعمليًا يجعل الباحث بين خيارين لا ثالث لهما: إمّا الاقتصار على البحث في معنى الفلسفة التربوية التونسية بطريقة انحصارية تحصر الإشكالية في عدد محدود من متعلقاتها فتطمس بقية الأبعاد لصالح تناول أداتي، أو توسيع مناهج اهتمام الفلسفة التربوية فتشمل المفاهيم المتقاطعة معها والسياقات المتحكّمة فيها.

استقرّ رأينا على اختيار المقترح الثاني لسبب أساسي يتّصل بضرورة مراعاة سلطة المدونة التي سننطلق منها في بحثنا، وهي كما سبق أن أشرنا إلى ذلك تتمثّل في بعض الوثائق الرسمية، شأن القوانين المنظّمة

المشاريع الموازية التي تشكّل نصوصًا مصاحبة تسهم في فهم حقيقة الرهان، وتميط اللثام عن أسباب انتهاج خيارات معيّنة دون غيرها، شأن مشروع المتفقد الفرنسي جان دوبياس Jean Debiesse الذي اقترحه على السلطة التونسية سنة ١٩٥٨^(٢٨).

٢- مرجعيات الفلسفة التربوية التونسية ومرتكزاتها.

يصطدم الحديث في مسألة الفلسفة التربوية التونسية بعقبتين بارزتين نعتقد أنّه من المهمّ الإشارة إليهما على الرغم من أنّنا ألمحنا إليهما إمّا سريغًا خاطفًا. وتكمن الحاجة في ذكرهما إلى أنّه من المفترض أن تواجه آراؤنا التي سنذكرها تباغًا باعتراضات على بعض خياراتنا وتمثّلاتنا للفلسفة التربوية التونسية.

تهمّ العقبة الأولى قلّة توفّر البحوث النوعية التي تهتمّ إشكاليتنا المطروحة. وعندما نتحدّث عن البحوث النوعية نقصد أساسًا التعمّق والتدقيق في مقارنة هذه المسألة الحيوية، شأن التقارير العلمية التي تعدّها مراكز بحث أو مؤسسات علمية مرموقة تحت إشراف كفاءات علمية معترف بها. فالطابع الغالب على المراجع التي اطلعنا عليها في موضوع إشكاليتنا يتّسم بالتعميم والاستطرادات والأحكام الانطباعية. ولئن كنا لا ننكر أنّ

(٢٨) عبد الباسط الغابري، صوت الطالب الزيتوني حركة ثقافية سياسية، ط١، مركز النشر الجامعي، تونس، ٢٠١١، (ص/٤١٢).

(٢٩) سنذكر تلك المراجع بحسب سياق التحليل، ولا نرى فائدة من ذكرها دفعة واحدة في هذه الحالة.

مضمرة. وإذا شئنا التدقيق يمكن قول إنه لئن لم يوجد تصريح بحضور المرجعية الغربية في المبادئ العامة للمنظومة التربوية التونسية، فإنها في حقيقتها تكاد تكون عنصراً مهماً على تفكير واضعي الفلسفة التربوية التونسية لسببين على الأقل.

يتصل **السبب الأول** بالإرث الاستعماري المتغلغل في المنظومة الذهنية والثقافية التونسية. وهو ما يبرز على سبيل الذكر- في نصّ دياحة القانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨ الذي تمّت فيه الإحالة على أمرين ترتيبيين يعودان إلى سنتي ١٨٨٨ و ١٩٢٠ ممّا يعني أنّهما بمثابة مستند قانوني ومرجعي^(٣٠).

أمّا **السبب الثاني** فيهمّ انبهار مهندسي السياسة التربوية التونسية بالنموذج الحضاري الغربي، مثلما يبدو واضحاً في تبني عدد من المقولات المتّصلة بمركزية الإنسان وديمقراطية التعليم ومجانيته.

ثانياً: ليست المرجعية الغربية وحدة متجانسة تجانساً ميكانيكياً مثلما قد يتبادر إلى الذهن؛ لذا لا توجد طريقة واحدة ملزمة لتناولها وعرضها. انطلاقاً من ذلك فإنّ ما سنقدّمه اجتهادات فردية في التبويب؛ حفاظاً على الهوية العلمية لهذه الورقة البحثية.

ثالثاً: يمكن التمييز عند بحثنا في المرجعية الغربية بين ما هو معرفي متّصل بنظريات التعلّم، وما هو ثقافي متّصل مباشرة بالثقافة السياسية.

وبرامج التعليم الديني. فالدارس لتلك الوثائق يخلص إلى أنّ مهندسي المنظومة التربوية التونسية يربطون الفلسفة التربوية بالسياسة الثقافية والمخططات الاجتماعية والأهداف العامة للدولة.

سنحاول -استناداً إلى ما تقدّم ذكره- البحث في تجليات الفلسفة التربوية التونسية انطلاقاً من ضبط أهمّ مرجعياتها وعناصر ارتكازها.

١-٢-٢ مرجعيات الفلسفة التربوية التونسية:

نهدف من البحث في المرجعيات إلى إثراء عناصر رؤيتنا النقدية لمفهوم الفلسفة التربوية التونسية. وبهذا الإقرار فإنّ معنى المرجعيات في هذا السياق لا ينحصر في المعنى التقني للمصادر أو العوامل المؤثرة، وإنّما يتنزل ضمن توجّه تألّفي يمكن من الكشف عن ملامح التيارات والخيارات الكبرى للمنظومة التربوية بتونس. وقد استقرّ بنا الأمر على تفريع تلك المرجعيات إلى فرعين بارزين، يتعلّق الفرع الأوّل بالمرجعية الغربية، في حين يشمل الفرع الثاني الواقع التونسي.

المرجعية الغربية: يتعيّن علينا قبل المرور إلى تفصيل مستويات تلك المرجعية الغربية أن نوضّح النقاط التالية:

أولاً: إنّ حضور المرجعية الغربية في الفلسفة التربوية التونسية متباين المستويات؛ إذ يحضر وفق صيغتين: صيغة صريحة وصيغة

(٣٠) راجع القانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨ مؤرّخ في ٤ نوفمبر ١٩٥٨ الصادر بالرائد الرسمي يوم ١٤ نوفمبر ١٩٥٨.

أعلامها سكينر Skinner. ومن أبرز نقاطها يمكن ذكر:

- السلوك محكوم بالنتائج.
- تغيّر عوامل الوسط يسهم في تغيير السلوك.
- يمكن تصميم المقاطع التعليمية وفق تدرّج.
- التعلّم ممكن باكتساب العادات مثلما أشار كلارك هيل Hill.
- التعلّم ممكن كذلك باستعمال الخارطة العرفانية مثلما ذكر تيلمان^(٣٣) Tilman.

النظريات العرفانية:

تضم عديداً من المدارس منها البنائية الفردية مع بياجيه Piaget، والبنائية الاجتماعية مع مدرسة جنيف.

البنائية الفردية: من أهم مقولاتها:

- رفض نظرية الطفل «صفحة بيضاء» وإثبات سيروية المعرفة.
- نظرية المعرفة مقترنة بنمو الطفل وتطوّره.
- تعديل الخبرات وتجاوز الخلل المناسب لبنى المعرفة عند الطفل سيمكنه من الاستيعاب.
- المعرفة نتاج لتعامل الفرد مع الموضوع

^(٣٣) نور الدين الظاهري، وحدة نظرية التعلّم، درس مقدّم بالمركز الوطني لتكوين بتونس، السنة الدراسية (٢٠١٥-٢٠١٦).

نظريات التعلّم الغربية:

تكرّر الفلسفة التربوية التونسية في كلّ منعرجاتها الحاسمة ضرورة مواكبة أحدث النظريات المعرفية والعلمية سواء في ميدان التربية أو غيرها. ونجد على سبيل الذكر في القانون المؤسّس لإصلاح التعليم وتوجيهه غداة الاستقلال الدعوة إلى «المساعدة في تلك الميادين على تطوّر العلوم وتقذّمها المتواصل وعلى تطوّر مختلف النظريات والوسائل والمناهج في ميدان البحوث العلمية»^(٣١).

ولئن كان هذا الشاهد النصّي لم يُثير صراحة إلى تلك المرجعية الغربية، فإنّه تضمّن مواكبة أحدث المعارف والمناهج التي يمثّل الغرب مركزيتها في ذلك الوقت.

نحتاج في هذا السياق إلى ذكر نماذج لفهم نظريات التعلّم الغربي التي تستند إليها الفلسفة التربوية التونسية، على الرغم من أنّ هذا الاستحضار لا يخلو من انتقائية واختزالية.

النظريات السلوكية الترابطية:

تحيل على الفلسفة المنهجية والنظرية إضافة إلى علم النفس. وتفترض أنّ كلّ أنشطة الكائن الحي بمثابة سلوكيات من أهمّ

^(٣١) الفصل ٢٥ من القانون المذكور آنفاً. وتوجد له نطائر بقوانين ١٩٩١ و ٢٠٠٢.

العرفية نفسها، ممّا يعني صلوحيتها للتدليل على تغلغل المرجعية الغربية في المنظومة التربوية التونسية. وسيكون بحثنا الموالي في الثقافة السياسية لواضعي الفلسفة التربوية التونسية امتداداً نوعياً لما ذكرناه آنفاً.

الثقافة السياسية:

لما كانت النصوص المنظّمة للعملية التربوية ذات رؤية شمولية تنزّل المنظومة التربوية ضمن السياسة العامة للبلاد^(٣٦)، فإنّه من البدهي أن تتقاطع تصوّرات النخبة السياسية المؤتمنة على قيادة البلاد مع الفلسفة التربوية المأمول ترسيخها لدى المربيّين والمتعلّمين على حدّ سواء.

ولمّا كان وعينا راسخاً في أنّ الثقافة السياسية مفهوم مترامي الأطراف يحتاج في حدّ ذاته إلى مبحث مستقلّ، فإنّنا ننّه إلى أنّنا سنتعامل معه بشكل اختزالي ووفق المعنى الشائع الذي يربطه بمفهوم النخبة السياسية الحاكمة ومرجعياتها الثقافية. ووفق ذلك المعنى فإنّنا سنكتفي بالإشارة إلى المؤثّرات التالية:

- مواقف الجمهورية الفرنسية الثالثة فيما يخصّ علمنة المجال العام والموقف من الدين الذي يجعله شأنًا خاصًا ينبغي تحييده عن الدولة وفكّ الارتباط بينهما^(٣٧).

(٣٦) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١ مؤرّخ في ٢٩ جويلية ١٩٩١، الرائد الرسمي، عدد ٥٥، السنة ١٣٤، ٦ أوت ١٩٩١، ص/١١٥.

(٣٧) المنصف وناس، الدولة والمسألة الثقافية في تونس، ط١، دار الميثاق للنشر، ١٩٨٩، (ص/٥٦).

تعاملاً علمياً ديناميكياً، وبالتالي ليست تجميعاً.

- المتعلّم أساس بناء المعرفة^(٣٨).

البنائية الاجتماعية مع مدرسة جنيف:

تقرّ البنائية الاجتماعية بأنّ الأنظمة المعرفية تركيبات ذهنية أسهمت في صياغتها عوامل سياسية وأيديولوجية ودينية وخلقية. ومن أهمّ مقولاتها يمكن ذكر:

- ضرورة الاشتراك في إيجاد الحلول.
- المدلولات الاجتماعية عنصر مهمّ في التعلّم.
- التفاعل بين الشخصية والبيئة ينتج سلوكاً مكتسباً.
- تتحدّد قيمة الآخر من خلال التوجيه والإسناد والموافقة^(٣٩).

لسنا بحاجة إلى تفصيل وسائط النظرية العرفانية بشأن «الوساطة الاجتماعية والثقافية» أو «المصلحة الإنسانية للمعلومات»^(٣٥) وغيرهما لسببين على الأقلّ: يتعلّق السبب الأوّل بأنّ غايّتنا ليست مراكمة نظريات التعلّم؛ فلهذا المجال مختصّوه، كما أنّه ليس من أهداف ورقتنا البحثية. أمّا السبب الثاني فيتلخّص في كون هذه النظريات وغيرها تنتمي إلى الاستميوالبراديغمات

(٣٣) المرجع السابق، وانظر كذلك مؤلفات جان بياجيه، الاستميوالوجيا التكوينية، ترجمة السيد تعادي، دار العالم الحديث، القاهرة، ٢٠٠٤، والبنوية، ترجمة عارف ميمه، دار عويدات، بيروت/باريس، ١٩٩٢.

(٣٤) قامت على نقد تصوّرات بياجيه. راجع المرجع السابق، انظر كذلك: حسن حسين زيتون وكمال الدين زيتون، التعليم والتدريس من منظور البنائية، القاهرة، عالم الكتب، (د-ت).

(٣٥) الظاهري، م.س.

والمعلوماتية: تحتفل النصوص المنظّمة للعملية التربوية احتفالاً بيّناً بعبارات التكنولوجيا والثورة المعلوماتية وإتقان اللغات والعلوم والفنون^(٤٠). ولئن كان من الواضح تأثر صانعي الفلسفة التربوية التونسية بتطبيقات الحداثة الغربية، فإنّ التساؤل يظلّ وجيهاً حول مدى كسب الدولة التونسية لرهان الحداثة والمواطنة، خاصّة بعد مضي فترة زمنية كافية لتقييم تلك الخيارات.

المرجعية التونسية والعربية الإسلامية:

يستحسن بنا قبل تحليل هذا العنصر توضيح النقاط التالية:

أولاً: إنّ ما نعينه بالمرجعية التونسية والعربية ينحصر في علامتين بارزتين: تخصّ العلامة الأولى كلّ ما له علاقة بالواقع السوسيوثقافي التونسي في أهمّ منعطفاته الإصلاحية منذ صدور قانون توحيد التعليم إلى اليوم. وبهذا المعنى فالإحالة بيّنة على الواقع الحضاري التونسي. أمّا العلامة الثانية فتربط بمنظومة القيم الدينية أو الاجتماعية المترسّخة في المجال الفردي والجمعي.

ثانياً: إن الفترة التي تمتدّ على ما يربو على نصف قرن من الزمن (٦٠ سنة من ١٩٥٨-٢٠١٨)

- الفكر السياسي الفرنسي بجناحيه الليبرالي والاشتراكي. يبرز ذلك التأثير في عدد من المفاهيم، شأن مفهوم الأمة والدولة والقومية والعدالة وتكافؤ الفرص. وهي مفاهيم ذات دلالات مختلفة عمّا كان سائداً في الأدبيات العربية^(٣٨). ومن المعلوم أنّ اليسار الفرنسي حظي بالاحترام والتقدير في خطاب صانعي السياسة التربوية التونسية لموقفه المناوئ للظاهرة الاستعمارية، ولأسباب أخرى يطول شرحها.

وإذا كان التعميم قد غلب حديثنا عن الثقافة السياسية لمهندسي المنظومة التربوية التونسية، فإنّ عدم تغيّر تلك الثقافة بحكم عدم تجدّد النخب السياسية المؤتمنة على مصير الدولة والتربية يجعل ذلك التعميم مقبولاً.

- المتغيّرات الدولية والإملاءات الخارجية تقتزن غالباً بنكسات اقتصادية وأزمات اجتماعية وانسدادات تربوية، مثل تلك التي حصلت أواسط ثمانينيات القرن الماضي، ممّا أفضى إلى تدخّل صندوق النقد الدولي وفرضه لما يعرف ببرنامج «الإصلاح الهيكلي» والانخراط في عدد من المواثيق الدولية: تسهيلاً لنيل رضا المانحين الدوليين^(٣٩).

- مواكبة التحدّيات التكنولوجية

(٤٠) راجع الفصل الأوّل من قانون سنة ١٩٩١. وانظر كذلك الفصل ٥٢ من القانون التوجيهي عدد ٨٠ لسنة ٢٠٠٢، مؤرّخ في ٢٣ جويلية ٢٠٠٢، الرائد الرسمي، (ص/١١٥٨).

(٣٨) م.ن، ص ٧١-٨٢.

(٣٩) يبرز ذلك في قانون سنة ١٩٩١ المذكور آنفاً.

رؤية تربطهم بالوظائف الصغرى والمتوسطة.

يعتقد واضعو الفلسفة التربوية التونسية أنّ اكتساب الكفاءة يقتضي تملّك المهارات العملية والمنهجية؛ لذلك تحدّثوا عن «كفايات المبادرة» و«كفايات سلوكية»^(٤٣).

ولمّا كان السؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذا السياق يخصّ مدى اختصار أزمة التربية في الجانب التنموي، فإنّ انعطاف واضعي الفلسفة التربوية إلى مسألة القيم العليا في المجال التداولي العربي الإسلامي خاصّة في قانون ١٩٩١ قد يدلّ على بداية الوعي بأهميّة المسألة القيمية في التربية.

تتملّ القيم المشار إليها في قيم العلم والعمل والتضامن والتسامح والاعتدال^(٤٤)، وهي قيم تعكس فهماً مقاصدياً للدين الإسلامي ومقاصد الشريعة الإسلامية. إضافة إلى ما سماه المشرّع التونسي قيم العيش المشترك التي استقر عليها التونسيون واعتادوها^(٤٥).

لئن تنوّعت مرجعيات الفلسفة التربوية التونسية وتعدّدت، فإنّ المرجعية الغربية ظلّت مهيمنة على مختلف التصرّوات والرؤى

^(٤٣) راجع الفصل ٥٧ من العنوان الثاني في الكفايات العامة المستهدفة من الباب الخامس في الإطار التربوي والإداري والأسرة التربوية، قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢، الرائد الرسمي، (ص/١٩١٩).

^(٤٤) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١. وكذلك الفصل ٣ من قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢.

^(٤٥) راجع الفصل الثامن من قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢.

فترة ثرية بالأحداث والوقائع؛ لذا تصبح عملية ملاحظتها ورصدها عملية مبدّدة للجهد، وغير ذات فائدة لبحث رهانه التحليلي النقدي؛ لذا يكفينا الإشارة إلى أهمّ المستجدّات، خاصّة أنّ منطلقنا نصوص محدّدة من المفروض عدم إسقاط الوقائع عليها.

ثالثاً: بدا حضور المرجعية التونسية والعربية الإسلامية محتشماً مقارنة بالمرجعية الغربية. وهذا يعود إلى عوامل مركّبة يستحسن عدم تبسيطها واختزالها في جانب واحد سواء كان سياسوياً أو ثقافوياً.

تشير الفلسفة التربوية التونسية المعتمدة في التعليم الرسمي إلى أنّ أزمة التربية أزمة تنمية قبل أيّ شيء آخر: تنمية قدرات الفرد المتعلّم، وتنمية قدرات البلاد الطامحة إلى الالتحاق بركب الدول المتقدّمة على شاكلة سويسرا والدنمارك، مثلما كان مخطّطاً له فيما يعرف بـ«عشرية المسعدي»^(٤٦).

نجد في مختلف المبادئ الأساسية المصاحبة للقوانين التربوية ما يثبت تصوّرنا، فقد تضمّن قانون توحيد التعليم ضبطاً لفروع التعليم التجاري والصناعي المخصّص للتعليم الإعدادي^(٤٧). وكما هو معلوم تحيل تلك الفروع التعليمية على مواقف السلطة التونسية آنذاك ورؤيتها لمنتسبي التعليم الزيتوني، وهي

^(٤٦) وهو ما يبرز في مشروع المتفقّد الفرنسي جان دوبياس انظر:

Debiesse (Jean), Projet de réforme de l'enseignement - ١٩٥٨pi en Tunisie, Rapport donné en janvier ١٩٥٨.

^(٤٧) راجع الفصل الأوّل من قانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨.

تساؤلًا مشروعًا.

يصرّ مهندسو الفلسفة التربوية التونسية على الإشارة إلى أهميّة التربية التكاملية التي تستهدف شخصية الفرد التونسي وعقلنته بالقول «تنمية شخصية الفرد بكلّ أبعادها الخلقية والوجدانية والعقلية والبدنية، وصقل مواهبه وملكاته، وتمكينه من حق بناء شخصيته على النحو الذي يذكي فيه ملكة النقد والإرادة الفاعلة؛ لينشأ على التبصر في الحكم والثقة بالنفس وروح المبادرة والإبداع»^(٤٧).

بيد أنّ هذه التربية التكاملية على الصعيد النظري لا نجد ما يدعمها على صعيد الواقع المدرسي؛ إذ نجد هناك تبايناً شاسعاً في الزمن المدرسي المخصّص بين المواد والمجالات المنتمية إليها.

إنَّ المقارنة بين القانون المؤسَّس للمنظومة التربوية سنة ١٩٥٨ وآخر قانون صادر سنة ٢٠٠٢ تكشف نزعة تقنية توسّعية؛ إذ تمّ التوسّع في بعض العناصر التي كانت ثانوية في رؤية واضعي الفلسفة التربوية التونسية بتطوير العناصر السابقة وإضافة أخرى. وفي هذا المضمار حُصِّصَت أبواب مستقلة للتقييم: تقييم «مكتسبات التلاميذ» و«تقييم أداء الإطار التربوي» و«تقييم مردودية التعليم التونسي»^(٤٨) بوضع باب كامل في «البحث والتجديد التربوي»^(٤٩).

(٤٧) الفصل ٨، م ن.

(٤٨) راجع الباب ٧ من قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢.

(٤٩) راجع الفصول ٦٦ و٦٧ و٦٨ من الباب الثامن من القانون المذكور آنفاً.

المرتبطة بالمنظومة التربوية التونسية ككل. وسيكون لهذا المعطى تأثير على مرتكزات تلك الفلسفة التربوية ومحاورها.

٢-٢-مرتكزات الفلسفة التربوية ومحاورها:

نعني بالمرتكزات جملة المبادئ المتحكّمة في الرؤية التربوية التونسية والموجّهة لها. وهي تتقاطع مع المرجعيات وفق ذلك التّصوّر. بل تعدّ نتيجة من نتائجها. ويمكن انطلاقاً من ذلك الإشارة إلى أربعة مرتكزات كبرى شكّلت عناصر أساسية في تصوّرات مهندسي المنظومة التربوية التونسية، وهي: العقلانية، والعلمانية، والبراغماتية، والدولنة.

العقلانية:

يغلب عليها الطابع الأداتي التقني، وهي تستهدف عقلنة العملية التربوية ضمن مختلف مجالاتها البيداغوجية والمؤسسية والسوسيوثقافية. ويمكن في هذا الصدد رصد الملاحظات التالية:

مركزية الإنسان الفرد: يمثل الفرد في هذا السياق المتعلّم أو المتعلّمين. ولئن سجلنا بعض التطوّر الإيجابي من خلال جعل التلميذ «محور العملية التربوية»^(٤٦) في آخر قانون توجيهي صادر عن الدولة التونسية، فإنّ تلك المحورية ظلّت محكومة بتراتبية هرمية صارمة، تجعل التساؤل عن معنى تلك المحورية

(٤٦) راجع الفصل ٢ من قانون توجيهي رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢، م.س.

العلمانية:

لئن شكّلت العلمانية مرتكزاً أساسياً في رؤية واضعي الفلسفة التربوية التونسية، فإنّها متفاوتة الحضور من مرحلة إصلاحية إلى أخرى.

يظهر ذلك التفاوت في المقارنة بين المبادئ العامة التي تضمّنها قانون سنة ١٩٥٨ والقوانين اللاحقة. ففي القانون الأول المؤسّس تقترب فلسفة التعليم التونسي ممّا يعرف بالعلمانية «الصلبة» أو «الشاملة»^(٥٠). إذ تمّ التركيز الكامل على ما عرف في الخطاب الرسمي آنذاك بـ«الثقافة القومية» و«الأمة التونسية» و«التونسية»^(٥١). إضافة إلى التأكيد على «تزكية الشخصية وتنمية المواهب الطبيعية دون أي تمييز جنسي أو سياسي أو ديني»^(٥٢).

أمّا في قانون سنة ١٩٩١ فقد ألْمِحَ إلى شكل من أشكال «العلمانية الجزئية»^(٥٣) التي لا ترى مانعاً من وجوب تربية الناشئة التونسية على قيم الامتداد الحضاري لتونس على الصعيدين المغاربي والعربي الإسلامي^(٥٤). إلى جانب التأكيد على قيمة اللغة العربية بصفتها اللغة الرسمية الأولى للتعليم الرسمي^(٥٥).

(٥٠) تسمية أطلقها عبد الوهاب المسيري في كتابه حول العلمانية.

(٥١) راجع الفصل ١ من قانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨. (٥٢) م. ن.

(٥٣) راجع عبد الوهاب المسيري، العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة، ط١، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٢.

(٥٤) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١.

(٥٥) م. ن، ص. ن.

بيد أنّه في قانون سنة ٢٠٠٢ وفي برامج ما يعرف بـ«مدرسة الغد» ستتمّ توسعة ذلك الانتماء الحضاري ليشمل البعدين الإفريقي والمتوسطي^(٥٦)، فهل كانت تلك التطوّرات تعبيراً حقيقياً عن مراجعات نقدية لمهندسي المنظومة التربوية التونسية؟

لئن كنّا نفضّل تأجيل تقييمنا إلى المحور الأخير من هذه الورقة البحثية، فإنّه لا بأس من الإشارة إلى أنّ تلك التحوّلات اقترنت بمستجدّات سياسية أكثر من أيّ شيء آخر. فمثلاً في المرحلة الأولى تمّ انتهاج العلمنة الشاملة في إطار تحجيم دور المؤسّسات التقليدية وإحداث صدمة في البنى العميقة للمخيل الجمعي. أمّا في المرحلة التالية فقد حرصت السلطة التونسية على طمأنة المجتمع التونسي بخصوص المحافظة على هويته العقائدية واللغوية وصيانتها بعد دخولها في مواجهات مع ما يعرف بـ«الإسلام الحركي». أمّا في المرحلة الأخيرة فقد اندرجت الإشارة إلى الهوية المتوسطية ضمن المشروع المعروف بالاتحاد من أجل المتوسط الذي طرحته فرنسا وإيطاليا بقيادة ساركوزي وبرلسكوني.

إجمالاً تقوم علمنة التعليم في تونس على دعامتين مترابطتين:

تهمّ الدعامة الأولى مجانية التعليم

(٥٦) راجع الفصل ٣ من قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢.

القائمة^(٦١). وهو ما حدث بتونس إثر إصدار قانون توحيد التعليم سنة ١٩٥٨.

تتجلى مظاهر الدولة في ممارسة الدولة لسلطة الأمر والنهي^(٦٢) في كلّ ما يخصّ المسألة التربوية والتعليم وتجديدهما، ومن علامات ذلك نشير إلى ما يلي:

- تصوير الدولة بمثابة شمس مشرقة تشع على كلّ النواحي بما في ذلك المسألة التعليمية: إذ هي من يتحمّل مسؤولية التكلّف بمجانية التعليم، بل حتّى توفير مأوى الإطارات الإدارية التربوية وبعض المدرّسين^(٦٣).

- استئثار ممثلي السلطة التنفيذية بإسناد التراخيص حتّى على المستوى الجهوي من خلال سلطة الوالي ووكيل الجمهورية^(٦٤).

- الانفراد بممارسة المراقبة والعقاب سواء أفي منح التراخيص أم في سحبها عند حلّ معاهد التعليم الخاصّ أو «الحرّ»^(٦٥).

لا يقتصر تأثير دولة التربية والمجتمع على الجانب المادي، وإنّما يشمل الجانب الرمزي، بل إنّ قوّة السلطة الرمزية أشدّ تأثيراً من

وضرورة اضطلاع الدولة بمساعدة من لا تسمح لهم الظروف المادية بالالتحاق بالمدرسة العمومية^(٥٧). وهي دعامة ظلّت ثابتة إلى قرابة بداية الألفية الجديدة قبل استفحال انتشار التعليم الخاصّ بعد ذلك، خاصّة إثر ما يعرف بالربيع العربي^(٥٨).

أما **الدعامة الثانية** فتهمّ ديمقراطية التعليم من خلال الحرص على «إعداد الناشئة لحياة لا مجال فيها لأي شكل من أشكال التفرقة والتمييز أو الأصل الاجتماعي أو الهوية أو الدين»^(٥٩) مثلما تنبّهت إلى ذلك حرفياً المنظومة القانونية المتحكّمة في العملية التربوية. كما نلمس نوعاً من العدالة الاجتماعية من خلال التصريح بوجوب تسخير إمكانيات المجموعة الوطنية لمساعدة التلاميذ والطلبة المعوزين^(٦٠).

الدولة:

دولة التربية والمجتمع: لئن كان للدولة عديد من المعاني والدلالات، فإنّنا نعني بها في هذا المضمار احتكار برامج التغيير والإصلاح في المجال التربوي والاجتماعي. ولا شكّ أنّ ذلك الاحتكار لا يمكن أن يتمّ دون تحييد المؤسسات

(٦١) محمد عبد الباقي الهرماسي، المجتمع والدولة في المغرب العربي، ط١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٢، (ص/١٢٥).

(٦٢) راجع من الفصل ٤٠ إلى الفصل ٤٥ من قانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨.

(٦٣) راجع الفصل ٣٠ من القانون المذكور.

(٦٤) الفصل ٥٠، م ن.

(٦٥) الفصل ٥٧، م ن.

(٥٧) راجع -على سبيل الذكر- الفصل ٤ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١.

(٥٨) انظر: عبد الباسط الغابري، الدين والتدين في مناهج التعليم الرسمي، ضمن تقرير الحالة الدينية بتونس (٢٠١١-٢٠١٥)، ط١، مؤمنون بلا حدود، الدار البيضاء، ٢٠١٨.

(٥٩) الفصل ٤ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١.

(٦٠) راجع الفصل ٣ من قانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٥٨.

فلسفة جون ديوي^(٦٨) John Dewey. ولئن كان لا يعيننا في هذا السياق تفصيل ملامح هذه النزعة التربوية التي سادت حقبة من الزمن سواء في الولايات المتحدة أو في بعض الدول الأوروبية، فإنّه يتعيّن علينا الإشارة إلى أهمّ مؤشّرات النزعة النفعية في المنظومة التربوية التونسية، ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى ثلاثة معطيات بارزة:

ربط التربية بالقيمة: ليست التربية قيمة

في ذاتها، إنّما هي وسيلة لتحقيق ما يسمى «**التنمية الشاملة**». والواسطة في ذلك تكوين كفاءات ومهارات قادرة على الإيفاء بما تستوجبه «**التنمية الشاملة**»^(٦٩).

يعني ذلك في النهاية أنّ التربية مثل عدّة مفاهيم أخرى في الخطاب العربي مندرجة ضمن «**استراتيجيا البدائل**»^(٧٠). ولا شكّ أنّ هذا التصوّر الأداتي أو التقني سيقلّص من فعاليتها وجدواها باعتبار أنّ التربية لا تكون إلا تربية على القيم قبل أيّ شيء آخر^(٧١).

ربط المعرفة بالتجربة: تشدّد مقرّرات

البرامج الرسمية التونسية على قيمة التجربة

السلطة المادية أحياناً^(٦٨). إذ استهدفت صياغة نسق قيمي جديد محوره الثقافة التونسية وقوميتها في البداية، ثم الانحصار الكامل في منظومة الثقافة الكونية والغربية تحديداً ضمن الحوار من أجل المتوسط وما يفرضه ذلك من تحديث كامل، ويمكن تلمّس ذلك من خلال مجلّة الطفولة التي تمنح الطفل التونسي حقوقاً مماثلة للطفل الفرنسي^(٦٧).

إنّ السؤال الذي يطرح نفسه يتمثّل في: هل كان مهندسو المنظومة التربوية التونسية يفكّرون في التحدّيات المحتملة على الأمدين المتوسط والبعيد عند انتهاجهم لمبدأ دولنة التربية والمجتمع بصورة كليّة؟

يبدو هذا السؤال مهماً في ظلّ ما كشفتته التجربة التاريخية من استفحال أزمة قطاع التعليم وتفاقمها من سنة إلى أخرى، وعجز الدولة عن مجابهة تكاليفه وتدني المستوى المادي للمريّين، ممّا أثر في مكانتهم الرمزية والاجتماعية وجعلهم على هامش المجتمع، بعد أن كانوا في طليعة الطبقة المتوسطة ورمزاً لقدرة التعليم على الارتقاء الاجتماعي بطلبته إلى حدود بداية تسعينيات القرن الماضي.

البراغماتية:

تحيل الفلسفة البراغماتية عادة على

(٦٦) بيبورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، ط٢، دار توبقال، المغرب، ١٩٩٠.

(٦٧) من المعلوم أنّه خلال سنة ٢٠٠٨ اندلع جدل كبير في مجلس النواب والمنتديات الاجتماعية حول تنقيح بعض فصول مجلة الطفل. انظر مثلاً قانون رقم ٤ لسنة ٢٠١٠.

<http://legislation-securi>

(٦٨) جون ديوي فيلسوف أمريكي من مؤلّفاته: المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، ط٢، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، (د-ت)، والتربية والديمقراطية، ط٢، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، ١٩٥٦.

(٦٩) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١، م س، (ص/١١٦٥).

(٧٠) جورج طرابيشي، من النهضة إلى الردة تمرّقات الثقافة العربية في عصر العولمة، دار الساقى، بيروت، ٢٠٠٠، (ص/٧).

(٧١) سنحاول التوسّع في ذلك خلال المحور الأخير من هذه الورقة البحثية.

فمتعرّفنا على أهمّها شأن العقلانية والعلمانية والدولة والبراغماتية. وقد كان الهدف من كلّ ذلك تحصيل مكتسبات تمكّنا من تقييم ما سميناه الفلسفة التربوية التونسية تقييماً واضحاً لا لبس فيه، وهو ما سنقوم به في المحور الثالث من هذه الورقة البحثية.

٣- حدود الفلسفة التربوية التونسية:

إذا كان السؤال ينصبّ عادة عند الحديث عن فلسفة تربوية ما حول أسباب انتاجها^(٧٤)، فإنّنا نختار تحويل السؤال وتعديله بالتساؤل حول مدى صحة الحديث عن فلسفة تربوية تونسية؟

يعود ذلك التحويل إلى الأسباب التالية:

أولاً: إنّ الحديث عن فلسفة تربوية مرتبطة ببلد ما أو مجال تداولي معيّن لا يصحّ إلا إذا ما ثبتت مراعاة خصوصيات ذلك البلد، أو شروط نظام المعرفة في ذلك المجال التداولي. فهل توفّر في الفلسفة التربوية التونسية ذلك الشرط ومتفرّعاته؟

ثانياً: بقدر ما عكس تتالي القوانين المنظّمة للعملية التربوية التونسية رغبة في التحديث والتطوير، فإنّه اقترن بترديّ نتائج المنظومة التربوية من الناحية النوعية. وقد أفضى تتابع الإصلاحات وتلاحقها إلى التدرّ

في تحصيل المعرفة: إذ لم يعد العقل وحده مصدراً للمعرفة، وإنّما كذلك ما يكتسبه الفرد من خبرات تساعد على تمكّك نزعة نقدية استدلالية عند تناول كلّ الفرضيات المحتملة. وقد جاء في قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١ -على سبيل الذكر- ما نصّه «المساعدة على إذكاء الشخصية، وتنمية ملكاتها، وتكوين الروح النقدي والإرادة الفاعلة، بحيث ينشأ المتعلّمون على التّبصّر في الحكم والثقة بالنفس في السلوك وروح الإبداع والمبادرة في العمل»^(٧٥).

القيم والخبرة: لئن غاب الربط بين القيم والخبرة بطريقة مباشرة في المنظومة التربوية التونسية، فإنّ عديداً من الفرائض تثبت ذلك الارتباط، ومن بينها سطوة الطابع التجريدي عند الإشارة الخاطفة إلى القيم، إذ أضحت نتاجاً للحراك الاجتماعي ولنوعية العلاقات الإنسانية أكثر من كونها ذات طابع ديني^(٧٦). وكما هو معروف لا يمكن أن تتحقّق المواطنة إلّا عبر تجارب وخبرات يتمّ في ضوئها الجمع بين الحقوق والواجبات في نطاق حرية مسؤولة.

حاولنا في المحور الثاني من هذه الورقة البحثية استقصاء أهمّ مرجعيات الفلسفة التربوية التونسية، فميّزنا بين مرجعيتين: مرجعية غربية ومرجعية تونسية، ثم حاولنا فيما بعد استثمار تلك المرجعيات في ضبط أهمّ مرتكزات المنظومة التربوية التونسية

(٧٤) Pantillon (C), Une philosophie de l'éducation pour quoi faire ?, L'Âge d'homme, Lausanne, 1981.

(٧٥) راجع الفصل الأوّل من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١.

(٧٦) م. ن، ص. ن.

المعرفية والأخلاقية والعملية»^(٧٧) - مطمح ما زال بعيد المنال في واقع التعليم التونسي على كلّ المستويات. ففي مستوى الزمن المدرسي^(٧٨) يجد الباحث في المسألة اختلالاً صارخاً في توزيع المواد الدراسية، بل أكثر من ذلك، يتمّ أحياناً توزيع بعض المواد الدراسية بطريقة متنافرة لا تراعي الأهداف التربوية المعلنة، ولا ترغب المتعلّم في متابعتها باعتبار أنّ توزيع تلك المواد خضع أولاً وقبل كلّ شيء لإمكانيات البنية الأساسية من توفّر قاعات الدرس الكافية ولضغوطات إعداد الجداول بما يتوافق مع انتظارات المربّين^(٧٩).

كما يمكن تفسير الأمر أيضاً من خلال التباين الكبير بين محصول المتعلّم من مواد دون أخرى. إذ إنّ اختلاف الضواري بين المواد من أسباب عزوف التلاميذ عن إتقان المواد الاجتماعية والاهتمام بها مثلاً.

تقرّ الوثائق الرسمية التونسية بقيمة اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم التونسي بوصفها **«أداة تواصل وثقيف»^(٨٠)** بما يمكن من **«استخدامها تحصيلًا وإنتاجًا في مختلف مجالات المعرفة»^(٨١)**. كما تشدّد على قيمة تعلّم اللغات

أحياناً بالحديث عن **«إصلاح الإصلاّح»** في بعض المنتديات الأكاديمية والاجتماعية.

ثالثاً: إذا كانت الفلسفة التربوية تفكيراً نقدياً في المواضيع أكثر من كونها طرّاً لمواضيع فلسفية^(٧٥)، فإنّنا خيّرنا تناولها في شكل ثنائيات تعكس مفارقات التجربة التونسية في التخطيط والتوجيه التربوي^(٧٦). ونكتفي في هذا الصدد بالحديث عن مفارقتين بارزتين هما: مفارقة التنظير والممارسة، ومفارقة الواجب والحاصل.

٣-١- مفارقة التنظير والممارسة:

لئن حرصت الرؤية التربوية التونسية على تحقيق جملة من الأهداف البيداغوجية والسلوكية والحضارية، فإنّ تقييمها في ضوء نتائج الحصاد المدرسي والجامعي تثبت البون الشاسع الفاصل بين تصوّرات المنظرين وواقع المتعلّمين. ويمكن الاكتفاء بذكر المعطيات التالية:

إلحاق مهندسي العملية التربوية على التوازن بين مختلف المواد **«لتكافأ فيها الطبيعيات والإنسانيات والتقنيات والمهارات والأبعاد**

(٧٥) راجع لطفي الحجاوي، وحدة الفلسفة التربوية، درس قَدِّم بالمركز الوطني لتكوين المكوّنين في التربية بتونس، السنة الدراسية (٢٠١٥-٢٠١٦).

(٧٦) يعرف ديوي فلسفة التربية قائلاً: «إنّ فلسفة التربية لا بدّ أن تصاغ في كلمات، أي في رموز، ولكن أكثر من أن تكون مجرد ألفاظ فهي خطة لتوجيه التربية لا بد أن تشكّل بما يتفق مع ما يجب أن ينجز والطريق التي يجب أن يتمّ بها». نقلاً عن المرجع (الدرس) السابق.

(٧٧) راجع الفصل ١ من قانون رقم ٦ لسنة ١٩٩١.

(٧٨) محمد الصالح الثابتي، في الزمن المدرسي، النشرة التربوية، عدد ٤، ديسمبر ٢٠٠٤، (ص/٨).

(٧٩) م ن، (٩/ص).

(٨٠) راجع الفصل ٨ من قانون رقم ٨ لسنة ٢٠٠٢.

(٨١) م ن.

- إذا كان علماء النفس يؤكّدون أنّ المرء إذا انفعّل لجأ إلى لغته الأمّ فإنّ ٣٢% من التلاميذ صرّحوا بأنّه عند انفعالهم ينطقون عبارات فرنسية.

- يجد ٧٢% من التلاميذ صعوبات في الحديث بالعربية الفصحى. في حين لا يجد في الحديث باللغة الفرنسية إلا ٥٠%.

- يعاني ٣٧% من التلاميذ صعوبات في الكتابة باللغة الفرنسية في حين نسبة الصعوبة في الكتابة باللغة العربية تصل إلى ٦٠%^(٨٥).

تنزّل المنظومة التربوية التونسية النقد ضمن الكفاءات الأساسية المراد تكريسها وتعليم المتعلّمين عليها باعتبارها هدفًا أساسيًا منتظرًا من تدريس العلوم الاجتماعية والإنسانيات ككل^(٨٦).

بيد أنّ دراسة «الدين والتدين في مناهج التعليم الرسمي»^(٨٧)

- على سبيل المثال- تثبت محدودية مجالات التدريب على الفكر النقدي. إذ تنخرط منظومة البرامج في مماثلات بين القيم الدينية والقيم الحديثة، الأمر الذي يتسبّب في تسطيح معرفي، وتجعل الكفاية النقدية ادّعاءً لا يزيّكه الواقع المدرسي^(٨٨).

(٨٥) م. ن. ص. ن.

(٨٦) راجع الفصل من قانون رقم ٦٥ لسنة ١٩٩١.

(٨٧) وهو موضوع بحثنا ضمن تقرير الحالة الدينية بتونس، م. س.

(٨٨) م. ن. م. ج. ا، (صص/٢٤٦-٢٥٣).

الأجنبية وإتقانها في إغناء الثقافة الوطنية والاستفادة من الثقافة الإنسانية الكونية^(٨٩). غير أنّ المعطيات المتوفرة في مختلف مراحل التجربة التعليمية التونسية كشفت ضعفًا شائئًا لدى المتعلّمين التونسيين في التحصيل اللغوي سواء في اللغة العربية أو اللغة الفرنسية.

لا نرى مانعًا في هذا الصدد من الإشارة إلى بعض الأرقام التي قدّمها شخصيات تونسية لا يشكّ أحد في فاعليتها في القرار التربوي التونسي في تلك المرحلة التاريخية الراجعة لها بالنظر. إضافة إلى كونها صادرة عن مؤسسات بحث رسمية شأن معهد علوم التربية ومركز الدراسات الاقتصادية والاجتماعية التابعين لوزارة التربية آنذاك (سنة ١٩٦٨)^(٩٣).

- سنة ١٩٦٩ خمسون بالمائة (٥٠%) من الطلبة المرشّمين في السنة الأولى من كلية العلوم عاجزون عن متابعة الدروس؛ إذ يجدون صعوبة كبرى في الحديث والكتابة باللغتين العربية والفرنسية.

- أكّدت ٢٣% من الفتيات و١٨% من الشبان فقط انتماءهم إلى الثقافة التونسية. في حين أكّدت ١٠% من الفتيات و٣١% من الشبان انتماءهم إلى الثقافة الفرنسية في حين اختلفت أجوبة الآخرين^(٩٤).

(٨٩) م. ن.

(٩٣) الغابري، صوت الطالب... م. س.، (ص/٤١١).

(٩٤) البشير بن سلامة، أزمة التربية أزمة قيم لا تنمية، مجلة الفكر، عدده، فيفري ١٩٧٣، (ص/٩).

غير أنّ الحاصل لم يقتصر على تراجع مستوى المتعلّمين وجودة التعليم، وإنّما فقدت المدرسة العمومية قدرتها على تأمين مستقبل منظورها وتأهيلهم التأهيل اللازم لمواجهة تحديات سوق الشغل والحياة بصفة عامة. وهو ما يفسّر تزايد الإقبال على التعليم الخاص^(٩٣) مثلما يثبته تطوّر الأرقام التي ضبطناها في الجدول التالي^(٩٤):

جدول تطوّر الإقبال على التعليم الخاص

بتونس.

النسبة بالنظر لكل التلميذة	عدد تلاميذ التعليم الخاص	عدد المدارس الخاصة	السنوات الدراسية
٥١٪	٦٢٩٥	١٦	١٩٨٥ - ١٩٨٦
٢٢٧٪	٢٨٨٧٥	١٢٨	٢٠١٢ - ٢٠١١
-	أكثر من ٤٠٠٠	١٩١	٢٠١٤ - ٢٠١٥

يمكن تنزيل موجة الخصخصة التي اجتاحت التعليم التونسي ضمن ما صار يعرف بـ«التسليع التربوي»^(٩٥) الذي لم يقتصر على بعث تعليم موازٍ خاصٍّ مغاير في بعض الأحيان للتعليم الرسمي كمياً وكيفياً، وإنّما امتدّ إلى تحوّل في مكانة المربّين الرمزية والاجتماعية، إذ تشير عديد من المعطيات إلى تنامي ما يعرف بظاهرة الدروس الخصوصية إلى حدّ قدّرت

(٩٣) إضافة إلى تدّتي البنية الأساسية والتجهيزات المرتبطة بها المدرسة العمومية، اعتمدنا الإحصائيات التي نشرها محمد العفيف الجعدي، المدرسة العمومية ورياح الخصخصة القدرة على المقاومة، راجع الموقع الإلكتروني: www.legal-ganda.com

(٩٤) م.ن.

(٩٥) استقرّ هذا التعبير لدى عديد من الباحثين أمثال الكسندر (Alexander ١٩٩٦) ودريسكول ويكس (Driscoll ١٩٩٨). راجع يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية، م.س. (صص/١٢٥، ١٢٦).

كما يمكن التأكّد من صحّة هذا الرأي بالتّثبت من نوعية التاريخ المدروس في البرامج الرسمية: إذ يتمّ الاقتصار على ما تسميه البرامج الرسمية «التاريخ المستنير»^(٩٦) لتونس، في حين كان من المفروض تدريس بقية الجوانب التاريخية الأخرى ليمارس المتعلّمون عملية النقد بأنفسهم، ويطوّروا مهاراتهم فيها^(٩٧).

٣-٢- مفارقة الواجب والحاصل:

تعدّ هذه المفارقة امتداداً للمفارقة السابقة وتكملة لها ضمن علاقة الجزئي بالكلّي. فالتناقض بين التنظير والممارسة سيطرح إشكاليات أكبر تهّم الرهانات الرسمية للسياسة العامة التي رامت بلوغها الدولة التونسية الحديثة في مرحلة ما بعد الاستعمار. ولا شكّ أنّ التساؤل حول مآل المدرسة العمومية وتحقيق التنمية الموعود بها أكثر الإشكاليات أهميّة عند تقييم الفلسفة التربوية التونسية.

لقد مرّ بنا في المراحل السابقة من هذه الورقة البحثية حرص المنظومة التربوية التونسية على خلق مدرسة عمومية ذات مهارات عالية «مواكبة لتكنولوجيا المعلومات»^(٩٨) ومنسجمة مع مختلف التطوّرات والمستجّدات بما فيها «المدارس الافتراضية»^(٩٩).

(٩٨) م.ن، مج، (صص/٢٤٧، ٢٤٨).

(٩٩) م.ن، مج، (صص/٢٥٤، ٢٦٢).

(٩١) راجع الفصل ٢٥ من قانون رقم ٨٠ لسنة ٢٠٠٢.

(٩٢) الفصل ٢٠، م.ن.

خاتمة:

انطلقنا في معالجة إشكالية الفلسفة التربوية من افتراض محوري يقرّ باستحالة وجود منظومة تربوية دون رؤية فكرية أو فلسفية معيّنة حتّى في حالة عدم وجود نسق معرفي واضح تحتكم إليه تلك الرؤية أو الفلسفة.

وقد اقتضى استدلالنا على ذلك الافتراض تفريع الإشكالية إلى ثلاثة محاور أساسية:

-محور أوّل تمّ فيه تنزيل الإشكالية في سياقها المعرفي والنظري، وركّزنا على ما يصلح لأن يكون مهادًا نظريًا للإشكالية المطروحة.

-محور ثانٍ تحليلي حاولنا فيه استقراء تجليات الفلسفة التربوية التونسية من خلال البحث عن أهمّ المرجعيات والمرتكزات أو العناصر المؤسّسة.

-محور ثالث تألّفي نقدي حاولنا فيه استثمار مختلف النتائج المتوصّل إليها في المراحل السابقة وطرح أسئلة جديدة.

وإذا كان الاعتقاد راسخًا في أنّ النسيج على منوال الفلسفة التربوية الغربية والفرنسية تحديدًا كفيل بتحقيق الأهداف المرسومة للبلاد التونسية، فإنّ النتائج التي أفضت إليها على مستوى الجودة واستفحال «التسليع التربوي» من سنة إلى أخرى تطرح أسئلة حول مدى الوعي بمفهوم التربية لدى النخبة التونسية. أعملية آلية تنتهي بتحقيق التنمية أم هي قبل ذلك تربية على القيم وقضيّة تشاركية؟

فيه تكلفتها على العائلات التونسية بما يفوق ٧٠ مليون دينار تونسي حسب تقديرات وزارة التربية التونسية^(٩٦).

بيد أنّ «التسليع التربوي» لا يمكن أن يُعزل عن الخيارات الاجتماعية والسياسية المتّبعة في تونس: إذ تعدّ خصخصة المدرسة التونسية نتيجة لانتهاج منوال اقتصادي منفتح انفتاحًا كليًا على اقتصاد السوق ممّا أفرز طبقة طفيلية لا همّ لها سوى تكديس الأموال والثروات المادية^(٩٧).

إضافة إلى كلّ ذلك تطرح ظاهرة الانتحار لدى الشباب التونسي سؤالًا محيّرًا عن جدوى المقاربات المعتمدة في الفلسفة التربوية وهندسة المناهج، فانتحار الشباب التونسي علامة بيّنة على فشل شائن في الرؤية التربوية قبل أي شيء آخر. ومن الغريب أنّه لم يُركّز على هذه المسألة في الخطاب التونسي إعلاميًا وسياسيًا وأكاديميًا.

تعيدنا كلّ الإشارات المذكورة آنفًا إلى التساؤل عن جوهر الرؤية التربوية: «دولة المجتمع» وتحقيق التنمية في إطار تصوّر آلي للتعليم هو المراد من التعليم أم إنّ التعليم قبل كلّ شيء تربية على القيم؟ ومن هذا المنظور فلا يمكن أن يكون التعليم إلا «تشاركيًا»^(٩٨) على حدّ تعبير المهدي المنجرة.

لا شكّ أنّ ذلك السؤال يحيلنا إلى سؤال أكبر يخصّ إلى أيّ مدى يختصر الإنسان في بعده المادي؟

(٩٦) الجعدي، المدرسة العمومية، م س.

(٩٧) يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية، سلسلة عالم المعرفة، ع ٣٦٢، أبريل ٢٠٠٩، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت، (ص/١٣٥).

(٩٨) المهدي المنجرة، قيمة القيم، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت/الدار البيضاء، ٢٠٠٧، (ص/٤١).

ملف العدد

التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية: المفهوم والأهداف

خولة مرتضوي^(١)

إنَّ وسائل الإعلام الكلاسيكيَّة والجديدة أحكمت سيطرتها على عالم اليوم، وأصبحت تؤدي أدوارًا مُتعاظمة التأثير في مُختلف مجالات الحياة، وأصبح المزيج الإعلامي المُقدَّم عبر هذه الوسائل عبارة عن توليفة فُسيفسائيَّة من التسلية والتربية والتضليل والتعبئة، وقد انضمت هذه الوسائل بالنتيجة إلى المؤسسات المعنَّية بدور التربية والتوجيه والتنشئة الاجتماعية، بل وأصبحت من أهم وأخطر هذه المؤسسات التي تُسيطر على ذهنيَّة الجماهير المُتابعَة حول العالم، الصَّغار منهم والكبار، وتؤثر عليهم تأثيرًا مُباشرًا بالسَّلب والإيجاب.

فوسائل الإعلام المُختلفة أصبحت تؤدي أدوارًا كبيرة في المجتمع المُعاصر، وذلك انطلاقًا من انتشارها ووظائفها وأهدافها وأدوارها المُتنوِّعة التي تُسقطها على الفرد والجماعة وشرائح المجتمع الجماهيري العالمي كافة، إذن من الضروري وَفَق هذا الواقع أن يزداد وعي المؤسسات التعليمية بأهميَّة وخطورة الدور الذي تقوم به وسائل الإعلام المُختلفة في تنشئة وتربية الأفراد والعقل الجاد على الاستفادة من هذه الوسائل بهدف بناء توجُّهات وقناعات الطلبة، وتنمية معارفهم



المستقرّة التي شهدتها الحياة المعاصرة، وقد وردت هذه المفردة في القرآن الكريم في عدّة مواضع أفادت الجمع والحفظ، منها: {وَمَجَّعَ فَأَوَّعَى} (٣)، {وَنَعِيَهَا أَذُنٌ وَعِيَةٌ} (٤).

ووفقاً لعلم النفس يُعرّف الوعي بأنّه: «المستوى الأعلى للانعكاس العقلي للواقع الموضوع المتأصل في الإنسان على وجه الحصر بفضل ماهيته الاجتماعية والتاريخية، ويمثّل من الوجهة التجريبية كليّة دائمة التغير من الصُّور والأفكار الحسية التي تتبدّى مباشرةً أمام الشخص، كما أن الوعي هو المنظّم العام للوظائف النفسية» (٥).

وتعرّفه ربا أبو كميل بأنّه: «الإلمام بكافّة المعلومات والمعارف والاتجاهات الخاصّة بفكرةٍ ما، تؤثّر في حياة الفرد، وتساعد على اتخاذ القرارات المناسبة في فحص وتنقيّة كل ما يشاهده؛ لتكوين الرأي السديد» (٦) أمّا وليد فرج الله فيرى أنّ الوعي هو: «عملية ذات بعدين، الأول معرفي، عبارة عن اكتساب المعارف والمعلومات، ثم فهم عميق لتلك المعارف والمعلومات، وتحليل لها، أما

ومهاراتهم بشكلٍ يسهم في تنمية وإعمار المجتمع بشكلٍ إيجابيٍّ وبناءً.

وبناءً على ذلك، يُمكن القول إنّهُ على مؤسسات التعليم في المجتمع اليوم: أن تضع نصب أعينها هدف إدراج مقرّراتٍ ضمن المنهج الدراسي تُعنى بالتربية الإعلامية، أي تهتمّ بأنّار وسائل الإعلام المُختلفة سلبيّاً وإيجابيّاً على الأفراد والمجتمع، وتهدف إلى تمكين الطالب من الفهم والإدراك لأهداف مُختلف هذه المواد الإعلامية والدعائية في هذا الفضاء الفسيح، وبالنتيجة تؤدي إلى إيقاد فهمه ووعيه الصحيح لهذه المضامين بطريقة سليمة وواضحة.

تعد التربية الإعلامية وفق هذا المنظور عملية لبناء الإنسان ومُساعدته على استخدام وسائل الإعلام بالشكل الصحيح وتشكيل ثقافة تهدف إلى التفاعل الإيجابي مع هذه الوسائل والاستفادة منها في تنمية مهارات الفرد الاتصاليّة والتحليليّة والتقييميّة والابتكاريّة والنقدية للمضامين الإعلامية كافة، وتدرّس صور التعبير كلها باستخدام تكنولوجيا وتقنيّات الإعلام الحديث (٧).

مفهوم التوعية:

لقد استُخدِمت كلمة الوعي بشكلٍ كبيرٍ ومتواترٍ، حيثُ تزامن ذلك مع التطوّرات

(٣) سورة المعارج، آية رقم: ١٨.

(٤) سورة الحاقة، آية رقم: ١٢.

(٥) أ. ف بتروفسكي، م. ج. ياروشفسكي، معجم علم النفس المعاصر، ترجمة: حمدي عبد الجواد، عبد السلام رضوان، دار العالم الجديد، القاهرة، د.ط، ١٩٩٦، (ص/٦٠-٦١).

(٦) ربا أبو كميل، مستوى الوعي بمفاهيم الصحة الإنجابية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في غزة، دراسة تطبيقية-رسالة ماجستير من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١١، (ص/٩).

(2) Baranov, O: Media Education in School and University. (in Russian).Tver: Tver State University, (2012). P. 87.

مفهوم التربية الإعلامية Media Education^(٩)

تعتمد مبادئ التربية الإعلامية اعتمادًا كليًا على الاتصال؛ وذلك من أجل تحقيق عددٍ من الأهداف الإعلامية التربوية المُعدّة خصوصًا لطلبة العلم، التي تُقدّم بدورها مجموعةً من المهارات والمعلومات والأساليب الضرورية للتعامل الأمثل مع وسائل الإعلام الكلاسيكية والجديدة وما تُبثُّه هذه الوسائل المتنوعة من مضامين واضحة ومُتسّرة. وعليه، فإنّ مفهوم التربية الإعلامية يُعتبر مفهومًا شموليًا يُعنى بالاستفادة والفهم والتقييم والنقد الإعلامي والوعي والتعرّف على جوانب الاستفادة والصّرر من هذه الوسائل المُختلفة^(١٠).

يُعتبر مفهوم التربية الإعلامية من المفاهيم المُركّبة، فهو يتركّب من مصطلحي التربية والإعلام، وقد برزت لهذا المفهوم عدّة تعريفات في الدراسات العربيّة والغربيّة ومن أبرزها ما يلي:

تعريف كُلٍّ من: محمد عبد الحميد وآمال المتولي بأنها: «تعليمُ فنون الإعلام في المؤسسات التعليمية المختلفة، وتنمية الجسّ الإعلامي لدى الطلاب في مراحلهم

البعد الثاني فهو وجداني، وفيه يتقبّل الفرد تلك المعلومات والمعارف ويتأثّر بها لتكون بداية ميوله واتجاهاته»^(٧).

وفي ضوء ما سبق، يُمكن للباجّة أن تُعرّف الوعي تعريفًا إجرائيًا بأنّه: (مُستوى متقدّم من الإدراك والفهم والمعرفة والاستيعاب تُمكن الفرد من التمييز والتحليل والاختيار والاستنتاج والاستنباط والانتقاء لسلوكياته وزدود أفعاليه واستجاباته المختلفة في المواقف المتباينة التي يتعرّض لها الفرد في حياته مما يجعله قادرًا على الاندماج والتكيف بإيجابية مع محيطه وبيئته وحاضره وماضيه ومُستقبله).

إنّ للوعي بُعدين أساسيين، فالأول هو البعد المعرفي ويُقصّد به الفهم والمعرفة والذراية والفطنة والإدراك، والثاني هو البعد الوجداني الذي يتمثّل في التقدير والشّعور الذي يكون بمثابة موجّهٍ أساسيٍّ لسلوك وتصرفات الفرد^(٨). وبناءً عليه نستنتج أنّ مظاهر الوعي، الذي يُعدّ من أهمّ موجّهات السلوك الإنساني، تشملُ كلًّا من: المعرفة والفهم والإدراك والإرادة والوجدان والشّعور.

(٧) وليد فرج الله، التربية المائنة ومناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة، ط ٢، ٢٠١٠، (ص/١١٠).

(٨) حاتم يوسف أبو زائدة، فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي، دراسة تطبيقية - رسالة ماجستير من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٦، (ص/٣٢).

(٩) (تترجم كذلك: (Media Literacy) وتعني محو الأمية الإعلامية. راشد بن حسين العبد الكريم، المناهج الدراسية وتنمية ملكات النقد لوسائل الإعلام، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الإعلامية، الرياض، ٢٠٠٧، (ص/٣).

(10) Schwarz, G. Overview: What is media literacy, who cares, and why? In G. Schwarz & P. Brown (Eds.), Media literacy: transforming curriculum and teaching. Malden, MA: Blackwell Publishing. 2013.pp. 5-17.

وتعرّف Jose M, Brown التربية الإعلامية بأنّها: «الأسلوب الذي يُستخدم لتوضيح مهارات وقدرات طلاب الجامعات التي تتطلب الوعي بالتعليم المتطور في مجال الاتصالات الحديثة، مثل: التعليم الإلكتروني والوسائط المتعددة في مجتمع المعلومات»^(١٤).

ويرى Silveblatt.A. أنّ التربية الإعلامية هي: «الوعي بتأثير وسائل الإعلام على الفرد والمجتمع، وفهم عملية الاتصال الجماهيري وتطوير الاستراتيجيات، تمكّننا من فهم وتحليل ومناقشة الرسائل الإعلامية، وتنمية الاستمتاع الجمالي، والتقدير لمضمون وسائل الإعلام»^(١٥).

وبناءً على هذا التعريف، فإنّ عناصر التربية الإعلامية الرئيسة تتكوّن من التالي:

أولاً: الوعي بتأثير وسائل الإعلام على الفرد والمجتمع ودفع الأفراد لاتخاذ مواقف معينة بناءً على تجارب التأثير الإعلامي السلبية والإيجابية.

ثانياً: استيعاب عملية الاتصال الجماهيري بشكلٍ واعٍ وشامل

المتقدمة بما يؤدّي إلى تكوين حسّ نقدي صحيح يجعلهم يستطيعون اختيار الرسائل الاتصالية بفهمٍ ووعي»^(١٦).

أما أحمد جمال حسن فقد عرّفها بأنّها: «قدرة الأفراد على الاستخدام الواعي والأمن لوسائل الإعلام، من فهم وتفسير ونقد وتقييم المضامين الإعلامية بأشكالها المتنوعة، والإسهام في تطوير إدراكهم وتعاونهم في إنتاج مضامين إعلامية مسؤولة وتخزينها والارتقاء باهتماماتهم، وهي تمثّل ردّ فعلٍ طبيعي للبيئة الإعلامية المعقدة، والمستحدثات التكنولوجية التي تحيط بهم»^(١٧).

وبدوره، عرّف J.Share. التربية الإعلامية على أنّها: «إكساب المعرفة والفهم والتطبيق الصحيح للمهارات والمواقف التي تسمح للطلاب بالتعامل مع العالم الإعلامي المُعقّد والمُتغيّر بطريقةٍ واعيةٍ هادفة، وكما يُعبّر عن إكساب القدرة على استخدام الإعلام بطريقة نشطة وحيوية بهدف المشاركة الاجتماعية الفعّالة»^(١٨).

(١١) محمد عبد الحميد، آمال المتولي، الإعلام المدرسي - الصحافة والإذاعة المدرسية، دار مكتبة الإسراء، طنطا، د. ط، ٢٠٠٣، (ص/٣٢-٢١).

(١٢) أحمد جمال حسن، التربية الإعلامية نحو مضامين مواقع الشبكات الاجتماعية - نموذج مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، دراسة تحليلية - رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، المنيا، ٢٠١٥، (ص/٥).

(13) Share, J.: Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media. New York, NY: Peter Lang. 2013 P. 119.

(14) Jose M, Brown: Media Literacy, New Conceptualization, New Approach, Empowerment Through Media Education, An Intercultural Dialogue, Ulla Carlson, SamyTayie, Genevieve Jacquinot, published by: the international Clearinghouse on children, Youth& Media, Sweden, (2008). P.103.

(15) Silveblatt.A. Media literacy: Keys to interpreting media messages. Westport, CT: Prager, 2001. p.8.

نشأة وتطور التربية الإعلامية:

بدأت التربية الإعلامية في مطلع القرن العشرين، وذلك عندما اقترح Levi Thomson تعليم الشباب كيفية تمييز الثقافتين العليا والشعبية خلال خمسينيات القرن الماضي في بريطانيا، وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر مفهوم التربية الإعلامية ليُصاحب التأثير الكبير المتنامي لوسائل الإعلام حينئذٍ مثل: الراديو والتلفاز^(١٧). وقد أُظهِر مفهوم التربية الإعلامية في شكلٍ نظريّ ومناقشاتٍ علميّة في ستينيات القرن الماضي وهدفت هذه المناقشات العلمية الجادة إلى تنمية الوعي والثقافة الإعلاميّة^(١٨). تَلَت تلك المرحلة انتقال هذه المناقشات المحليّة إلى طورٍ عالمي، فأصبحت التربية الإعلاميّة ضمن مناهج التدريس في العديد من جامعات العالم، وقد ناقشت تلك المقررات التساؤل العريض: **(ما الذي يتعلمه الجماهير المختلفة من وسائل الإعلام؟)**^(١٩).

وفي عصر ثورة المعلومات الجديد، عصر الإنترنت، أصبح العالم أشبه بقرية صغيرة.

وربطها بمقومات التربية الإعلامية المختلفة.

ثالثاً: اعتماد استراتيجيات وأساليب متنوعة ومناسبة تقوم بدور تفسير وتنقيح المضامين الإعلاميّة المختلفة، وفهم الرسائل العميقة التي تقدمها للجماهير.

رابعاً: مراعاة الجوانب الجمالية عند فهم واستيعاب المضامين الإعلاميّة المختلفة، وذلك تبعاً لاختلاف أذواق الجماهير.

وعليه، فإنّ التربية الإعلاميّة تقوم على مجموعة من المحاور والمُركّزات العمليّة، من أبرزها: دراسة تكنولوجيا/تقنيّة المعلومات، طرق التعامل والاستفادة من وسائل الإعلام الكلاسيكيّة والجديدة. حارس البوابة الإعلاميّة القائم على الاتصال، الوعي الإعلامي، الاستخدام الآمن لوسائل الإعلام المُختلفة، استراتيجيّات وسائل الإعلام، الأجنّة الإعلاميّة لكل وسيلة، وغيرها من المُركّزات والمحاور الضروريّة التي من شأنها أن تُحقّق هدف التربية الإعلاميّة وتُوعي الطلبة عند تعرضهم واستفادتهم من الرسائل الإعلاميّة المعروضة في مُختلف الوسائل الإعلاميّة^(٢٠).

(17) Bucht, C. Media Education Development Among Youth According to New Media Proceedings: A Pilot Study. Children, Youth & Media in the World; 3 (11). 2014. p. 1-13.

(18) Lusted, D. Introduction. In D. Lusted (Ed.), The media studies book: A guide for teachers. London: Comedia Book. 2010 (pp.1-11).

(19) Cappello, G., Felini, D., & Hobbs, R. Reflections on global developments in media literacy education: Bridging theory and practice. Journal of Media Literacy Education, 3(2). 2013. p. 66-73.

(16) Smet, P. Media Education: A Qualitative Study of Media Education Awareness Among Youths of Moscow University in Terms of National Academic Standards. Institute voor Samenleving & Technologies (IST): Vlaams. 2013. pp. 1-41.

المتوسط وأوروبا، وبمجرد انتهاء المشروع قرّر فريق العمل القائم عليه من مُستشارين وخبراء أن تُؤسّس منظمة دولية تُعنى بهدف نشر التربية الإعلامية على مُستوى العالم، وقد تحقّق ذلك وأُسّست المنظمة الدولية للتربية الإعلامية في مايو ٢٠٢٢^(٢١).

أُسُس التربية الإعلامية:

إنّ للتربية الإعلامية مجموعة من المُنطلقات والأسس الضرورية، نذكر منها^(٢٢):

- ترسيخ الهوية الثقافية والدينية وتأصيلها، وذلك عبر برامج تربوية وإعلامية تركز على الهوية الأصيلة (ماضيها، واقعها، مُستقبلها، التحديات التي تواجهها).
- المحافظة على القيم المجتمعية والعادات الإيجابية.
- التوعية برسالة الأمة الحضارية، ودور الشباب فيها.
- تكامل الأدوار بين التربويين والإعلاميين لتحقيق نظرة متوافقة بما يُحقّق هدف ترسيخ القيم الإيجابية الأصيلة.
- نقل وسائل الإعلام لنماذج ناجحة في التربية

وصارت المضامين الإعلامية تنتجها وسائل إعلامية مختلفة، منها الوسائل الكلاسيكية: (إذاعة - تلفزيون - صحافة)، ومنها الوسائل الجديدة: (المواقع الإلكترونية المختلفة، ومنصات التواصل الاجتماعي)، إذن برز على ساحة صناعة المحتوى الإعلامي ما يُسمى إعلام المواطن، حيث يستطيع أفراد الجمهور (من المتخصصين وغيرهم في مجال الإعلام) أن يصنّعوا ويبنوا المحتوى الإعلامي الاتصالي عبر منصاتهم ومواقعهم الخاصة، وذلك دون أن تمرّ على مقصّ الرقيب أو حتى يتم فلترتها أو التدقيق فيها، الأمر الذي جعل مسألة التربية الإعلامية من أهم القضايا التي يجب على المجتمعات والحكومات والمؤسسات التعليمية أن تهتمّ بها، وأن تُراعيها في أنظمتها المختلفة، وتزامناً مع هذا التغيير الجديد في وسائل الإعلام وتحولها من نسق قديم إلى جديد، شهد مجال التربية الإعلامية تحوّلاً كبيراً؛ ليواكب التغيّر الحالي في التكنولوجيا الحديثة للاتصال^(٢٣).

وبدورها، تبنّت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) وبدعم مباشر من وزارات التربية والتعليم في الاتحاد الأوروبي مشروعاً ريادياً في نشر التربية الإعلامية (في مطلع التسعينيات من القرن العشرين).

وقد سُمّي المشروع (مينتور) وهذَف إلى نشر التربية الإعلامية في دول حوض البحر

(21) Lee, A. Y. L. & Mok, E. Media education in postcolonial Hong Kong: Cultivating critical young minds. In A. Nowak, S. Abel & K. 2015 p. 1-13.

(٢٢) سليمان الطعاني، التربية الإعلامية ضرورة، كلية نومينوس الجامعية التقنية، الأردن، <https://www.34804-ammonnews.net/article> تاريخ الدخول للموقع: ٢٠١٩/٢/٢٠.

(20) Masterman, L. A distinctive mode of enquiry: Towards critical autonomy. In M. Alvarado & O. B. Barrett (Eds.), Media education: An introduction. London: British Film Institute. 2015. (pp.102-103).

اليوميّة، فتطوّرت الأهداف لتشمل توعية الجماهير بأشكال الاستهلاك الإيجابي لهذه الوسائل الجماهيرية وفهم دورها ووظائفها في هذا الزمن^(٢٤). إنّ أهداف التربية الإعلامية متنوعة ومتعددة نظرًا لتنوع النظريات والمعايير المختلفة في هذا المجال وارتباطها بمفاهيم أخرى مثل: الثقافة الإعلامية، الوعي الإعلامي، المضامين الإعلامية، ورغم هذه الأهداف المختلفة فإنّها تتفق في ضرورة إكساب الجماهير مهارات التحليل والنقد - (نموذج المتلقّي النشط: أي يتحكّم الفرد في تفسير المضمون الإعلامي الذي يتعرّض له)^(٢٥) - والوعي والاستنتاج وانتقاء المضمون الهادف بما يتفق مع المبادئ والمعايير الأخلاقية.

أهمية التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية:

يتعرّض طلبة الجامعات لأرخبيل كبير وخطير من المضامين الإعلامية التي تفدّه من كلّ حدب وصوب، ولحساسية هذا السن وهذه المرحلة التعليمية كان لزامًا على القائمين على وضع المناهج الجامعية تخصيص مقررات تُعنى بالتربية الإعلامية، وتقوم بدور

(٢٤) ليلي رشاد البيطار، مفهوم التربية الإعلامية في كتب التربية المدنية والتربية الوطنية للمرحلة الأساسية في المنهاج الفلسطيني، بحث مقدّم لمؤتمر: العملية التربوية في القرن الحادي والعشرين - واقع وتحديات، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، ٢٠٠٩، ص ١٠٩ (بتصرف).

(25) Neil Andersen, Making a Case for Media Literacy in the Classroom, Center for media literacy, available at: <http://www.medialit.org/reading-room/making-case-media-literacy-classroom>. Retrieved:20/2/2019.

الإعلامية، بهدف نشر التجارب والاستفادة منها.

- دعم المبادرات المحلية والعربية المعنّية بموضوع التربية الإعلامية وتشجيع هذه المبادرات من خلال تسليط الضوء عليها إعلاميًا عبر مختلف وسائل الإعلام.
- قيام وسائل الإعلام بدور المحامي الأمين والداعم للمؤسسات التربوية المختلفة، أي: أن يسير معها لا يسير ضدها.

أهداف التربية الإعلامية:

يُعتبر مجال التربية الإعلامية من المجالات الجديدة والنامية التي تهتمّ بتطبيق المعرفة وتهدف إلى توعية الجمهور للاستخدام وسائل الإعلام المختلفة والاستفادة منها استفادة إيجابية نافعة، وإلى فهم وتحليل أفضل للرسائل والمضامين الإعلامية^(٢٦).

لقد هدفت التربية الإعلامية منذ بدايتها إلى نفض التبعية العمياء والاستعباد والإدمان المرضي الذي يسيطر على الجماهير عند متابعتهم لمضامين وسائل الإعلام المختلفة، وانطلقت التربية الإعلامية من هدف حماية الجماهير من الآثار السلبية لهذه الوسائل ولبعض المضامين السامة التي تقدمها، وقد تطوّر هذا الهدف عندما أصبحت وسائل الإعلام جزءًا أساسيًا ومحوريًا من حياة الفرد

(23) Hobbs, R., & Jensen, A. The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1. (2015). p.1-11.

كثيرة ومُتعدّدة، ويُمكن إيجازها في النقاط التالية:

- حماية الطلبة من الأثر السلبي لمضامين وسائل الإعلام المختلفة خاصة في عصر ثورة الاتصال (الإنترنت) والفضاء المُعوّلم.
- تنمية مهارات التفكير والمشاهدة الواعية والناقدة والانتقائية.
- تحفيز الطلبة ومساعدتهم على التعبير عن آرائهم المختلفة بحريّة تامّة.
- إكساب الطلبة عدداً من المبادئ الأساسية في مهارات التفسير والنقد والتحليل ليتعرّف على الأهداف العلنيّة والمُبطّنة لمضامين وسائل الإعلام المختلفة.
- دعم الهوية الدينية والثقافية والوطنية والمحافظة عليها بشئى الطُّرق.
- إمداد الطلبة بالمعلومات الكافية التي تعينهم على فهم أفضل لأجندة وسائل الإعلام المختلفة التي تسعى إلى تنفيذها على أرض الواقع من خلال المضامين المتنوعة التي تقوم ببثها وإنتاجها بشكل يومي ودوري.
- تزويد الطلبة بالثقافة الإعلاميّة الشاملة التي تهدف إلى وضع كُل ما يُعرض عليهم إعلامياً على ميزان النقد الواعي المُتبصّر، والحُكم على مدى صلاحية أو فساد هذه المضامين.

توجيه الشباب وتوعيتهم وثقيفهم إعلامياً لينتمّعوا بمهارات التفكير النقدي والتحليلي وتحميلهم مسؤولية ما يُقرّرون الاستفادة منه في أثناء تعرّضهم لمضامين وسائل الإعلام، فيرفض بالتالي تمييع القيم والضوابط ورفض الإمبرياليّة بأشكالها كلها، وفي المقابل تكريس قيم التنمية والديمقراطية والتعايش السّلمي والتسامح الديني والحوار الحضاري والديني.

إنّه من الملاحظ أنّ شهية مجتمعاتنا وخاصة شبابنا ضمن هذه المرحلة العمرية مفتوحة لاقتناء المنتجات التكنولوجية الجديدة والاستفادة من برامج التواصل الاجتماعي، ولكن في المقابل لا يُوجد اهتمام حقيقي كما يجب بتخصيص مقررات تُعنى بموضوع التربية الإعلامية أو محو الأميّة الإعلامية أو الثقافة الإعلاميّة، وذلك في غالبية جامعاتنا العربية.

إنّ طلبة الجامعات الذين حصلوا على قدرٍ كافٍ من التوجيه والتوعية والتثقيف الإعلامي يُعتبرون جزءاً هاماً من عملية الاتصال الإعلاميّة خاصةً أنهم يتميزون بقدرٍ عالٍ من الوعي والإدراك الذي يخوّلهم إلى تقييم المضامين التي تُعرض عليهم من أخبار متنوعة ومعلومات مختلفة، ومن ثمّ تقرير إمكانية الاستفادة منها والتأثّر بها (توجيه السُّلوك).

إنّ أهداف واتجاهات ووسائل ودوافع التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية

الوعي بالثقافة والخصوصية المجتمعية الأصيلة وعلاقتها بالمتغيرات الجارية، إكساب الشباب مهارات الاتصال الفعالة التي تساعد في النمو الاجتماعي وثقافياً، وتمكُّنه بالتالي من مواجهة التحديات التي يواجهها بشكلٍ فعال.

خاتمة

إننا نعيشُ اليوم في قرية عالمية تسودها بيئة مُشبعة بالوسائل الإعلامية المختلفة التي تَبَثُّ مضامينَ مادلجة ومُسيسة تحقِّق من خلالها أهداف واستراتيجيات ورؤى ومصالح القائم على الاتصال في هذه الوسائل، ومن هنا تبرز أهمية الوعي بالتربية والثقافة ومحو الأمية الإعلامية، فهي أنجعُ سبيلٍ لتفكيك الرسالة الإعلامية والتعرّف على هدف تصنيعها وبثّها وفهم المُنتج الإعلامي بشكلٍ متبَصّر، وبالتالي فهم كيفية وآلية استخدامها بالشكل الصحيح النافع.

إنَّه من واجب الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني وعلى رأسها المؤسسات التعليمية أن تعتني بنشر الوعي والتربية والثقافة الإعلامية فهي تُعتبر اليوم عنصراً حيوياً وهاماً من عناصر تكوين المواطن الواعي المُستنير في هذا الفضاء المعولم، فمتى كان المواطن واعياً بهويته وثقافته الأصيلة ومُلمّاً بمُجريات الساعة كان مؤهلاً لاستخدام أدوات

تكوين جيل واعٍ ومبدع و متمسك بالمرجعية الإسلامية الرصينة، ويُسهّم في تنمية بلاده والذود عنها وتحقيق استراتيجياتها ورؤاها المختلفة.

• مواجهة سيل العادات الغربية الدخيلة والقيم السلبية التي دخلت على مجتمعاتنا الإسلامية والعربية بحُجة حرية الإعلام والفضاء المعلوماتي المفتوح.

• تطوير المهارات التقنية والتكنولوجية لدى الطلبة وتوجيههم لطرق إنتاج المادة الإعلامية.

تري الباحثة أنَّ العناية بمقررات التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية ستُعالج الكثير من الأمراض الثقافية والاجتماعية والنفسية التي يُعاني منها جيل الشباب، مثل مشكلة الأمية الحضارية والتعصّب المحلي، التخلف الإعلامي التكنولوجي، الأمية السياسية، مشكلات الحوار مع الآخرين. وفي مقابل ذلك ستمكّن مقررات التربية الإعلامية من تحقيق أهداف تربوية وتنموية عظيمة، تكمن في: تعبئة الشباب بالشكل الإيجابي النافع لمواجهة الأحداث الجارية والمُحتملة والطارئة في محيطه **(فهم ما يجري وتقدير تبعات ما يجري)**، استيعاب الشباب لآليات ومقتضيات عصر العولمة والتفاعل الحيوي والأصيل معها ومساعدتهم للتصدّي لأشكال الغزو والاستعمار الحضارية والثقافية الجديدة، تحقيق متطلبات المواطنة الصالحة وتنمية

التوصيات:

بناءً على ما تقدّم، تُوصي الباحثة بالتالي:

- السعي لتكوين نظرة نقدية واعية لدى طلبة الجامعات في تعاملهم مع سيل مضامين وسائل الإعلام الكلاسيكية والجديدة.
- إكساب طلبة الجامعات الوعي التام في تعاملهم مع الوسائل الإعلامية المختلفة.
- تصميم مقررات إعلامية (إجبارية) لطلبة الجامعة كلهم باختلاف تخصصاتهم؛ تهدف إلى إشراك الطلبة في تصميم وإنتاج المضامين الإعلامية الهادفة المختلفة وبثها في وسائل الإعلام.
- تنظيم فعاليات ومناشط جامعية تهدف إلى نشر الوعي بالتأثيرات السلبية للمضامين الرخيصة والغثة في وسائل الإعلام المختلفة التي تتعارض مع القيم الدينية والثقافية المعتمدة في المجتمع.
- إصدار ميثاق شرف وطني يُعنى باستخدام الإعلام الجديد ومنصات التواصل الاجتماعي الشخصية وفق الأخلاقيات والضوابط المهنية المعتمدة.
- تضافر جهود المؤسسات كافة لتحقيق هدف التربية الإعلامية، ذلك ابتداءً بمؤسسة الأسرة، فالمدارس والمعاهد والجامعات، إلى المساجد والمؤسسات الاجتماعية والثقافية المختلفة، وُصولاً إلى

الإعلام والاتصال بطريقة ناجحة وهادفة، وبالتالي التعبير عن نفسه ووطنه وهويته بشكلٍ مسؤولٍ وملتزمٍ وصحيح. ومن الثمار الإيجابية التي تُحقّقها التربية الإعلامية هي المشاركة الفعّالة في المجتمع، فهي تُمكن الجماهير من تقييم وتفسير وتحليل المضامين الإعلامية وتكوين آراء واتجاهات واعية نحوها، كما تمكّنهم من أن ينتقلوا من مرحلة استهلاك المضمون الإعلامي إلى مرحلة إنتاجه بشكلٍ فعّالٍ وهادفٍ ومتميّز.

النتائج:

بعد هذا الجهد البحثي، يُمكننا استخلاص النتائج الجوهرية التالية:

- تعتبر التربية الإعلامية من الحقول العلمية الجديدة التي تختص بتعليم الجماهير المختلفة مهارات التعامل مع وسائل الإعلام.
- التربية الإعلامية تنطلق من هدف الدفاع والحماية الفردية والجماعية من السُّموم التي تبثها الآلات الإعلامية الموجهة حول العالم.
- تُمكن التربية الإعلامية الطلبة من فهم الثقافة الإعلامية التي تُحيط بفضائهم العولمي، وبالتالي تُساعدهم على انتقاء المضمون الإعلامي المناسب والتعامل مع المضامين السلبية المسمومة.

- تنظيم ورش عمل ودورات تثقيفية مختلفة لطلبة المدارس والمعاهد والجامعات تهدف إلى تشجيعهم نحو التفاعل الإيجابي مع وسائل الإعلام المختلفة.
- إعداد وتنفيذ برامج إعلامية متنوعة في مختلف وسائل الإعلام الكلاسيكية والجديدة تُعنى بالتربية الإعلامية، وتقدم لمختلف شرائح الجمهور.
- دعوة المؤسسات البحثية والعلمية لتنظيم المزيد من المؤتمرات والمناشط العلمية التي تهدف إلى تسليط الضوء على أهمية التربية الإعلامية ومناقشة القضايا الجديدة والطائرة في عالم الإعلام وتقديم توصيات بشأنها.
- الجهات التشريعية والإعلاميين والمؤثرين ووسائل الإعلام المختلفة.
- تصميم مقررات جامعية ضمن مقررات المتطلبات العامة تهدف إلى احترام النظم الاجتماعية، والابتعاد عن السلوكيات والتصرفات غير المقبولة دينياً واجتماعياً وإنسانياً، وذلك بهدف تعزيز الأخلاقيات السامية والارتقاء بالذوق العام، وبالتالي الابتعاد عن المحتوى الاتصالي الهابط.
- وضع استراتيجية وطنية للتربية الإعلامية تتعاون فيها مختلف الجهات ذات العلاقة، ابتداءً بوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، ووزارة الثقافة والرياضة، والمعاهد والجامعات، المؤسسات الإعلامية المختلفة، المراكز والجمعيات الشبابية والتطوعية... إلخ، وذلك لمعالجة الموضوع من مختلف زواياه.

قائمة المصادر والمراجع

١. ف بتروفسكي، م. ج. ياروشفسكي: **معجم علم النفس المعاصر**، ترجمة: حمدي عبد الجواد، عبد السلام رضوان، دار العالم الجديد، القاهرة، د.ط، ١٩٩٦.
٢. أحمد جمال حسن: **التربية الإعلامية نحو مضامين مواقع الشبكات الاجتماعية - نموذج مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة**، دراسة تحليلية - رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، المنيا، ٢٠١٥.
٣. راشد بن حسين العبد الكريم: **المناهج الدراسية وتنمية ملكات النقد لوسائل الإعلام**، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الإعلامية، الرياض، ٢٠٠٧.
- إنشاء لجنة تتكوّن من عدد من الخبراء والباحثين في مجال التربية الإعلامية، وذلك على مستوى الدول العربية، تهدف في عملها إلى دراسة الوضع الحالي ووضع خطة لمناهج التربية الإعلامية وتطبيقها على المراحل الدراسية كافة من المدرسة إلى الجامعة.
- تأهيل أساتذة المدارس والجامعات بالمهارات والتقنيات المختلفة التي تعينهم على تقديم مقرر التربية الإعلامية بالشكل الكفء والناجح.

- World; 3 (11). 2014.
11. Cappello, G., Felini, D., & Hobbs, R. Reflections on global developments in media literacy education: Bridging theory and practice. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2). 2013
 12. Hobbs, R., & Jensen, A. The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1. (2015).
 13. Jose M, Brown: Media Literacy, New Conceptualization, New Approach, Empowerment Through Media Education, An Intercultural Dialogue, Ulla Carlson, SamyTayie, Genevieve Jacquinet, published by: the international Clearinghouse on children, Youth& Media, Sweden, (2008).
 14. Lee, A. Y. L. & Mok, E. Media education in postcolonial Hong Kong: Cultivating critical young minds. In A. Nowak, S. Abel & K. 2015.
 15. Lusted, D. Introduction. In D. Lusted (Ed.), *The media studies book: A guide for teachers*. London: Comedia Book. 2010.
 16. Masterman, L. A distinctive mode of enquiry: Towards critical autonomy. In M. Alvarado & O. B. Barrett (Eds.), *Media education: An introduction*. London: British Film Institute. 2015.
 17. Neil Andersen, Making a Case for Media Literacy in the Classroom, Center for media Literacy, available at: <http://www.medialit.org/reading-room/making-case-media-literacy-classroom>. Retrieved:20/2/2019.
 ٤. حاتم يوسف أبو زائدة: **فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي**. دراسة تطبيقية - رسالة ماجستير من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٦.
 ٥. ربا أبو كميل: **مستوى الوعي بمفاهيم الصحة الإنجابية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في غزة**. دراسة تطبيقية - رسالة ماجستير من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١١.
 ٦. سليمان الطعاني، **التربية الإعلامية ضرورة**. كلية نوميونس الجامعية التقنية، الأردن، <https://www.34804-ammonnews.net/article> تاريخ الدخول للموقع: ٢٠١٩/٢/٢٠.
 ٧. ليلي رشاد البيطار، **مفهوم التربية الإعلامية في كتب التربية المدنية والتربية الوطنية للمرحلة الأساسية في المنهاج الفلسطيني**. بحث مقدّم لمؤتمر العملية التربوية في القرن الحادي والعشرين - واقع وتحديات، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
 ٨. محمد عبد الحميد، **آمال المتولي: الإعلام المدرسي - الصحافة والإذاعة المدرسية**. دار مكتبة الإسراء، طنطا، د.ط، ٢٠٠٣.
 ٩. وليد فرح الله: **التربية الماثية ومناهج الدراسات الاجتماعية**. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة، ط ٢، ٢٠١٠.
 10. Baranov, O: Media Education in School and University. (in Russian). Tver: Tver State University, (2012). Bucht, C. Media Education Development Among Youth According to New Media Proceedings: A Pilot Study. *Children, Youth& Media in the*

20. Silveblatt, A. Media literacy: Keys to interpreting media messages. Westport, CT: Prager, 2001.
21. Smet, P. Media Education: A Qualitative Study of Media Education Awareness Among Youths of Moscow University in Terms of National Academic Standards. Institute voor Samenleving & Technologies (IST): Vlaams. 2013.
18. Schwarz, G. Overview: What is media literacy, who cares, and why? In G. Schwarz & P. Brown (Eds.), Media literacy: transforming curriculum and teaching. Malden, MA: Blackwell Publishing. 2013.
19. Share, J.: Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media. New York, NY: Peter Lang. 2013.



ترجمات

الباحث والمعوقات الدوكسولوجية^(١)

موريس تارديف^(٢)
ترجمة: نوي الجمعي^(٣)

(١) نُثبِر النص الأصلي لهذا المقال باللغة الفرنسية:

Le chercheur et les contraintes doxologiques, Revue des sciences de l'éducation, Vol ١٤, numéro ٢, ١٩٨٨, pp ١٤٩-١٦٣.
لقد ورد مصطلح الدوكسا (Doxa) في محاوره «مينون» لأفلاطون، يقول على لسان أستاذه سقراط: «(...) كيف خفي علينا على نحو مضحك، أنّ العلم ليس وحده هو القائد للناس في سبيل أن يقوموا بأمرهم على نحو صحيح وطيب». وهو يقصد بالدوكسا هنا «نظرية الظن الصائب». انظر: أفلاطون، في الفضيلة (محاوره مينون)، ترجمة: عزت قرني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٠، ص ١٤٧.

و«الدوكسا» (Doxa، «دوكسيك» (s) Doxique) تعني ارتيائي (من رأي Doxa)، Doxologie يعني علم الرأي. انظر: أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، ٢٠١٠، الطبعة الثانية، ص ٣٠٢.

(٢) موريس تارديف (Maurice Tardif)، أستاذ في أصول التربية (سوسيولوجيا التربية، فلسفة وتاريخ الأفكار التربوية) بكلية علوم التربية بجامعة مونتريال بكندا. مؤسس ومدير (١٩٩٣-٢٠٠٥) المركز المابين جامعي لتكوين موظفي التعليم.

(٣) نوي الجمعي، أستاذ علم الاجتماع السياسي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين باعين (سطيف ٢) بالجزائر.

مكان ورهان البحث:

يعتبر البحث العلمي اليوم من أهم الممارسات الأساسية للجامعة أكثر من أي وقت مضى، فهو يشكّل واحدًا من المهام الرسمية لعمل الأستاذ، ويتماشى في أغلب الأحيان مع النشاط الرئيس للطلبة المسجلين في الأطوار العليا والملزمين بكتابة المذكرات أو رسائل الدكتوراه. يضمن أشخاص ومجموعات كتابة وتطوير هذا البحث، وتتولى مجلات متخصصة نشره، كما تتخذ هذه العديد من المؤتمرات والندوات كمبحث لها، وتُموّله منظمات دولية خاصة تدعو الباحثين إلى المشاركة في العديد من الأعمال المختلفة.

يظهر البحث موضوعًا للسجال لدى العامة، لكثرة الحديث عن «إنتاجيته»، وعن قياس «مفعوله» و«قيمه» وعن مدى «ضروريته». علاوة على أنّ البحث يُعدّ أحد خصائص الامتياز شئنا ذلك أم أبينا، خاصة أنه إحدى الوسائل المباشرة لأجل المقارنة والمفاضلة بين الجامعات، المعاهد والأفراد. ومن جانب آخر، فقد صار هو ذاته حاليًا، مجالًا بحثيًا مستقلًا. ما دام

الرهانات، أنها هي ذاتها عمل ضروري لفهم بعض الجوانب التي تكتنف الوضعية الحالية للبحث في الجامعة.

وعليه، سنسعى من خلال هذا العمل إلى التأسيس لتفكير نقدي حول المشكلة التالية: ألا ينجم بالتوازي مع «المأسسة» المكثفة للبحث العلمي، بروز عوائق مختلفة لا علاقة لها بالعلم، قادرة على أن تؤثر بطريقة أو بأخرى على الباحثين وعلى بحوثهم؟

فعلًا، يبدو جليًا -بل وعاجلاً- التساؤل حول ما إذا كان العامل المؤسسي يؤثر أو لا في خيارات واتجاهات الباحث التي غالبًا ما تنتهي بتوجيه قراراته الخاصة. كما يجب الإشارة إلى أنه لا يمكن لمقال واحد أن يحل جميع تلك العوائق؛ لذا فقد اكتفينا بتناول العوائق المتعلقة فقط بالجانب «الدوكسولوجي»، الذي يمثل -حسب رأينا- الجانب الأكثر كُمونًا والأكثر فاعلية. لذا سنبدأ أولاً بتعريف بعض المفاهيم وتحديد وضعية بعض المشكلات.

نقد البديهيّات وبديهيّات النقد:

إنّ كلّاً من الأفكار الجاهزة والأحكام المسبقة، وكذا التمثلّات الشائعة الحاملة لمشروعية وبداية العرف والمفاهيم القبلية، كلها تُشكل في مجموعها ما نسميه تقليديًا

أنّ التساؤل يقع حول كيفية كتابته، ونشره وتوزيعه، فهذا يدفعنا للتساؤل عن العلاقات أو غيابها بين الباحثين والمستعملين، وكذا عن الخطة المنهجية و«الميتودولوجية»، وعن آليات تفعيله، كونها صارت لا تقل أهمية على المستوى النظري.

لقد أصبح كل من النماذج، والنظريات، والخطط، والبراديفمات، والمناهج والتقنيات، أكثر وضوحًا وتحديدًا. وباختصار، صار البحث العلمي بمنطقة الكيبك (كندا) يشكل مجالًا ورهائًا كبيرين للممارسات المكثفة للمؤسسات.

بعيدًا عن كونه ممارسة فردية ومعزولة، أصبح البحث مجموعة من الأعمال والتطبيقات والممارسات التي ترعاها المؤسسات، وتسهر على إنتاجها ونشرها وتطويرها، يُقوّل ويُثَمّن ويُعترف به كذلك على نحو نسقي، حسب معايير محددة. يعني هذا، أنّ البحث العلمي لم يعد مرتبطًا فحسب بالإرادة الفردية وبالأنشطة والقرارات المتخذة بعد التشاور من قبل المنظومة الجامعية، بل حتى من قبل الدولة والقطاع الخاص. ويُعدّ البحث العلمي نقطة التقاء استراتيجية حيث تلتقي وتتقاطع أو تتصادم أحيانًا وعود البعض وطموحات الآخرين. ففي هذا الصدد، يمكن لنا الحديث عن البحث الجامعي كما نتحدث عن مجال مؤسسي مستقل نوعًا ما، ومهيكل بفعل ممارسات وسلوكات ورهانات خاصة، يبدو عند توصيف هذه الممارسات وتحليلها وتحديد تلك

ومن المهم في هذا الإطار، تسجيل أنّ الدوكسافي ذاتها تبرز وتتمظهر في الواقع على أساس أنها معرفة، فهي في مجالها لا تتعارض مع العلم بل هي جزء منه ومجال من مجالات دراسته (*Revue des sciences de l'éducation*, ١٩٥٢). ولئن كانت غير مرفوضة بشكل جدي، فستظل متأكدة كلياً من صحة البديهيات التي تسوقها.

إذاً، فانطلاقاً من الممارسة العلمية، يبرز فعلياً المجال الدوكسولوجي كحقيقة دوكسولوجية، مع أن الدوكسا لا تتبدى بوصفها دوكسا، إلا حينما تُرَفَضُ، لأنه عند محاولة تأكيد أحكامنا والبرهنة عليها، نكتشف أن البعض منها كانت مجرد «أحكام» و«أحكام مسبقة». وعليه، صار لزماً على البحث إدخال قطيعة مع الحقل الدوكسولوجي، لكونه متجذراً بداخله من البداية. علماً أن كل صيرورة بحثية هي في علاقة مباشرة وضمن مجالات معرفية مُشكَّلة سلفاً.

لا يبدأ البحث من الصفر، بل بالعكس يبدأ من عالم تُشكِّله التمثلات، الرموز والمعتقدات الموروثة، بما في ذلك الخطاب العادي الحامل لمعرفة عفوية تهيكل من خلالها الفئات «الانطولوجية» بواسطة الفئات اللسانية (Wittgenstein, ١٩٨٠, ٧٦).

باختصار، يمكن القول بأنّ المعرفة العلمية لا تنشأ من الجهل، بل من المعرفة غير العلمية. لذلك فإنّ ابستمولوجيا العُرف

«الدوكسا». وهي كلمة يونانية تعني بالتقريب «الرأي»، ويقف في مقابلها مصطلح «ابستمي» كنقيض لها، ويعني «المعرفة العلمية».

وتأسيساً على الفرضية القائلة بأن الهدف من كل بحث هو الحصول على نتائج علمية موثوق فيها، وفق معايير صلاحية العمل المقدم في المجال الذي ينتمي إليه الباحث، يصبح لزوماً -بطريقة أو بأخرى- على أي بحث أخذ الدوكسا بعين الاعتبار، خاصة أنّ الوظيفة الأصلية والأساسية للبحث هي أولاً «أشكلة» الواقعي، ففي الوقت الذي تكتفي فيه الغالبية بالأجوبة الناجزة المكتفية بذاتها، يتعين على الباحث التوقف عندها تحديداً والنظر إليها كمشكلة. لذا فإن القيام بالبحث العلمي هو أساساً وفي المقام الأول طرح للتحدي أمام المعتقدات العامية، عبر إخضاعها لفحص دقيق وفق أسس صارمة (Selltiz, Wrightsman, et Cook, ١٩٧٧, ٢٧).

يعني هذا أن على البحث حيازة ما نسميه «البعد النقدي» إزاء الدوكسا، التي تحيل في الواقع إلى ذلك الحقل «الدوكسولوجي»، مجال المعرفة غير النسقية للغة وبديهيات الممارسة اليومية. لذا يصير من مقتضيات الممارسة العلمية بذل الجهد لانتزاع إشكالياتها الاستثنائية... ما دام أن دور «الدوكسولوجيا» هو دراسة تأثير المعرفة على الممارسات العلمية (De Bruyne, Herman, et De Schoutheete, ١٩٧٤, ٣٢).

المستوى العام، فإننا نجد أنفسنا ضمن حلقة مفرغة تتعلق بكون الباحث ذاته ينتمي إلى المجتمع الذي يدرسه، حيث يؤدي دورًا هامًا في صياغة أجناس فكرية معينة».
(Goldmann, ١٩٦٧, ٩٩٢)

وتكمن الخطورة بالفعل، في احتمال تمكّن عناصر ما من التسرب منذ بداية البحث، الأمر الذي يؤدي إلى انغلاق النسق الفكري. يستدعي هذا ملاحظتين اثنتين، إحداهما سلبية والأخرى إيجابية (**Revue des sciences de l'éducation**, ١٥٣). فإذا ما تمّ التقيّد بالبعد الوحيد المعروف بالتداخل النظري، كما يقوم به غالبية الاستيمولوجيين، فإنّ النسق المعرفي المغلق لن يشكل عائقًا مطلقًا، بل سيكون هو النقطة المركزية التي من خلالها تتطور الأفكار، الطرق، النماذج والتقنيات، لتصبح تدريجيًا أكثر دقة.

ولقد أدى التطور الذي عرفته العلوم الإنسانية وراهنًا علوم التربية بالباحثين من مختلف التخصصات والآفاق المعرفية إلى التساؤل حول ماهية الشروط الموضوعية، ومن ثمّ اقتراح مقاربات وحلول مثمرة لهذه المشكلة.

ولعل ما يؤكد الجهود المحققة في هذا الصدد ويعكس جدّيتها، هو تعاظم الكتابات المخصصة لهذا الموضوع. تبرز هنا ملاحظتنا

وتحليل الرموز والمعتقدات الاجتماعية، تُشكّل إضافة هامة بالنسبة لنظرية المعرفة العلمية (باشلييه، جودلت، ١٩٨٤، ١٠٤).

وتتوجب هنا الإشارة أيضًا إلى أنّ مقابلة الدوكسا بالاستيميم تُفرز علاقة معقدة ومتحركة. فنحن لسنا بصدد التعاطي مع مجالين من الخطاب منفصلين تمامًا بعضهما عن بعض، ما دام أن نتائج البحث العلمي تؤدي إلى الدوكسا، لأن مضمون القاعدة العامة هنا هو: كلما ازداد الاهتمام الاجتماعي بالبحث والعلم، ازداد عدد الخطابات الحاملة لرغبة إبراز رمزية «العلموية»، ومن ثمة يمكن القول بأننا إزاء ظاهرة معاصرة هي الاعتراف بقيمة الخطاب العلمي وفائدته الاجتماعية.

ولقد صار واضحًا الآن (**موسكوفيشي ١٩٧٦، بورديو ١٩٨٤**) كيف أن مفاهيم ومصطلحات ومشكلات تخصصات مثل علم النفس والسوسيولوجيا قد تمّ الاستحواذ عليها من قِبَل خطابات مختلفة تزعم أن مضامينها معرفية. وإنّ مردّد كل هذا هو غياب حيز حقيقي أو خيالي بإمكان الباحث اللجوء إليه كي يحتمي كليًا من تأثير الدوكسا.

يمكن «أشكلة» مسألة النسق المغلق في العلوم الإنسانية وعلوم التربية، والعلاقة الموجودة بين البحث والدوكسا، في خضم إشكالية الحلقة المفرغة المسماة بالنسق الاستيمولوجي المغلق. **«عندما نتعرض في العلوم الإنسانية إلى مشكلة ما على**

بين الدوكسا والابستيمي، أي بين المعرفة العامة والمعرفة العلمية، لا يتجسد في الصراع القائم بين الحقيقة والاعتقاد، بل في الخطابات والممارسات اليومية التي تقوم بها المؤسسات التي ينشط فيها الباحثون.

مكان البديهيّات:

في حال اتفقنا مع فكرة قولدمان حول النسق المغلق، نجد أن طرحه يتسم بمستوى عالٍ من التعميم، على اعتبار أن «النسق المغلق» يقدم وصفًا يُميز مبدئيًا علاقة أي موضوع اجتماعي مع الأيديولوجيات السائدة في ذلك المجتمع. وبالتالي تصبح وضعية الباحث الخاصة غير واضحة، ومنه الحاجة لا إلى دمج، أي الباحث، في المجتمع عمومًا فحسب، بل في محيطه الاستثنائي كذلك، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار كون الباحث الجامعي يُعرّف أولاً بانتماؤه إلى مؤسسة ما، وبالألقاب الحاصل عليها والوظائف المسندة إليه وبالهئية المهنية التي يحملها، ليأتي فيما بعد انتماءه إلى مجال ما من البحث يظهر في الكفاءات المعترف له بها، وفي الأعمال والمنشورات التي قام بها. واضح إذن أن هذا الانتماء المزدوج للباحث هو بطريقة محددة انتماء إلى عالمه الاجتماعي الذي يُعرّف بالمؤسسة الجامعية.

لذا، من الأجدر هنا التذكير بأن النسق المغلق لا يخص الباحث كفرد من الأفراد وعلاقته بمجمعه فقط، بل يتجلى بشكل

الثانية التي تفرض التساؤل عما إذا كانت المعرفة العلمية ومنهجية البحث تتعارضان للنزول بالمشكلات التي تعالجها إلى مجال من الخطاب الباطني، الذي أمدّ الباحثين بوهم أن كل هذه المشكلات قد تمّ حلها مسبقًا، على أساس أن أقرانهم من الباحثين قد اهتموا بالمواضيع ذاتها بدلاً منهم.

مرّد هذا أنّ التخصص في البحث المعاصر، وتقسيمه إلى شعب ومجالات فرعية، يجعل من التساؤلات والإشكاليات المعرفية قضية فئات محددة من المتخصصين. وهي السمة الراهنة التي تميز على الأقل البحث الجامعي عن البحث المؤسّساتي الخاص، حيث توجد فئة من الباحثين يُدعمون ويُموّلون ليس لـ«إنتاج» المعارف، بل للتفكير في شروط إنتاج المعرفة. وعليه يتوجب طرح هذين التساؤلين: ألا يصبح غياب الحس النقدي بالنظر إلى هذا الوضع، من مسؤولية المختصين في النقد حصراً؟ ألا يحيل هذا إلى شيء آخر، يتعلق مباشرة بالمعيش اليومي للباحثين، ويتجاوز كونه موضوعاً يصلح لكتابة مقال عنه؟

هل هناك حاجة إلى التذكير بأنّ الحقل الدوكسولوجي لا يوجد بين طيات الكتب الابستمولوجية، بل يتمفصل بجلاء داخل الفضاء الاجتماعي والمؤسّساتي، اللذين يسمحان بتجسيد الممارسة البحثية. بعبارة أخرى، إذا كان الباحث معرّضاً لفخّ النسق المغلق فإنّ المشكل الحقيقي يكمن أولاً في مكان عمل الباحث، على اعتبار العلاقة

تحولت إلى وظيفة مؤسساتية تتطلب تحديد مشاريع منتظرة ومتوقعة، والتي قد تؤدي إلى تحييدها بتحويلها إلى نشاط وظيفي يساهم أولاً في «السير الحسن» للمؤسسة. ولما صارت الجامعة تتمتع بالعناية والتممين وأضحت فضاء مدرسيًا مشتركًا؛ ألا يعني هذا فقدان النقد لسلطته في الرفض؟ أليس ثمة خطورة أن يتحول النقد تدريجيًا لطقوس، تكمن أهميتها في جعله مؤسساتيًا وذا أريحية، لا علاقة له مع البحث، على ما يمكن أن نسماه في ظل غياب مسمي آخر، الحقيقة.

الباحث وأسلته: أسطورة روبنسون

من منا لم يتأكد لديه أنّ البحث يبدأ بسؤال؟ ولكن سَدَّجًا وتساءل: من أين جاء هذا السؤال؟

هو تساؤل تعرضه معظم مراجع المنهجية بطريقة محضة أو تكتفي بالتعامل معه بطريقة «علم نفسوية»، ويتم كل شيء كأن أسئلة الباحثين واهتمامهم بمشكلة دون أخرى تظهر بشكل تلقائي وتفرض نفسها عليهم بديهيًا كحدس جديد.

في حين أن قيام عملية تطوير البحث في الجامعات على التجديد المتواصل والسريع للمعارف، والاستثمار الكبير في الإنسان

حقيقي بين الباحث كفرد من المؤسسة وبين مجتمعه المؤسساتي الخاص، الذي يقصد به الجامعة التي تمنحه التكوين والاعتراف بكفاءاته وبشهاداته وبأعماله. الجامعة هنا هي الفضاء المهني الذي يوفر له الإمكانيات المهنية والمادية للعمل والبحث، بل تتجاوز ذلك إلى كونها هي مكان وجود العناصر التي تُمكنه من اكتشاف مشكلات البحث، خاصة إذا أدركنا حقيقة أنّ صيرورة الاكتشافات والبحث هي في المقام الأول صيرورة جماعية تتم وفق معايير وشروط محددة جماعيًا من قبل الجماعة العلمية التي ينتمي إليها الباحث.

(Kuhn, ١٩٦٤; Habermas, ١٩٧٦)

قد تعترض الباحث في مجاله الخاص، جملة من البديهيات التي يتعين عليه التصدي لها بالمهمة الشاقة والضرورية التي هي النقد. فنقدُ الدوكسا يتم في مجال النقد، أي في الجامعة التي تزعم أنها تمثل الوعي النقدي للمجتمع. يبرز البعد النقدي في الجامعة كموقف بديهي، وهو موقف يفرض نفسه على قوة العقاب المؤسسي، من هذا المنطلق يتحول البعد النقدي كحتمية علمية إلى «فكر نقدي»، ذلك المفهوم الذي أصبح خاليًا من أي معنى بفعل المغالاة في استعماله.

تاريخيًا، تأسست المؤسسة الجامعية كما نعرفها اليوم على السعي إلى البروز كوريث شرعي للتقليد الفكري الأوروبي القائم على نقد الأساطير (الدينية، الفكرية... إلخ) والبحث عن الحقيقة، فالوظيفة النقدية للجامعة التي

الباحثون تمتلك معنىً ومحملاً واحدًا لمجرد تناولها داخل مؤسسة أو قطاع بحث بعينه، وأنه في هذا المكان وحده يُعترف بدقة هذه الأسئلة وبأنها جديرة بالبحث. كباحث في هذا المجال، لا أرث فحسب إنجازات أسلافي، بل ومشكلاتهم وطريقتهم في طرحها أيضًا، باختصار، أن تكون باحثًا، لا بد قبل أي شيء أن تنتمي إلى تاريخ وتقليد.

ولأن مجال تكويني وتخصصي يمنحني مجموعة «موضوعات» لمعالجتها، سلسلة من المشكلات لحلّها وشتى الإجراءات المنهجية والتقنيات المثبتة، ولأنني باحث في مؤسسة غايتها ومهمتها البحث، فإنني لا أشبه روبنسون في جزيرته المهجورة، بل على العكس من ذلك؛ لأنني متضامن مع وسط ساهم في تكويني وأعمل فيه، جاءت أسئلتي بالتحديد أسئلة باحث، ودون هذا الوسط سأحدث في الفراغ، ولن تجد أسئلتي من يسمعها أو يقدّر قيمتها.

إن خطاب الباحث يتجه أولاً صوب مجتمع مؤسساتي يتواجد فيه من يتحدثون ومن يستمعون ويتقاسمون رموزًا خطابية ومعايير مهنية ومرجعيات نظرية مشتركة، أو على الأقل قابلة إلى أن تُقَسَّم، وكذلك جملة من المصالح المرتبطة بمهنتهم وهواياتهم. وحده هذا المجتمع من يُشرعن ويسمح للباحثين بممارسة أنشطتهم ويمنحهم القيمة.

يتحدد هنا أيضًا، ما إذا كان لخيارات البحث

والموارد وكذا التركيبية المتطورة في تسيير برامج البحث، قد جعل من الباحث المعزول مجرد أسطورة، لأنه على الرغم من الهالة الكبيرة التي لا تزال تحيط بأسطورة روبنسون العالم -الفرد ذو «الفكر الفضولي» الراغب في أن يكون موضوعيًا والساعي بمفرده «لتطوير المعرفة»- فإن هذه الحقيقة تعتبر اليوم من فلكلور البحوث الجامعية.

يندمج البحث المعاصر بشكل كبير في عالم مؤسساتي يغيره كمياً وكيفياً، والأمر محسوم لعلوم الطبيعة حيث تحوّل البحث إلى جزء من الاتحاد المؤسساتي الوثيق بين الدولة، الصناعة والجيش، مع العلم أن كلاً من وزارة الدفاع (البنتاغون) ووكالة الفضاء (ناسا) هما الراعيان الأساسيان للبحث العلمي في الولايات المتحدة الأمريكية (Salomon, 1970).

لسنا هنا بصدد رفع راية الحرية العلمية، بل لأجل تسجيل هذه الظاهرة المعقدة للاندماج الكثيف للبحث وللباحثين في مؤسسات تقدّم البرامج، الأموال والوظائف، وبهذا المعنى يعدّ ما يتحدث عنه الباحثون من ظروف أحسن للبحث مجرد خطاب متجاوز. طبعا يمكن الحديث عن تحسين الظروف، لكن يلزم معرفة لماذا هذه الظروف ولخدمة من؟

مكان الأسئلة:

في أسطورة روبنسون، لا بد من معارضة الاستنتاج القائل إنّ الأسئلة التي يطرحها

سجلاً ضمن هذه المدرسة الفكرية أو تلك» (Giard, ١٩٧٨, p. ٦٤).

ما النتائج المترتبة عن هذا الوضع؟

لا بد أولاً من وضع سطر تحت الصعوبات التي يطرحها الحوار بين الباحثين ومستعملي البحث، والتي تعزى في جزء منها إلى غموض الخطاب الأكاديمي الذي يفرض ضرورة التعبير بلغة متعارف عليها مؤسسياً، وضرورة إعادة الباحثين لتفسير المشكلات التي سبق أن تناولها غيرهم من الباحثين وبمصطلحات مقبولة من طرف المجتمع المؤسسي.

في إطار بحث في التربية يلخص هابرمان الوضع في نص خصصه لهذه المشكلة قائلاً: **«بشكل عام، كل من عمل في مؤسسة مختلفة يكون بطريقة أخرى، وكأن لا يرتبط بكل عناصر مجموعته، يواجه مختلف الصعوبات اليومية ويتبع مساراً مهنيّاً حسب معايير تقدم مختلفة»** (Huberman, ١٩٨٢, p. ١٣٨).

كما يمكن أيضاً الاعتقاد في انتشار الانغلاق بين الباحثين أنفسهم، بسبب أن البحث الجامعي مقسم إلى مجالات جد متخصصة ومجزأة في شكل حقول صغيرة للبحث، لكل منها مقاييسه الخاصة للإنتاج، لغته ومصالحه.

ومن جانب آخر، يعزى رفع اللبس والغموض إلى التفاوض الدائم الذي يقوم اليوم بين الباحثين ومموليهم، لكن يبدو أن

أن تفرض ذاتها كخيارات معترف بها وصالحة للتناول، علماً بأن الباحث لا يتوجه إلى عامة الناس، بل إلى أقرانه من الباحثين، وعليه فهو مطالب باستعمال لغتهم، وتبني مشكلاتهم ومقاسمة -ولو جزءاً منهم- آفاقهم المشتركة. وحتى وهو يعارض هؤلاء لا بد أن تأخذ معارضته شكل التواطؤ والتضامن مع أقلية أخرى من الباحثين؛ خوفاً من أن يعتبر سلوكه مظهرًا من مظاهر الفردانية غير المقبولة.

إنّ البحث الجامعي، ولا سيما ذلك غير المطالب بالاستجابة لجانب تطبيقي، والمتجه إلى إنتاج خطاب تضمن دائرة مغلقة، يتعين على مستهلكيه وقارئيه أن يكونوا مندمجين سلفاً في المجال المؤسسي للبحث. وذلك طبعا، إذا وجدت أصلاً الرغبة في الاستفادة مما ينتجه هذا الحقل الذي يتحدث فيه الجامعيون لأقرانهم الجامعيين أولاً، وتحل شفرة المعلومة من طرف الذين يملكونه أو يحوزون رموزه، ولا يتم الانقطاع عن مرحلة أننا لم نعد نفهم المشكلات ولا رهانات الخطاب إلا بالخروج من الدائرة.

«يتغاضى الخطاب العلمي عن العملية الفكرية للإنتاج، يتوج البحث الناجح بالنشر، ويقدم إنتاجاً ناجحاً، مغلقاً على نفسه (...)

وحدها المعرفة الجيدة بالتخصص المدروس، بإمكانها أن تفهم وعن طريق لعبة المراجع والتراكيب التجريبية، ومعالجة بعض المعادلات قصداً، هي من يجعل هذا العملي

الخاصة نتمكن من فهم طبيعة الضغوط الممارسة عليه، كما يتم كذلك تقبل أكبر لفكرة أنَّ المؤسسة الجامعية كأى مؤسسة أخرى تمثل مجالاً اجتماعياً للضغوط، أي للإصرار ولخصوصيات الممارسة وخطاب الفاعلين بما فيهم الباحثون، ضغوط مالية، مهنية وأخرى معيقات دوكسولوجية.

المجال التخصصي والمعرفي:

يواجه كل باحث الدوكسا وهو يشتغل في مجال تخصصه؛ لذا نرى الكل يتقيد بنماذج للبحث: مقاربات، إشكاليات، مناهج ومواضيع تعد في مثل هذا الوقت أكثر صلة بهذا الموضوع.

يكفي للمرء ولو مرة واحدة في حياته طلب الإعانة لتعلم جميع الألعاب الضمنية للتأويل الذي يفرض الحاجة للتمييز بين «**ما هو ناجح**» و«**ما هو غير ناجح**». يرى الباحثون عند تمويل أبحاثهم أن بعض القطاعات البحثية مُتَحَلَّى عنها تقريباً، في حين أن الأخرى تُعْتَبَرُ كَنَزاً حقيقياً (كلونديك) من قبل الباحثين بحثاً عن التمويل.

تكمن الفائدة التي سيجنيها الباحثون إذن في الجانب المشروط من خلال التقييمات (الإيجابية أو السلبية) المتداولة باستمرار داخل مجتمع التخصص، إذ يتعين أن تتحدد وتضبط فائدتى الشخصية من كذا إشكالية، وكذا مجالاً مع الفائدة العامة. باختصار، وجب

الحوار قد تجمّد في شكل طقوس تعوّد الباحثون على استعمالها لتفسير مشكلاتهم في مصطلحات مخصصة للإنتاج، الربحية والكفاءة.

ويبدو لنا على وجه الخصوص أن الباحثين في علوم التربية معرضون لهذا الوضع، فهم ملزمون بالاستجابة لطلبات مسيري قطاع التربية الذين يمولونهم، فيصبحون بذلك من قوى الإنتاج الضرورية للحفاظ على المؤسسات التعليمية وتنظيمها، شاءوا ذلك أم أبوا، لأنهم مدمجون في صيرورة عقلنة النظام المدرسي، حيث تُسهم أبحاثهم في عملية اتخاذ القرار الخاضع لتقدير مسؤولي المدرسة، بعبارة أخرى، صارت بحوثهم تتدخل في الميكانيزمات التي يتم من خلالها تحويل كل نشاط إنساني إلى إنتاج مفيد ومريح (Grawford, Perry, 1976).

لذا يبدو أنَّ المقاربات التي تحاول عزل البحث والباحثين عن المؤسسة التي تضمن وجودهم، محكوم عليها حتماً بالفشل؛ لأنَّ ابستيمولوجيا البحث لم تعد تكتفي بوصف العمليات التي تتناول التداخل النظري وتقود إلى الاكتشاف العلمي، وصار لزومًا على علم اجتماع المعرفة ولعلم نفس البحث، الاندماج في ابستيمولوجيا عامة لإنتاج المعارف العلمية، قصد تفادي إعادة إنتاج معرفة مُجزأة لممارسات البحث المؤسساتي على مستوى الفهم.

إذن، بإعادة «إغراق» الباحث في بيئته

الوافدة إلى سوق الاستهلاك الرمزي بحالة اندهاش وإعجاب شديدين، وهي ظاهرة تخص مجتمعاتنا الحديثة بامتياز، فمثلاً **صارت الموضة الموت المبكر الذي يؤثر في المنتج الاجتماعي، صار إنتاج البحث العلمي واقعاً تحت ذات التأثير؛ فأقوال مثل: «إنها الموضة» أو «مواكبة الموضة»**، صارت تعكس اليوم اتجاهات اجتماعية مربحة، تدعو إلى تجنب الانخفاض المنهج الذي يضرب المنتجات المستهلكة.

كما تقوم البحوث الجامعية كذلك على **«نظام الموضة» (بارت، ١٩٦٧)**، تعيش المؤسسات بفضل إنتاج الخطابات المتواصلة وتفهرس الجامعة لكل منها بقيمة معينة، بين **«المتجاوز» و«القديم-المتداول» و«الجديد كلياً»** يتشكل سلم للقيم الدوكسولوجية، التي بطبيعة الحال تختلف حسب التخصصات المعرفية.

تظهر بعض المشكلات في شكل أكثر الأمور استعجالية، في حين أن مشكلات أخرى لا تستحق أدنى اهتمام، تُفرغ المناهج والمصطلحات فجأة من مكانتها وهيبتها وتفقد الاعتقاد بها.

يبدو لنا أن علوم التربية على الخصوص، عرضة لدوكسا الموضة، فهي تشغل مكانة دنيا نسبياً في مجال البحث الجامعي، إما تمثله من مجال نظري بامتياز متعدد وعابر

علينا الأخذ على عاتقنا، الأمور التي ينبغي دعمها وتمويلها بكرم.

فأنا شخصياً عندما أصمّم مشروع بحث، أضع نصب عيني شروط ومدى قابليته في محيطي، فعلى سبيل المثال: يجب معرفة الحالة الراهنة لقطاع معرفي، ووجود النظريات الهامة والنظريات المتجاوزة، والأسئلة ذات الجدوى، والتي صارت بلا فائدة.

وجب على الباحث قبل البدء في صيرورة البحث أن يعرف الطريقة غير العلمية، وهو المقصود بالبحث. هذه المعرفة هي محيطه الخاص الذي يُقدّم له في شكل تمثيلات وإجراءات عقلانية ومفاهيم متوارثة. إنّ فائدته الخاصة لا تستمد حصراً من رأيه وموقفه الشخصي، بل على العكس من ذلك، فهي تندرج ضمن محيطه الذي يهتم ببعض الاتجاهات البحثية. وبوصفي باحثاً فإني أضع أمامي آفاقاً للفائدة التي في ضوءها أحدد تطلعاتي حتى لا تتعارض مع مصالح الجماعة العارفة.

وعليه فإن عدم تفسير النماذج النظرية يعتبر مؤشراً دالاً على هيمنة الدوكسا في كل التخصصات، فما بين نمو المعارف التي تُجبر الباحثين على مواكبة التطورات الراهنة لتخصصاتهم، وهذا الغليان المحموم الذي يقيس قيمة الأفكار ومؤشرات جدتها، بين هذا وذاك، نأمل أن يجسد فارقاً يمكن إدراكه، لكن هيهات ليس هذا هو الحال دائماً.

إذ غالباً ما يرحب بالأفكار الجديدة

والحذر فيما يتعلق باختيار البحث، الذي يفرض نفسه في وقت ما على أنه بديهي، عاجل أو ضروري. فالبحث يصبح خطراً لَمَّا يخطر في نظام المعتقدات السائدة. من المؤكد، ومما لا شك فيه أيضاً، أن هذا الخضوع والخدمة قد تتحول إلى امتيازات قابلة للتسويق على المدى القصير، لكن هذا أمر آخر.

الدوكسا وتكوين الباحثين:

ظاهرة أخرى، هي علاقة الباحثين بتكوينهم لم تحظَ بالقدر الكافي من التحليل. فالتكوين الجامعي يقدم أيضاً وفي الكثير من الحالات مضامين سهلة وقابلة للهضم والفهم، وهنا تُقدَّم الأفكار، والمفاهيم والمناهج كحقائق، في حين هي محض إنتاج، بمعنى أنها مجرد نتائج مؤرخة من البحث العلمي.

وعليه، وجب ألا ننسى أن جميع المفاهيم، والمناهج كافة وكل النظريات، ما هي إلا مجموع بنيات وتراكيب، استلزمت بالأمس وتستلزم في الوقت الراهن جهداً من التفكير المستمر على مستوى استخداماتها وتطبيقاتها.

غالباً ما يتم تدريب باحثي المستقبل بعيداً عن البحث الحقيقي الممارس من قبل الباحثين الأكثر تجربة، ما ينتج عنه عجزهم عن ربط ما تعلموه ضمن مقاربة استفهامية ملموسة، كما يتبدى لهم العلم كأن له حياة خاصة مستقلة وساحرة، في حين تتطور المعارف من خلال المشكلات التي نقدمها كسرد تاريخي

للتخصصات، كذلك فإن علوم التربية تخضع باستمرار لضغوط النماذج، والمناهج والتقنيات الواردة التي حظيت بالمباركة العلمية في مجال بحثي آخر.

إنّ التفكير في الظواهر التربوية يخضع للعبة المعايير النظرية والمنهجية المتطورة في دراسة الظواهر الأخرى، السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية... إلخ، وهذا لا ينفي التطور غير المتوازن لحقول البحث العلمي، ولكنه ببساطة يتيح التعرف على خصوصية وأصالة الظواهر التربوية (**فان دار مارن، ١٩٨٥**).

إنّ الوضع الحالي لعلوم التربية في كثير من الأحيان يدفع الباحثين الملزمين بإنجاز مشاريع بحثية إلى السعي للحصول على الشرعية العلمية من حقول بحثية أخرى تعتبر أكثر «جدية». في حين سيصبح هذا الإلزام بصورة جلية «دوكسولوجياً»، أي آراء معروفة، ولا سيما أن جميع العلوم الإنسانية، يتطلب البحث «الجدي» فيها العديد والعديد من المقاربات، وليس هناك مقاربة تدعي أنها تشكل الإجماع.

لا وجود لشيء يمكن تسميته بعلم الاجتماع أو بعلم النفس. الموجود هو فقط، علم الاجتماع وعلم النفس بصيغة الجمع، بمعنى مجموعة من الخطابات القابلة للقياس أو على الأقل متجانسة، وعلى المستويات النسقية كلها، المنهجية والنظرية... إلخ.

لذا، ففي اعتقادنا، يتعين أخذ الحيطة

أن يظل نشطًا؛ لأن المنهج والتطبيق أمران متلازمان». (باشلار، ١٩٧١، ١٣٩)

من الملاحظ راهناً، أنّ التصور الاستعمالاتي للمنهج يتعزز بفعل النزعة الهيكلية للتجديد التي ما انفكت تقتحم سوق المنتجات العلمية، ولقد تقوّت النزعة نحو تحويل المنتوجات إلى أنظمة تشغيل، والمعارف إلى أدوات للتجديد في خدمة التجديد، بفعل الحتمية الاجتماعية للإنتاج المتواصلة في مجال التكنولوجيات الجديدة.

وتوحي السرعة الكبيرة لتدفق الخطاب المؤسساتي إلى تكريس وهم مفاده بأنّ المعارف تتجدد بصفة كبيرة، لنصل في الأخير إلى اعتقاد مفاده أنّ البراديغمات تتناوب بسرعة كبيرة! والدليل هنا هو مفهوم البراديغم ذاته، الذي -ومنذ أن وضعه كوهن- صار يستحضر في كل الخطابات. إنّ هناك أمواج براديغمات تقوم دورياً بخلخلة النظريات.

إلى جانب المنهج الاستدلالي (العلوم الفرضية-الاستدلالية: الرياضيات، المنطق... إلخ) والمنهج الاستقرائي (العلوم التجريبية أو الملاحظة/الاستقرائية)، نلاحظ ظهور مناهج جديدة (الهوليستي/الكلياني، الشمولي، النيوديالكتك، النسقي... إلخ) بحجة أنها ستسمح أخيراً بفهم تعقيد الواقع، لكنها في حقيقة الأمر تُعيد إحياء الحلم الميتافيزيقي القديم المُنادى بكليانية العلوم، أي التوتالية التي تُصبغ وتُزيّن ببعض الاعتبارات

لنتائج واكتشافات العلم (Feyerabend, ١٩٧٥).

نرى اليوم أنه يتم اختيار المنهج قبل معرفة المشكلة! أكثر من ذلك، وبحسب المعتقدات المهيمنة، لا يؤمن البعض إلا بما هو كمي، نطّلع على تقارير بحثية ملفوفة بالأرقام، مجلدات رياضية حقيقية، حيث تظهر بقوة الرموز العِلْمُويّة (رسومات بيانية، منحنيات، جداول... إلخ)، ليتبين لنا لاحقاً أنها بلا أهمية ولا تعني شيئاً. ينكر آخرون الأعداد وكل الأشكال البغيضة والاختزالية، ويسعون نحو الملموس والحقيقي في البحث، لينتهي بهم الأمر إلى كتابة رواية انطباعية.

يؤدي الاعتقاد الرائج في وجود «منهجية صحيحة»، أي تلك القواعد والإجراءات المقبولة وسارية التطبيق بعيداً عن موضوع المعرفة إلى تصور استعمالاتي، أيديولوجي، كامن، وضعي وتقنوقراطي (Habermas, ١٩٧٦).

إننا نستعمل مخرجات الاكتشافات العلمية كما لو كانت أداة ووسيلة منفصلة (أو قابلة للفصل) عن صيرورة وموضوع المعرفة، رغم تأكيد باشلار منذ عدة سنوات: «تُوظف المفاهيم والمناهج كلّ حسب المجال التجريبي، كما يجب على كل تفكير علمي أن يتغير أمام كل تجربة جديدة. إن الحديث عن المنهج العلمي سيظل دائماً خطاباً ظرفياً، لا يصف التشكل النهائي للفكر العلمي، حتى فيما يتعلق بمجال الفكر الخالص، حيث يجب على التفكير في المنهج

حسب النوعية وجوهر ما يسعى إليه الباحثون. فبين الاستسلام ورفض التفكير في أصالة الظواهر التربوية سُنسجن داخل غيتو محمي من قبل الأحكام المسبقة والدعم المالي المقدم.

إن التفكير في ظاهرة كامنة ومعقدة كتلك المتعلقة بالإفشاء المؤسساتي للبحث والمعايير الحاسمة في تقييم «أداء» الأفراد والأقسام، يضيء على حقيقة أن النشر أصبح تدريجياً رهاناً هو ذاته. أين أنشر؟ مع من؟ متى وكيف؟ من يوقع المقال، أو التقرير أو الكتاب؟ كلها أسئلة مبتذلة تعكس مخاوف وقلقاً مرتبطاً بالإنتاج العلمي المكثف، خاصة أن الاعتقاد بقيمة الكم هو أمر بديهي وقاسم مشترك لبروز وتفوق المؤسسات.

لسنا في حاجة إلى ذكر المزيد من الأعمال والأفكار للحديث فيها وحولها، لكن «الاسم، الكتاب والسنة» والجهة الناشرة كذلك، أسهمت في الحقى المسماة حالياً بـ«تراكمية المعرفة» حيث صارت المعارف قطعاً من العلوم المتناثرة والمفككة، التي من الممكن أن تكون وقائعها محنطة ومتحجرة خاصة عند إحصائها ووصفها. (فريتاج، ١٩٨٦، ٤٢٢).

صار العمل المتقن والعميق غير مربح

السيبرنيطيقية^(٤)؛ لتضفي فناً في تسيير المجتمع بوصفه كياناً حياً منظماً ومكتفياً ذاتياً.

تنتشر الدوكسا كذلك على مستوى المؤسسات الجامعية نفسها، لأننا حين نفكر في سلسلة التمايزات والتفكيك الرامية إلى تقسيم البحث العلمي إلى مجالات مختلفة محكومة بعلاقات تراتبية كامنة (أساسية - تطبيقية، نظرية - تقنية، خالصة - عملية، تجريبية - خبراتية، كمية - كيفية... إلخ). فإن هذه التراتبية للمجالات العلمية قد أدت إلى سنّ تراتبيات أخرى: هرم تسلسل الكليات، العلوم الدقيقة، الإنسانيات، الأدب، علوم التربية... إلخ. إلى جانب تراتبية التخصصات القائمة على معايير مثل عوائد الاستثمارات، الاستخدام على المدى القصير وسمعة المؤسسة. وبعيداً عن كونه مجالاً يسمح بالتواصل بين الباحثين، يقي البحث المؤسساتي مهيكلًا وتحكمه تراتبية تدمج الباحث ضمن مجال ميكرو-بحثي مع أقرانه، سواء في علاقة من التبعية أو الأسبقية Bourdieu، ١٩٨٤».

ومنه يصبح الباحثون في علوم التربية ضحايا وشركاء متواطئين في الحفاظ على الأحكام المسبقة داخل أماكنهم من قبل الدوكسا المؤسساتية، التي تعمل على تحديد قيمة البحث بالنظر إلى الموضوع والمجال، لا

(٤) * السيبرنيطيقا: التحكم والاتصال في الحيوان الآلة. انظر: م. روزنتال، ب. يودين، الموسوعة الفلسفية، ترجمة: سمير كرم، دار الطليعة، بيروت، ٢٠١١، الطبعة التاسعة، ص/٣٦٥.

داخل ما تفرضه هذه المعوقات، فالباحث في مجال اشتغاله يصطدم بما تحدده اختياراته البحثية، وعليه يبرز السؤال حول قدرته على تجاهل وضعيته الخاصة؟

الخاتمة

ماذا نستنتج بعد كل هذا؟ نرى في المقام الأول أنه من الضروري ترك هذه الأسئلة مفتوحة، كي تُضاف إلى أسئلة أولئك الذين يشعرون أو يعلمون أنهم معنيون بها، في المقام الثاني، يبدو أنه صار من البديهي حاجة البحث العلمي اليوم إلى مقاربات إبستمولوجية موسعة، قادرة على أن تدمج في أفقها أسئلة إبستمولوجية تقليدية مع سوسيولوجيا المعرفة وعلم النفس (إبستمولوجيا الحس المشترك، نظرية الاعتقاد والأيدولوجيا). يصعب على المناقشات والحوارات المتداولة في موضوع المناهج العلمية تجاهل المكانات الفعلية التي يحتلها ممارسو المناهج؛ لأن هذه المكانات ذاتها مولّدة للمعوقات.

ليس بمقدور الباحث أبداً أن يكون «ذاتاً إبستمية خالصة»، أو روبنسون يعيش معزولاً في جزيرة العلوم. إن الباحث هو عامل في بيئة خاصة حيث يلقي عمله الدعم والتشجيع، هو أجبر اكتسب متطلبات المهنة ومهاراتها، الأمر الذي يجعله مجبراً على الحضور الدائم من خلال الإنتاج، والنشر، والاستكشاف والابتكار. الباحث باختصار هو ذات اجتماعية مرتبطة بجماعة وبمؤسسة.

خاصة في بداية المشوار! نحطم ونفتت البحوث ونقدمها في شكل جزئيات صغيرة. نقدمها على الطريقة الأمريكية، ننشر القليل وبسرعة، تظهر أسماء كثيرة في مقال كتبه باحث واحد، أي مقالاً واحداً للجميع.

هناك دائماً ضغوطات متعددة وغير متجانسة، تسكن مجتمعاً مهووساً بالمستعجل وبالجنّي السريع للفائدة، وبدورها تضع الجامعة ومحيطها الباحثين تحت حزمة من الضغوط، فيصبح الخطر على البحث هو فيما قد يفرضه العملاء والهيئات الخارجية الشريكة، فتتجلى أمامنا دوکسا «المشكلات المستعجلة»، دوکسا «المنعطف التكنولوجي»، دوکسا المصالح السريعة، دوکسا الأسئلة والأجوبة بين الباحثين التي تستوقفهم وتدعوهم للتساؤل... إلخ.

أليس بإمكان الباحثين -في الوقت الراهن- الانصراف عن الاهتمام بالآراء، الاعتقادات والأفكار التي تقتضيها الاحتياجات الاجتماعية والمعوقات المؤسسية؟ ما نصيبهم في الاختيار والمشاركة والمواقف ضمن هذا الحوار الدائم الذي تأسس اليوم بين الجامعة وبين الذين يتوقعون شيئاً من نتائج البحث؟

لا تكمن المشكلة الحقيقية في «حرية التفكير»، تلك الحرية المجردة التي لا تتواجد إلا في الخطابات البلاغية الماضوية، لأن الحرية تمارس انطلاقاً من جملة المعوقات التي تعترضها، والتي يتعين التساؤل والإنتاج من

8. Goldman, L., Epistémologie de la sociologie: logique et connaissance scientifique, Paris: Gallimard, 1967
9. Habermas, J., Connaissance et intérêt, Paris: Gallimard, 1976.
10. Huberman, M., L'Utilisation de la recherche éducationnelle: vers un mode d'emploi, Éducation et recherche, no 2, 1982, p. 136-153.
11. Jodelet, D., Représentation sociale: phénomènes, concept, théorie, Psychologie sociale, Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
12. Kuhn, T. S., The Structure of scientific revolution, Phoenix: Chicago University Press, 1964.
13. Moscovici, S., La Psychanalyse, son image et son public, Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
14. Paichelier, H., L'Epistémologie du sens commun, Psychologie sociale, Paris: Presses Universitaires de France, 1984. Salomon, J.-J., Science et politique, Paris: Éditions du Seuil, 1970.
15. Selltitz, C, S.W. Wrightsman et S.W. Cook, Les Méthodes de recherche en sciences sociales, Montréal, Les Éditions HRW, 1977.
16. Van der Maren, J.M., Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1985. Wittgenstein, L., Grammaire philosophique, Paris: Gallimard, 1980.

إذا كان يتعين على الباحث إقامة قطيعة مع الدوكسا، فيتوجب أن يقيمها في محيطه الخاص، ويدخل الخطابات المتداولة التي شكّلتها، لأن البحث الجامعي بوصفه عملية جماعية ومعقدة يقتضي وجود تواصل جماعي بين الباحثين، والمقصود بالتواصل هنا هو العمل معًا، لجانب البحث العلمي كما لجانب التفكير في حلول للمعوقات التي تعترض الباحثين، وهو في المحصلة ما حاولنا توضيحه وتناوله في هذا المقال.

المراجع

1. Bachelard, G., Le Nouvel Esprit scientifique, Paris: Presses Universitaires de France, 1971.
2. Barthes, R., Système de la mode, Paris: Éditions du Seuil, 1967.
3. Bourdieu, P., Homo Academicus, Paris: Éditions de Minuit, 1984.
4. Crawford, E. et W. Perry, Demands for social knowledge. The Role of research organisation, London: Sage, 1976.
5. DeBruyne, P., J. Herman et M. De Schoutheete, Dynamique de la recherche en sciences sociales, Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
6. Feyerabend, P., Against method, London: New Left Books, 1975.
7. Freitag, M., Dialectique et société. Les modes formels de la reproduction de la société, Montréal: Éditions Saint-Martin, 1986. Giard, L., Le Reste est silence, Traverses, no 12, 1978, p. 59-67.

ترجمات

خصوم أحمد بن حنبل

مقال لـ كريستوفر ميلشيرت^(١)
ترجمة: محمد خضر^(٢)

(١) أستاذ وباحث أمريكي في الإسلام، متخصص في الحركات والمؤسسات الإسلامية. خاصة في القرنين التاسع والعاشر م. وهو محاضر جامعي في اللغة العربية والإسلام في المعهد الشرقي بجامعة أكسفورد. زميل. باللغة العربية في كلية بيمبروك، أكسفورد.

(٢) مترجم مصري. ليسانس الآداب. شعبة اللغة الإنجليزية. ٢٠٠٩. معهد القاهرة العالي للغات والترجمة الفورية بالمقطم. ليسانس الآداب، قسم الفلسفة. من جامعة القاهرة للتعليم المفتوح. ٢٠١٧.

بفضل أبحاث جوزيف فان إس **Josef van Ess** بشكل رئيس، فقد تطور فهمنا للمعتزلة خلال القرن التاسع الميلادي تطورا ثوريا^(٣)، حيث أصبح الآن يمكننا القول بأن محاكم المأمون الفكرية لم تدّر بشكل رئيس حول أفكار المعتزلة^(٤). وبالرغم من أن بعض المعتزلة قد شاركوا في هذه المحاكم فيما بعد، إلا أنه يمكننا الآن القول بأن معتزلة أوائل القرن التاسع الميلادي لم تكن لهم صلة قوية بحركة المعتزلة الكلاسيكية التي نعرفها بدءا من أواخر القرن التاسع وما بعده. وإنني أهدف إلى توسعة مدى هذه الثورة بتقديم وصف جديد لجميع الفرق اللاهوتية الكبرى المتعارضة التي شهدتها القرن التاسع الميلادي.

(٣) للاطلاع على ملخص مناسب، انظر:

The Encyclopaedia of Islam, new edn., s. v. "Mu'tazila," by D. Gimaret,

مع وجود إشارات مرجعية.

(٤) حول محاكم المحنة، انظر:

The Encyclopaedia of Islam, new edn., s.v. «Mihna," by Martin Hinds,

مع إشارات كاملة ووافية للمصادر والدراسات السابقة. انظر على وجه الخصوص:

Josef van Ess, „Iʿirāq b. Amr und die „Cahmiya": Biographie einer vergessenen Schule," Der Islam 44 (1968): 34.

حيث يشير إلى اختلافات جزئية بين المعتزلة وبشر المريسي في تناول مسألة خلق القرآن. انظر أيضا:

Theologie und Gesellschaft im 2. und 3. Jahrhundert Hidschra, 6 vols. (Berlin: de Gruyter, 1991-95), 3:175-188.

وما أقدمه هنا هو بشكل رئيس دراسة مسحية قصيرة للمناظرات التي دخلها **أحمد بن حنبل** أمام بعض المسلمين من مختلف التوجهات. وتؤكد هذه الدراسة أن المعتزلة لم يكونوا أكثر أهمية من بقية التيار العقلائي، ولم يكونوا لا هم ولا الشيعة ولا الحنفية العقلائيون السبب الرئيس في انزعاج أحمد، بل كان هذا التيار الوسطي المتمثل في شبه العقلائيين.

أحمد في مواجهة التيار العقلائي:

من المعروف أن التيار الحديثي ببغداد في النصف الأول من القرن التاسع الميلادي قد التف حول **أحمد بن حنبل** (ت: ٢٤١هـ/٨٥٥م). وفوق شهرته كمحدث وفقه واسع العلم، فقد ازداد أحمد شهرةً برفضه الإقرار بخلق القرآن في محكمة المأمون وخلفائه من بعده **بدأت هذه المحاكمات في ٢١٨هـ/٨٣٣م، ثم أخذ نشاطها في التراجع تدريجياً خلال الفترة ٢٣٢-٢٣٧هـ/٨٤٧-٨٥٢م**^(١). وقد كانت النتيجة الرئيسية لهذه المحاكم، أو لفشلها

(١) لاحظ التمييز الذي وضعته بين «المحدث» وهو الشخص الذي يجمع روايات الحديث، و«الحديثي» وهو الشخص الذي يشترط قاعدة نصية صارمة لكل من الفقه واللاهوت (أحد أولئك الذين يطلقون على أنفسهم «أهل السنة» في القرن التاسع الميلادي، والذين يطلق عليهم الآن «أهل الحديث» بشكل أكثر شيوعاً). ويعود هذا التمييز إلى جورج مقدسي:

"Ash'ari and the Ash'arites in Islamic Religious History," *Studia Islamica* 17 (1962), 49.

وعلى نحو رئيس، يجب لمقالنا هذا أن ينتهي إلى تصنيف هذه الفرق المتعارضة كأهل السنة والشيعة والمعتزلة. وقد كان مصطلح «**أهل السنة**» إحدى تسميات أصحاب الحديث لأنفسهم، ومع ذلك فقد اتفق عدد كبير جداً من المتأخرين على أهمية هذا المصطلح في مناقشة أحوال القرن التاسع الميلادي. وأما الشيعة في بغداد فلم يكن لهم قوة كبيرة حتى القرن العاشر الميلادي، وبالتالي يمكن تصنيفهم في التيارات المتنوعة من حديثي وعقلائي وشبه عقلائي^(٥). وأما بالنسبة إلى المعتزلة فإن ربط جميع العقلائيين بهم يُعَدُّ مبالغة في حجم أهميتهم، وبالتالي فهو قليل من شأن الفرق الأخرى المنتمية إلى التيار العقلائي؛ كالجناح المتمثل في المذهب الحنفي الناشئ. وبدلاً من ذلك، فقد قدمنا تصوراً أفضل للفرق المتعارضة ممثلين إياها في التيار الحديثي (**يعتبرون فقط بالمصادر النقلية في الفقه واللاهوت**) والتيار العقلائي (**والذي يشمل المعتزلة وليس حصراً عليهم**)، ويقف التيار شبه العقلائي في المنتصف منهما.

(٥) هناك ملخصان مناسبان هما:

Heinz Halm, *Shi'ism*, trans. Janet Watson, *Islamic Studies* (Edinburgh: Edinburgh Univ. Press, 1991), and Moojan Momen, *An Introduction to Shi' Islam: The History and Doctrines of Twelver Shi'ism* (New Haven: Yale Univ. Press, 1985).

وفيما يتعلق بالإمامية على وجه الخصوص بين التيار الحديثي والتيار العقلائي، انظر:

Wilferd Madelung, "Imamism and Mu'tazilite Theology," pp. 13-29 in T. Fahd, ed., *Le Shi'isme imamate* (Paris: Presses Universitaires de France, 1979); Hossein Modarresi, "Rationalism and Traditionalism in Shi'i Jurisprudence: A Preliminary Survey," *Studia Islamica*, no. 59 (1984), 141-158; and Christopher Melchert, "The Imamiyah Between Rationalism and Traditionalism," in Mahmoud Ayoub, et al., ed., *Shi'i Islam* (forthcoming).

من كتب الرأي^(٩)، وأن يوجه المحدثين إلى استنباط الأحكام الفقهية حصيلتهم المعرفية من الحديث دون الرجوع لأي من أصحاب الرأي^(١٠)، وأن ينهى رجلا عن دراسة الرأي حتى وإن كان بهدف الرد على أهل الرأي^(١١)، وما يلحق بمذهبهم من تعاليم.

وقد تجاوز عدا أحمد تجاه الرأي حدود الخلاف حول بعض المسائل الفقهية، إلى درجة قام معها بتكفير من يفتي وفقا لكتاب الحيل^(١٢)، فهو يذهب إلى أن أبا حنيفة قد أنكر روايات الحديث ليطبق آراءه الخاص^(١٣). وفي ختام أحد بياناته العقيدية، لعن أحمد أصحاب الرأي واضعا إياهم في الفرق اللاهوتية المنكرة: المرجئة والقدرية والرافضة والخوارج والجهمية^(١٤).

(٩) أحمد بن حنبل، كتاب الورع، تحقيق: زينب إبراهيم القاروط (القاهرة: د.ن.، ١٣٤٠هـ)؛ أعيد طبعه في بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣. (١٠/ص)؛ ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، تحقيق: محمد حامد الفقي، جزءان (القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٩٥٢). (٣٤٧/١).

(١٠) ابن أبي يعلى، السابق (٢٣٨/١).

(١١) المرجع السابق، (٣٢٧/١).

(١٢) المرجع السابق، (٢١٨/١). في إشارة إلى كتب أبي حنيفة وأبي يوسف ومحمد الشيباني. انظر في المقابل: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد أو مدينة السلام، ١٤ جزءا (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٣١). (١٣/٣، ٤٠٤). حيث نقل عن ابن المبارك (وهو مستبعد) قوله بكفر من يفتي وفقا لكتاب الحيل لأبي حنيفة.

(١٣) عبد الله بن أحمد، جامع العلل ومعرفة الرجال للإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: محمد حسام بيضون، جزءان (بيروت: مؤسسة الكتاب، ١٩٩٠). (٥١/٢).

(١٤) البيان العقدي الأول، نقلًا عن ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٣٦/١). وقد حدد هنري لاوست Laoust ستة بيانات عقيدية:

La Profession de foi d'Ibn Barta (Damascus: Institut Français de Damas, 1958), xv, xvi.

وقد نقلت هذه البيانات الستة عن ابن أبي يعلى، (٢٤١/١-٢٤٦/١) (البيان الأول: (ص/١٣٠، ١٣١) (الثاني: (ص/٢٤١-٢٤٦) (الثالث: (ص/٢٩٤، ٢٩٥). مكرري (ص/٣٢٩، ٣٣٠) (الرابع: (ص/٣١١-٣١٣) (الخامس: (ص/٣٤١-٣٤٥) (السادس).

بالأحرى. هي سوء سمعة الخليفة باعتباره متعسفا تجاه مذهب أهل السنة والجماعة. ومنذ ذلك الحين أصبح المعيار المحدد لمذهب الجماعة هو اتفاق المجتمع، أو اتفاق رجال الدين المحدثين باسمه، ولم يعد ذلك من اختصاص الخليفة^(٧).

وفي مجال الفقه فقد تبنى أحمد بن حنبل نفسه أسلوبا مختلفا تماما عن ذلك الذي تضمنته المراجع الفقهية المتأخرة، حيث عارض أحمد وبشدة تدريس الفقه بشكل منفصل عن رواية الحديث، كما عارض وبشدة جمع ورواية الآراء الفقهية لأبي من المتأخرين على الصحابة والتابعين، وهذا يعني بالتالي أنه عارض -وبشدة أيضا- ممارسة معاصريه من العقلانيين، والتمثليين في المذهب الحنفي (وأیضا المذهبین الناشئین المالکی والشافعی). وكذلك الأساس الذي قام عليه الفقه السني بدءا من القرن العاشر وما بعده^(٨).

وهكذا كان أحمد بن حنبل أشد خصوم أهل الرأي وهم الفقهاء الذي اعتمدوا بقوة على قواعد التفكير السليم أو المنطق، وعلى آراء الفقهاء المتأخرين وتقديمتها على الحديث، لذلك فإن ما يتوقعه المرء من أحمد على الصعيد الفقهي أن يوصي أتباعه بالتخلص

(7) George Maqdisi, The Rise of Colleges (Edinburgh: Univ. Press, 1981), ch. 1.

(٨) للاطلاع على دراسة موجزة ودقيقة حول التطبيق الفقهي لأحمد، انظر: Susan A. "mad Ibn Ishaq's Fiqh." Journal of the American Oriental Society 102 (1982): 461-465.

من يُجالس معاقرها^(٦٦)، لكنه مع ذلك لا يرى أن معاقرة الخمر تُخرج من الملة، بينما يرى أن تعاليم القدرية والمرجئة والرافضة والجهمية تخرج أصحابها من الإسلام بالكلية^(٦٧). ومن بين هذه الفرق الأربع، كان نصيب القدرية والمرجئة من الهجوم أقل من نصيب الجهمية الذين لاقوا منه إنكارا شديدا.

هذا وقد جاءت ممارسة أحمد في بعض الأحيان متساهلة أكثر مما تعكس تصريحاته. ومما لا شك فيه أن هناك أمثلة على رفض أحمد بعض المحدثين بسبب طعنهم في الصحابة **(وهي من التهم الجاهزة التي توجّه إلى فرق مختلفة من الشيعة)**. فعلى سبيل المثال، ظل أحمد لفترة من الزمن يروي الحديث عن الحسين بن الحسن الأشقر الكوفي **(ت: ٨٢٣هـ/٨٢٤م)**، ثم توقف عن ذلك فور علمه بكتابة الأشقر حول أخطاء أبي بكر وعمر^(٦٨). كذلك نهى أحمد ابنه عبد الله أن يروي الحديث عن علي بن الجعد **(ت: ٢٣٠هـ/٨٤٥م)** لأنه سمع بطعنه في بعض الصحابة^(٦٩). وفي المقابل، ومع ذلك، نجد أن أحمد قد روى الحديث عن الكوفي عبد الله بن شريك العامري **(كان حيا: أوائل القرن الثاني الهجري/الثامن الميلادي)**. وقد اعتبره ثقة وذلك على الرغم من

وفيما يتعلق بالرافضة، فقد عرّفهم أحمد في بياناته العقدية -وفي كل ما روي عنه- بأنهم أولئك الذين يقدّمون عليّا على أبي بكر^(٧٠)، أو من يطعنون في كل من أبي بكر وعمر^(٧١)، أو من يتهمون أيّا من صحابة النبي^(٧٢).

وبالإضافة إلى عدائهم تجاه بعض الصحابة، هاجم أحمد الرافضة بسبب تجنبهم للصلاة في المساجد^(٧٣) ورفضهم الحديث^(٧٤). وقد ميّز أبرز نقاد الرجال بين التشيع وهو نوع يمزج بين المذهب الشيعي والمذهب الزيدي، وبين الرفض وهو التوجه المتطرف الذي تطورت عنه الشيعة الإمامية، إلا أنه ضمّن الزيدية في الرافضة صراحة^(٧٥).

والحق أن أحمد لم يعترف بهذه الفرق اللاهوتية المنكرة ولم يعتبرهم مسلمين من الأساس، فهو يرى على المرء ألا يصلي خلف من يشرب الخمر **(بما فيها النبيذ)**، ولا حتى

(١٥) البيان السادس، نقلًا عن ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٣٤٣/١). خلال، مسند من مسائل أبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل، تحقيق: Ziyauddin Ahmed, Asiatic Society of Bangladesh Publication 29 (Dakka: Asiatic Society of Bangladesh, 1975), 219.

(١٦) ابن أبي يعلى، السابق (١٨٢/١).

(١٧) البيان الأول، نقلًا عن المرجع السابق، (٣٠/١): خلال، السابق (ص/٢١٩).

(١٨) أحمد بن حنبل، كتاب في الصلاة، نقلًا عن ابن أبي يعلى، السابق (٣٧١/١).

(١٩) ابن أبي يعلى، السابق (١٧٢/١).

(٢٠) البيان الأول، نقلًا عن المرجع السابق، (٣٣/١).

(٢١) المرجع السابق، (٢٣٠/١)، (٢٣١)، (٣١٢-٣١١).

(٢٢) المرجع السابق، (٣٢٦/١).

(٢٣) ابن حجر، تهذيب التهذيب، ١٢ جزءا (حيدر آباد: مطبعة مجلس دائرة المعارف النظامية، ١٣٢٥-١٣٢٧). (٣٣٦/٢).

(٢٤) ابن حجر، السابق (٢٩١/٧).

المريسي (ت: ٨٣٣/٨٣٤م) هو المتكلم/ اللاهوتي الأكثر ارتباطاً بعقيدة المأمون، ويعرّف بشر تحديداً باعتباره فقيهاً حنفياً لا باعتباره معتزلياً^(٣٠). ويناقد أبو الحسن الأشعري آراء بشر المريسي في فصله الخاص بالمرجئة، وقد ضم أبا حنيفة إلى هؤلاء ولم يُنشر إليه في الفصل المخصص للمعتزلة^(٣١). والقارئ في المتاح من أهم كتب طبقات المعتزلة لن يجد ترجمة مخصصة لبشر المريسي^(٣٢).

وأما فيما يتعلق بتنفيذ المحاكمات الفكرية بعد وفاة المأمون، فقد كان قاضي القضاة ابن أبي دؤاد (ت: ٨٥٤/٨٥٤م) هو الأوثق صلةً بها، والأرجح أنه كان حنفي الفقه معتزلي الكلام. وباستثناء رواية مشكوك في صحتها، لم يذكر أصحاب الرجال شيئاً عن نشأة ابن أبي دؤاد أو انتمائه إلى المجال الفقهي، لكن المذاهب الفقهية الكلاسيكية كانت في عصره في طور التشكل، لذلك ربما كان ابن أبي دؤاد أقرب إلى مذهب البصرة المخفق. وأما الاستثناء المشكوك فيه فنجد عند أبي القاسم البلخي

(٣٠) انظر أعلاه: هامش (٦١).

(٣١) انظر: أبو الحسن الأشعري، المرجع السابق، فهرس المحتويات.

(٣٢) أبو القاسم البلخي، مقالات الإسلاميين، نقل عن فضل الاعتزل وطبقات المعتزلة، جمع وتحقيق: فؤاد سيد (تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٧٤)، ٥٧: ١١٩؛ القاضي عبد الجبار، فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة، نقل عن فؤاد سيد، (١٢٩-٣٥٠)، ابن المرتضى، طبقات المعتزلة: Ibn al-Murtada, Die Klassen der Mu'taziliten, ed. Susanna Diwald Wilzer, Bibliotheca Islamica 2 (Beirut: Imprimerie Catholique, 1961).

وحول الحنفية والمحنة، انظر أيضاً:

W. Montgomery Watt, The Formative Period of Islamic Thought (Edinburgh: Univ. Press, 1973), 285f., and hinds, "Mihna."

أنه كان من الشيعة المختار^(٣٥). كذلك روى أحمد الحديث عن عبد الرزاق المحدث اليماني الكبير (ت: ٨٢١/٨٢٧م) وهو المعروف بتوجهه الشيعي، وقد قيل أنه برّر هذا بأن عبد الرزاق لم يكن من الداعين للتشيع^(٣٦)، أو (وهو الأبعد عن الصحة) بأنه قد تاب عن التشيع^(٣٧). وفوق ذلك فقد رفض أحمد رد السلام على علي بن المدني (ت: ٨٣٤/٨٤٩م) كما نهى ابنه عبد الله عن سماع الحديث منه، حيث كان يرى موقف علي إبان المحنة موجبا لاحتقاره، لكن الذهبي مع ذلك يلاحظ وجود روايات للحديث عنه في (المسند). هذا بالإضافة إلى الكثير من حديثه الموجود في صحيح البخاري^(٣٨).

وعادة ما يربط علماء الغرب عقيدة خلق القرآن بالمعتزلة، والحق أنها كانت ترتبط بفرق أخرى كذلك (من معتزلة وغيرهم). وفي هذا يقول أبو الحسن الأشعري أن هؤلاء الذين قالوا بخلق القرآن كانوا هم «المعتزلة والخوارج ومعظم الزيدية، والمرجئة، والعديد من الروافض»^(٣٩). وقد أشار فان إس ومارتين هيندز Martin Hinds إلى أن بشرًا

(٣٥) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، ٩ أجزاء (حيدرآباد: مطبعة جمعية دائرة المعارف، ١٣٦٠)، (٨٠/٥)، (٨١).

(٣٦) ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (١٨٢/١).

(٣٧) ابن حجر، تهذيب التهذيب، (٥٣/٧).

(٣٨) الذهبي، سير أعلام النبلاء، ٢٥ جزءا (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨١-١٩٨٨)، (تحقيق: صالح السمر، ١٩٨٢) (٥٩/١١).

(٣٩) أبو الحسن الأشعري، مقالات الإسلاميين:

Abu al-Hasan al-Ash'ari, Die dogmatischen Lehren der Anhänger des Islam, ed. Hellmut Ritter, 2nd edn., Bibliotheca Islamica 1 (Wiesbaden: Franz Steiner, 1963), 582.

المستوى اللاهوتي، فإن تصنيف أبي القاسم له في المعتزلة يعتبر هو الأرجح وثوقاً (بقدر ما كانت المعتزلة في عصره فرقة لاهوتية متماسكة). كذلك يُعرّفه ابن النديم كأحد رواد المعتزلة، بينما يوضح ابن المرتضى أنه أخذ عقيدته عن أبي الهذيل العلاف (ت: ٨٤٩هـ/٨٤٩-٨٥٠م) (٣٨).

وهكذا، يمكن القول بأن المذهب الفقهي الحنفي الناشئ كان أكثر ضلوعاً من المعتزلة في تنفيذ محاكم المحنة، ومن المعروف أن أهل الحديث قد اتهموا أبا حنيفة على نطاق واسع بالاعتقاد في خلق القرآن (٣٩)، وكذلك ردّد أحمد مثل هذه الاتهامات (٤٠). وحين يقرأ في معارضات أحمد لا يجدها موجهة إلى المعتزلة إلا قليلاً جداً، وفي هذا تأكيد على ضعف صلة المعتزلة بمحاكم المحنة. وقد نقل ابن أبي يعلى في طبقاته مرتين عن أحمد رفضه

(٣٨) ابن النديم، نقلاً عن ابن حجر، لسان الميزان، (١٧١/١): ابن المرتضى: ١٢٥.

(٣٩) البخاري، كتاب الضعفاء والمتروكين، تحقيق: بوران الضاوي (بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٤)، (١٤٩/ص): الساجي، كتاب العلل، نقلاً عن ابن عبد البر الانتقاء في فضائل الثلاثة الأئمة الفقهاء مالك والشافعي وأبي حنيفة (القاهرة: مكتبة القدسي، ١٣٥٠)، (١٥٠/ص): الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٣٤٩/٢)، (٣٧٨، ٣٧٩، ٣٨١): Wilferd Madelung, "The Origins of the Controversy Concerning the Creation of the Koran," in J. M. Barra, ed., *Orientalia hispanica: sive studia F. M. Pareja octogenarian dicata* (Leiden: E. J. Brill, 1974), 509, مستشهداً بأبي الحسن الأشعري، الإبانة (حيدر آباد، ١٩٤٨)، (٢٩/ص).

(٤٠) أحمد بن حنبل، كتاب العلل، تحقيق: وصي الله بن محمد عباس، (٢/٤٥٥، ٥٤٦، ٢٧٦/٣)، عبد الله بن أحمد، جامع العلل، (٢/٥١، ٥٢، ١٩٠). وقد صرح ويلفرد ماديلونج Wilferd Madelung أن أحمد بن حنبل نفسه لم يتهم أبا حنيفة بالترويح لعقيدة خلق القرآن (Origins, "Madelung", ٥٠٩٤). ولكن ذلك كان قبل نشر هذه الأعمال الحنبلية المذكورة لتوها.

(ت: ٣١٩هـ/٩٣١م). حيث تشتمل النسخة المطبوعة من كتاب (مقالات الإسلاميين) على ترجمتين تتناولتا ابن أبي دؤاد: أما الترجمة الأولى فتذكر أنه دافع بشدة عن الفقه الحنفي وساهم في تأصيله حديثاً، وأما الثانية فلم تذكر أي شيء سوى اسمه (٣٣). ومن الجدير بالذكر هنا أن ابن النديم يستعمل نفس الكلمات المتضمنة في الترجمة الأولى لكن ليس فيما يتعلق بابن أبي دؤاد، وإنما بمحمد بن شجاع الثلجي (ت: ٢٦٦هـ/٨٨٠م) (٣٤). وإنني أميل بقوة إلى أن ترجمة أبي القاسم الأولى لابن أبي دؤاد كانت في الأصل تشير إلى ابن الثلجي، وأن ابن النديم قد نقلها كما هي على صحتها: ذلك أن الترجمة الوحيدة الأصلية لابن أبي دؤاد والتي كتبها أبو القاسم لم تقدم أية معلومات تتعدى الاسم، وأنها -أي هذه الترجمة- هي القاعدة التي بنيت عليها ترجمة المرتضى المشابهة والتي لا تقدم أية معلومات قيّمة عن ابن أبي دؤاد (٣٥). هذا ويصرح ابن النديم أن وَلَدَ ابن أبي دؤاد -على الأقل- كان من أتباع أبي حنيفة (٣٦). وأما ابن أبي الوفاء صاحب الطبقات المتأخر (ت: ٧٧٥هـ/١٣٧٣م) فقد اعتبر ابن أبي دؤاد نفسه حنفياً (٣٧). وبالنسبة إلى انتماء ابن أبي دؤاد على

(٣٣) فؤاد سيد، المرجع السابق، (١٠٥/ص).

(٣٤) ابن النديم، الفهرست:

Ibn al-Nadīm, Kitiib al-Fihrist, ed. Gustav Fliigel, w/ Johannes Roedigger & August Mueller (Leipzig: F. C. W. Vogel, 1872), 206.

(٣٥) ابن المرتضى: Klassen, ٦٢.

(٣٦) نقلاً عن ابن حجر، لسان الميزان، ٧ أجزاء (حيدر آباد: مجلس دائرة المعارف، ١٣٢٩-١٣٣١)، ١٧١/١.

(٣٧) ابن أبي الوفاء، الجواهر المضية، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو، جزءان منشوران (القاهرة: عيسى الحلبي، ١٩٧٨)، (١/١٣٤، ١٣٥): انظر المصدر نفسه، جزءان (حيدر آباد: دائرة المعارف النظامية، ١٩١٤)، (٢/٣٩٠).

معتزلة القرن التاسع الميلادي هشام الفوطي **(مرتين)**، وثمامة بن الأشرس، وأبا الهذيل^(٤٥). وهذا الحضور الجديد للمعتزلة في بيانات الحنابلة العقدية يؤكد على ما تم استنتاجه مؤخرا من أن الفترة الكلاسيكية للاعتزال قد بدأت في الربع الأخير من القرن^(٤٦).

وبالنظر إلى خصومات **أحمد بن حنبل**، يظهر للناظر أن الجهمية قد نالت النصيب الأكبر من سهامه مقارنة بجميع الفرق الأخرى، والجهمية هم أولئك الذين يعتقدون في خلق القرآن، وينكرون أن الله يتكلم بالصوت المسموع، وما إلى ذلك^(٤٧). والأمر ليس فقط أن أحمد قد رُوِيَ عنه أقوال ضدهم أكثر من أي فرقة أخرى، بل إن اللغة التي استخدمها في الحديث عنهم جاءت أكثر حدة من تلك التي وجهها إلى أي فرقة أخرى، بما في ذلك الرافضة والمعتزلة؛ فنجد مثلا يوجب استتابة الرجل الذي يقول بخلق القرآن، أو أن يُقتل إذا رفض التوبة^(٤٨)، وقد نقل عنه أيضا قوله -على

عقيدة المعتزلة الخاصة بمسؤولية الإنسان عن أفعاله^(٤٩) والتي يقتضيها أصل العدل عندهم. فمرة، فيما يسميه لاوست Laoust الاعتقاد بالمبدأ الرابع* Creed VI، يرفض أحمد مساواتهم المزعومة بين ارتكاب الكبائر والكفر^(٤٩)، ولم يثبت عنه لومه إياهم بسبب القول بخلق القرآن، وإنما سمى هؤلاء الداعين إلى هذه العقيدة بالجهمية.

وفي الربع الأخير من القرن التاسع الميلادي، أصبح المعتزلة يمثلون قلقا أكثر ضغطا بالنسبة إلى لحنابلة، وهو ما تعكسه البيانات العقائدية التي ترجع إلى هذه الفترة حيث ذكرت أخطاء للمعتزلة أكثر من تلك التي ذكرت بيانات أحمد. وقد خصص عبد الله بن أحمد (٢٩٠هـ/٩٠٣م) قسما كاملا في كتابه **(السنة)** للطعن في عمر بن عبيد، وهو الكتاب الأول من نوعه منذ وقت أحمد نفسه^(٥٠). هذا وقد أعد الفقيه أبو بكر الخلال تقديما قصيرا لعقيدة أحمد، وهو ما تضمن عبارات حول مسائل المعتزلة في الاستطاعة/القدرة والعدل، لكنه لم ينقل أقوالا مباشرة عن أحمد في هذا الصدد^(٥١). وأما البريهاري، ومن خلال شرحه على كتاب السنة، فقد هاجم بالاسم

(٤٥) نقلا عن ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٢/٢٧، ٣٨).

(٤٦) وفيما يتعلق بالفترات المبكرة والكلاسيكية للاعتزال، انظر: V. Gimaret, "Mu'tazila," esp. ٧٨٤.

(٤٧) وحول فرقة «الجهمية» المفترضة، انظر خصوصا: Watt, Formative, ١٤٣-١٤٧. وحول معالجة مناقضة ترى جهم بن صفوان باعتباره من المفكرين المسلمين الأوائل (٨٥-٨٥/٢)، انظر: خالد العسلي، جهم بن صفوان ومكانته في الفكر الإسلامي (بغداد: المكتبة الأهلية، ١٩٦٥). حيث يحتج العصلي أن جهما لم يكن يعتمد على المعتزلة وإنما هم من اعتمدوا عليه (١٦١-١٦٧). ومع ذلك فهو، معتمدا على ابن تيمية، يميز بين آراء جهم وآراء المعتزلة فيما يتعلق بكيفية تكلم الله (١٦٨-١٦٩).

(٤٨) ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (١/١٥٦): أبو سعيد

الدارمي، الرد على الجهمية:

Al-'Abbadi, Kitiib fabaqiit al-fuqahii' al-shiifi'i'yah, ed. Gosta Vitestam (Lund: C.W.K. Gleerup, ١٩٦٠)، ١٠١.

(٤٩) ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (١/١٨٤، ١٨٤).

(٥٠) الأصل الرابع عند المعتزلة.

(٤٢) نقلا عن المرجع السابق، (١/٣٤٣).

(٤٣) عبد الله بن أحمد، كتاب السنة، تحقيق: محمد بن سعيد بن سالم القحطاني، جزءان (الدمام: دار ابن القيم، ١٩٨٦)، طبقات المحدثين بأصبهان، (٢/٤٢٢-٤٣٤).

(٤٤) أحمد بن حنبل (مثلا: الخلال)، العقيدة للإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: عبد العزيز عز الدين السيروان (دمشق: دار قتيبة، ١٩٨٨)، (ص/١١٤).

أقل تقدير- يقتل الدعاة إلى هذه العقيدة^(٤٩).

أحمد في مواجهة التيار شبه العقلاني:

يضمّن أحمد بن حنبل كلا من الوقفية واللفظية في الجهمية، فأما الوقفية فهم أولئك الذين امتنعوا عن القول سواء بأن القرآن مخلوق أو بأنه غير مخلوق، وأما اللفظية فهم أولئك الذين يقولون بأن القرآن غير مخلوق لكن اللفظ به مخلوق، وقد وصفهم بأنهم أسوأ من الجهمية الخُلص^(٥٠). وقد شهدت أوقات متأخرة على ذلك تقبّل المسلمين من أهل الحديث هذا التمييز بين القرآن غير المخلوق ولفظه المخلوق^(٥١)، لكن أحمد قد رفض هذا القول على نحو قاطع، وقد ربطه صراحة بعقيدة الجهمية في خلق القرآن^(٥٢).

وبالفعل فقد ذُكر العديد من اللفظية بأسمائهم، ومن بين هؤلاء كان الحسين الكرابيسي (ت: ٢٤٨هـ/٨٦٢-٨٦٣م) هو أكثر من واجه الطعن في أغلب الأحيان، وكان الحسين ممن جلسوا إلى الشافعي وهو أهم من روى مذهبه القديم^(٥٣). ويبدو أن الكرابيسي كان أول

وأبرز من أكد على خلق لفظ البشر بالقرآن^(٥٤)، وقد رأى فيه أحمد خليفة لبشر المريسي^(٥٥)، ومن هنا نجد الكرابيسي يعبر عن استيائه من أحمد قائلاً: «أيش نعمل مع هذا الصبي؟ إن قلنا مخلوق قال بدعة، وإن قلنا غير مخلوق قال بدعة»^(٥٦). هذا وقد أخذ عن الكرابيسي عقيدة خلق اللفظ كل من أحمد بن الشراك (كان حياً: تقريباً ٢٤٠هـ/٨٥٤-٨٥٥م)، وأبي ثور (ت: ٢٤٠هـ/٨٥٤م)، وابن كلاب (ت: تقريباً ٢٤٠هـ/٨٥٤-٨٥٥م)، والحارث المحاسبي (ت: ٢٤٣هـ/٨٥٧-٨٥٨م)، وداوود الظاهري (ت: ٢٧٠هـ/٨٨٤م)، وربما أيضاً البخاري (ت: ٢٥٦هـ/٨٧٠م)^(٥٧).

ووفقاً لأحد آثار الحنابلة، فإن أبا ثور من بعد الكرابيسي هو أكثر من أزعج أحمد بن حنبل. وقد كان أبو ثور من تلاميذ الشافعي أيضاً، ومن الرواة البارزين لمذهبه القديم ببغداد^(٥٨)، ومن الجدير بالذكر أنه نسب نفسه إلى معسكر أهل الحديث معتبراً أن الرأي بدعة^(٥٩)، وأحياناً ما كان أبو ثور يواجه الاتهامات بشخصه،

(٥٤) Abu al-Hasan al-Ash'ari, Die dogmatischen Lehren (٥٤) ٦٠٢: Ibn al-Nadim, Fihrist.

(٥٥) الخطيب البغدادي، (٦٦/٨): ابن أبي يعلى، (٦٢/١).

(٥٦) الخطيب البغدادي، (٦٥/٧).

(٥٧) حول أحمد الشراك، انظر: الخلال، المسند، (٥٤١-٥٤٧)، لا سيما ٥٤٧. وحول ابن كلاب وأبي ثور، انظر: ابن عبد البر، الانتقاء، (١٥٦). وحول ابن كلاب وداوود الظاهري والبخاري، انظر: ابن حجر، تهذيب التهذيب، (٣٦٢/٢، ٣٦٢). وحول المحاسبي، انظر: المرجع التالي. وقد أنكر أحمد على المحدث الدمشقي هشام بن عمار (ت: ٢٤٤هـ/٨٥٨-٨٥٩م) بسبب نفس البدعة، لكنه لم يربطه بالكرابيسي: الخلال، مسند من مسائل أحمد، ٥٦. كذلك سمع بأن أبا نعيم بن حماد، وهو الذي مات في السجن لرفضه الإقرار بخلق القرآن (٢٤٨هـ/٨٨٤م)، بأن لفظه بالقرآن مخلوق، لكنه أيضاً لم يربطه بالكرابيسي: المصدر نفسه، ٥٩.

(٥٨) انظر أعلاه: هامش (١).

(٥٩) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٦٨، ٦٧/٦).

(٤٩) ابن أبي يعلى، السابق (٩٥/١): الدارمي، رد الإمام الدارمي عثمان بن سعيد على المريسي العنيد، تحقيق: محمد حامد الفقي (القاهرة: مطبعة أنصار السنة المحمدية، ١٣٥٨)، ١١٨ = (د.ن.: دار الفرقان، ١٩٨٥)، ١٢٠.

(٥٠) ابن أبي يعلى، السابق (٢١/١)، ٢٩، ١٦٥، ١٧٢، (٤١٤).

(٥١) مثلاً: الذهبي، انظر: سير أعلام النبلاء، (صالح السمر، ١٩٨٣) (٨٢/٢).

(٥٢) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٦٦، ٦٥/٨): ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٤١/١)، ١٦٢، ١٧٥، ١٩٤، ١١١، ١٢٠، ١٢١، (٢٨٨).

(٥٣) انظر النووي، تهذيب الأسماء واللغات، ٤ أجزاء في ٣ مجلدات (القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية، ١٩٢٧)، (٢٨٤/٢).

ويبدو أن عداء **أحمد بن حنبل** لهذه الفرق قد أثار موجة عنف ضد اثنين من أصحاب اللفظ، وهما الصوفيّان أحمد الشراك والحارث المحاسبي، وذلك بعد أن استقبل أحمد رسالتين من طرطوس تفيدان بالإنكار على أحمد الشراك لقوله بخلق اللفظ بالقرآن. وحين عاد الشراك إلى بغداد أنكر أنه قال مثل هذا، لكن أحمد لم يصدقه ونصح الآخرين بعدم الجلوس إليه، ففر الشراك إلى عبادان، لكن أحد زملاء أحمد أقنع الحاكم أن يصدر إعلاناً رسمياً في جميع الهيئات يحرم الجلوس إلى الشراك والأخذ عنه، فطرد بذلك من هذه المدينة أيضاً^(٦٧). وأما المحاسبي فقد فر أولاً إلى الكوفة، حيث أعلن توبته هناك من كل ما أنكره عليه **أحمد بن حنبل**، لكن أحمد مع ذلك لم يقبل توبته ربما لأن بها شيئاً من الغموض، فرجع المحاسبي إلى بغداد لكنه اختبأ بها. وقد مات ودفن هناك ولم يصل عليه إلا أربعة نفر، وكان ذلك بعد وفاة أحمد بعامين^(٦٨).

وليس من مصدر حنبلي مبكر يورد اتهاماً للمحاسبي على لسان أحمد صراحة، لكن يبدو -كما أسلفنا- أن الأمر تَعَلَّقَ بقول المحاسبي في اللفظ بالقرآن، حيث يصرح ابن الأعرابي

(٦٧) الخلال، مسند من مسائل أحمد، (ص/٥٤٧).

(٦٨) الذهبي، تاريخ الإسلام، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ٤٠ جزءاً حتى تاريخه (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩١)، (٢٤١-٥٢٥) (٢٠٩/١٨) (إعلان توبته بالكوفة): الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٢١٦/٨) (اختبأؤه وموته). وعلى العكس من ذلك، يصرح العبادي المؤرخ الشافعي المتقدم أن المحاسبي مات بالبصرة: كتاب طبقات الفقهاء الشافعية.

Kitab Tabaqat al-foghaha ' al-shiifi 'fyah, ed. by Gosta Vitestam, Veröffentlichungen der 'De Goeje Stiftung' 21 (Leiden: E. J. Brill, 1964), 27.

وأحياناً لاقتراحه بالكرابيسي^(٦٩). وأما خطأ أبي ثور الشخصي، فقد انتقص منه أحمد ذات مرة بسبب تساهله في إدانة أحد المشتركين مع الكرابيسي في القول بأن القرآن ليس مخلوقاً ولكن اللفظ به مخلوق^{(٧٠)*}. ويبدو من المرجح أن خطأ أبي ثور كان متعلقاً بحديث **«خلق الله آدم على صورته»**، حيث فسره أبو ثور على خلاف أحمد: أن المقصود هو **«صورة آدم»** لا **«صورة الله»**^(٧١).

وعلى الجانب الآخر، ينقل الخطيب البغدادي روايات مناقضة تفيد بمدح أحمد أبا ثور، حيث يقارنه مثلاً بسفيان الثوري على صعيد واحد^(٧٢). هذا ويوضح أبو بكر الخلال أن أحمد ظل يمدح أبا ثور حتى سمع بأقواله البديعة، فأنكر عليه^(٧٣)، لكن قول الخلال هذا لا يتسق مع قصة مدح أحمد لأبي ثور فور عودة ابنه عبد الله من جنازة هذا الأخير^(٧٤). وهنا يجب القول بأن الخطيب البغدادي كان شافعي الفقه أشعري العقيدة، وربما لم يكن على وفاق مع الحنابلة^(٧٥)، لذلك فربما يمكننا تصنيف هذا الأثر الداعم لأبي ثور مع نظيره الداعم للشافعي الذي سبق أن أشرنا إليه.

(٦٩) ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٢١١/١)، ٢١٢، ٢٥٥، (٤١٤).

(٧١) الخلال، مسند من مسائل أحمد، (ص/٥٤٤).

(*) يوجد هنا خطأ كتابي، فالنص الأصلي يقول حرفياً: «... بأن القرآن ليس مخلوقاً ولكن اللفظ به غير مخلوق»، وهذا بعيد عن الصحة، والأصح ما أوردته الترجمة العربية.

(٦٢) ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٩٣/١)، ٢١٢، ٣٠٩.

(٦٣) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٦٦-٦٦).

(٦٤) نقله عن ابن أبي يعلى، السابق (٣٢٨/١).

(٦٥) الخطيب البغدادي، السابق (٦٨/٦٩).

(٦٦) انظر: ابن الجوزي، المنظم، ٦ أجزاء منشور (حيدر آباد: مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٣٥٧-١٣٦٠)، (٢٦٨، ٢٦٧/٨).

القصة تتسق مع موقف أحمد من علم الكلام بجميع أشكاله حتى وإن كان دفاعياً تبريرياً، كما تتسق مع استبعاده المتكلمين من أهل السنة ونهيه تلامذته عن مجالستهم حتى وإن كانوا يدافعون عن السنة^(٧٥). كذلك تتفق هذه القصة مع إنكار المحاسبي تبنيه عقيدة خاصة في مسألة اللفظ بالقرآن^(٧٦)، حيث ينقل أبو الحسن الأشعري أحد آراء المحاسبي في الكلام، وذلك من خلال روايته أن رجلاً يدعى حارثاً يقول بأن صفات الله هي عين ذاته*، حتى وإن اختلف كل منهما عن الآخر^(٧٧). وقد وقف بشر المريسي على النقيض من ذلك حين قال صراحة بأن سمع الله ليس غير بصره، وأن وجهه ليس غير يده، وما إلى ذلك، ولكن في هذا مثالا على ما كان المحاسبي يعارضه، هذا إذا كان الحارث المذكور هو الحارث المحاسبي بالفعل^(٧٨).

علاوة على ذلك، فقد أورد الحاكم النيسابوري قصة مفادها أن أحد أصحاب **أحمد بن حنبل** كان يستضيف مجلس المحاسبي في بيته، فطلب منه أحمد أن يأخذه معه ويجلسه في مكان بالبيت يسمع منه المحاسبي ولا

الصوفي (ت: مكة، ٣٤١هـ/٩٥٢م) صاحب الطبقات أن المحاسبي قد تكلم في مسألة اللفظ ومسألة الإيمان^(٧٩). وقد ربطه أحمد بالجهمية على الأرجح لقوله بخلق اللفظ بالقرآن، وربما أيضاً لقوله بأن الإيمان أيضاً لا بد وأنه مخلوق^(٨٠) (وفي طبيعة الإيمان يقول أحمد، على نحو متناقض، أنه على المرء أن يمتنع عن القول في الإيمان أنه مخلوق أو غير مخلوق، وهو رأي الوقف، وأنّ عليه أن يقول بدلا من ذلك أن الإيمان كونه مسموعا ليس بمخلوق، وأما ما ألحق به من أفعال البشر فهو مخلوق)^(٨١). كذلك هاجم أحمد المحاسبي بشدة لأنه ساق بدر المغازلي (ت: بغداد، ٢٨٢هـ/٨٩٥م) الصوفي البارز إلى القول برأي جهم^(٨٢)، أضف إلى ذلك أن أحمد كان على علم بتشكيك المحاسبي في إمكانية سماع صوت الله^(٨٣).

وهناك قصة أخرى تفيد بأن أحمد قد أنكر على المحاسبي بسبب خوضه في مسائل الكلام، واستعماله المنطق الجدلي اللاهوتي^(٨٤). وبالرغم من غموض هذا الاتهام، فإن هذه

(٦٩) ابن الأعرابي، طبقات النساك، نقلا عن الذهبي، تاريخ الإسلام، (٢٠٩/٨).

(٧٠) ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (١٠٦/٢، ٢٣٣، ٢٣٤).
(٧١) ابن أبي يعلى، السابق (٩٣/١، ٩٤، ١٧٦/٢): الخلال، مسند من مسائل أحمد، (ص/٥١٠): انظر في المقابل: أحمد بن حنبل (مثلا: الخلال)، العقيدة للإمام أحمد، (ص/١١٧، ١١٨).

(٧٢) ابن أبي يعلى، السابق (٢٣٣/١): انظر في المقابل: الخلال، مسند من مسائل أحمد، (ص/٣٥٢، ٣٥٣).

(٧٣) الذهبي، تاريخ الإسلام، (٢٠٩/٨، ٢١٠).

(٧٤) نقلاً عن السلمي، محن الصوفية على الأرجح، نقلاً عن الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٢١٥/٨، ٢١٦).

(٧٥) ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٢٤٢/١، ٣٣٤).

(76) Josef van Ess, Die Gedankenwelt des Ifiir[al-Mu]llisibr, Bonner orientalische Studien, n.s., 12 (Bonn: Selbstverlag des orientalischen Seminars der Universitiit Bonn, 1961), 205f.

(*) الترجمة الحرفية لهذه الجزئية هي: «بأن الله ليس غير صفاته». لكن تصرف المترجم هنا تم وفقا للمعارف عليه.

(٧٧) أبو الحسن الأشعري، مقالات الإسلاميين: Abu al-Hasan al-Ash'ari, Dogmatischen, 546.

(٧٨) أبو سعيد الدارمي، رد الإمام الدارمي، تحقيق: الفقي، ٢٢ دار الفرقان، (ص/٢٤، ٢٥).

من أهل السنة -أيضا- بتطبيق هذه التفرقة بين كون القرآن غير مخلوق، وكونه موجودا على الدوام^(٨٥)، وقد رفض أحمد ومعاصروه من أهل الحديث هذا الكلام على نحو قاطع، حيث كتب محمد بن يحيى الذهلي (ت: ٢٥٨هـ/٨٧٢م؟) رئيس نيسابور إلى أحمد وآخرين ليحذروهم من داوود، ولذلك فحين قدم داوود إلى بغداد رفض أحمد مقابلته^(٨٦).

وأخيرا، يقال أن أحمد قد أشار إلى صلة الثلجي (ت: ٢٦١هـ/٨٨٠م) الفقيه الحنف^(٨٧) بعقيدة الكرابيسي في خلق اللفظ بالقرآن، والمتوفر لدينا ليس سوى روايات عدائية تجاه رأي الثلجي فيما يتعلق بمسألة القرآن، لكنها روايات متناقضة على أية حال. وتذهب أكثر هذه الروايات تطرفا إلى أن الثلجي أشهد بعض الرجال على وصيته وقد وضع فيها استثناء يقول: «ولا يعطى من ثلثي إلا من قال القرآن مخلوق»^(٨٨). كذلك هوجم الثلجي مرارا من أبي سعيد الدارمي (ت: ٢٨٠هـ/٨٩٤م) وهو رئيس أهل الحديث بهراة^(٨٩)، وأحيانا ما يصنف رأيه باعتباره من الوقف: رفض الإفصاح عما إذا كان القرآن مخلوقا أم غير مخلوق^(٩٠)، كما يقال أن أحمد نفسه قد أنكر عليه هو والكرابيسي للتكلم في مسألة اللفظ بالقرآن^(٩١).

(٨٥) انظر: ابن كثير، البداية والنهاية، (١٠/٢٧٢).

(٨٦) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٨/٣٧٣، ٣٧٤).

(٨٧) غالبا ما تذكره الآثار الحنفية باسم (ابن شجاع).

(٨٨) ابن حجر، تهذيب التهذيب، (٩/٢٢١).

(٨٩) انظر في الأعمال المشار إليها أعلاه في الهوامش (٤٦) و(٤٧): انظر أيضا:

van Ess, Theologie 1:181f.

(٩٠) أبو الحسن الأشعري، مقالات الإسلاميين:

Abu al-Hasan al-Ash'ari, Dogmatischen, 583;

انظر أيضا: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٥/٣٥١).

(٩١) ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (١/٩٤، ١٢٠).

يراه أحد من الحضور، وحين سمع أحمد من المحاسبي تأثر بكلامه وحكمته إلى درجة حركت دموعه فبكى، ومع ذلك فقد نهى أحمد صاحبه هذا أن يجلس إلى المحاسبي ويستمتع منه لأن كلامه أبعد من أن يفهمه^(٩٢). وقد غير الكتاب المتأخرون هذا التفسير من كونه دليلا على معارضة أحمد للمحاسبي ليصبح مجرد تفسير يتناول الكلام، وذلك على الأرجح لأنهم كانوا أقل حدة تجاه الكلام وأكثر تقديرا للمحاسبي^(٩٣). وإنني أميل أكثر إلى موافقة الذهبي، وذلك لأن هذه القصة ببساطة لا تبدو صحيحة^(٩٤).

كذلك وجه أحمد بن حنبل نقده إلى داوود الظاهري بسبب قبوله قول الكرابيسي بخلق اللفظ بالقرآن^(٩٥)، حيث ميّز داوود بين القرآن الذي في اللوح المحفوظ وهو غير مخلوق، والقرآن الذي في أيدي الناس وهو مخلوق^(٩٦)، كما عُرف تحديدا بقوله أن القرآن محدث وليس قديما، مما يعني أن القرآن وإن كان غير مخلوق إلا أن هناك نقطة زمنية لم يكن فيها قرآن قد وُجد بعد^(٩٧). وفي أوقات لاحقة، قبل المسلمون

(٩٢) نقلًا عن الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٨/٢١٤، ٢١٥).

(٩٣) انظر مثلاً: السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، ١٠ أجزاء (القاهرة: عيسى البابي الحلبي، ١٩٦٤-١٩٧٦) (٢/٢٧٩)؛ ابن كثير، البداية والنهاية في التاريخ، ١٤ جزءا (القاهرة: مطبعة السعادة، ١٩٣٢-١٩٣٩)، (١٠/٣٣٠)؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب، (٢/١٣٦).

(٩٤) الذهبي، ميزان الاعتدال، تحقيق: علي محمد البجاوي، ٤ أجزاء (القاهرة: عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٩٦٣)، (١/٤٣٠).

(٩٥) الخلال (كتاب السنة؟)، نقلًا عن الذهبي، سير أعلام النبلاء، (تحقيق: علي أبو زيد، ١٩٨٣) (١٣/١٠٣)؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٨/٣٧٤).

(٩٦) الخطيب البغدادي، السابق (٨/٣٧٤).

(٩٧) أبو الحسن الأشعري، مقالات الإسلاميين:

Abu al-Hasan al-Ash'ari, Dogmatischen, 583.

صراعها مع الحنابلة من بعد أحمد. فالبخاري، وهو المحدث الشهير (ت: ٢٥٦هـ/٨٧٠م)، قد طرد من نيسابور في أواخر حياته لقوله بأن اللفظ البشري للقرآن مخلوق، وكان ذلك الطرد بتأثير من محمد بن يحيى الذهلي، وهو أحد رواد أهل الحديث والذي سبق أن حذر أحمد من استقبال داوود الظاهري^(٩٦)، وفي هذه المرة قام بعض البغداديين -وهم حنابلة بلا شك- بتحذير محمد بن يحيى^(٩٧).

ومن الثابت المؤكد أن المزني (ت: ٢٦٤هـ/٨٧٨م)، وهو الشافعي المصري ذو التأثير، كان منخرطاً في ممارسة الكلام، ولذلك فقد تجنب أبو زرعة الرازي (ت: ٢٦٤هـ/٨٧٨م) الحديثي الشهير الجلوس إليه وأخذ العلم عنه، لأن أبا زرعة كان يهتم فقط بالحديث، في حين أن المزني لم يكن يدرّس إلا الكلام والمناظرة^(٩٨). وهناك رأي في الكلام معروف عن المزني، وهذا الرأي يربطه بوضوح بالتيار شبه العقلاني ببغداد: أن الاسم غير المسمى^(٩٩)، وهو القول

وهناك روايات أقل حدة من هذه السابقة، حيث نقل أن أحمد أنكر على اثنين من مالكية البصرة بسبب وقفهم في القرآن، وهما أحمد بن المعذل (ت: تقریباً ٢٤٠هـ/٨٥٤م) وصاحبه يعقوب بن شيبه (ت: ٢٦٢هـ/٨٧٥-٨٧٦م)، وابن المعذل هذا كما قيل هو من أدخل الفقه المالكي إلى العراق^(٩٢)، وحينها كان تدريس الفقه مستقلاً عن الحديث أمراً مستهجناً من أهل الحديث، بل إن ابن المعذل قد أثنى أبا داوود عن طلب الحديث^(٩٣)، وربما لذلك لم يظهر في كتب الرجال. ومن هنا يبدو تماماً أن ابن المعذل كان منتمياً إلى التيار شبه العقلاني في الفقه واللاهوت على حد سواء، أضف إلى ذلك أن أحمد قد انتقص منه لرفضه التصريح بإجابة في مسألة خلق القرآن^(٩٤)، كما أنه انتقص من يعقوب بن شيبه أيضاً للسبب نفسه^(٩٥).

التيار شبه العقلاني:

هناك بعض الشخصيات الإضافية يمكننا اعتبارها من التيار شبه العقلاني على أساس

(٩٢) ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: أحمد محمد، ولمعرفة اسمه بالتفصيل انظر: ابن حجر، تبصير المنتبه بتحرير المشتبه، تحقيق: محمد علي النجار، بالاشتراك مع محمد علي الجاوي، تراثنا، ٤ أجزاء (القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٤-١٩٦٧). (١٢٩٩/٤).

(٩٣) الذهبي، سير أعلام النبلاء، (٥٢٠/١).

(٩٤) الذهبي، تاريخ الإسلام، (٢٣١-٥٢٤)، (٥٤/٧).

(٩٥) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٢٨٢/٤).

(٩٦) الخطيب البغدادي، السابق (٣١/٢)، (٣٧٣/٨، ٣٧٤): ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٥٨/١)، الذهبي، سير أعلام النبلاء، (٩٩/١٣)، (١٠٣).

(٩٧) الخطيب البغدادي، السابق (٣١/٢).

(٩٨) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، (٢٠٤/٢).

(٩٩) الخشني، طبقات علماء إفريقية، نقلًا عن أبي العرب: Al-Khushani, fabaqat 'ulamii' lfrqrqyah, apud Abii al-'Arab, Classes des savants de l'Ifriqiya, ed. Mohammed ben Cheneb, Publications de la Facultee des letters d'Alger, Bulletin de Correspondance africaine 51 (Paris: Leroux, 1915), 213 =

نقلًا عن أبي العرب، قضاة قرطبة وعلماء إفريقية، تحقيق: عزت العطار الحسيني، من تراث الأندلس (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٥٣)، (١٧٩/٢).

واللاهوت^(١٦)، كما تعتبر صلتها بدواود الظاهري وتلاميذ الشافعي دليلاً آخر على كونه شبه عقلاني^(١٧).

والحق أن معظم مشاهير التيار شبه العقلاني كانوا منتسبين إلى الإطار الشافعي الأوسع، وقد كان الاستثناء الوحيد من بينهم ممثلاً في ابن كلاب نفسه، وفي القلانسي من

الذي تبناه ابن كلاب أيضاً^(١٨). وقد اتهم المزني أيضاً باعتناقه عقيدة خلق اللفظ بالقرآن^(١٩)، ووفقاً لقصة أخرى فقد هجره تلامذته المصريون لفترة من الزمن بسبب قوله بأن القرآن في ذاته مخلوق^(٢٠)، وربما كان هذا الاتهام سبباً في القبض على تلميذ آخر من تلامذة الشافعي البويطي (ت: ٢٣١هـ/٨٤٦م)، والذي تم ترحيله إلى العراق ثم مات بها وهو في السجن بسبب إصراره على أن القرآن غير مخلوق. وكان المزني المزني من بين المنكرين عليه^(٢١). وعلاقة أحمد بهذا الموضوع هو أن المزني كما قيل قد رد على اتهامه في مسألة القرآن بإعداده مختصراً لعقيدة أحمد بن حنبل والقيام بنشره ودعمه في العلن^(٢٢).

ويمكننا أيضاً أن نصنف الطبري (ت: ٣١٠هـ/٩٢٣م)، المؤرخ والمفسر في التيار شبه العقلاني، لم لا وقد حاصره الحنابلة في منزله ومنعوا عنه الزيارات وفي أواخر حياته^(٢٣). وتقدم مصادرها عن العصور الوسطى روايات مختلفة للاتهامات التي واجهها الطبري، لكن معظمها يتعلق بأرائه شبه عقلانية في كل من الفقه

(١٦) هناك تفسيرات تذهب إلى أن الطبري قد اتهم بالرفض، أي بالتشيع المتطرف، وذلك عند ابن مسكويه في تجارب الأمم:

Ibn Miskawayh, The Concluding Portion of the Experiences of the Nations 1: Reigns of Muqtadir, Qahir and Radi, ed. H. F. Amedroz (Oxford: Basil Blackwell, 1920), 84;

وكذلك عند ابن الجوزي في المنتظم، (١٧٢/٦). وهناك تفسير آخر أن الطبري قد قدم تفسيراً مختلفاً لبعض آيات القرآن، وذلك عند ياقوت الحموي، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، فيما يتعلق بالآية ٧٩ من سورة الإسراء:

Yaqiit, Irshtid al-arib ita ma'rifat al-adib, ed. D. S. Margoliouth, E. J. W. Gibb Mem. Ser. 6, 7 vols. (Leiden: E. J. Brill, 1907-27), 6:436;

وفما يتعلق بالآية ٦٤ من سورة المائدة، انظر: ابن الجوزي، المنتظم، (١٧٢/٦). وهناك تفسير وهو أن الطبري لم يعتبر أحمد فقيهاً (وذلك عند ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ٣١٠، تحقيق: تورنبيرج C. J. Tornberg، ١٣ جزءاً) أعيد طبعه في بيروت: دار صادر، ١٩٦٥-١٩٦٧، (١٣٤/٨)؛ وأخير، أن الطبري تبنى موقفاً بدعياً فيما يتعلق بلفظ القرآن (وذلك عند ابن حجر، لسان الميزان، ٢٩٥/٣). وقد عارضت بعض الجوانب في ترجمة روسينثال Rosenthal: مثل تجاهله المعلومات الواردة عند ابن الجوزي، مثل هذا الجدل حول الآية ٦٤ من سورة المائدة، وكذلك مثل تعريفه للتيار العقلاني بالمعتزلة. ومع هذا فإن ترجمة روسينثال في مجملها تُعَدُّ عملاً عظيماً يدين له كل من تناولت دراساتهم محمد بن جرير الطبري.

(١٧) ابن النديم، الفهرست (٢٣٤، Fihrist). وقد أوصى كل من الطبري وابن سريج أحد الرجال أن يترك ابن قتيبة وأبا عبيد في مقابل الشافعي ودواود: الذهبي، سير أعلام النبلاء، (١٣٠/١٣). وقد ورد ذكر الطبري في أقدم كتب الطبقات المتوفرة عن المذهب الشافعي: العبادي (al-abbadi, Tabaqat

(١٠٠) العبادي، طبقات الفقهاء الشافعية: (Al-'Abbadi, ٢٧) (عبد الله بن سعيد = ابن كلاب).

(١٠١) الخليفي، الإرشاد في معرفة علماء الحديث (abr. al-Silafi, Aya Sofya ٢٩٥١).

(١٠٢) ابن عبد البر، الانتقاء، (ص/١٠، ١١١).

(١٠٣) الذهبي، تاريخ الإسلام، (٢٣١-٢٤٠) (٤٢٣/١٧، ٤٢٤): سير (٦٢/١٢، ٦٢).

(104) Sehiti Ali Pasa (Istanbul) 2763/3. V.GaS 1:493, #11; 508, #22a.

(١٠٥) الحاكم النيسابوري، تاريخ نيسابور، نقل عن الذهبي، سير أعلام النبلاء، (٢٧٢/١٤): الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (١٦٤/٢).

عشر أن الكرابيسي قد كتب في كل من الأصول والفروع. كذلك هناك أحد الآثار يعكس موقف الكرابيسي من إحدى الإشكاليات الكلاسيكية في أصول الفقه، والتي تتساءل ما إذا كانت رواية الحديث تورث العلم اليقيني بالضرورة^(١١١). وقد نقل العبادي أحد آراء المحاسبي فيما يتعلق بأصول الفقه، وهو أن إجماع علماء عصر ما ليس مصدرا للتشريع حال أن علماء عصر أسبق قد اختلفوا في المسألة نفسها^(١١٢). وأما داوود فقد عرف داوود برفضه للقياس، لكن قائمة أعماله تضمن عددا من الأعمال التي تناول من خلالها بعض المسائل الكلاسيكية الأخرى في أصول الفقه^(١١٣). وأخيرا فلم يتبق لنا من أعمال المزني إلا عمل قصير يتعلق ببعض مسائل أصول الفقه^(١١٤).

الجيل التالي عليه^(١١٥). والقليل جدا هو ما يُعرف عن ابن كلاب، ويبدو أن الأجيال المتأخرة قد اتخذت منه كبش فداء لتبرئة ساحة الشافعية، مبالغين في خطورته لاثمين إياه على اعتناقه شبه العقلانية، حيث يسهل على سبيل المثال أن نرى كيف كان الإنكار على الكلابية أسهل بالنسبة إلى ابن خزيمة من الإنكار على الشافعية^(١١٦). وقد جرى مثل ذلك على الجهمية، حيث أنكر عليهم الأحناف ولاموهم لقولهم بخلق القرآن هادفين بذلك إلى تبرئة ساحة الحنفية.

كذلك عرف العديد من شبه العقلانيين من الشافعية بوضعهم أصول الفقه، وهو تطبيق أساليب الكلام في المعالجات الفقهية^(١١٧). وقد أورد اثنان من أصحاب الطبقات بالقرن الحادي

(١١٨) وفي هذا يُنسب ابن كلاب إلى المذهب الشافعي بواسطة السيكي، ومع ذلك فلا دليل على نشاطه كفقهاء: طبقات الشافعية (٢٩٩/٢)، وما بعدها. وقد تم جمع المادة الخاصة بأبي العباس القلانسي بواسطة دانيال جيمريت:

Daniel Gimaret, «Cet autre theologien sunnite: Abii 1-Abblis ai-Qallinisi», Journal asiatique 277 (1989):227-261.

ولم يذكر جيمريت أي دليل على انتمائه إلى الفقهاء، وينقل عن ابن طاهر البغدادي أن كل أعماله تدور حول مسائل الكلام (٢٣٤). كما يشكك في القول بتبعية القلانسي لابن كلاب (ص/٣٣٤، ٢٣٥)، وهو ما يتفق مع قناعتي بأنه يجب الحديث عن جماعة شبه عقلانية لا عن مذهب كلابي.

(١١٩) في عام ٣٠٩هـ/٩٢١م، قام ابن خزيمة (ت: ٣١١ أو ٣١٢هـ/٩٢٤م) بتوبيخ بعض تلاميذه لقولهم بمذهب الكلابية. وقد أكد أن أحمد أنكر على هذه الفرقة إنكارا شديدا: انظر الحاكم النيسابوري (تاريخ نيسابور). نقلا عن الذهبي، سير أعلام النبلاء، (تحقيق: أكرم البوشي، ١٩٨٣) (٣٧٩/٤، ٣٨٠). انظر في المقابل:

Josef van Ess, "Ibn Kullab et la miḥna," Arabica 37 (1990): 187fn (resume by Gilliot).

(١٢٠) العبادي، طبقات فقهاء الشافعية، (٢٤٤): أبو إسحاق الشيرازي، طبقات الفقهاء، تحقيق: إحسان عباس (بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٧٠). (١٠٢).

(١١١) العبادي (ص/٢٤)، انظر في المقابل:

Bernard Weiss, The Search for God's Law (Salt Lake City: Univ. of Utah Press, 1992), 294f.;

ويذهب وائل حلاق عكس ذلك، حيث يختلف حول إسهام الكرابيسي في أي من المجالين، وذلك لأننا لا نمتلك أي معلومة محددة حول ذلك:

"Was al-Shafi'i the Master Architect of Islamic Jurisprudence?" International Journal of Middle East Studies 25 (1993):602, n. 23.

(١١٢) العبادي (ص/٢٧)، وحول نقاشات شافعية متأخرة، انظر: (٢٤٧٢، Weiss).

(١١٣) انظر: ابن النديم، الفهرست (٢١٦٤)، لا سيما كتاب الإجماع، وكتاب خبر الواحد، وكتاب الخبر الموجب للعلم، وكتاب الحجة، وكتاب الخصوص والعموم، وكتاب المفسر والمجمل.

(١١٤) كتاب الأمر والنهي، ترجمة وتحقيق:

R. Brunschvig, "Le livre de l'ordre et de la defense' d'alMuzani," Bulletin de l'etudes orientales 11 (1945-1946): 145-194.

وهناك أيضا كتاب في القياس منسوب إليه: انظر جورج مقدسي:

"The juridical Theology of Shafi'i," Studia Islamica, no 59 (1984), 31.

ولم يبدأ أهل الحديث في الثناء على الشافعي إلا في الجيل الثاني من بعد أحمد، حيث روى الخلال عن أحمد قوله: **«الشافعي من أحباب قلبي»**^(١٢٢). وقد كان أول من خصص كتاباً لمناقب الشافعي هو داوود الظاهري، وهو من التيار شبه العقلاني^(١٢٣)، وأما الثاني فقد كان الحديثي ناقد الرجال ابن أبي حاتم الرازي (ت: ٩٣٧/٥٣٨م)^(١٢٤). وربما كان هذا التغير متأثراً جزئياً بنشر كتاب **(الرسالة)** المنسوب إلى الشافعي كما يقال، وقد أعيد التأريخ لهذه الرسالة لترجع إلى حدود عام ٩١٣-٩١٢/٥٣٠م^(١٢٥). وهذه الحركة التي تبنت إصلاح سمعة الشافعي لم تنجح في جعل شافعية التيار شبه العقلاني مقبولين لدى الحنابلة. وقد ذكرنا بالفعل أن الحنابلة حاصروا الطبري في داره، أضف إلى ذلك أن الحنابلة قد أثاروا العامة لمهاجمة الشافعية في

وإذا كان شبه العقلانيين شافعية بالفعل على نطاق واسع، فإننا بالتالي يجب أن نرى من أحمد وأتباعه عداً شديداً تجاه المذهب الشافعي. وبالفعل تؤكد آخر الأبحاث أن الشافعي نفسه لم يكن من أهل الحديث، وإنما كان من رموز الوسط، وهم من أطلق عليهم **«التيار شبه العقلاني»**^(١٢٥).

وبناء على ما سبق، فقد جاءت تقييمات الشافعي سلبية من ناحية الجيل التالي على أحمد. وقد ورد أن أحمد ساعد الشافعي في تقييم روايات الحديث^(١٢٦)، حيث يقول أحمد في الشافعي: **«ما استفاد منا أكثر مما استفدنا منه»**، وبالرغم من ذلك يفترض أتباع أحمد أن أعظم النفع قد عاد على الشافعي^(١٢٧)، كما ورد أن أحمد قد أوصى تلاميذه بتجنب كتب الشافعي^(١٢٨). وهناك أثر مالكي يروي أن أحمد كان يرى الشافعي ثقة **(كمحدث)** لكنه من أصحاب الرأي والكلام دون معرفة بالحديث، كما أنه يميل إلى التشيع^(١٢٩).

(115) Hallaq, 587-605, esp. 593f.

(١٢٦) عبد الله بن أحمد، نقلاً عن أبي نعيم، حلية الأولياء (١٧٠/٩): ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٦/١).

(١٢٧) أحمد بن حنبل، العلل ومعرفة الرجال، تحقيق: وصي الله بن محمد عباس، ٤ أجزاء (بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٨)، (٤٦٩/١) تحقيق: Talat Kocyigit & Ismail Cerrahoglu, Ankara Oniversitesi Ililhiyat Fakiiltesi Yaymlarm 49, only first vol. published (Ankara: Doguŝ Matbaacılık ve Ticaret Matbaası, 1963), 1: 158;

انظر أيضاً: أبو نعيم، حلية الأولياء، (١٧٠/٩).
(١٢٨) ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٣٨١/١): الذهبي، سير أعلام النبلاء، (٥٥٠/١٣).

(١٢٩) القاضي عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، تحقيق: أحمد بكير محمود، ه أجزاء (بيروت: مكتبة الحياة، ١٩٦٧-١٩٦٨)، (٣٨٩/١)، (سطر ١١): (ص/٣٩٠)، (سطر ٩).

(١٢٢) أحمد بن حنبل (مثلاً: الخلال)، العقيدة للإمام أحمد، (١٢٧/ص).

(١٢٣) كاتب جلي، كشف الظنون: Kashf alzunān 'an asami al-kutub wa-al-funān, ed. Serefettin Yaltkaya & Rifat Bilge. 2 vols. (Istanbul: Maarif Matbaası, 1941-1943), 2:1839.

(١٢٤) ابن أبي حاتم، آداب الشافعي ومناقبه، تحقيق: عبد الغني عبد الخالق (حلب: مكتبة التراث الإسلامي، ١٩٥٤).

(123) Norman Calder, Studies in Early Muslim Jurisprudence (Oxford: Clarendon Press, 1993), 242. وقد رأى مقدسي (الرسالة) متمسكة للغاية بمذهب الحديث في تأكيدها على معيار السنة والجماعة الذي لا يتفق مع الكلام أو المنطق: "Juridical Theology" 5-47, esp. 43-47.

وهناك أثر شافعي مستقل يظهر إعجاب أحمد بالشافعي، انظر مثلاً: البيهقي، مناقب الشافعي، تحقيق: أحمد صقر، جزعان (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٩٦٩).

من هنا فقد كان هناك غموض في حدود التيار شبه العقلاني، وهو ما جعله في غاية الأهمية. فهذا التوجه، كونه ليس حديثاً خالصاً أو عقلانياً خالصاً، كان عبارة عن مظلة تجمع تحتها المذاهب الفقهية الكلاسيكية^(١٢٨).

ومن المؤكد أن ابن سريج المؤسس الفعلي للمذهب الشافعي الكلاسيكي كان ينتسب إلى هذا التيار^(١٢٩)، كما كان أبو بكر الخلال المؤسس الفعلي للمذهب الحنبلي الكلاسيكي -أيضاً- قريباً من هذا التيار.

(١٢٨) ما أطلق عليه المذاهب «الكلاسيكية» هو بالضبط ما يطلق عليه جورج مقدسي المذاهب «النقابية»، انظر: "Tabaqat-Biography: Law and Orthodoxy in Classical Islam," Islamic Studies (Islamabad) 32 (1993): 371-196, esp. 389-392.

وهو ما يعني أنها تلك المذاهب التي نعرفها بدءاً من القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي فما بعد، وهي تلك المذاهب التي تتبني إجراءات منظمة لإنتاج الفقهاء.

(١٢٩) حول أهمية ابن سريج، انظر حلاق: Hallaq, "Was al-Shafi'i the Master Architect?" 595f.

وللاطلاع على مناقشة حول آرائه اللاهوتية، انظر: Louis Massignon, The Passion of al-Hallij, trans. Herbert Mason, Bollingen Ser. 98, 4 vols. (Princeton: Univ. Press, 1982), 1:374-376.

ولم يبق من أعماله في الكلام شيء، لكن من بين اثني عشر عنواناً تم ذكرهم (مقارنة بما يفوق أربعمائة عمل يقال إنه ألفها: أبو إسحاق الشيرازي، طبقات الفقهاء، ١٠٩)، يبدو أنّ واحداً فقط قد تناول مسألة في أصول الفقه: نقد كتاب الجاروف على القائلين بتكافؤ الأدلة، وقد ذكره ابن طاهر البغدادي، الفُرْق بين الفِرَق، تحقيق: محيي الدين عبد الحميد (القاهرة: مكتبة محمد علي صبيح، د.ت.)، (ص/٣١٣). وكتابته في أصول الفقه تؤكد أنّه لم يكن حديثاً على الإطلاق، وقد كان ابن سريج من البارزين في علم الكلام كما يزعم الضياء الخطيب، غاية المرام، نقلًا عن السبكي، طبقات الشافعية (٢٢/٣)، ويؤكد ابن المرتضى أنّه كان معتزلياً، وأنه تتلمذ على يد أبي الحسين الخياط: ابن المرتضى (Klassen, ١٢٩). وللسوء الحظ أن العمل اللاهوتي المنسوب إليه والمتاح بالمكتبة السلিমانيّة (انظر: GaS ٤٩٥: ١، ١٨) لا بد وأنه يعود إلى تاريخ متأخر عنه بقرن من الزمن.

المساجد، وكان ذلك في عام ٩٣٢٣/٥٣٣٥م^(١٢٤).

ومن المتفق عليه أن التيار شبه العقلاني لم يكن يعتبر نفسه جماعة مستقلة، حيث لم يكن المنتمين إليه على وفاق فيما بينهم، فنجد مثلاً أن أبا ثور ينضم إلى أحمد في تشكيكه ما إذا كان الكرابيسي تلميذاً للشافعي بالفعل^(١٢٥). وقد أشار فان إس إلى هؤلاء بأهل الإثبات^(١٢٦) متبعاً في ذلك أبا الحسن الأشعري، وفي هذا خطأ مزدوج حيث أنهم لم يستخدموا هذا المصطلح للتعريف بأنفسهم في القرن التاسع الميلادي، كما أن المصطلح نفسه أصبح يستخدم لوصف كل المنتمين إلى مذهب أهل الحديث، سواء اشتغلوا بعلم الكلام أم لم يشتغلوا^(١٢٧). وربما كان مصطلح «المتكلمون من أهل السنة» هو المصطلح الذي قبلوه وأقروه للتعريف بأنفسهم، ولكن هذا المصطلح لا يبدو طويلاً فحسب، وإنما يفترض أن أهل السنة يهتمون بينهم بعضاً من أهل الكلام، وهو ما أنكره أحمد بن حنبل وآخرون من أهل الحديث.

(١٢٤) ابن الأثير، انظر أيضاً (٣٢٣): (٣٠٨/٨). ومن المؤكد أن الخلال قد نشط بشكل رئيسي كفقيه، وقد طور مذهباً حنبلياً في الفقه على غرار المذهب الشافعي الذي طوره معاصره ابن سريج، بينما كان الاعتداء على الطبري والشافعية بقيادة آخرين (ابن أبي داود ثم البريهاري). وحول انقسام الحنابلة في القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي إلى ثلاثة أصناف: ما بين فقهاء يطلبون العلم، وزهاد مصلّين، ونشطاء مختصين بالعمل الميداني، انظر: ابن أبي يعلى، (٤٣/٢).

(١٢٥) ابن حجر، تهذيب التهذيب، (٣٦١/٢). (126) Van Ess, "Ibn Kullab und die Mihna," 126-131 = "Ibn Kullab et la mihna," 219-225.

(١٢٧) ابن عساکر، تبیین کذب المفتري (دمشق: مطبعة التوفيق، ١٣٤٧)، (ص/١٦٣).

(ت: ٥٣٢٢/٩٣٣-٩٣٤م) إلى المذهب الشافعي، بينما انتمى كل من رويم (ت: ٥٣٠٣/٩١٥-٩١٦م) وابن الأعرابي إلى المذهب الظاهري، هذا وقد كان الشبلي (ت: ٥٣٣٤/٩٤٦م) ينتمي إلى المذهب المالكي^(١٣٢).

ولم ينتم أي من مشاهير الصوفية الأوائل ببغداد إلى المذهب الحنبلي وهو الأكثر التزاما بالحديث، ولا إلى المذهب الحنفي هو الأكثر التزاما بالرأي (وهناك استثناءات فردية قليلة تتمثل في شخصيات من الجيل السابق على الجنيّد، والتي جلست إلى أحمد في بعض الأحيان)^(١٣٣).

وقد كان هذا المذهب الصوفي الكلاسيكي انعكاسا للتصوف توفيقي قد تم وضعه لتهدئة أهل الحديث؛ فالجنيّد لم يكن يريد تكرار محنة غلام خليل التي جرت في عام ٨٧٧-٨٧٨م، والتي قُبض أثناءها على أكثر من سبعين

وهو ما يعكسه ولاؤه غير الحديثي لأقوال أحمد باعتبارها مصدرا للفقهاء بالإضافة إلى الحديث، وأيضا ما يعكسه مدحه للشافعي كما رأينا^(١٣٤). وأما المذهب المالكي ببغداد والذي قاده تلامذة ابن المعتدل وعلى رأسهم إسماعيل بن إسحاق (ت: ٥٢٨٢/٩٩٦م)، فقد كان أيضا على صلة بالتيار شبه العقلاني.

كذلك اشتهرت ثلاثة من المذاهب الأخرى في هذا الوقت بميلها إلى شبه العقلانية، وهي المذاهب المسماة بأسماء أصحابها: مذهب أبي ثور، ومذهب داوود الظاهري، ومذهب محمد بن جرير الطبري. وقد أعطت هذه المذاهب أفضلية رسمية/صورية للقرآن والحديث، كما هي الحال مع أهل الحديث، لكنها أيضا كانت تسمح بقدر عظيم من استخدام الأساليب العقلانية كالقياس مثلا^(*).

كذلك كان التيار شبه العقلاني مظلة للتصوف الكلاسيكي أيضا، حيث أن الجنيّد، وهو المؤسس الفعلي للتصوف كمذهب، كان من أصحاب أبي ثور والمحاسبي، وربما جلس إلى ابن كلاب أيضا^(١٣٥)، كما انتمى أبو علي الروذباري

(١٣٦) يقول الذهبي بأنّه لم يكن هناك مذهب حنبلي مستقل قبل عام ٩١٢/٥٣٠م تقريبًا، وذلك حين جمع الخلال أقوال أحمد وفسرها: سير أعلام النبلاء، (٢٩٨/١٤).

(*) هناك تناقض بين هذا وبين ما ذكره المؤلف أعلاه من أن داوود قد رفض القياس.

(١٣١) حول الجنيّد وأبي ثور، انظر: ابن عطاء، نقلًا عن ابن الجوزي، نقد العلم والعلماء (د.ن.: إدارة الطباعة المنيرية، ١٩٦٦)، (ص/١٦٧)، تليّس إبليس، تحقيق: خير الدين علي (بيروت: دار الوعي العربي، ١٩٧٠)، (ص/١٩٣)، وحول الجنيّد وابن كلاب، انظر:

Josef van Ess, „Ibn Kullab und die Mihna,“ Oriens 18-19 (1965-1966): 101 = „Ibn Kullab et la mihna,“ 186f.

(١٣٢) حول رويم، انظر: السلمي، طبقات الصوفية:

ed. Johannes Pedersen (Leiden: E. J. Brill, 1960), 170.

أيضًا: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، (٤٣٠/٨)، وعن ابن الأعرابي، انظر: السلمي (تاريخ الصوفية على الأرجح)، نقلًا عن ابن حجر، لسان الميزان، (٣٠٩/١)، وعن الشبلي، انظر: الذهبي، تاريخ الإسلام (٣٣١-٥٣٥) (١١٧/٢٥، ١١٨).

(١٣٣) من أبرزهم محمد بن أبي الورد (ت: ٥٢٦٣/٨٧٧م)، انظر: ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (٣١٧/١)، وأبو حمزة (ت: ٥٢٦٩-٨٨٣)، انظر: المصدر نفسه، (٦٨١/١)، (٢٦٩)، وفي البصرة، قيل إن ابن سالم (ت: خمسينيات القرن الرابع الهجري/ستينيات العاشر الميلادي؟) قد تفقه على أبي حنيفة، بينما أن أولئك السالمية الذين تعلموا الفقه كانوا مالكية، وذلك وفقًا للمقدسي، أحسن التقاسيم، (ص/١٢٦)، وعلى أية حال، فقد كان هذا المذهب عبارة عن حركة منافسة للتيار الصوفي البغدادي. وقد كان البريهاري الإمام الحنبلي على صلة بهذا المذهب باعتباره صاحبًا لسهل التستري، انظر: ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (١٨/٢).

الحديث^(١٣٧)، كما يقال أنه قد تعلم القراءات من ابن مجاهد^(١٣٨).

صوفيا^(١٣٤). وربما كان من الطبيعي أن تسعى الصوفية إلى اختيار مذهب توفيقى على المستويين الفقهي واللاهوتي^(١٣٥).

خاتمة

سعت هذه المقالة إلى إلقاء نظرة على الخلافات التي دارت بين **أحمد بن حنبل** وأهل البدع، وتقدم هذه المقالة بعض النقاط الإضافية في الرؤية المعتدلة للسياسة الدينية في القرن التاسع الميلادي. ونبدأ أولاً بالقول بأن هجوم أهل الحديث لم يكن موجهاً ضد المعتزلة بشكل رئيس. فلو فرضنا أن المعتزلة كانوا الخصوم الرئيسيين لأحمد، لجاءت ضدهم معظم تصريحاته هو ومعاصريه وأتباعه.

فلا شك أن أحمد وآخرين من أهل الحديث قد اختلفوا مع المعتزلة واستعملوا لهجة حادة تجاههم، إلا أنهم رأوا خصومهم الرئيسيين في غيرهم. لقد كان الصراع العقدي الكبير في القرن التاسع الميلادي بين أهل الحديث والتيار العقلاني الذي لم تكن المعتزلة (ربما **لم يكونوا مذهباً تاماً في عصر أحمد**) إلا إحدى الجماعات التي تنتمي إليه، حيث لم تظهر المعتزلة كجماعة رئيسة في التيار العقلاني إلا بنهاية القرن التاسع.

(١٣٧) **السلمي، طبقات الصوفية**، (ص/٣٦٩). انظر في المقابل: الخطيب البغدادي، (١/٣٣١)، حيث لا وجود لابن سريج.

(١٣٨) ابن الصلاح الشهرزوري، **طبقات الشافعية**، تحقيق: النووي.

Hamidiye (Istanbul) 537, 74a.

ويمكن القول بأنه من خلال ابن مجاهد (ت):

٩٣٦/٥٣٢٤م ربما أصبح التيار شبه العقلاني مظلة أوسع للتنظيم الكلاسيكي لقراءات القرآن^(١٣٦)، ولسوف يُظهر المزيد من البحث صلاته بالنحو والأدب. وفي هذا نشير إلى أن الروزباري المتصوف كان يفتخر بكونه تلميذاً للجديد في التصوف، ولابن سريج في الفقه، ولثعلب في الأدب، ولإبراهيم الحربي في

(١٣٤) ولرواية موجزة حول محنة غلام خليل، انظر:

Carl W. Ernst, *Words of Ecstasy in Sufism* (Albany: State Univ. of N.Y. Press, 1985), 97-101;

وبالنسبة إلى صلة التيار الحديثي بهذه المحاكمات، يوضح الأعرابي أنها بدأت في أوساط أهل الحديث بالبصرة: طبقات النساك، نقلاً عن الذهبي، سير أعلام النبلاء، (تحقيق: علي أبو زيد، ١٩٨٣) (١٣/٢٨٤). ولم يورد ابن أبي يعلى غلام الخليل باعتباره حنبلياً، ولكن كتاب (السنة) المنسوب إليه قريب للغاية من كتاب البريهاري الحنبلي المتأخر، انظر:

Louis Massignon, ed. *Recueils de textes inédits, Collection de textes inédits relatifs à la musulmane 1* (Paris: Paul Geuthner, 1929), 213f.:

انظر في المقابل: البريهاري، شرح كتاب السنة، نقلاً عن ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، (١٢/٤١٣)، خصوصاً (ص/١٩، ٣٤، ٣٤).

(١٣٥) حول الصلة بين الصوفية والأشعرية في القرن التالي، انظر:

Tilman Nagel, *Die Festung des Glaubens* (Munich: C. H. Beck, 1988), cf. Claude Gilliot, «Quand la théologie s'allie à l'histoire», *Arabica* 39 (1992):241-260.

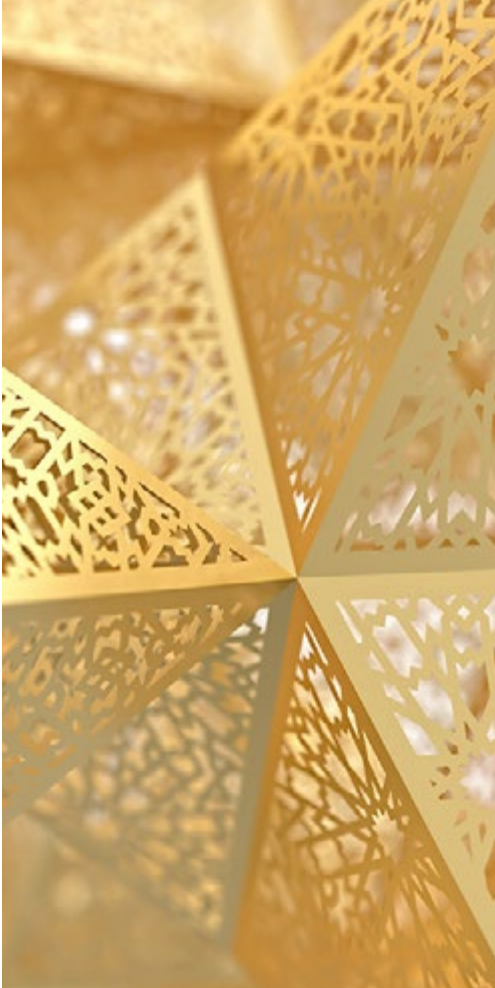
(١٣٦) انظر:

Encyclopaedia of Islam, new edn., s. v. «Ibn Mudjahid», by J. Robson,

مع وجود إشارات مرجعية، نضيف إليها السبكي، الطبقات (٥٨، ٥٧/٣).

(*) The classical organization of Qur'an recitation.

الأخرى التي وضعها العقلانيون بالأساس. وفي القرن التالي على ذلك، كان الأشاعرة هم من تبنا نفس الآراء اللاهوتية شبه العقلانية التي تبناها خصوم أحمد الرئيسيين، كما أنهم دعوا إليها في معظم الأوقات، بل إن جميع المسلمين تقريباً قد مالوا إلى التيار شبه العقلاني في الفقه.



وأما ثانياً فنقول إن الصراع كان حاداً للغاية بين أهل الحديث وأهل الرأي **(على الأقل في بغداد)**. وأنه تجاوز الخلاف حول المسائل الفقهية، حيث تضمن الصراع محاكم المأمون وخلفائه حين حاولوا تمكين تعاليم حلفائهم الفقهيين التقليديين، وهم الأحناف لا المعتزلة. وقد أصبح الموقف معقداً بسبب أولئك الذين طوروا داخل المذهب الحنفي جناحاً أكثر التزاماً بالحديث، وهو الجناح الذي لم يُقرّ بخلق القرآن على سبيل المثال. وحتى أواخر القرن التاسع الميلادي، وبالرغم من ذلك، كان الحنفية قد اصطفوا بشكل رئيس في معسكر العقلانيين في هذا الصراع الكبير.

وأما ثالثاً فنقول أن أحمد لم يوجه أعنف انتقاداته لا إلى المعتزلة ولا إلى التيار شبه العقلاني، وإنما إلى ذلك التيار الوسطي شبه العقلاني الذي يتمثل في أولئك الحديثيين الذين حملوا على عاتقهم المجازفة بإقحام أدوات العقلانيين في ممارسات أهل الحديث. وعلى المستوى اللاهوتي، فقد استعملوا الحجج المتطورة/المركبة للدفاع عن مذهب أهل الحديث.

وأما على المستوى الفقهي فقد أسسوا فقههم على المصادر النقلية من قرآن وحديث، إلا أنهم اعتمدوا بشدة على القياس والأساليب

ترجمات

من الإلحاد إلى الاعتقاد

الفصل الأول من كتاب^(١)
من علم الوراثة إلى الإله (اعترافات
الإيمان لأحد أكبر العلماء)

فرنسيس س. كولينز^(٢)
ترجمة : أ.د. نورة بوحناش^(٣)

(١) Francis S.Collins: De La génétique à Dieu - La Confession de foi d'un des plus grands scientifiques

(٢) مدير المعاهد الوطنية للصحة في بيثيسدا ، ماريلاند ، الولايات المتحدة..

(٣) أستاذة فلسفة الأخلاق بجامعة قسنطينة ٢ الجزائر.

تميزت سنوات شبابي، بالثورة ضد التقاليد، لتتمظهر تلك الثورة عبر أساليب مختلفة. وبما أنني ابن لمفكرين يتميزان بالحرية، فقد تلقيت تربية متفقة جداً مع طبيعة الحداثة، وهذا في موقفها تجاه الإيمان، فلم يكن الإيمان بالضبط جداً مهم بالنسبة لي.

تربيت في مزرعة موحلة في وادي
شناندواه Shenandoah في فيرجينيا
Virginia، حُرمت هذه المزرعة من المياه
الجارية، فقد كان ينقصها بصورة لافتة
للنظر الرفاه المادي، الذي يميز الحياة
الحديثة. بيد أن هذا الحرمان قد تم
تعويضه، بذلك الخليط المثير للتجارب
المناسبة، التي قدمتها لي طريقة التفكير
الرائعة، التي وضعها والدي في متناولِي.

لوماكس Alan Lomax^(٤) (مغني أغاني إثنية وأغاني فولكلورية) وستمثل هذه التأليف من الأغاني قسمًا هامًا من مجموعة الأغاني الفولكلورية الأمريكية في مكتبة الكونغرس.

وعند اندلاع الحرب العالمية الثانية، اضطر والذي لوضع نشاطه الموسيقي على جنب؛ ليعير اهتمامه لأحداث أكثر أولوية؛ الدفاع الوطني، فقد ذهب للمساعدة في صناعة الطائرات المقبلة، فإذا به قد وجد نفسه مشرفًا، على مصنع للطائرات في لونغ إسland Long Island.

مع نهاية الحرب، استنتج والذي أن حياة الأعمال الحرة، حياة مرهقة وضاغطة إلى حد بعيد، وبدا لهما أنها ليست الطريقة المناسبة لهما. وفي سباق مع الزمن، سلكا في سنوات ١٩٤٠ كما كان مسلك غيرهم في سنوات ١٩٦٠ فقد انتقلا إلى وادي **شاندواه Shenandoah** في فيرجينيا، ليشتريا مزرعة تمتد على ثمان وثلاثين هكتارًا، وحاولا خلق أنموذج لحياة زراعية بسيطة، خالية من أدنى مظاهر المكننة الزراعية.

(٤) **آلان لوماكس Alan Lomax**، (١٩١٥-٢٠٠٢) هو مغني أمريكي شهير، وعازف مضلع على آلة القيتار، اشتهر صيته الفني، وهذا بأغانيه اللائنية الجامعة للثقافة الموسيقية الأمريكية، كما أنه جامع لكل أطراف الموسيقى الأمريكية، وخاصة تلك التي تنتمي إلى منطقة الكرييب. وقد أثر كثيرًا في الموسيقى الأوروبية، مما أدى إلى انتشار صيته في العالم كله، إذ عمل على إنتاج قطع موسيقية، ممزوجة بين الثقافات الإنسانية المختلفة.

كان والذي قد التقيا في جامعة يال Yale سنة ١٩٣١، لكنهما غادرا مركزهما الجامعي ليلتحقا بجمعية **أرتردال Arthurdale** في فيرجينيا، التي أسهما فيها بمواهبهما وحبهما للموسيقى، حيث سيعملان مع **إليانور روزفلت Eleanor Roosevelt** في محاولة تنشيط جماعة منجمية مضطهدة، من القاعدة إلى القمة، وذلك في أعقاب الكساد الكبير.

إلا أن بعض مستشاري إدارة **روزفلت** كان لهم في الاعتبار بعض الأفكار المغايرة وقد اعتقدوا فيها، فعملوا حينئذ على نضوب هذه الجمعية بسرعة، ومن ثمة التفكيك النهائي لجمعية **أرتردال**، بدافع أنها تقدح في سياسة واشنطن. الأمر الذي أدى بوالدي للإحساس اتجاه الحكومة بعاطفة ارتياب، لم يتخليا عنها أبدًا.

وسيلتحقان بعد ذلك بالحياة الأكاديمية لينخرطا في معهد إلون Elon Collège في برلنغتون Burlington في كارولينا الشمالية Caroline du nord، حيث يمنح الفضاء الريفي الجنوبي -بطريقة لا تصدق- ثقافة شعبية جميلة ومتوحشة.

هذا ما حث أبي على جمع تركيبة من الأغاني الفلكلورية، فأخذ يسافر عبر قمم الجبال والوديان، محاولاً إقناع السكان الأصليين لكارولينا الشمالية بالغناء في مسجله الصوتي برستوتو **Prestotog (علامة للتسجيل)**، ثم أتممت هذه التسجيلات بقطوف من أغاني **آلان**

وعلى غرار إخوتي الكبار، أحاطتني أُمي المعلمة الموهوبة بالرعاية والتربية النظامية، لقد منحتني سنوات الصغر هدية لا تقدر، إنها هدية الفرح بالمعرفة.

وعلى الرغم من أن والدتي لم تكن لها ساعات درس مضبوطة، ولا برنامج دروس محدد، فقد كانت أنموذجًا فذًا، على الأقل لنوع من الإدراك، يحسن التعرف على الموضوعات الكفيلة، بإثارة عقل طفل صغير، ثم تتابعها باهتمام كبير، موجهة إياها حتى تخلص إلى نهاية طبيعية، ومن ثمة العبور بعد ذلك نحو شيء جديد ومدهش. لم يكن التعلم شيئًا نأخذه بوصفه واجبًا، بل كان شيئًا نفعله بكد ورغبة.

لم يمثل الإيمان جزءًا مهمًا في طفولتي، إذ لم أع مفهوم الإله إلا وعيًا غامضًا.

فالتفاعل الذي كنت أمتلكه معه، لم يكن سوى وعيٍّ محدودٍ، وفي لحظات صبيانية أصادفها أحيانًا في مفاوضات قد ترتبط بشيء ما أردت أن يفعله الإله حقًا من أجلي، أتذكر مثلًا حينما كان عمري تسع سنوات تقريبًا، عندما أبرمت عقدًا مع الإله، متقدمًا إليه بشرط، فإذا منع الطقس السيئ من إلغاء عرض مسرحي في يوم السبت مساءً، وكذا حفلة موسيقية أنتشي بها مسبقًا وبشكل خاص، فإنني أعده ألا أدخن السجائر. وبالفعل بقيت الأمطار بعيدة، وبعدها لم أتعود على التدخين، وقبل

ولكنهما أدركا بعد أشهر أن مثل هذا العمل، لن يمكنهما من إطعام ابنيهما المراهقين **(حيث سيضاف إليهما أخ آخر وأنا شخصيًا)** سيحصل أبي بعد ذلك على منصب أستاذ فنون مسرحية، في الجامعة المحلية **(المخصصة للنساء)** ليوظف في المدينة ممثلين رجالًا.

لقد دفعت هذه التشكيلة وبسرعة الطلبة والتجار المحليين إلى فهم المظهر المدهش والمرح لإنتاج القطع المسرحية. لذلك سيعتبر البعض الانقطاع الصيفي، لهذه العروض المسرحية طويلًا ومملًا. وقد أنتجت هذه الملاحظة الكثير من الشكاوى، مما دفع أُمي وأبي للحصول على مسرح صيفي في غابة البلوط، التي كانت تعلقو مزرعتنا. وسيستمر مسرح غابة البلوط **الشانبي Oak Grove Théâtre) Chênaiè** في الاشتغال بكل طاقته مقدمًا أروع العروض ولمدة تزيد على خمسين عامًا بعد ذلك.

ولدت في هذا المزيج السعيد للجمال الريف، وقد زاوج بين العمل الزراعي وجمال المسرح الصيفي والموسيقى، في هذه الأجواء ترعرعت كليًا. وباعتباري أصغر آخر أربعة ذكور، لم أستطع أن أحيّد عن الهموم التي كانت مألوفاً بالنسبة لوالدي، فكبرت وأنا مرفق بشعور، بوجوب أن أكون مسؤولاً عن سلوكي، وعن اختياراتي، وأنه لا وجود لشخص ينوب فيها عني، ويتكلف بها من أجلي.

أشياء جديدة مرتبطة بالطبيعة شيئاً أريد أن أنخرط فيه وأكون جزءاً منه. هكذا ومع ما انتابني من حماسة مُهتَدٍ جديدٍ، قررت أن يكون هدف حياتي محدداً في شخصية كيميائي، فمهما كانت معرفتي قليلة نسبياً في مادة العلوم، بدا لي أن هذا الحب الأول، يمكنني من تغيير الحياة.

في حين جعلتني لقاءاتي بالبيولوجيا بارداً تماماً، وهكذا كنت أجري لهذه العلوم تقويماً من صميم وعي المراهق، إذ تبدو المبادئ الأساسية للبيولوجيا مبادئ تميل إلى أن تحفظ عن ظهر قلب، فهي تأليه للحقائق أكثر من كونها توضيحاً للمبادئ، فلم أكن مستعداً لحفظ كل عضو من أعضاء سرطان النهر عن ظهر قلب، كما لم أكن مستعداً أن أفهم ما الفرق الموجود بين شعبة phylum طبقة ونظام. لقد قادني التعقيد العارم للحياة، إلى استنتاج أن البيولوجيا تشبه إلى حد ما الفلسفة الوجودية، وبكل بساطة فهي ليس لها أي معنى.

وبالنسبة لعقلي الذي يقوم بعملية اختصار بطريقة غير ناضجة، لم تكن البيولوجيا ببساطة منطقية، لكي تجذبني إليها. حصلت على البكالوريا في سن السادسة عشرة، لأكمل بعد ذلك مساري الطلابي في جامعة فيرجينيا، محدداً الاختصاص في الكيمياء، ومن ثمة أتبع بعد ذلك وظيفة علمية. عند انتسابي إلى الجامعة كنت كأى طالب حديث السن، مبتداً لمشواره الجامعي، فلقد وجدت هذه البيئة الجديدة منعشة، بأفكارها المختلفة المنذفة

ذلك عندما كنت في سن الخامسة، قرر والدائي أن أكون أنا وأخي الأكبر سنّاً أعضاء في فرقة الجوقة الخاصة بالكنيسة الغليكانية المحلية المؤلفة من الذكور.

قبل أن نذهب إلى هناك، بينا لنا أن هذا الانخراط في الجوقة، لا يعد سوى وسيلة للتدرب على طريقة ممتازة في تعلم الموسيقى. فليس من الضرورة أن نتعلّم اللاهوت وتأخذ الأمر جدّاً، تتبعت هذه التعليمات حرفياً، فتعلّمت القطع الموسيقية الرائعة وفن تأليف الموسيقى، تاركاً المفاهيم اللاهوتية، فكانت العضات المنبعثة من كرسي الكنيسة، تنزلق فوق دون أن تترك في ذهني رواسب مدركة.

ولما بلغت سن العاشرة، انتقلت العائلة إلى المدينة، حتى تكون بجانب الجدة المريضة، التحقت في تلك الآونة بالمدرسة العمومية. ولما بلغت سن الرابعة عشرة، كانت عيناى منفتحتين انفتاحاً واسعاً على المناهج الرائعة والمثيرة للعلم، فقد ألهمت من قبل أستاذ الكيمياء الذي يدرسنى، أوه كم كان شخصية كاريزمية؛ إذ يستطيع في الوقت نفسه كتابة المعلومات نفسها على السبورة السوداء بيديه الاثنتين، اكتشفت للمرة الأولى النشوة الشديدة التي بالإمكان الشعور بها، أمام الطبيعة المنظمة للكون، فبمجرد أن كل مادة مصممة من ذرات وجزيئات انطلاقاً من مبادئ رياضية، مثلت أمام ناظري وحياً غير متوقع، وبدا لي استخدام وسائل العلم في سبيل اكتشاف

agnostic^(٦) وهي كلمة من وضع **توماس هنري هيكسلي** ^(٧) T. H. Huxley عالم من القرن التاسع عشر، وتعبر الكلمة عن وضع شخص، لا يعلم بكل بساطة إذا كان الإله موجودًا. ويمكن أن نميز العديد من اللاأدريات: Les agnostiques بعضهم يصل إلى هذا الموقف، بعدما يقوم بعملية تحليل قوي للشهادات والدلائل الخاصة بمادة الإيمان، بعضهم -وهم أكثر- يعتبرونها موقفًا مريخًا، يمكنهم من تفادي هنا وهناك الدلائل ذات التضمين المزعج.

كنت أنتمي إلى هذه الفئة بصفة كلية معلناً «**أنني لا أعرف**» وبالتالي لم أكن بعيدًا عن الاعتقاد بـ«**أنني لا أريد أن أعرف**» وبصفتي رجلًا ترعرع في عالم يعج بالمحاولات، كان من المناسب بالنسبة لي أن أتجاهل الحاجة إلى أن أكون مسؤولاً أمام كل سلطة روحية متعالية.

(٦) اللاأدري agnostique ويعني اللامعروف l'inconnaissable، وهي كلمة تواضع عليها هيكسلي وتعني غيابًا كليًا للمعرفة اليقينية حول وجود الإله وكل العالم اللامرئي، فهو مجال اللامعرفة، فالأغنوستيكي لا يؤمن ولا يكفر، بل يعلق حكم الإيمان دون أن يصدر حوله حكمًا.

(٧) **توماس هنري هيكسلي** T. H. Huxley **بيولوجي وفيلسوف بريطاني** (١٨٢٥- ١٨٩٥) صديق تشارلز داروين، ومن أشد المدافعين عن نظرية التطور، وواضع مصطلح agnostique وهو تعبير عن تعليق المعرفة فيما يخص المعرفة الماورائية من قبيل المطلق، الماهية، غائية الموجودات وطبيعة الأشياء، ومنها وجود الإله وإن صحت استعارة الخلاصة اليومية حول المعرفة، فهي قضايا لا يمكن معرفتها؛ لأنها -حسب مبدأ التحقق التحليلي الوضعي المنطقي- لا معنى لها. وعليه فالمسائل الميتافيزيقية كما يرى هيكسلي، لا تعرف وممتنعة عن كل معرفة بشرية، والعقل البشري غير قادر على الولوج إلى هذه المناطق وبالتالي فهي غير معروفة، ومن ثمة فتقديم موقف عنها سواء كان إيجابيًا أم سلبيًا يكون من قبيل المستحيل، وقد صنف هيكسلي من قبل رجال الدين أنه ملحد.

والبارزة، وقد كتبت في نصوص على جدران قاعة الدرس، وكذا في مخادع النوم عندما يأتي الليل. كانت بعض هذه الأفكار المتبادلة، تدور كلها حول وجود الإله.

عند بلوغي مرحلة المراهقة كانت لي فرص جربت فيها، وفي بعض المناسبات ذلك الحنين الذي نشعر به اتجاه شيء موجود خارج الذات. وقد كان بالنسبة لي مرتبطًا دائمًا بجمال الطبيعة، وبتجربة موسيقية تتميز بعمق مميز.

ومع ذلك لم يكن حسي الروحي متطورًا إلا بنسبة ضئيلة، وربما قد يوضع في مسائلة من قبل ملحد أو ملحدتين شرسين، قد يحدث في أحيان كثيرة اللقاء بهما في كل مخادع النوم. كانت بضع أشهر من الدراسة الجامعية كافية لأؤلف قناعة، فالكثير من التقاليد الفنية والثقافية ذات الأهمية، قد أخذت إلهاماتها من الأشكال المتعددة للإيمان الديني، إلا أن هذه الأشكال لا تمتلك حقيقة جذرية^(٥).

على الرغم من أنني لم أكن أعرف المصطلح في تلك الفترة إلا أنني كنت لا أدريًا

(٥) فهي حقيقة لا مرئية ولا تبدو للإنسان عيانًا، ولكنها تتطلب منه التفكير والنظر، وهو الباب الذي تلج عبره المعرفة إلى اللامرئي، ويتطلب ذلك جهدًا من الإنسان يتركب من مركبين أساسيين: العمل السلوكي: فيتبين أنه كائن معني، وبالموازاة تؤلف العملية المعرفية التفكيرية سندًا منطقيًا لتبين الحقيقة الإيمانية.

نيلز بوهر^(٨) Bohr Niels وورنر هازميرغ^(٩) Werner Heisenberg وبول جيراك^(١٠) Paul Dirac.

وبهذا كنت أمارس أنموذجًا من الفكر والسلوك، يصفه الكاتب **س.س. لويس C.S. Lewis** «بالعمى الإرادي».

لقد اقتنعت تدريجيًا بأن المعادلات ومبادئ الفيزياء بإمكانها تفسير كل ما هو موجود في الكون، وقراءتي لسيرة ألبرت أينشتاين ثم اكتشافي بأنه على الرغم من دفاعه عن الموقف الصهيوني بعد الحرب العالمية الثانية، لم يكن يؤمن «بهايفي» «Yahvé» إله شعب إسرائيل، أقول إنها لم تزد إلا تعزيرًا لاستنتاجي الخاص، فلا وجود لعالم عقلائي يستطيع أن يتصور بجدية احتمال وجود إله دون أن يرتكب شكلاً من أشكال الانتحار العقلي.

بعد الحصول على شهادتي الجامعية، تابعت مساري الدراسي لأسجل في الدكتوراه في تخصص الكيمياء الطبية **Chimie Médicale** في جامعة **يال Yale**، فكان الدافع من وراء هذا الاختيار هو ملاحقة الأناقة الرياضية، فهي التي جذبتني إلى هذا الفرع من العلم، لأجد أن حياتي العقلية، قد انغمست في ميكانيكا الكوانطوم **La mécanique quantique** ^(٩) والمعادلات التفاضلية **Les équations différentielles** للنظام الثاني، فكان أبطالي هم ألبرت أينشتاين^(١٠) Albert Einstein

(٨) **كليف ستبلز. لويس Clive Staples Lewis** (١٨٩٨ - ١٩٦٣) كاتب بريطاني عرف بأعماله حول أدب العصور الوسطى، بعد تجربة بحث روحانية مضيئة عاد إلى المسيحية، فكان من أهم المدافعين عن الإيمان المسيحي، بأسلوب أكثر عقلانية.

(٩) ميكانيكا الكوانطوم **La mécanique quantique**: هي فرع من فروع الفيزياء، وثورة معرفية في قلب التطور، الذي عرفته الفيزياء في تاريخها المعاصر. يرتكز موضوعها حول دراسة ووصف الظواهر الأساسية، في الأنظمة الفيزيائية وبالضبط في المستوى الذري، وعناصرها المحتواة. ويعود تطور ميكانيكا الكوانطوم إلى العمل الدؤوب الذي قامت به مجموعة من الفيزيائيين، بغية حل مشاكل متنوعة تعلقت بالفيزياء الكلاسيكية، وهو ما أدى إلى تصور ظاهرة الذرة ومحتوياتها اللامتناهية في الصغر، وقد أقلبت هذه النتائج عدة مفاهيم جذرية، مثل مفهوم الزمان، المكان والحمية، إذ تحولت من المطلقة إلى النسبية من الحتمية إلى الاحتمالية، وكان لهذا التطور أثره العارم على تطور التقدم التكنولوجي وعلى التصورات الفلسفية ثم الأخلاقية.

(١٠) **ألبرت أينشتاين Albert Einstein** بعد أينشتاين نقطة فاصلة في تاريخ الفيزياء، ألماني المولد (١٨٧٩-١٩٥٥) ثم هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية بعد صعود الحزب النازي، فالخطر كان يهدده بسبب ملته اليهودية. إن ما يجعل أينشتاين أبرز فيزيائيي القرن العشرين، هي النظرية النسبية التي أحدثت ثورة عارمة في المفاهيم الفيزيائية، ولما لا في التصورات الفلسفية عن الزمان والمكان، كان له دور فاعل في نمو حركة العلم، نال جائزة نوبل ١٩٢١.

(١١) **نيلز هنريك دافيد بوهر Niels Henrik David Bohr** (١٨٨٥ - ١٩٦٢) فيزيائي دنماركي عرف بمساهمته في بناء ميكانيكا الكوانطوم، كان لأبحاثه حول الذرة أثرها البارز في تطور الفيزياء المعاصرة، نال جائزة نوبل في الفيزياء سنة ١٩٢١.

(١٢) **ورنر هازميرغ Werner Heisenberg** (١٩٠١ - ١٩٧٦) فيزيائي ألماني أحد كبار مؤسسي فيزياء الكوانطوم، نال جائزة نوبل سنة ١٩٣٢ بسبب اختراعه لفيزياء الكوانطوم.

(١٣) **بول جيراك Paul Adrien Maurice Dirac** (١٩٠٢ - ١٩٨٤) رياضي وفيزيائي بريطاني هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية، ويعده أحد مؤسسي فيزياء الكوانطوم، وهو الذي تحدث عن وجود اللامادة، نال جائزة نوبل مع إروينغ شرودينغر Erwin Schrödinger في سنة ١٩٣٣ على اكتشافهما الصور الجديدة والضرورية للنظرية الذرية.

فكان تفنيد معتقدات الروحانية لكل شخص قد يذكرها في حضوري، تحديداً أمراً ميسوراً وسهلاً، وصرت لا أتوانى عن العمل على الإنقاص من قيمة هذه الآفاق المذكورة، واصفاً إياها بالانفعالية والخرافة العتيقة الطراز.

مرت سنتان على بداية دراساتي، في سبيل إنجاز أطروحة الدكتوراه، إلا أن حياتي التي كانت دائماً محسوبة ومخططة بدقة، بدأت بالتبعثر والتمزق. فعلى الرغم من اللذة اليومية، التي كنت أشعر بها وأنا أتابع مذكرتي (مذكرة الدكتوراه) حول ميكانيكا الكوانطوم *Mécanique quantique*، فقد بدأ الشك في المقصد الخير لاختياري هذا يتسرب إلى نفسي، لأتساءل عن أفضل الطرق التي يمكن اتباعها في حياتي، فقد بدا لي أن أغلب التطور الذي حققته نظرية الكوانطوم، يعود إلى أربعين سنة قد خلت، وأنني من الممكن أن أصرف القسط الأوفر من مهنتي في تطبيق التبسيطات والاحتمالات، بوصفها فائقة الدقة في تسلسلها المنطقي (وأكثر دقة)، ولكنها قليلاً جداً ما تجد حلاً. في الواقع بدا لي أن هذا السبيل، يقودني إلى أن أحيا حياة أستاذ يعرض مجموعة لا متناهية من الدروس حول الترموديناميكا^(١٥) *La thermodynamique* وكذا

وهكذا كان عبوري الهادئ من اللاأدرية L'agnosticisme إلى الإلحاد^(١٤) L'athéisme.

(١٤) الإلحاد *athéisme*: يعد الإلحاد ظاهرة تاريخية واكبت تاريخ الإنسان، وهو تعبير عن النفي الكلي لوجود الإله، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. للإلحاد علاقة متينة بالفلسفة، إذ يوصف الكثير من كبار الفلاسفة بأنهم ملحدون، أبيقور، هوبز، سبينوزا، ماركس، سارتر وغيرهم الكثير. على الرغم من أن هؤلاء يتفاوتون في الاعتراف بوجود تصور عن إله ما، فأبيقور مثلاً يعترف بوجود الآلهة، ولكنه يؤكد استقلاليتها الكلية بالنسبة لعالم الإنسان. نافياً العناية التي يترقبها الإنسان من عالم الألوهية، فالمادة هي المسؤولة عن كل ما يحدث في العالم، فقد عُثر = في المذهب الذري عند ديموقريطس على وعاء التفسير الممكن. لوجود العالم والإنسان، وهو بهذا التفسير تخلص من ضغط الألم، الذي يحدثه الإيمان بالآلهة، من تصورات عن الموت والعالم السفلي. فلا خوف من الموت بما أنه لحظة تفكك الذرات المؤلفة للجسد، فحين نكون لا يكون الموت، وحين يكون الموت لا نكون. وتعتبر النظرية الأبيقورية عامل تفسير عميق للوضع الإنساني في مرحلة انحلال المذاهب الفلسفية الكبرى، فالأتراكسيا تعد حالة متعة كلية، إذ تخلص فيها النفس من آلام السؤال كلها. أما هوبز مثلاً فيذكر إلهاً لا يشبه إله الدين وهو إله يتفق مع تصوراته عن الشر، لكن الإيمان به يعد عملاً غير واجب بما أن الغرائز هي المحرك الأساسي لعالم الأخلاق. في حين عوض سبينوزا الإله بالطبيعة والعالم لا يفسر إلا بالقوانين التي تحرك الطبيعة، لذلك تأتي نظرية وحدة الوجود كمجال للتفسير، وقد ارتبطت بالتطور الكبير الذي حصلته الفيزياء في ذلك العصر.

لقد ازداد الإلحاد في العصر الحديث بسبب تطور العلوم، وعرفت الحداثة ظاهرة الإلحاد باعتبارها مواكبة للعقلانية التي فرضتها الروح الحديثة، فقد اعتبر الموسوعيون -بفضل الثورة العلمية- أن المادة تستطيع أن تتحرك بذاتها ولذا أنها باعتبارها مكتفية ذاتياً، فتم لهم نفي كل المعتقدات الروحانية مثل: الخلق، وخلق الروح وغيرها من المعتقدات الإنسانية التي تؤمن الطمأنينة وترجع المبادئ الأخلاقية، إذ يقدم الملحد أدلته على عدم وجود الإله واصفاً للتناقضات التي تتساقط داخل عالم الألوهية، منها التناقض بين الخير والشر، فكيف يتم التوفيق بين العدالة والشر كظاهرة كونية عامة، مع وجود إله خير؟ أما في العصر الراهن فقد ارتبط الإلحاد بالعلم كثيراً، وهو عقيدة صميمة لدى العلماء، فعلى الرغم من روعة الكون المعجز الذي يجري في ملاحظات العلماء، فإنهم يتوقفون عند مجرد القوانين غافلين عن عامل التفسير العميق لدلالة القانون ونظام الكون وجماله، وتعد نظرية التطور أحد العوامل الرئيسة لانتشار الإلحاد كدين للعلماء. والحق أن تبرير الحقيقة بعدم وجود الإله، ينتهي إلى حال من الانسداد الميتافيزيقي المخلق ينتهي فيه الملحد إلى الشroud الكلي، فكل ما يحيط بالإنسان ليس له معنى، ومن ثمة سيفقد الجدوى من كل الوجود، ويضيق الصدر حرجاً ليصعد إلى السماء، ونهاية الإلحاد هو الإبلas والفوضى، ثم اليأس من الحياة جملة وتفصيلاً.

(١٥) الترموديناميكا *La thermodynamique* أو الديناميكا الحرارية: هو أحد فروع الميكانيكا الإحصائية، موضوعه هو دراسة تحول الشكل الحراري إلى أشكال ووجوه أخرى، على سبيل المثال تحول الطاقة الحرارية إلى طاقة ميكانيكية، وكذا تحولها إلى طاقة كهربائية، وقد أحدث هذا الفرع ثورة عارمة في مجال التطبيقات التقنية منذ بداية الثورة الصناعية منها الآلة البخارية.

مذهلاً، مبادئ أ.د.ن. A D N^(١٨) ل. أ. ر. ن^(١٩) A R N والبروتينات، وقد كانت بالنسبة لي سابقاً فاقدة للبداهة، ها هي وقد أعلنت عن مجدها الرقمي الثابت.

وهكذا مكّني الكشف عن الرمز الجيني من استيعاب فكرة أكدت لي أنه من الممكن فهم البيولوجيا، بفضل تطبيق المبادئ العقلية الصارمة (هذا شيء كنت أعتبره إلى ذلك

(١٨) أ.د.ن. A D N أو DNA وهو اختصار (الحمض النووي الريبوزي المنقوص الأوكسجين) وتتكون سلسلة الحمض النووي من ارتباط مجموعة من الفوسفات في كل نيوكليوتيد مع سكر الريبوز منقوص الأوكسجين في النيوكليوتيد. وتشكل سلسلة القواعد النيتروجينية في جزء DNA مخزون المعلومات الوراثية، ويسمى ترتيبها بالشفرة الوراثية التي تميز الكائنات الحية عن بعضها. وهو مؤلف من سلسلة من النيوكلييدات تلتف بشكل حلزوني. ومن الملاحظ أن القاعدة النيتروجينية أدنين A تكون في إحدى السلسلتين وترتبط مع القاعدة النيتروجينية ثايمين (ثيمين) T في السلسلة الثانية، وترتبط معها برباطتين من الروابط الهيدروجينية في حين تكون القاعدة النيتروجينية غوانين G متقابلة مع القاعدة النيتروجينية سايتوسين C وترتبط معها بـ ٣ روابط هيدروجينية. وهي تعبر عن المادة الوراثية، التي تحمل المعلومات الخاصة بالحياة، وهي تؤثر إلى الإرشادات الخاصة بالوظائف البيولوجية للكائن الحي من نمو وتطور. ويحتوي أ.د.ن. على الرموز الجينية الخاصة بكل إنسان، ويحمل المعلومات الضرورية لبناء البروتينات اللازمة للوظائف المختلفة للجسم، أما المعلومات الجينية المنقولة فيكون نصفها للأب والنصف الآخر للأم.

(١٩) أ. ر. ن (A R N) تعني الحمض النووي الريبوزي، ويتألف من سلسلة واحدة فقط من النيوكليوتيدات التي ترتبط بعضها مع بعض بالطريقة نفسها التي يرتبط بها جزء A D N، ولكنه يختلف عن جزء A D N في احتوائه على القاعدة النيتروجينية يوراسيل U، بدلاً من احتوائه على الثايمين T، في حين يحتوي الاثنان على القواعد النيتروجينية (أدينين A) و(جوانين G) و(سيتوسين C). وتوجد ثلاثة أنواع من الحمض النووي A R N داخل الخلايا وهي: mRNA - أو RNA الرسول، وينقل الشفرة الوراثية من الجينات في النواة إلى الريبوسومات، ليتم تصنيع البروتينات المختلفة داخل السيتوبلازم. tRNA - أو RNA الناقل، وينقل الأحماض الأمينية في العصارة الخلوية (زيتوسول) إلى الريبوسومات لاستخدامها في عملية بناء البروتينات. rRNA - أو الريبوسومي، يستخدم في إنتاج الريبوسومات في النوية داخل النواة الخلوية، ويكبيديا.

حول الميكانيكا الإحصائية La Mécanique Statistique^(١٧)، لتُشرَح في قاعات الدرس بطريقة متتالية، لتُلقَى على طلبة قلقين منزعين من مثل هذه الموضوعات.

وتقريباً في الفترة نفسها، وفي سبيل بذل الجهد موسعاً آفاقي المعرفة، سجلت في دروس الكيمياء الحيوية Biochimie^(١٧)، لكي أدرس في نهاية المطاف علوم الحياة، وقد كنت في الماضي حريصاً على تفاديها. فكان الدرس بكل بساطة درساً

(١٧) الميكانيكا الإحصائية La Mécanique Statistique أو الثيرموديناميكا الإحصائية، وتعني علم إحصاء الحركة أو علم إحصاء الحركة هي تطبيق لنظريات الإحصاء، الذي يتألف من مجموعة أدوات رياضية للتعامل مع التجمعات الضخمة ضمن مجال الميكانيكا الذي يهتم بحركة الجسيمات أو الأجسام عند خضوعها لقوى خارجية؛ لذلك تؤمن الميكانيكا الإحصائية إطاراً لربط الخواص المجهرية properties microscopiques للذرات والجزيئات مع الخواص الظاهرة (المجهرية) macroscopic properties للمواد المدروسة. فهي تفسر التحريك الحراري على أنه نتيجة للإحصاء (توزيع الذرات والجزيئات في نظام طبقاً لحالاتها الطاقية المختلفة) مع استخدام الميكانيكا بجانبها (الكلاسيكي والكمي) ويكبيديا.

(١٧) الكيمياء الحيوية Biochimie: تعد أحد فروع العلوم الطبيعية، وموضوعها هو دراسة التركيب الكيميائي في أجزاء الخلية لكل الكائنات الحية بداية من البكتيريا إلى الإنسان، ومن مجالاتها المادة الوراثية أ.د.ن. A D N وأ. ر. ن A R N.

تستوجب ضرورة استذكار الأشياء حفظًا؟ ما ميدان الدراسة الذي يستوجب الحفظ أكثر مثل الطب؟ وعليه وجد من هنا فصاعدًا على الأقل شيء مختلف، فالأمر يتعلق بالإنسانية وليس بسرطانات البحر، والتفاصيل كانت متضمنة في المبادئ، إن هذا يمكن بشكل جيد من إحداث اختلاف بالنسبة لحيوات الأشخاص الحقيقيين.

وهكذا قُبلت في جامعة كارولينا الشمالية Caroline du Nord، ومع مرور بعض الأسابيع أدركت أن مدرسة الطب كانت هي المكان المخصص لي. فلم أحب الإثارة العقلية السائدة فقط، ولكن الرهانات الأخلاقية لهذا التخصص ومكونه الإنساني أيضًا، وكذا التعقيد العجيب للجسد البشري.

إبان شهر ديسمبر من سنتي الأولى في الطب، اكتشفت سبيلًا للتوفيق بين حبي الجديد للطب وحبي القديم للرياضيات. في هذه الأثناء عرفني طبيب أطفال ذو شخصية صارمة وغامضة، كان يقضي في سبيل طلبة السنة الأولى ست ساعات من دروس رائعة حول علم الوراثة الطبي (Génétique Médicale^(٢٠)). كيف أرسم مستقبلي.

إذ كان يطلب من بعض مرضاه، المصابين بأمراض مختلفة مرافقته إلى قاعة الدرس، وتتنوع هذه الأمراض بين فقر الدم (Anémie^(٢١))

الحين أمرًا مستحيلًا ومع ظهور مناهج جديدة مكنت من اللصق الإرادي بين أجزاء الأ.د.ن (أ.د.ن مرتبًا) بدا أن تطبيق مجموع هذه المعارف لصالح الكائن البشري ممكنًا واقعيًا، انتابتنى الدهشة، فالبيولوجيا بعد كل هذا تمتلك رونقًا رياضيًا، وإذن فالحياة لها معنى. وفي التزامن مع الفترة نفسها، لم أكن قد بلغت من العمر إلا اثنين وعشرين عامًا، بالإضافة إلى أنني كنت قد تزوجت وأبًا لبنت صغيرة لامعة وفضولية. في هذه الأثناء أصبحت اجتماعيًا أكثر فأكثر، في حين كنت في شبابي أجد العزلة والبقاء وحيدًا. والحال هكذا فقد بدا لي من هنا فصاعدًا أن التفاعل البنذاتي بين البشر، وكذا الرغبة في تقديم شيء ما للبشرية يُعدان من الأهمية بمكان.

ألّف رؤية تركيبية جامعة لهذه الرؤى المفاجئة بدأت بالتساؤل عن تكامل اختياراتي السابقة، بما فيها معرفة إذا ما كنت مؤهلًا حقيقة لممارسة العلم، أو بالأحرى إذا كان لا بد لي من القيام ببعض البحوث الشخصية. وقد كنت على وشك إنهاء بحث الدكتوراه، لأغوص في اختبار طويل للضمير، قادني في نهاية المطاف إلى اتخاذ قرار، إيداع طلب قبولي في مدرسة الطب. وعليه فقد حاولت عبر تحرير خطاب مدمج قدر الإمكان إقناع لجان القبول، بأن صيرورة الأحداث التي مررت بها، تُعدُّ طريقًا طبيعيًا في سبيل تكوين أحد الأطباء المستقبليين في بلدنا. قبل كل شيء أُلِّم أكن الشخص الذي كره البيولوجيا، بما أنها

(٢٠) علم الوراثة الطبي Génétique Médicale .

(٢١) فقر الدم Anémie .

كما قادني هذا السبيل أيضًا، وقد كنت في السنة الثالثة في دراسة الطب، للاطلاع على التجارب القوية في كيفية التكفل بالمرضى. وبما أنهم أطباء في مسار التكوين، فإن طلبة الطب يتجهون إلى تطوير علاقات أشد حميمية مع أشخاص لم يكونوا يعرفونهم قبل الإصابة بالمرض. وفي أثناء هذه العلاقة تزول كل الحواجز الثقافية التي تحول عادة دون تبادل المعلومات الخاصة والحميمة جدًا بين الأشخاص.

يجري هذا التعرف بين الأطباء والمرضى بمجرد أن تحدث ملامسة فيزيائية. في أثناء معاينة طيبة للمريض. إنها قرابة تضفي -لا محالة- شكلاً من الحميمية. من تلك العلاقة التي تستقر بين الطبيب ومرضاه.

كل هذا يمثل جزءاً من ميثاق، أوه، كم هو ميثاق قديم ومحترم، يتوج العلاقة بين المريض والمعالج. لقد وجدت أن هذه العلاقات مع المرضى الذين هم في حالة معالجة، وكذا أولئك الذين هم في حالة احتضار إلى حد ما مرهقة، فجاهدت نفسي لأبقي على مسافة وظيفية بيني وبينهم، وأقلل من نسبة التدخل العاطفي مع هؤلاء، كما يوصي به الكثير من أساتذتي.

ما كان مدار تأثير عميق فيّ، كان بخصوص تلك المحادثات التي كنت أجريها بمحاذاة رأس سرير المريض مع أناس كروالينا الشمالية الطبيين، إنه المظهر الروحاني الذي كان يجتازه

إلى فقر الدم المنجلي (hématies falciforme^(٢٢)) إلى الاستقلاب الغذائي (galactosémie^(٢٣)) **(عدم قدرة على احتمال المواد المشتقة من الحليب في كثير من الأحيان هو مرض مميت)** مروراً بمتلازمة داون (Syndrome de Dawn^(٢٤))، فكل هذه الأمراض تتسبب فيها أخطاء تنتج عن الجينوم، وفي بعض الأحيان يكون التغير في حرف واحد هو المسؤول عن المرض.

هكذا أُخِذْتُ برونق رمز أ.د.ن البشري، وكذلك بالنتائج المتنوعة التي يسيرها بسبب لحظات من لامبالاته القليلة حيث يكون ميكانيزم نسخه برهاناً عليها. بالإضافة إلى هذا فقد أُخِذْتُ كذلك بإمكانية القيام حقيقة بشيء ما، بغية مساعدة عدد كبير من الأشخاص المصابين بأمراض وراثية، وقد بدت هذه العملية في تلك الفترة بعيدة المنال إلى حد بعيد.

هكذا انجذبت إلى هذا التخصص بسرعة على الرغم من أنه في هذه الفترة، لم يكن هناك أدنى ملمح من احتمال أيًا كان نوعه أكثر عظمة، مهما كانت نتائجها مهمة فقد يلامس أصغر عقل إنساني مثل أهمية مشروع الجينوم.

مصادفة يظهر أن السبيل الذي سرت فيه في ديسمبر ١٩٧٣، يقود مباشرة إلى أحد المشاريع الإنسانية الأكثر روعة.

(٢٢) فقر الدم المنجلي hématies falciforme.

(٢٣) الاستقلاب الغذائي galactosémie.

(٢٤) متلازمة داون Dawn Syndrome.

وضع شديد الصعوبة، وهو وضع حاولت تجنبه، تقريبًا إبان ست وعشرين سنة خلت، إذ لم أقم قط بفحص جدي للدلائل، التي قد تشهد لصالح أو ضد الإيمان.

سكنني هاجس هذه المحادثة لأيام عديدة، أفلا أعتبر نفسي عالمًا؟ فهل يستخلص العالم النتائج دون اعتبار المعطيات والنظر فيها؟ أهنالك قضية أكثر أهمية في الوجود الإنساني أكبر من «هل يوجد إله؟» ومع ذلك حيثما كنت هأنذا أجد نفسي أألفُ أنموذجًا من العمى الإرادي، لشيء ما لا يمكن اعتباره إلا تكبرًا، فتجنبت كل اختبار جدي يرتبط بوضع أن الإله يمكن أن يكون إمكانيًا واقعيًا. فجأة بدت كل الدلائل ضعيفة، فأحسست بأن الجليد يتشقق من تحت قدمي.

كانت هذه الیقظة تعبيرًا عن التجربة الأكثر ترويعًا، وبالتالي فإذا لم أستطع الاعتماد على المؤازرة القوية التي يمكنني منها موقفي كملحد، فهل يجب عليّ أن أتخذ مسؤولياتي من أجل أفعال أفضّل ألا أتردد في التفكير فيها؟ فهل هناك تبرير أقدمه إلى شخص آخر، إلا أن يكون هذا الشخص هو أنا شخصيًا؟ لتصبح المسألة من هنا فصاعدًا ضاغطة ومرهقة، مما يعني أنه لا يمكن الهروب منها البتة.

عدد منهم. فقد لاحظت أن الإيمان ينعم عليهم براحة كبيرة للسلام النهائي، سواء أتعلم الأمر بهذا العالم أو بالعالم الذي يعقبه، وأنه وعلى الرغم من الآلام الفظيعة، التي تعانيها معظم هذه الحالات لم يحاول هؤلاء المرضى إثارة مسألة إذا ما كان الإيمان هو مجرد عكاز نفسي، فهل استنتجت أن هذا الإيمان قد يكون قويًا جدًا؟ وإذا ما كانت المسألة تتعلق بمجرد طلاء يميز التقليد الثقافي، فلماذا لا يُظهر هؤلاء الأشخاص نفورهم من الإله، ولا يفرضون على أصدقائهم، وعائلاتهم الكف عن الإشارة إلى قدرة خارقة للطبيعة، هي قدرة مُجَبَّةٌ وَخَيْرٌ؟^(٢٥)

بيد أن هناك لحظة مثلت لي أكثر اللحظات صعوبة في الحياة، حينما سألتني سيدة مسنة تتألم يوميًا مصابة بخناق الصدر Angine de poitrine^(٢٦) ولسوء الحظ هو مرض غير قابل للشفاء، بماذا أؤمن؟ فالأمر يتعلق بسؤال شرعي، في الواقع تطرقنا معًا وفي مناسبات كثيرة لقضايا هامة تتعلق بالحياة والموت، أحاديث أخبرتني خلالها بإيمانها المسيحي العميق. عندها شعرت باحمرار سحنة وجهي، وكنت حينها أتأثّر قائلاً: «حقًا لست متيقنًا جديًا» لقد أبانت المفاجأة التي أبدتها هذه السيدة بعد سماع شهادتي، بوضوح عن

(٢٥) لا يكف السؤال الأنطولوجي، عن استثارة الذات للبحث عن سؤال البدء والمنتهى، إنه سؤال الحيرة الإنسانية، يستذكر ويكرر ملجأ، لكن فترات الضعف الإنساني هي مقامه الأول والأخير، يخبرنا كولنيز عن حال هؤلاء المرضى الراضين بالمصير: لأنهم يشعرون بسلام الإيمان، فقد استسلموا للقوة التي تسكن كيانهم وتجعل منهم أكثر قبولاً للوضع.

(٢٦) بخناق الصدر Angine de poitrine

لمضمون الإيمان، أنصت إلى أوهامي الغامضة بصبر واهتمام **(من المحتمل أن تكون مجرد تجديد)** بعد ذلك أخذ كتابًا من فوق رفه وسلمني إياه، مقترحًا عليَّ قراءته.

تعلق الأمر بكتاب أسس المسيحية **Mère Christianity** لـ **س.س. لويس C.S. LEWIS** قبلت صفحات الكتاب في الأيام التي تلت، حينها كنت أصارع لكي أمتص غزارة وعمق الحجج العقلية المعروضة من قبل عالم أكسفورد الشهير، فأدركت عندئذ أن كل ما جمعته لأحط من معقولية الإيمان، لم يكن جديرًا إلا بتلميذ مبتدئ، وتبين لي بداهة أنه لكي أنظر في كل هذه القضايا الإنسانية الهامة يجب أن أجري عملية مسح للطاولة، إذ يبدو أن لويس كان على دراية باعتراساتي كلها، بل في بعض الأحيان قبل أن أركبها جيدًا، يتناولها في صفحة أو صفحتين. وعندما علمت بعد ذلك أن لويس كان هو ذاته ملحدًا، وأنه سار في المسلك نفسه لتفنيد الإيمان، معتمدًا على قاعدة البراهين العقلية، فهمت إلى أي درجة كان من الطبيعي أن يتميز بهذا الحذق وإلى هذه الدرجة، أما فيما يخص طريقي الخاص، فقد كان يماثل طريقه أيضًا.

إن الحجة التي استرعت انتباهي أكثر، والتي خلخلت تلك الأفكار أكثر بكثير، هي التي كنت قد تصورتها بخصوص العلم والروح وصولاً إلى حد أصولهما، فهي توجد بدقة في عنوان الكتاب

كنت متيقنًا في البداية من أن كل عملية فحص كاملة للأسس العقلانية للإيمان تكذب مشروعية المعتقد وتؤيد إلحادي، وعليه عزمت على الأقل على تحديد التفكير في الوقائع، مهما كانت النتائج. وهكذا بدأ تنقيبي المحير عبر الأديان الكبرى الموجودة في العالم، عدد من المعلومات مسجلة في دلائل الإرشاد الخاصة بدراسة الأديان المختلفة **(وجدت في قراءة النصوص المقدسة عسرًا شديدًا)** فجعلتني هذه القراءة مرتبًا وفي صراع، بما أنني لم أعر إلا على دواعٍ ضئيلة للانجذاب إلى هذه أو تلك الاحتمالات العديدة. ومن ثمة شككت حقيقة في أن الاعتقاد الروحاني الكامل خلف أيٍّ من هذه الأصناف من الإيمان قد يتضمن أساسًا قاعدة عقلانية، ومع ذلك لم تكن هذه الشكوك لتبيت المكوث. وبسرعة وجدتني أتخذ خطوة، فزرت قسًا **متوديا methodiste** ^(٧)، يقطن في آخر الشارع، بغية التحدث معه، حول المعنى المنطقي الممكن

(٧) الميثودوتي methodiste وهو العضو الذي ينتمي إلى الكنيسة الميثودية، التي توجد ضمن الكنيسة الأنجليكانية البروتستانتية، والمثودتي يعني المنهجي أي فهم النص بشكل منهجي، وكذا السلوك يكون متطابقًا مع الفهم. ويعود تاريخ وجود هذه الكنيسة إلى منتصف القرن الثامن عشر، حيث تمت إصلاحات دينية في إنجلترا والمستعمرات الأمريكية تحت توجيه جون ويسلي في أكسفورد مؤلفًا مع بعض الأتباع ليؤسسوا نادي القديسين، إذ ركز على ضرورة القراءة المنهجية للكتابات المقدسة، وكذا ضرورة العيش وفق حياة متناغمة مع المبادئ الدينية للإنجيل. فهم كما يعتقدون أنهم أتباع أصليين لتعاليم المسيح عليه السلام، وتركز المبادئ الدينية لهذه الكنيسة على أولوية الاعتقاد بالنعمة الإلهية بالنسبة للجميع، دون استثناء بين الرجال والنساء، كما يركز الميثودوتي على مبدأ الحوار والحب، ولهذه الكنيسة دور كبير في الاستمالة الدينية للمؤمنين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تجمع عددًا معتبرًا من الأتباع، منها ثمانية ملايين في الولايات المتحدة الأمريكية وعددًا معتبرًا في كندا وإفريقيا.

على الخلايا الجذعية الجنينية الإنسانية، إذ يؤكد بعضهم أن هذا النموذج من البحث يغتصب الخاصية القدسية للحياة الإنسانية، أما آخرون فيسلمون بأن احتمال تخفيف الألم الإنساني يؤلف هو ذاته تفويضًا أخلاقيًا من أجل القيام بالفعل **(سأتطرق لهذا الموضوع، وكذا للكثير من المآزق المرتبطة بميدان البيوايثيقا في ملحق هذا الكتاب).**

فلتسجلوا أنه في كل هذه الأمثلة حاولت كل جهة أن تحيل إلى مستوى ضمني أكثر علوًا، هذا المستوى هو القانون الأخلاقي، الذي يمكن تسميته أيضًا **«قانون السلوك الخير»**، بالتأكيد هو حاضر في كل موقف من المواقف. ففي الأساس الأمر الذي يُناقش حقًا هو القيام بضبط فعل أو آخر، يستدعي القانون الأخلاقي، فالأشخاص المتهمون بالتصرف الخطأ -كالزواج الفاقد للمودة تجاه صديق زوجته- سيعثرون عادة على تدابير للاعتذار من أجل تجاوز العملية بأسرها، وبالتالي فإن الشخص المتهم لن يجب أبدًا **«إلى الجحيم مفهومكم عن السلوك الخير»**.

نكون هنا بصدد علاقة متميزة، إذ يظهر أن مفهوم الخير والشر ذو صفة كونية، ويكون بهذه الصفة من أجل كمال الأعضاء المكونين للجنس البشري **(على الرغم من أن تطبيقات هذا القانون، قد تتسبب في نتائج تتميز بالاختلاف إلى حد بعيد)** بهذا يبدو ارتباط هذا المفهوم بقانون كما هو قانون الجاذبية والنسبية، إلا أنه إذا كنا شرفاء مع ذواتنا، فلن

«الخير والشر علامات عن معنى الكون» بالإضافة إلى أن **«القانون الأخلاقي»** الذي وصفه لويس بطرق متعددة، هو خاصية كونية للوجود البشري، حينئذ كان لديّ على الأقل شعور بالاعتراف، والتسليم لأول مرة.

بغية فهم القانون الأخلاقي، كان من المفيد فحص الطريقة -كما فعل لويس- التي يتم من خلالها استدعاء القانون الأخلاقي، وذلك عبر مئات الصور المختلفة، دون أن يكف هذا المُستدعي عن بيان أساس حجته. يعد الاختلاف جزءًا من الحياة اليومية، بعض هذه الاختلافات هي اختلافات عادية، مثال معاتبة امرأة لزوجها، لأنه لم يحدث أحد أصدقائها بصفة لبقة، أو تأنيب طفل بقولنا **«هذا ليس صحيحًا»** أو عندما نوزع كميات غير متساوية من المثلجات في حفلة جامعية. وبالعكس تمتلك بعض البراهين أهمية أكثر بكثير، عندما يوافق بعضهم على أن للولايات المتحدة الأمريكية واجبًا أخلاقيًا، يتعلق بنشر الديمقراطية في العالم بأسره، حتى إن استدعى ذلك اللجوء إلى القوة العسكرية. أما البعض الآخر فيعبر من جهته بأن استدعاء القوة العسكرية والاقتصادية بصورة عنيفة، ومن طرف واحد، قد يحدث هدمًا للسلطة الأخلاقية.

في الوقت الراهن يثير حقل الطب نقاشات حادة حول إذا ما يكون من الجائز القيام بأبحاث

ثم مختارات الرواقيين والأفلاطونيين وكذا سكان أستراليا الأصليين إلى الهنود الحمر، إذ سيجمع الاستنكارات العلانية المشتركة وبصفة دائمة حيال الظلم، الخيانة والكذب، والأوامر نفسها التي تدعو إلى الطيبة تجاه الأشخاص المسنين، الصغار والضعفاء، فعل الصدقة، وتدل أيضًا على النزاهة والشرف»^(٢٨)، يستطيع القانون اتخاذ صور مفاجئة في بعض الثقافات التي تبدو أنها قليلة الانتشار وغير عادية (لنأخذ مثال إعدام الساحرات المفروض في أمريكا في القرن السابع عشر) غير أنه عند فحص بدقة لهذه الانحرافات المعلنة، فلا نلاحظ إلا أنها قد أخذت أصولها من استنتاجات راسخة - وإن كانت خاطئة- تنص على أن هذا الشخص أو ذاك يجسد الخير أو الشر، إلا أنه وإن كنتم تعتقدون بصفة جازمة أن الساحرة هي تشخيص للشر على الأرض، فإن رسول الشيطان ذاته لا يبدو إذن أنه يبرر الأخذ بهذا الإجراء الشديد القسوة؟

اسمحوا لي أن أتوقف هنا، لأنني على أن الخلاصة التي تعتبر أن القانون الأخلاقي يوجد في الواقع، تتناقض بصفة جدية مع فلسفة ما بعد حداثة، وهي الفلسفة التي تؤيد عدم وجود

نكر أن الأمر يتعلق بقانون ننتهكه بانتظام لافت للنظر.

من الجلي أن هذا القانون ينطبق بصفة خاصة على الكائن الإنساني، وإن كانت بعض الحيوانات، تبدي بعضًا من بصيص الحس الأخلاقي، ومع ذلك فهو لا يستخدم على نطاق واسع، إذ ينمحي بشكل كبير عن سلوك الأجناس الأخرى كل معنى للخير الكوني في كثير من الحالات، من الممكن أن يرتبط هذا القانون بالوعي الذي نمتلكه عن الخير والشر، حيث يصاحب تطور اللغة، والشعور بالذات، وقدرة تخيل المستقبل، وهي ميزات يرجع إليها العلماء عند محاولة تعداد صفات الإنسان العاقل L' homo Sapiens.

مفهوم الخير والشر، أخاصية جوهرية تميز الكائن الإنساني، أم إنه مجرد سلوك ناتج عن التقاليد الثقافية؟ يصرح بعضهم بأن الثقافات تمتلك معايير تتفاوت فيما بينها تمامًا، وعليه فتحصيل قانون أخلاقي مشترك لا يمكن أن يكون أمرًا واقعيًا البتة، هذا ما سيسميه لويس الجامعي الغني بالتجارب الثقافية المتعددة «كذب، كذب صارخ، إذ سيكون كافيًا زيارة إنسان ما للمكتبة، وقضاء أيام بصحبة موسوعة الديانات والأخلاق، لكي يكتشف الإجماع الساحق للعقل العملي الإنساني، انطلاقًا من النشيد البابلي في ساموس إلى قوانين ماني، إلى كتاب الموتى

(28) * C.S.Lewis, << The Poison of Subjectivism >> (<< Le Poison du Subjectivisme >> dans C.S.Lewis, Christian réflexions (réflexions chrétiennes) édité par Walter Hooper, Grand Rapids, Eerdmans, 1967, P.77.

س.س. لويس: «سم الذاتية» منشور في «التفكير المسيحي».

الدارويني، وإذا تم التحقق من هذه الحجة، فمن المحتمل أن تأويل معظم الشروط المطلوبة للقانون الأخلاقي بوصفه علامة على وجود الإله سيواجه بعض الصعوبات، وإذن من المهم فحص وجهة النظر هذه بالتفصيل.

فلنفحص مثالاً مهماً عن القوة التي يمكننا القانون الأخلاقي من الإحساس بها؛ الدافع الغيري، صوت الضمير الذي يدعونا إلى مساعدة الآخرين على الرغم من أننا لا نجني من وراء ذلك مقابلًا، بطبيعة الحال لا تقلل متطلبات القانون الأخلاقي بالطبع من الغيرية؛ إذ لا يمكن أن يتناسب الشعور بتأنيب الضمير إطلاقاً، الذي قد ينتج عن قيامنا بنسخ طفيف لبعض الوقائع المشوهة الخاصة بالتصريح عن الضرائب، مع العاطفة الناتجة عن الإضرار بكائن إنساني غير معروف.

وإذن لنستهل بتوضيح الأمر الذي تحدثنا عنه، لا أقصد بالغيرية نوع السلوك التالي: **«لقد حَكَّتَ ظهري، فسأحك بدوري ظهرك»** يتضمن هذا العمل الطيب تجاه الآخر انتظاراً مباشراً لعمل خير أكبر بالتبادل، إلا أن الغيرية تكون أكثر أهمية من هذه العملية؛ إذ يتعلق الأمر بعطاء خالص تقدمه الذات، منزهاً عن أدنى دافع ثانوي، فعندما تدرك هذا النموذج من الحب والكرم؛ فلا يمكنك إلا أن تشعر بالامتلاء بالاحترام والاعتبار، فلقد عرَّضَ **أوسكار شتدلر Oskar Schindler** حياته للخطر، إبان الحرب العالمية الثانية عندما حمى أزيد من ألف يهودي من الإبادة النازية، غير أنه

أي شر أو خير مطلقي، وبأن كل القرارات الأخلاقية قرارات نسبية، هذا الموقف الذي ينتشر بين الفلاسفة الحديثين، موقف يجعل أغلب الرأي العام مصدوماً وفي حيرة من أمره، وذلك عبر سلسلة معقدة من الحجج المنطقية المتشابكة. فإذا لم تكن هناك حقيقة مطلقة، فهل يكون الفيلسوف ما بعد الحداثي في حد ذاته حقيقة، وبالتالي إذا كان الشر والخير غير موجودين، فلماذا يجب علينا أن نراعى لصالح الأخلاق؟^(٢٩)

يجادل بعضهم من أجل إثبات أن القانون الأخلاقي ليس إلا نتيجة لضغوط تطورية، وتعود نشأة هذه الرؤية إلى ميدان جديد هو **علم الاجتماع الإحيائي Sociobiologie**^(٣٠) وهو علم يحاول تفسير السلوك الغيري (الإيثان) انطلاقاً من قيمته الوضعية ضمن الانتخاب

(٢٩) من أهم المآرق التي تواجه البنية الأخلاقية اليوم هو الغياب الكلي للمفهوم الأخلاقي المتماسك، وذلك بفعل النقد المتواصل للنموذج القيمي الثابت والمتصف بالعمومية والكونية، ليخلص إلى ضبابية كلية، فيما يخص ما القيم التي ينبغي أن يقصدها الإنسان؟ ما يبدو بالنسبة لكولينز مناقضاً تماماً لوجود قانون أخلاقي مشترك يؤسس تواصلية بين الذوات، ثم إن كل تشريع أخلاقي يستهدف تنظيم السلوك يستوجب ضرورة الفهم الكوني والثابت للقيم بمعنى موضوعيتها ليرتكز ضرورة على وجود إله هو علامة على قيمة القيم.

(٣٠) علم الاجتماع الإحيائي «Sociobiologie» أو البيولوجيا الاجتماعية، وهو علم ينكب على دارس العناصر البيولوجية للسلوك الاجتماعي معتبراً أن أنواع السلوك الاجتماعي -بما فيها الأخلاق- تتعلق بمحددات بيولوجية جينية تخضع لآليات التطور، ولذلك يفسر هذا العلم القيم الأخلاقية بالعوامل البيولوجية الشاوية في حركية الحياة.

إلى أعماق النهر. قاوم العقرب بعنف ليتحرر، إلا أنه لم تكن لهذه المقاومة نتيجة سوى اندفاعه ووقوعه متشابكاً أكثر. مدت المرأة يدها مباشرة اتجاه العقرب قبل أن يفرق وبمجرد ملامستها له لدغها، وفجأة سحبت المرأة يدها لتستعيد توازنها، ولتعاود الكرة مرة أخرى لإنقاذ هذا المخلوق، غير أنه وفي كل محاولة من محاولاتها المتكررة يلدغها ذيل العقرب بقوة، إلى حد أن سالت يدها دماً، وتبدلت سحنة وجهها من جراء أثر الألم. رأى أحد المارة العجوز تتصارع مع العقرب فصاح بها: «ماذا تفعلين أيتها الغبية؟ هل تريدين قتل نفسك لإنقاذ هذا الشيء الحقيّر؟» فأجابت وهي تحرق في عيني هذا الغريب: «طبيعة العقرب هي اللدغ، لماذا يجب عليّ أنا أن أنكر طبيعتي الخاصة لكي أنقذه».

صحيح أن هذا المثال يعبر عن جنون محقق، إذ القليل منا قد يتباهى برمي نفسه في التهلكة من أجل إنقاذ عقرب، في حين شعر معظمنا بالتأكيد ولو مرة واحدة على الأقل، بالنداء الحميم يحثنا على السرعة لنجدة غريب يطلب الحاجة على الرغم من انعدام المنفعة الشخصية، وعند تتبع هذا الإقبال سنشعر بعدها بعاطفة تشجيع «وقد أدينا خيراً»

فحص س.س. لويس في كتابه المميز (The four loves) (أنواع الحب الأربعة) هذا النوع من الحب الخالص، والمصطلح عليه

توفي بعد ذلك فقيراً، لا يملك فلساً واحداً، فلا يسعنا إلا أن نكون مغمورين بالتقدير اتجاه ما فعله هذا الرجل. تعد الأم تريزا La mère Teresa^(٣١) من بين أكثر الشخصيات تقديرًا في عصرنا، على الرغم من أنها مضطرة للعيش في الفقر ونكران للذات من أجل المرضى والمحتضرين في كالكوتا Calcutta، ما يعني أنه وضع متناقض كلياً مع نمط الحياة المادية التي تتميز بها حياتنا الحديثة.

قد تمارس الغيرية في ظروف يكون فيها المستفيد من هذه الممارسة عدوًا لدودًا، وتقص علينا الأخت جوان شتيسير Joan Chittister راهبة بنديكتية^(٣٢) قصة Bénédicte صوفية^(٣٣) هي التالية:

كان في إحدى المرات أن اعتادت عجوز على التأمل وهي جالسة على ضفاف نهر الغانج، وفي صباح ما أنهت تأملها، فرأت عقرباً يطفو يائساً في المجرى القوي، وحينما كان العقرب منجرماً اتجاه الضفة علق في الجذور الممتدة

(٣١) الأم تريزا La mère Teresa اسمها الأصلي بالالبانية أغنيس غونكزا بوجاكسيو (١٩١٠- ٢٠١٦) كاثوليكية المولد، تعلمت في بداية حياتها في مدرسة يسوعية في يوغوسلافية السابقة، نذبت الأم تريزا حياتها لمساعدة الضعفاء، المنيوزين، المرضى... إلخ في الهند لم تكن غابتها هي جمع المال، فما يكون همها إلا القيم الأخلاقية. (٣٢) بنديكتية (Bénédicte) وهي نحلة مسيحية ظهرت في إيطاليا على يد مؤسسها القديس بنوات Saint Benoit وتركز هذه النحلة على العمل اليدوي، والتمارين الروحية والحياة الجماعية.

(33) * J. Chittister dans F.Franck, J. Rose et R.Connelly (éd.) What Does It Mean To Be Human? Reverence for Life Reaffirmed by Responses from the Around the World (Qu'implique le fait d'être humain ? La veneration de la vie réaffirmée par des réponses provenant du monde entier), New York, St. Martin's Griffin, 2000, P.151.

حاول عالم علم الاجتماع الإحيائي إدوارد.

أوسبورن. ولسون (٣٥) **Edward.Osborne.**

Wilson تفسير مثل هذا السلوك، معلناً أن كل من يفعل فعلاً يحمل صفة الغيرية، فسيحصل لا محالة على منافع تنتج بشكل غير مباشر. بيد أن هذه الحجج ما فتئت أن لقيت وبسرعة صعوبات كثيرة.

إذ تنص إحدى الدعاوي التي تؤسسها هذه الحجج، على أن تكرار سلوك غيري عند الإنسان يعرف على أنه سمة إيجابية كفيلة لأجل انتقاء صديق ما، غير أن مثل هذا الفرض يناقض كلياً الملاحظات التي تم جمعها عن الحيوانات المتطورة Les primates مثل القرود، إذ تبدي هذه الحيوانات سلوكاً مناقضاً لسلوك الإنسان، وهو الأمر الملاحظ في سلوك الفرد الذي يسيطر حديثاً على الفضاء الحيوي للجماعة التي يقودها، وبغية توطيد السلطة لنسله في المستقبل، يقتل وليداً صغيراً من أولاد القردة المؤلفين للجماعة. كما تقول حجة أخرى صراحة إن الغيرية تتضمن بطريقة غير مباشرة وخلال عملية التطور منافع متبادلة، وفي أثناء ذلك تمنح للفاعل امتيازات، إلا أن مثل هذا التفسير لم يضع في اعتباره تلك

(٣٥) إد.أو. ولسون Edward.Osborne. Wilson إد.أو. ولسون عالم حشرات متميز ولد في ١٠ جوان ١٩٢٩ برمنغهام بالآلاما Alabama بالولايات المتحدة الأمريكية. درس معسكرات النمل، ومكتشف البنية المجتمعية البيولوجية لحياة النمل داخل الجماعة. وهو مؤسس علم الاجتماع البيولوجي أو الإحيائي كرس اهتمامه على مصطلح التنوع البيولوجي، Biodiversité، طوره في بداية القرن الواحد والعشرين، مركزاً على الأضرار الجسيمة التي أصابت التنوع البيولوجي، وقد قاد معارك من أجل المحافظة على هذا التنوع وكتاباته تشهد على ذلك.

بكلمة «Agape»^(٣٤)، وهي كلمة منحدره من أصل يوناني، مؤكداً على ضرورة تمييز هذا النوع من الحب عن الأنواع الثلاثة الأخرى، وهي: «المودة، الصداقة، والحب الرومانسي» التي من الممكن أن تفهم على أنها خيرات متبادلة، على غرار ما نراها عند حيوانات أخرى لا تنتمي إلى العائلة الإنسانية.

تؤلف Agape «الحب المنزه عن الغاية» أو الغيرية المجردة تحدياً كبيراً للتطورية: إذ تحيل العقلانية الاختزالية التطورية إلى فضيحة صريحة، فلا يمكن تبرير الغيرية بواسطة التردد الحتمي للجينات الفردية الحاملة لعاطفة الحقد، بل بالعكس فقد تدفع بعض البشر إلى بذل تضحيات تنتهي بهم إلى آلام شخصية عارمة، إلى الإصابة بجروح بل وحتى الموت، دون أن ينالوا من وراء هذه التضحيات أدنى نفع يذكر، فلننصت إلى هذا الصوت الداخلي، الذي نسميه في بعض الأحيان الضمير. إننا نعلم أن الدافع إلى ممارسة هذا النوع من الحب موجود عند كل واحد منا، على الرغم من الجهود المتكررة التي نبذلها في سبيل نكرانه.

(٣٤) وتعني وليمة المحبة، التي تعني الحب الإلهي واللامشروط، والكلمة غالباً ما تقارب الشفقة المسيحية. أما بالنسبة لأفلاطون فهو الشكل الثالث الذي يتخذه الحب بعد الحب الجسدي الإيروس، والحب الإلهي هو حب منزه عن الغاية دون انتظار فائدة، إنها المحبة من أجل المحبة.

أظهره شخص ما، تستدعي إجابة معاكسة بالإضافة إلى أنها قد تكون دليلاً على العداوة، وعليه تكذب المحبة اللامشروطة عند أوسكار شيندلر والأم تريزا هذا النوع من المواقف، وكم سيبدو الأمر فاضحاً أيضاً، إذ ما أمر القانون الأخلاقي بإنقاذ رجل غريق حتى لو كان عدواً.

إذا كان من غير الممكن تفسير قانون الطبيعة البشرية إلا باعتباره صناعة ثقافية أو اشتقاقاً تطورياً، فكيف يمكن لنا تبرير وجوده؟، بيد أن ما يحدث هنا وبصراحة شيء غير عادي، وعلى حد تعبير لويس. **«في حالة وجود قوة محددة خارج الكون فلا يمكنها أن تتجلى لنا، كأحد العناصر الموجودة داخل الكون، ليس أكثر من مهندس المنزل الذي لا يستطيع أن يتجسد في حائط أو سلم أو موقد مكونين للمنزل. فالسبيل الوحيد الذي نستطيع بموجبه أن نتنظر تجليه لنا، سيكون من باطننا نحن بالذات، من قبيل تأثير أو قرار، محاولاً دعوتنا إلى السلوك بشكل ما. في حين أنه يتعلق بالضبط، بالذي نعثر عليه في داخلنا، ألا ينبغي لهذا أن يوقظ بالتأكيد ظنوننا؟»**^{(٣٦)*}.

عندما عرفت هذه الحجة وكنت حينها في سن الستة والعشرين سنة، جعلني منطقتها مشدوهاً، وإذن يختبئ في قلبي أنا هنا القانون الأخلاقي، مألوفاً بقدر ألفة تجربتي اليومية، بيد أنه الآن يتجلى بوضوح للمرة الأولى، مميزاً بخصائص المبدأ الواضح، هذا القانون الأخلاقي

الدوافع البشرية التي تؤدي إلى ممارسة أفعال صغيرة على مستوى الضمير دون دراية من شخص آخر، حيث يجهلها هذا الشخص تماماً.

كما تعبر حجة ثالثة عن فكرة مفادها أن كل سلوك غيري ينفذه أحد أفراد المجموع يجلب منافع أكثر لمجموع المجموع، وللاستدلال على هذه الحجة، تم اختيار معسكرات النمل أنموذجاً، فمجمع النمل **(الإناث)** العاملة والعقيمة تعمل بطريقة متواصلة بغية توفير بيئة ملائمة، لإمكان تكاثر النملة الأم، هاته التي تضع كمية كبيرة من صغار النمل. لكن هذا النوع من الغيرية من اليسير تفسيره، مستخدمين في ذلك المفاهيم التطورية، إذ الجينات التي تُفَعِّلُ عمل النملة العقيمة، هي ذاتها التي ستنقل بالضبط بواسطة الأم إلى الإخوة والأخوات، إذ ينطبق هذا الربط الجيني المباشر وغير العادي على الفرد وليس على المجموع، وسيتفق التطوريون من هنا فصاعداً وبصفة قطعية على اعتبار أن الانتخاب الطبيعي يجري على الفرد وليس على المجموع.

وإذن يختلف السلوك المبرمج للنملة العاملة جذرياً عن ذلك النداء الباطني الذي يدفع بي إلى الإحساس بوجوب القفز من أجل إنقاذ إنسان من الغرق، حتى إن لم أكن سباحاً ماهراً، وفوق هذا فلربما سأعرض نفسي للموت من أجل هذا الإنسان، بالإضافة إلى أن الحجة التطورية المدافعة عن فكرة الفائدة التي تعود على الجماعة، كنتيجة للإيثار الذي كان

(36) * C.S.Lewis, Mere Christianity (les Fondement du Christianisme), Westwood Barbour & Company, 1952, P.21.

وعادل، كما أنه يكون تجسيدًا للخيرية، وينبغي أن يكره الشر، فلا وجود لسبب واحد للشك في أن هذا الإله خير ومتسامح.

لقد جلب هذا النمو المتتالي للتحقق بمعقولية وجود الإله، معه عواطف متعارضة، فمن جهة إعادة الطمأنينة قبالة شساعة وعمق وجود هذا النموذج من الروح، أما من جهة أخرى فخوف عميق قبالة نقائص الذاتية، وقد توضحت بجلاء لأراها على نوره.

بدأت هذا السفر الروحي الكاشف في فكرة في رأسي، لكي يؤكد إلحادي، لكن من هنا فصاعد فقد انهار كل هذا ليقع في الخراب، لقد أجبرني «الدليل الأخلاقي ونقاط أخرى» على الاعتراف بمعقولية فرضية وجود الإله. فاللاأدرية التي بدت لي أيضًا يومًا ما على أنها تجسيد لملجأ قوي ومتين، بدت لي بعد ذلك وبالضبط مجرد مهرب كبير كما كانت دائمًا، أما الإيمان فقد بدى لي الآن على أنه أكثر عقلانية من عدم الإيمان.

كما تبين لي وبوضوح أنه لا جدال في قدرة العلم على تفسير عجائب العالم الطبيعي، لكنه لن يساعدي البتة على حل مسألة الإله، إذا كان الإله موجودًا فيجب أن يوجد خارج العالم الطبيعي، نتيجة لذلك فإن أدوات العلم لن تمكّننا من معرفة أكثر عنه. عوضًا عن هذه الأدوات، فقد بدأت بالاعتقاد بأن فهم هذا البعد الجديد، لن يتيسر إلا بالعودة إلى قلبي والنظر فيه، فأحسست بأن دليل وجود الإله لن يأتي من موضع آخر، وبأن الحل النهائي لن

الذي يلمع بنوره الأبيض الساطع في خبايا إلحادي الطفولي، مطالبًا بضرورة فحص هذه الأصول عبر تقدير شديد الجدية. فهل جاء الإله لتكون حياتي الماضية ملكًا له؟

وإذا ما كان هذا هو الحال، فما نوع هذا الإله؟ أيتعلق الأمر بإله خارج الدين Déiste^(٣٧)، اخترع الفيزياء والرياضيات، وشغل حركة الكون منذ أزيد من أربعة عشر ألف مليار سنة، ليتجول بعد ذلك بغية القيام بإدارة مسائل أخرى أكثر أهمية، كما اعتقد أينشتاين؟ لا، فإذا كنت أفهمه جيدًا فسيكون إله المؤمن Théiste^(٣٨) يريد المحافظة على شكل من العلاقة مع هذه المخلوقات المتميزة، التي هي الكائنات البشرية، فأوحى في بواطن كل واحد منا بهذه الفكرة المتفردة عن ذاته، إن هذا يمكن أن يكون إله إبراهيم، ولكنه لا يتعلق البتة بإله أينشتاين^(٣٩).

كان لهذا الإدراك المتنامي عن طبيعة الإله -إذا كان حقيقيًا- نتيجة أخرى، للحكم بواسطة المستوى الأعلى للقانون الأخلاقي، هو القانون الذي أعترف بانتهاكه المتواصل على مستوى الممارسة والتطبيق، يتعلق الأمر بإله بار

٣٧) Déiste.

٣٨) Théiste.

٣٩) بعد الفحص وصل كولينز إلى أن الإله الذي يبحث عنه -وقد تجلى له في داخله عبر القانون الأخلاقي الناوي في الذات البشرية- هو إله إبراهيم وليس إله أينشتاين، إذ الفرق بينهما يطوي مسافات الإيمان، التي تعلم الإنسان العلاقة الديناميكية بين الإنسان وربه، مذكرًا إياه موصولًا به، في حين أن إله أينشتاين يعني العزلة الإنسانية في الكون والخوف من الانقطاع وفقدان الوصال. يكون الإله الذي وصل إليه كواينز مستجيبًا للعلاقة مع البشر راعيًا لهم، وهو إيمان إيجابي يطمئن القلوب ويحيها في وحشة الوجود.

بين الاحتمال، والمؤكد

تُحفر حفرة

خائفون من القفز،

فنحن نقف حمقى

من خلفنا رأينا الأرض تنهار،

وأسوأ من ذلك

وجهة نظرنا تتدهور،

والعصافير قانطة

أملنا الوحيد،

القفز في الكلمة

من يفتح المغلقة مصاريعه

مكثت لمدة طويلة أرتجف

على حافة هذه الحفرة المفتوحة،

وفي آخر المطاف

لم أتمكن من العثور على مهرب ممكن

فقفزت

يكون مؤسسًا إلا على الإيمان^(٤٠)، وليس على دلائل خارجية، وإن بقيت فريسة للشكوك، إلا أنه ومن خلال الدرب الذي سلكته، فمن الواجب الإقرار بأنني بلغت حد القبول لإمكانية وجود رؤية لعالم روحي، بما فيها وجود الإله.

من هنا فصاعدًا تبين لي أنه من غير الممكن المضي قدمًا أو العودة إلى الخلف، بعد سنوات من ذلك عثرت على قصيدة لشلدون فانوكا **Sheldon Vanauken**،^(٤١) الذي يصف فيها وصفًا دقيقًا المأزق الذي اجتزته بدوري، هاكم خلاصة هذه القصيدة:

(٤٠) يستند فرنسيس كولنز بالحجة الأنطولوجية التي بناها في البدء القديس أوغسطين، إذ المعلم الأول موجود في باطني، ودليلي عليه هو أنا الذي يفكر مليًا في داخله، فأتحسس حضوره قريبًا. ثم ستنبثق بعد ذلك في الفلسفة المسيحية إشكالية الإيمان والتعقل، وراهن الكثير ومنهم القديس أنسلم على أسبقية الإيمان على العقل؛ إذ سؤال العقل يبدو في كثير من الأحيان وحيثًا من دون سند، فعلى الإيمان أن يسعفه في البدء. تطور الدليل الأنطولوجي بعد ذلك عند ديكرت، فالعثور على الحقيقة الباطنة في مناطق العقل تعود إلى وسيلة واحدة هي التعقل، وهنا جاءت الخلاصة المهمة للفلسفة الحديثة «أنا أفكر إذن أنا موجود» ومع ديكرت لم يعد ممكنًا الإيمان دون شك وتعقل مرتين بالحدس الرياضي، فكان الدليل على وجود الإله هو في حد ذاته التعقل.

إن المعضلة التي وقع فيها العقل الغربي في مسألة التناقض بين العقل والإيمان، ثم عدم كفاية الدليل الخارجي ليكون علامة على وجود الإله يؤول في مجمله إلى طبيعة العقيدة المسيحية المؤسسة على اللامعقول، وهي أزمة التثليث، حيث يبدو أن الإله الذي يموت على الصليب هو فقدان لمنطق الألوهية المؤسس على المطلقية والأبدية، فإذا مات الابن فلا بد أن يتبعه الأقانيم الأخرى لتموت بدورها، ثم إن فقدان الأنجيل لمنطق الكتاب المقروء المطابق للكتاب المنظور يعد معضلة عظمى عادت بالحيرة على معتنقي هذه العقيدة، فما كان لهم إلا التحير فيها عند السؤال عن طبيعة الإله ولد ولدًا وضى به في سبيل الغفران لخطايا البشر.

(41) * Sheldon Vanauken: A Severe Mercy (une méséricorde Sévère) (رحمة رائعة) New York, Harper-collins, 1980, P.100

المعطيات»؟ وقد فاتحت روجي لهذه
الممكنات الروحية، فهل أكون قد باشرت حربًا
بين مواقف مختلفة عن العالم، قد تستهلكني
ولكن في النهاية قد أواجه من بينها النصر
الساحق لهذه المواقف أو تلك.

كيف تكون مثل هذه المعتقدات ممكنة
بالنسبة لعالم؟ ألا يتفق عدد من الأقوال
الدينية مع موقف شخص مكرس لدراسة
الكيمياء، والفيزياء، والبيولوجيا والطب،
هي علوم متوقفة على طلب هو **«بَيِّن لي**



مراجعات

أثر السياسة في اللغة: العربية نموذجًا^(١)

لمقبل بن علي الدعدي^(٢)
مصطفى العادل^(٣)

(١) من منشورات نماء ٢٠١٨.

(٢) باحث لسانی سعودي، حصل على بكالوريوس وماجستير ودكتوراه في اللغة العربية بجامعة أم القرى.

(٣) باحث في لسانیات العربية والنقد اللسانی جامعة محمد الأول - وجدة - المغرب. Mustaphaeladel123@gmail.com

تعتبر اللغة من الأنظمة المركزية المستعملة عند الإنسان، فباللغة يبدأ النشاط الإنساني، ويبدأ فعل التفكير والإنتاج، وباللغة يحيا الإنسان ويستمر في المكان والزمن، وبها يقرأ الماضي ويفهم الحاضر ويخطط ويبنى للمستقبل.

ولما كان الشأن السياسي في كل حضارة عملاً منظماً يستحضر خلفيات الماضي وتاريخه لفهم الحاضر وبناء المستقبل ورسم معالمة، وما يتطلبه ذلك من علاقات وجسور مع باقي الأمم، كان لا بد من العودة إلى اللغة التي تختزل تجارب مختلف الأجيال وتتداخل فيها جهود الماضي والحاضر؛ حيث تصبح صورة متكاملة متداخلة.

ففي اللغة تتجلى معالم حضارات الأمم وأمجادها، وفي بطون التأليف تكمن الأنساق الحضارية والدينية والمعرفية والفكرية للحضارات والشعوب، وما ماتت شعوب وفنيت



الدعدي في كتابه (أثر السياسة في اللغة: العربية أنموذجًا)، مع بعض الإضافات التي تدعم أفكار الكتاب وقضاياها.

وقد اخترنا أن نسلك منهج الكاتب في النقد، فمنه نتعلم تجاوز التلقي والاستهلاك المفرط للأفكار إلى إبداء الرأي كلما رأينا ذلك ممكنًا، فقد أشرنا إلى مضامين الكتاب، وعقبنا على بعض القضايا التي رأيناها من الإشكالات المنهجية والتصورية التي يمكن تسجيلها والإشارة إليها في الكتاب، دون أن ينقص ذلك شيئًا من قيمة الكاتب واجتهاد المؤلف، فقد استطاع الباحث أن يبرهن بمنهج علمي دقيق ومنظم على العلاقة التأثيرية التآثرية بين السياسة واللغة، كما استطاع النبش في بعض القضايا والإشكالات التي تجاهلها الخطاب اللساني العربي تجاهلاً كلياً عن قصد أو بغير قصد، من ذلك الخلفيات والمنطلقات العقديّة والسياسية للنظريات اللسانية.

وقد اخترنا تقسيم هذا البحث بعد هذه المقدمة الموجزة إلى مدخل وثلاثة أبواب، في كل باب فصول ومباحث وقضايا كما وردت في الكتاب الذي نعرض له، سائلين من الله جل وعلا أن يبارك في عمل الباحث الدكتور مقبل، وأن يوفقه للمزيد من العمل فمكتباتنا العربية اللسانية في أمس الحاجة إلى دراسات نقدية تتجاوز الاستهلاك النهم للنظريات اللسانية إلى العمل النقدي المؤدي إلى الإبداع والابتكار، سعيًا في نهضة لسانية عربية رائدة.

ثقافات، إلا بعد موت لغاتها ومفاهيمها، وما عادت أمم وملل إلى الحياة بعد احتضار وانحطاط، إلا بإحياء لغاتها ومفاهيمها القديمة، وإعادة النظر في ماضيها وأمجادها، ورسم معالم المستقبل والعمل على بنائه، وذلك كله بفعل اللغة.

هنا تكمن علاقة اللغة بالسياسة، فلا وجود لفعل سياسي خارج إطار اللغة، ولا وجود للغة خارج إطار السياسة، فإذا اتفقت السياسة مع اللغة ودعمتها ارتقت اللغة ونجحت السياسة، وإذا تعارضت المواقف السياسية مع اللغة اتخذت اللغة طريقها إلى الاندثار، وبدأت السياسة تفقد هيبتها وقوتها التي تنتهي بانتهاء اللغة التي تمدّها بالقوة والحركة، وربما تصبح سياسة القوم جزءًا من سياسة الأقوام الأخرى التي فرضت لغاتها، حيث يتم إحلال الشعوب لغويًا كلما تم احتلالها سياسيًا، والعكس صحيح.

وبين اللغة والسياسة علاقة تأثير وتأثر، فلا وجود لتفكير في اللغة في معزل عن الخلفية السياسية، ولا وجود لنظرية لسانية خارج خلفية سياسية وعقدية، كما أنه لا وجود لفعل سياسي لم يتخذ لغة معينة سلاحًا ومعينًا لا ينضب، منه يستمد تصوراتهِ ويبنى أنساقه وعوالمهُ.

يأتي هذا البحث ليعرض أهم الأفكار التي أوردها الباحث القدير الدكتور مقبل بن علي

نموذجًا)، أطروحة دكتوراه، صدر بمركز نماء للبحوث والدراسات، في العدد السابع ضمن مجال الدراسات الفكرية التي يصدرها المركز، في طبعته الأولى ٢٠١٦م، فيما يقرب من ٣٧٠ صفحة من الحجم الكبير (١٧/٢٤).

يضم الكتاب بعد فهرست المحتويات الذي افتتح به الكاتب كتابه، مقدمة ومدخلًا، وثلاثة أبواب، تضم فصولًا فمباحث ف عناوين فرعية، ثم خاتمة موجزة في صفحة وبضعة أسطر، ثم لائحة المصادر والمراجع العربية والمترجمة والمجلات والأبحاث والموسوعات، إضافة إلى موقع الحرف العربي المنمط. وختم الكتاب بصفتين تضم إصدارات مركز نماء للبحوث والدراسات التي تتوزع إلى دراسات شرعية ودراسات فكرية ودراسات الاختلاف والحوار والتعايش، ومجال التكوين ومجال التجارب، ودراسات الترجمات والتساؤلات والمراجعات المتعلقة بالفكر العربي المعاصر، ودراسات في الحالة الإسلامية، ودراسات صناعة البحث العلمي، وقراءات في الخطاب الشرعي، ثم حوارات نماء. وصفحة في التعريف بمركز نماء ناشر الدراسة^(٤). كما أشار الكتاب إلى موجز حول سلسلة دراسات فكرية: التي نشر الكتاب ضمنها، وكذا المنهج المتبع في ذلك.

(٤) باعتباره مركزًا بحثيًا، يعني بتنمية العقل الشرعي والفكري، وتطوير خطابه وأدواته المعرفية بما يمكنه من حسن التعامل مع تراثه الإسلامي والانفتاح الواعي على المعارف والتجارب العالمية المعاصرة. ويسعى المركز إلى بناء خطاب إسلامي معتدل، متصل بحركة التنمية، وحسن الفهم لمحكمات الشريعة، قوي الانتماء لها، قادر على الاقتناع بها، ويمتلك في المساحات الاجتهادية المرونة والمهارة والآداب الكافية، خطاب حسن الفهم للأطروحات الفكرية المعاصرة، قادر على فهمها وفحصها ونقدها... إلخ.

المدخل المفهومي: قراءة في عتبات الكتاب

يشمل هذا المبحث محورين تناولنا فيهما جملة من القضايا العامة المتعلقة بالكتاب، وهو ما يطلق عليه عادة العتبات، ومنها طبيعة الكتاب وموضوعه وكاتبه، ودار النشر، والعنوان والغلاف والصورة، ويضاف إلى هذه القضايا في معظم الأحيان موضوع المقدمة وفهرست المحتويات وفهرست المراجع وخاتمة الكتاب، وقد اخترنا الإشارة إليها جميعها تحت مبحث عتبات الكتاب.

المحور الأول: معلومات عامة حول الكتاب

يأتي كتاب (أثر السياسة في اللغة: العربية نموذجًا) للباحث اللساني مقبل بن علي الدعدي ليتتبع أثر السياسة في اللغة، سواء من حيث بنية اللغة، أو من حيث قوتها وضعفها، أو من حيث ظهور بعض النماذج اللغوية وازدهارها، وموت نماذج أخرى واندثارها، فهو بحق دراسة لسانية، تندرج ضمن الدراسات الحديثة التي تعالج القضايا الابدستيمولوجية في اللسانيات، وما يسهم في نشأة النظريات اللسانية من خلفيات فلسفية ومنطلقات فكرية وسياسية، وقضايا السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي، وعلاقة اللغة بالأبعاد الحضارية والفكرية والسياسية والاجتماعية... إلخ.

وكتاب (أثر السياسة في اللغة: العربية

المحور الثاني:

قراءة نقدية في المقدمة ومنهج التقسيم والخاتمة

أولاً: مقدمة الكتاب

ومحوريّتها في الوجود الإنساني، سواء من حيث المكان، أو من حيث الزمان، وسواء من حيث الماضي أو الحاضر أو المستقبل، ثم أعقبه بالإشارة إلى مشكلة البحث، ففروضة ثم أهدافه.

أما مشكلة البحث فالكاتب ينطلق من التغير الذي حصل في الكتابات الحديثة، حيث ظهرت مصطلحات جديدة وتغيرت مدلولات مصطلحات أخرى، مما يجعله يقارب هذه القضية من زاوية علاقة السياسة بهذا التغير، أي العلاقة بين اللغة والسياسة من جهة، وأثر السياسة في اللغة من جهة أخرى. وتتجاوز مشكلة الدراسة الوقوف على التغير الذي تعرفه اللغة من خلال أثر السياسة فيها، إلى البحث في دور السياسة في ظهور اتجاهات لسانية ومناهج لغوية.

يجدر بنا أن نشير كذلك إلى أن الكاتب قد اتخذ اللغة العربية، أو اللسان العربي أنموذجاً في دراسته، فاشتغل عليه لاختبار فروض البحث. وأشار بذلك، وإن لم يضع له عنواناً إلى محددات الدراسة من حيث الزمن، فلم يتقيد زمن الدراسة بتاريخ معين؛ وذلك لأن الكاتب لم يكن همه حصر كل أثر سياسي في اللغة، أو تعقب تاريخي للتغير المدروس.

يؤسس الكاتب انطلاقته على فروض علمية لعل أبرزها: أثر السياسة في اللغة، سواء من حيث المتن أو المنزل، إضافة إلى أن اللغة العربية تتعرض لهذا التغير بالرغم من الاختلاف والتفاوت الحاصل بين اللغات، كما ينطلق الباحث من فرضية أخرى تكمن

تعتبر المقدمة -أقصد مقدمة الكتاب- الوجه الحقيقي لأي تأليف، فهي الصورة الحقيقية للكتاب والكاتب معاً، وهي الخريطة التي تساعد القارئ في الإحاطة بمضامين الكتاب، وهي البوصلة التي يتم الاعتماد عليها خوفاً من التيه وتجنباً للإطالة والإطناب، وسعيًا إلى قراءة منهجية تعود بالنفع على القارئ. والمقدمة هي وثيقة تعاقد بين الكاتب والقارئ، فهي التي يبين فيها الغاية من التأليف، والأهداف التي يسعى جاهداً لتحقيقها، وكذا المنهج المتبع، أو المناهج التي استعان بها في مناقشة الإشكالية المحورية للبحث، وفي اختبار الفروض التي أسس عليها بحثه، وكذا التصميم المعتمد والترتيب الذي اختاره للقضايا التي يناقشها، وأي خروج عما أورده الكاتب في المقدمة هو في الحقيقة إخلال بالمنهج، وخروج عن العقد المبرم مسبقاً بينه وبين القارئ.

لقد اتبع الكاتب منهجاً دقيقاً في كتابة المقدمة، بالرغم مما قد يسجل عليه من ملاحظات، اخترنا الإشارة إليها بعد عرض مضامين المقدمة.

فقد أشار الكاتب إلى أهمية البحث في هذا النوع من القضايا، نظرًا لأهمية اللغة

اللغة العربية من شأنه أن يفقد نماذج واضحة في تأثير السياسة على اللغة، ولو اقتصرنا على اللغة العربية قد يصل البحث إلى نتائج غير دقيقة»^(٥). والحق أن الاعتماد على لغات أخرى يستدعي بالضرورة اعتماد الكاتب على بعض المصادر والمراجع الأجنبية، فالكاتب لم يورد ولو مرجعًا أجنبيًا في لائحة المصادر والمراجع؛ وهذا في نظري المتواضع أمر يخل بالدراسة، خاصة أنها في مجال معرفي كتبت معظم نظرياته وأبحاثه ونماذجها باللغات الأجنبية، فاللسانيات والسياسات اللغوية والتخطيط اللغوي، كلها مباحث لا يرقى البحث فيها في إطار الدرس اللساني إلى درجة العلمية، إلا إذا استند على بعض المصادر الأساس فيه، وهي باللغات الأوروبية والأمريكية، وهذا لا يعني أنه يستحيل كتابة بحث في الموضوع استنادًا إلى تراثنا العربي الفريد والبديع، وعلى ما كتب في لسانيات العربية الحديثة، لكن الاعتماد على لغات أخرى وجعلها جزءًا من الدراسة، يلزم الباحث على ضرورة اعتماد مصادر أجنبية باللغات موضوع الدراسة على الأقل.

ثانيًا: مسألة تقسيم الكتاب

لقد ضم الكتاب مدخلًا وثلاثة أبواب، ضم كل باب منها ثلاثة فصول، كما سيأتي في المباحث القادمة، والذي يهمنا في هذا المحور هو ما لوحظ على الكتاب من نقص منهجي في التوازن بين الأبواب والفصول التي ضمها

في محورية السياسي في الحفاظ على اللغة والرفع من شأنها، واهتمام الأمم والشعوب باللغة من خلال مشاريع لغوية في السياسة والتخطيط، إضافة إلى تأسيس فروع لسانية جديدة همها اللغة، منها المباحث المتعلقة بالتكنولوجيا والتعليم والترجمة وغيرها.

وإلى جانب كل ذلك، فإن الباحث ينطلق من فرضيات مفادها أن القواعد والأصوات في اللغة العربية أقل تأثرًا وتغيرًا، في الوقت الذي تكون فيه المفردات ودلالاتها أكثر عرضة لهذا التغير والتأثر.

أما أهداف البحث فقد أشار الكاتب إلى أربعة أهداف تسعى في مجملها إلى دراسة خاصية التغير التي تلازم اللغة، وأثر السياسة في هذا التغير، وبيان دور اللغة في ظهور بعض المناهج اللغوية، ودورها كذلك دعم بعض النظريات اللسانية ومحاربة البعض الآخر، وكذا الكشف عن بعض القضايا التي تعتبر من عمق العلاقة بين اللغة والسياسة، منها التعليم والتعريب والازدواجية والحوسبة وغيرها، هذا بالإضافة إلى محاولة معرفة بعض الأهداف التي يسعى السياسيون إلى تحقيقها من خلال اللغة.

وبالرغم من أن الكاتب قد أشار في المقدمة عند تحديده للبحث من زاوية الموضوع، فإنه لم يقتصر على اللغة العربية، قال: «وقد جعلت اللغة العربية نموذجًا للغات؛ لما تتمتع به من تاريخ ممتد (...) ولم أقتصر عليها، بل عرجت على غيرها من اللغات؛ وذلك لأن الاختصار على

(٥) مقبل بن علي الدعدي، أثر السياسة في اللغة، العربية نموذجًا، مركز نماء للبحوث والدراسات، دراسات فكرية (٧)، بيروت، ط ١، ٢٠١٦، ص ١٢.

أنكرت دعوى تأثر النحو العربي والمدارس النحوية بأغراض سياسية، في الوقت الذي أثرت فيه السياسة في الدراسات العربية الحديثة، وذلك من بوابة الاستشراق باعتبارها الوجه الثقافي للاحتلال. هذا وقد أكد البحث إمكانية التدخل في اللغة وفي تغير بعض مستوياتها، منكرًا خلاف هذا القول بالشواهد والنماذج.

لقد أجمل الكاتب أهم نتائج الدراسة في الخاتمة، وذلك كله في صفحة واحدة وثلاثة أسطر -كما سبقت الإشارة- وهذا في نظري المتواضع، يخل بالدراسة كذلك، فقد زرع الكاتب وعالج وسقى، واشتغل جاهدًا فأفاد وأجاد في كل ما جاء به دراسة وتحليلًا حتى استوى الثمر فتوقف ولم يحصد جميع ما زرعه، إذ إن الخاتمة إنما ينبغي أن تشمل أهم النتائج والخلاصات التي توصل إليها الباحث.

ولعلني لا أجازف إن قلت إن دراسة من هذا النوع، وهذا الجهد تحتاج بالضرورة إلى أن توضع لها خاتمة في عشرين صفحة، يستطيع القارئ من خلالها استيعاب ما بدله الكاتب من جهد ومثابرة وسهر ليصل إلى تلك النتائج. وهذا لا يعني أن يلخص الكتاب فيكتفي بها القارئ دون الكتاب، كأن تعفيه من تكلف عناء الاطلاع على البحث كاملاً، لكن أن تشير إلى مختلف النتائج المتوصل إليها باعتبارها حقائق نهائية توصل إليها الباحث عبر مناقشات وتفاصيل شائقة تقود القارئ إلى العودة للاطلاع على البحث كاملاً.

ويمكن أن نعتبر ما دُوّن على ظهر الكتاب مما هو على سبيل الخلاصة، حيث يجد القارئ على ظهر الكتاب إجابة على السؤال المشهور

البحث، فبالإضافة إلى المقدمة التي جاءت في ٦ صفحات، والمدخل في ٦٢ صفحة، توزعت صفحات الأبواب الثلاثة على الشكل التالي:

الباب الأول في ١٠١ صفحة

الباب الثاني في ٤١ صفحة

الباب الثالث في ١٣١ صفحة

فالباب الثاني يشمل ٤١ صفحة، وهو حجم الفصل الأول من الباب الثالث الذي جاء في ٤١ صفحة كذلك، وهو أصغر من المدخل الذي جاء يضم ٦٢ صفحة، وأصغر من الفصل الثالث من الباب الثالث حيث جاء هذا الفصل في ٤٧ صفحة.

يجدر بنا هنا أن نشير إلى إشكال التوزيع العادل للصفحات، قد لا يعد إشكالاً منهجياً في البحث، خاصة إذا كانت القضايا التي يناقشها الكاتب تفرض وجود ذلك الفارق الكبير بين أبواب البحث وفصوله ومباحثه، فإنه ينبغي على الباحث السعي إلى التوفيق في هذه المسألة ما أمكن.

ثالثاً: خاتمة الكتاب وخلاصته

لقد أشار الباحث في الخاتمة إلى أهم ما توصل إليه، بالرغم من الإيجاز الذي وسمت به الخاتمة، فقد أكد أن للسياسة تأثير على جميع مستويات اللغة، كما تؤثر في قوتها وضعفها. مشيراً إلى أن الدراسة أثبتت هذه الحقائق بشواهد وأدلة، ومن جهة أخرى فقد أشار إلى أن الدراسة أكدت أثر السياسة في المناهج التي جاءت بها اللسانيات الحديثة، وأثر ذلك في محاربة بعضها والدفاع عن البعض الآخر. وفي المقابل أكد الباحث على أن الدراسة

من قبيل إحداث المصطلحات وصناعتها. وكذا إكسابها دلالات ومعاني جديدة. وقد حاول الباحث مناقشة بعض الآراء في أثر السياسة في اللغة، فبين على غرار الرأي الأول أن من الباحثين اللسانيين من ينكر أثر السياسة في اللغة، مستشهدًا بعلي عبد الواحد وافي؛ الذي يرى أن تطور اللغة يكون وفق قوانين جبرية تخضع لنواميس الارتقاء، شأنها شأن باقي الظواهر الاجتماعية التي ليس للفرد إلا الخضوع لها^(٦). لقد اتبع علي عبد الواحد وافي لغويين من أمثال جرجي زيدان في كتابه (اللغة العربية كائن حي). ويرى الكاتب أنهم جميعًا متأثرون بالنظرية الداروينية اللغوية واللسانيات الوصفية البنوية، فيما يخص أثر الفرد والسياسة في اللغة، واستشهد على ذلك باللساني (تراسك) الذي انتقد الفكرة من خلال قضية العنصرية المقبلة التي تدعي تفوق الرجل الأبيض، وتزعم نضج لغته وكمالها. في حين أورد في نقد اللسانيات البنوية لويس كافي.

وإلى جانب أثر السياسة في اللغة من حيث التراكم والألفاظ والأبجدية، فإن الباحث يؤكد أثرها كذلك على الصوت، من ذلك تقليد السياسي حبًا في محاكاته، مستشهدًا على ذلك بما ذهب إليه تمام حسان في ظهور طاء عامية نتيجة تقليد العرب للأتراك في نطق الطاء والضاد. كما استشهد بما ذهب إليه اللساني (فندريس) في أثر تقليد أهل السلطة على اللغة في مستواها الصوتي.

المعهود: لماذا هذا الكتاب؟

وفي الجواب إشارة إلى أهمية اللغة باعتبارها الأداة التي تنبض بالحياة، وتمكن الإنسان من صناعة حياته الفردية والمجتمعية، وما تثيره اللغة من قضايا في علاقتها بالسياسة باعتبار هذه الأخيرة الوعاء الذي تجتمع وتتلاقح فيه الخبرات البشرية، وأن الكتاب يحاول الوقوف على ما أحدثته السياسة في اللغة على مستوى البنى والتراكيب والنحت وطرق التوليد المصطلحي والاستحداث وغيرها. كما أن المؤلف سعى إلى تتبع التاريخ المتعلق بالعلاقة بين اللغة والسياسة، والوقوف على أهم مفاهيم السياسة اللغوية وأدواتها ومناهجها، خاصة في اللغة العربية، ويأمل المركز بنشر هذه الدراسة، أن يساهم في التراكم المعرفي المتعلق بهذا المجال.

مدخل عام: الكتاب؛ قضايا وأفكار ومفاهيم

عنون الكاتب هذا المدخل بـ(اللغة والسياسة) وأشار فيها إلى ثلاث قضايا في غاية الأهمية، تؤكد في مجملها علاقة السياسة باللغة، وأثرها عليها. وهذه القضايا الثلاث هي:

المحور الأول: أثر السياسة في مستويات اللغة

يؤكد الباحث في هذا المحور أثر السياسة في تغيير مستويات اللغة والتأثير فيها، وذلك

(٦) المرجع نفسه، ينظر ص ٢٢

تصوره هذا بأعمال أدبية وروائية، تصور في مجملها واقع الحكم الاستبدادي، وما يقوم به من تنميق الكلام وتبديل التاريخ والعبث بالمصطلحات والإحصاءات وغيرها، وأكد أثر النظام الاستبدادي والعبودي على اللغة.

ثانيًا: فرانز فانون، وهو فيلسوف وطبيب عسكري، قاوم الاحتلال في الجزائر وقد انتقد فانون الجهاز الاحتلالي، وأدبياته الثقافية واللغوية، والأفكار التي ينطلق منها، وعنصرية العرق الأبيض من خلال اللغة التي يستخدمها الاحتلال، والمصطلحات والمفاهيم والمعايير اللغوية في تقسيم العالم وإعطاء حق السيطرة والاحتلال للمحتل.

ثالثًا: إدوارد سعيد، وهو مفكر وناقد أمريكي الجنسية، مصري النشأة، فلسطيني الأصل، أسهم في تحليل لغة الاحتلال من خلال كتاباته الغزيرة. وذهب إلى أن لكل لغة سياستها الخاصة، كما أن لكل سياسة لغتها الخاصة كذلك، كما يقوم مشروعه الفكري على علاقة السلطة بالمعرفة، ناقدًا للروايات الغربية التي أسست للثقافة الإمبريالية، وأسست للسيطرة الغربية على العالم، واستعباده، ونهب ثرواته، محللاً المعجم اللغوي الذي وظفته، والمناهج اللسانية واللغوية التي ظهرت ونشأت لأجل الغرض نفسه.

رابعًا: عبد الوهاب المسيري: وهو مفكر عربي له العديد من الأبحاث والدراسات في القضية الفلسطينية، واليهودية والكيان الصهيوني الاحتلالي، وباحث في المفاهيم

إن أثر السياسة في اللغة يتجاوز حسب الباحث التأثير في مستويات اللغة المختلفة إلى صنع لغة بأكملها، من ذلك ما تعرضت له الثقافة الأمازيغية، حيث صنعت اللغة الموحدة وسميت المعيار، وصنعت القواعد، وبدأ وضع المعاجم واختزال الثقافة الأمازيغية في أشكال وهياكل، وتمت صناعة الحرف في أكاديميات ومعاهد^(٧)، كل ذلك لأغراض سياسية أهمها عزل المكون الأمازيغي عن المكونات الأخرى لهوية الإنسان في شمال إفريقيا.

هكذا تتجاوز قضية تأثير السياسة والاختيارات السياسية، التأثير في مستويات اللغة المختلفة إلى إحداث لغة كاملة، مختلفة في مستوياتها وخطها وفي قواعدها وأبجديتها.

المحور الثاني: مشاريع في اللغة والسياسة

أورد الباحث في هذا المحور بعض المشاريع التي حاولت تأكيد أثر السياسة في اللغة، وتلاعب السياسيين بها، ومن هؤلاء:

أولاً: جورج أوريل، وهو كاتب وصحفي وعسكري، كتب سنة ١٩٤٧م مقالاً بعنوان: «السياسة واللغة الإنجليزية»، دعا فيه إلى تخليص اللغة الإنجليزية مما طرأ عليها من تشوهات وعادات سيئة، وقد دعم جورج

(٧) ينظر المشروع اللساني للأوراعي محمد، خاصة في كتابه (لسان حضارة القرآن) والتعدد اللغوي وأثره في النسيج الاجتماعي.

جديد لمفهوم ومعنى قديم، باعتبار أن تدخل الإنسان في اللغة قديم جدًا، ويقصد به في وقتنا المعاصر، التوجهات الكبرى التي تتخذها الدولة بشأن اللغة.

• **التخطيط اللغوي:** يقر الكاتب في البداية بالخلط الكبير بين الباحثين بشأن المصطلحين، أي بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، ويؤكد في المقابل أن التخطيط اللغوي هو الجانب التنفيذي للسياسة اللغوية، ومن ثمة تكون العلاقة بينهما هي علاقة بين القرار السياسي والإجراءات التنفيذية، وقد أورد الباحث عددًا كبيرًا من مجالات تدخل الدولة والسياسة في اللغة.

• **الازدواجية اللغوية:** يدل هذا المصطلح على الوضع اللغوي في الدولة، وتقسم الازدواجية حسب الباحثين إلى أنواع كثيرة حسب عدد اللغات المتداخلة، وكذا المجالات التي تتداخل معها اللغة، وحجم الفئة التي تتعامل مع لغات مختلفة في البلد. والأهم في هذا المفهوم حسب الباحث هو ما للدولة من أثر في اعتماد اللغة، أو في فرضها أو محاربتها وغير ذلك، ويقابل مصطلح الازدواجية اللغوية مصطلح الأحادية اللغوية، الذي يدل على تفرد لغة ما في بلد ما بالاستعمال في كل المجالات.

• **التهيئة اللغوية:** ظهر هذا المصطلح في المجال الفرانكفوني، ويعني تدخل الدولة لحماية اللغة والدفاع عنها أمام لغة أخرى منافسة.

اللغوية والفلسفية لنشأة الصهيونية وخطابها، وأثر استخدام الاحتلال الغربي للغة خاصة في سيطرته على البلاد. وقد اهتم في مسيرته الفكرية باللغة وأثرها في تشكيل الحضارة، وكذا أثر السياسة والتوجهات السياسية في توجيه اللغة والمفاهيم وتشكيل المصطلحات، وإشكالية المصطلح في تأكيد الاحتلال وإعطائه الشرعية.

خامسًا: نعوم تشومسكي، وهو لساني أمريكي ومعارض سياسي، صاحب المدرسة التوليدية التحويلية في اللسانيات الحديثة، له مئات الكتب، اهتم في نقده للغة الاحتلال الجديدة والمصطلحات التي يستعملها الخطاب السياسي لتأكيد احتلاله، والتلاعبات اللغوية لفرض السيطرة والهيمنة.

المحور الثالث: مفاهيم في السياسة واللغة

بعد عرض أهم المشاريع التي تناولت قضية السياسة وأثرها في اللغة، وهي مشاريع متعددة تلخص اهتمام الباحثين في مختلف الثقافات بالقضية، يعرض الكتاب في المحور الثالث: وهو الأخير في المدخل المفاهيمي العام للكتاب، لأهم المفاهيم التي تشكل علاقة السياسة باللغة، وتبين عملية التأثير والتأثر بينهما، ومن هذه المفاهيم ما يلي:

• **السياسية اللغوية:** هو مصطلح جديد دخل إلى حقل الدراسات اللغوية الحديثة. ومن جهة أخرى فهو في الحقيقة اسم

السياسية والتوجهات العامة للدولة. كما تختلف فيما بينها كذلك باختلاف الطرف المسهم في تلك العملية، فقولنا الانتحار حسب المسدي يكون الطرف داخليًا عكس الحرب والغزو اللغوي على سبيل المثال.

• **تصنيف اللغة:** تسمي السياسة اللغوية أسماء نتيجة تصنيفها للغات، ومنها الرسمية والوطنية واللغة الأم واللغة العالمية. وهذه الأسماء كلها إنما جاءت من خلال التدخل السياسي في اللغة.

نجل أهم الخلاصات التي انتهى إليها الباحث في هذا المدخل الذي يشمل ما يقرب من سبعين صفحة في الخطاطة التالية:

الباب الأول: أثر السياسة في المتن اللغوي

عنّون الباحث الباب الأول من كتابه بـ(أثر السياسة في المتن اللغوي)، وقد خصصه لمناقشة هذا الأثر في متن اللسان العربي، باعتباره أنموذجًا، وقد تناوله في ثلاث قضايا وزعها على ثلاثة فصول، وهي:

الفصل الأول: أثر السياسة في المفردات والتراكيب في عصر الخلافة

يبرر هذا الأثر ما تعرفه اللغة من تغيرات ناتجة عن تحولات اجتماعية وسياسية وثقافية،

• **التصدير اللغوي:** يقصد به ما تبذله الدولة من جهود مادية ومعنوية في الترويج لسانها خارج وفي غير محيطها.

• **الاستعمال اللغوي:** ويفضل استخدام مصطلح الاحتلال أو الغزو اللغوي، وذلك لما لفعل عمر واستعمر من معانٍ إيجابية، والاحتلال اللغوي، يعني بكل بساطة فرض لغة الاحتلال مقابل تنحية لغة البلد القومية، حيث تتحرر البلاد وتبقى محتلة من حيث اللغة والفكر، ويقابل هذا المصطلح مصطلح الاستقلال اللغوي، ويكون قبله مصطلح المقاومة اللغوية.

• **حرب اللغات:** ويكون إما من خلال نظامها الداخلي وبنيتها وتطورها، أو من خلال علاقتها بغيرها وهي حسب -جان كافي- حرب في الميدان أو حرب في المختبر^(٨)، ويحيل المصطلح كذلك إلى جانب من الحروب العامة، إذ هي في الأساس حروب فكرية، واللغة جانب مهم من الجانب الفكري.

• **هجر اللغة:** يلتقي هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى منها موت اللغة، واندثار اللغة، والإبادة اللغوية، وغياب اللغة، وانقراض اللغة، والانتحار اللغوي، وهذه المصطلحات تختلف فيما بينها حسب درجة تدخل السياسة في اللغة، ونوع هذا التدخل، سواء أرادت محاربتها أو هجرها أو استبدالها، أو أرادت قتلها واغتيالها، وهي عمليات يتم تنفيذها في نهاية المطاف وفق القرارات

(٨) مقل بن علي الدعي، أثر السياسة في اللغة: العربية نموذجًا، ص ٦٤

المنظومة السياسية للخلفاء العباسيين، وهي ألا يتلقب خليفة بلقب خليفة آخر^(٩)، وهو ما يعني أن اللقب يموت مباشرة وبشكل نهائي بموت الخليفة الملقب به.

الفصل الثاني: الفصل الخاص بأثر السياسة في الألفاظ والتراكيب ما بعد عصر الخلافة

ينطلق الكاتب في هذا الفصل من التغير الذي تعرضت له اللغة نتيجة لبعض الأحداث العظيمة والمفصلية في تاريخ الأمة، خاصة بعد سقوط الخلافة الإسلامية، حيث انعكس ذلك كله على اللغة، فهُجرت ألفاظ عربية وتراكيب إسلامية، وحلت محلها تراكيب جديدة متأثرة بواقعها السياسي، وقد استخدمت مصطلحات قديمة مع تغيير في دلالاتها، وقد عمد الكاتب إلى جرد مجموعة من الموسوعات المعاصرة، والمعاجم الحديثة وغيرها من الكتب، حيث مكنته من الوصول إلى مئات الألفاظ والتراكيب الجديدة، وكذا المفاهيم الحديثة.

وقد عالج الباحث إشكاليات هذا الفصل في ثلاثة مباحث كذلك، وذلك بعد عرض مبسط وموجز لأبرز العوامل السياسية التي كان لها الأثر في اللغة العربية، واستهل المبحث الأول باستحداث الألفاظ والتراكيب، منطلقًا من التقسيمات العديدة والحديثة للعالم، وتصنيف

مما يرتبط بالأغراض الإنسانية. وقد كان مجيء الإسلام فتحًا مبيّنًا ليس على الدين وما يعتقده الناس فحسب، بل على الحياة الإنسانية بشكل عام، وعلى اللغة بمفاهيمها ومصطلحاتها بشكل خاص.

وقد استطاع الباحث أن يبرهن على أثر السياسة في اللغة، من خلال الكشف عن أثر عصر الخلافة في المفردات والتراكيب، فبيّن ذلك عبر ثلاثة مباحث، اهتم الأول باستحداث المفردات والتراكيب من ألقاب الخلفاء والحكام في الدولة الإسلامية والنظام الإسلامي، فأورد جملة من المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بهما، منها الخلافة والإمامة العظمى والإمارة والولاية، وأهل الحل والعقد والفرق الإسلامية والحركات والخوارج والشيعية وأقسامها وغيرها من المصطلحات، وهي في الحقيقة تحتاج إلى قاموس كامل لجمعها.

أما المبحث الثاني فقد اهتم بتغيير الدلالة؛ حيث أكد الباحث أثر السياسة في تغيير معاني ودلالات كثير من الألفاظ، وانزياح دلالات تراكيب عدة. وقد مثّل لذلك ببعض النماذج والأمثلة، منها النظام الإسلامي، والإمامة العظمى، والبيعة، وتأويل نصوص الوحي والشرائع السماوية وغيرها.

أما فيما يخص المبحث الثالث، فقد خصصه الباحث لقضية هجر المفردات والتراكيب، التي تموت بعد ذلك، خاصة إذا لم يتم استعمالها من جديد، وقد مثّل لذلك بقضية اتسمت بها

المصطلحات من التأكيد على أهم التغيرات التي عرفتھا من حيث الدلالة.

ثم ختم الكاتب هذا الفصل بالمبحث الثالث: المتعلق بهجرة الألفاظ والتراكيب، ويقصد الكاتب بهجرة الألفاظ، ترك استعمالها وليس موتھا، حيث إنها قد تستعمل في بلاد وتمنع في بلاد، وتُهجّر في بلاد، لكنها قد تعود في أي وقت إلى الاستعمال، سواء بالمعنى القديم الأصلي، أو بمعنى دلالي جديد. وقد أورد الكاتب بعض المصطلحات التي هُجرت بعد سقوط الدولة الإسلامية، منها الألفاظ الدالة على الخلافة والنظام الإسلامي. إلا أن التأمل في هذا المبحث يؤكد ضرورة المزيد من البحث في الألفاظ المهجورة في العربية، وهذا يستدعي بالضرورة النظر في كل البلدان العربية، حيث إن الاختصار على منطقة معينة من شأنه أن يخل بالدراسة، خاصة أن العالم الإسلامي شاسع جغرافياً، وما قد يبدو للبعض مهجوراً في هذا البلد، يكون مستعملاً في بلدان أخرى، والعكس صحيح.

الفصل الثالث: الفصل الخاص بأثر السياسة في الأبجدية

ختم الباحث الباب الأول بالفصل الثالث، الذي خصصه للحديث على أثر السياسة في الأبجدية، وعلى غرار الفصول الأخرى، التي تضم مباحث، فإن الباحث في هذا الفصل أشار إلى جملة من القضايا التي تخدم موضوعه دون أن يقسم الفصل إلى مباحث محددة.

الناس في الدولة والمؤسسات المهيمنة على العالم، وكذا الأنظمة العالمية، والنظام العالمي الجديد، ومصطلحات الحرب والحرب العالمية، ومصطلحات الاحتلال والاستعمار والصهيونية، ومختلف الصراعات والمواجهات التي شهدها عالمنا المعاصر.

والحق أن البحث في المصطلحات الحديثة الناتجة عن العامل السياسي، والسياسة العالمية الجديدة، وما يتعلق بها من مصطلحات في مجالات مختلفة، تبيّن حجم التأثير الذي تخلفه السياسة على متن اللغة، وتحتاج إلى دراسات مستقلة ومستفيضة، وربما قد لا تكفي مجلدات طوال للإحاطة بمختلف هذه القضايا، وينضاف إلى ذلك عامل آخر يتحكم بقوة في ظهور الألفاظ والتراكيب بسبب السياسة، وهو عامل حياة اللغة وتطورها السريع، فالى عهد قريب لم يعرف العالم كثيراً من المصطلحات من قبيل الربيع العربي وما يتعلق به من مصطلحات.

أما المبحث الثاني من هذا الفصل، فقد خصصه الباحث لأثر السياسة في تغيير الدلالة في العصر الحديث، إما بتوسيع دلالة الألفاظ، أو تضيقها، أو تعدد استخدامها بدلالات مختلفة متغيرة حسب ما تقتضيه المصلحة السياسية، وقد اعتمد الباحث عدداً من المصطلحات في ذلك، منها مصطلح الإرهاب والتطرف والاعتدال والانتفاضة والجهاد والخوارج والردة والسلام، وتمكن من خلال الدراسة التاريخية والتأصيلية لهذه

علاقة مكانة اللغة ووضعها بالسياسة، وأثر السياسة إما في تمكين اللغة أو تهميشها وهجرها والقضاء عليها، وقد تناول الباحث ذلك في فصلين، أشار في الأول إلى أثر السياسة في وضع اللغة داخل محيطها في حين خصص الثاني لأثر السياسة في وضع اللغة خارج محيطها.

الفصل الأول: أثر السياسة في وضع اللغة داخل محيطها

بنى الكاتب قضايا هذا الفصل على بعض المفاهيم التي أشار إليها، وبين حقيقتها في المدخل، وكان ذلك مفتاحاً لفهم أثر السياسة على اختيار اللغة الرسمية التي تعطى شرعية الوجود والاستعمال في الإدارات والإعلام ومؤسسات التعليم والترجمة واللغة والوطنية وغيرها، منطلقاً في ذلك من المقارنة بين ماضي اللسان العربي وحاضره في علاقته بالدولة والسياسة وصناع القرار السياسي.

وقد بحث الكاتب لاختيار فرضية أثر السياسة في وضع اللغة داخل محيطها، في قضية اللغة العربية في الدساتير، حيث تنص جميع الدساتير العربية على أن العربية هي اللغة الرسمية، إلا القليل من الدساتير التي تجيز استعمال لغة أخرى كما هو الشأن بالنسبة للمغرب ولبنان وموريتانيا.

والأبجدية يقصد بها ترميز اللغة كتابياً، وذلك بوضع رموز كتابية للأصوات. ومن المسلّم به أن كتابة اللغة مرحلة متقدمة في حضارة الأمم^(١)، ولبيان الباحث تجليات تدخل السياسة في الأبجدية وتأثيرها عليها، فقد أشار إلى ذلك في مستويات عدة، منها أثر السياسة في تغيير الأبجدية، وفي حمايتها وتعديلها وإصلاحها. وقد مثل الباحث لكل مستوى بأمثلة وشواهد مناسبة.

وبالإضافة إلى تجليات تأثير السياسة في الأبجدية، فقد أشار الباحث إلى عدة قضايا منها علاقة الأبجدية بالهوية وعلاقتها بالدين الإسلامي، وعلاقتها بنشر الثقافة واللغة، وعلاقتها بالاستقلال.

ويحضرني مثال آخر في هذه القضية، وهو التجاء الحركات البربرية إلى صناعة حرف تيفيناغ في المختبرات، والتشهير به على أنه الحرف الأمازيغي، ويمكن للباحث المزيد من الاطلاع في الموضوع، بالرجوع إلى كتاب (لسان حضارة القرآن) لمحمد الأوراعي، وإلى مشروعه اللساني بشكل عام، فقد ناقش هذه القضية في غير كتاب له.

الباب الثاني: أثر السياسة في وضع اللغة

لقد سعى الباحث في هذا الباب إلى الإجابة على الإشكالات المعرفية التي طرحها بشأن

يستخلص الباحث من خلال دراسته أن الفرنسية تزاخم العربية في البلاد المغاربية، في حين تزاخم الإنجليزية العربية في المشرق، و«أن وضع اللغة العربية في التعليم (...) وضع غير صحي ينم عن ضبابية في الرؤية، وانعدام في التخطيط السليم للعملية التعليمية، وسير بلا بوصلة تحدد الهدف وتقوّم المنجز»^(١١).

هكذا، إذن، ينتهي الباحث من عرض وضع اللسان العربي في مختلف المجالات والقطاعات الحيوية بالبلاد العربية، لي طرح السؤال الجوهرى من جديد، وهو: ما أثر السياسة في ذلك الوضع؟ وكيف أسهمت القراءات السياسية في الوضع الذي يعيشه اللسان العربي في مختلف القطاعات الحيوية بالبلاد العربية؟

يشخص الباحث وضع اللغة العربية في البلاد العربية، ويرى أن غياب التطبيق عامل رئيس في ذلك الوضع، إضافة إلى غياب الخطة الاستراتيجية، وانعدام السياسة اللغوية، وهو ما يلخصه في قوله: (أمة بلا مشروع لغوي)، وإلى جانب ذلك، فقد أشار إلى الاحتلال وأثره في ترسيخ اللسان الأجنبي، وفرضه بالقوة على غرار اللسان العربي واللغات المحلية.

وينضاف إلى هذه العوامل عوامل غياب السياسة اللغوية الناجحة والخطط اللغوية الحقيقية في البلاد العربية، ولم ترقّ النماذج العربية في السياسات اللغوية إلى مستوى

وناقش قضية الإدارة في الوطن العربي، وما يعانيه اللسان العربي في الواقع وعلى لسان المتكلم في الإدارة، وكذا المفارقات الغربية بين النصوص القانونية الدستورية وواقع اللسان العربي في علاقته بالدولة بشأن الإدارة، وقد قارن الباحث بين الدول العربية في علاقة اللغة الرسمية بالإدارة في تلك البلدان، كما استشهد بدراسات مغربية ومشرقية في قضية السياسة اللغوية، وواقع اللغة العربية في الإدارة بالبلدان العربية.

ومن جهة أخرى فقد أكد الباحث في قضية لغة الإعلام في الوطن العربي، أن اللغة العربية الفصيحة ليست من أولويات الإعلاميين وملاك قنوات الإعلام، وهو الشيء نفسه بالنسبة لوضع اللغة في الإدارة، مشيرًا إلى أهمية استعمال الفصحى في الإعلام منطلقًا مما حققته بعض القنوات من نجاح كبير في استعمال القصص في مختلف برامجها.

وبالإضافة إلى وضع اللغة في الدساتير والإدارة والإعلام، فقد بحث الباحث في وضع اللغة العربية وأثر السياسة في حظها في التعليم، أي لغة التعليم والتدريس وتدرّس اللغات، وما يثار من نقاش حاد في هذا الموضوع، حيث صار اللسان العربي أجنبيًا في تخصصات ومجالات كثيرة بالبلدان العربية، مؤكدًا البون الشاسع في السياسة العربية بين ما يكتب وما يفعل، أي بين الدستور والواقع.

إلى قرار سياسي، وعزيمة من صناع القرار على مساندتها، والعمل بها، ودعمها في الداخل والخارج^(١٢).

الباب الثالث: أثر السياسة في الدراسات اللغوية

يتناول هذا المبحث -وهو الباب الثالث من الكتاب- أثر السياسة في الدرس اللغوي العربي ممثلًا في النحو من حيث النشأة، وكذا علاقة الاستشراق بالدراسات الغربية الحديثة والمدارس اللسانية، وعلاقة هذه المدارس بالسياسة. وقد توزعت هذه القضايا على ثلاثة فصول هي:

الفصل الأول: أثر السياسة في نشأة وتطور النحو العربي

يفسر بعض الباحثين المحدثين نشأة العلوم الإسلامية والعلوم اللغوية كذلك بالحاجة الملحة للسياسة في ذلك، وقد حاول الباحث في هذا الفصل اختبار هذه الفرضية، مستشهدًا بمجموعة من التصورات والأفكار لدى جيل من الرواد والمفكرين المعاصرين، خاصة ممن تناولوا الأسس المعرفية والمنهجية لخطاب العلوم الإسلامية والنحو العربي أمثال فؤاد بوعلي وعلي الياسري وعبد

النماذج العربية كنموذج الفرنسي والياباني والألماني والتركي والإسرائيلي.

الفصل الثاني: أثر السياسة في وضع اللغة العربية خارج محيطها

استهل الكاتب هذا الفصل بحديثه عن اللغة العربية وعلاقتها بالإسلام، باعتباره المثير والعامل الأبرز في مسيرتها وانتشارها، مستشهدًا بما يعرفه اللسان العربي اليوم في مجموعة من الدول في أوروبا الشرقية بفضل انتشار الإسلام فيها في العصر الحديث، وكذا انتشار المدارس العربية الإسلامية بعد كابوس الاستعمار.

والحق أن الباحث يدرك حقيقة مفادها أن الأمم والإمبراطوريات هي السبب في انتشار اللغات وقوتها، حيث لا وجود لإمبراطورية إلا بوجود كبير وحضور قوي للسانها، فالسيادة الرومية من الناحية العسكرية والسياسية ما كان ينبغي أن تكون قوية لولا انتشار اللاتينية، ويمكن النظر إلى ذلك من خلال اللغة الفرنسية والروسية والإنجليزية، كما أن الجانب الاقتصادي عامل مهم في انتشار اللغات وقوتها.

ولأن وضع العربية لا يبشر بالخير سواء من حيث النظر إلى وضعها في مختلف المجالات الحيوية، أو في وضعها من خلال قراءة التاريخ، وتتبع العوامل والأسباب الكامنة وراء ما تعيشه، فإنها اليوم في أمس الحاجة

تأويل نصوص الوحي، وأكد في المقابل عدم الانفصال بين اللغوي والفقيه، ممثلاً لذلك بأعلام كبار جمعوا بين اللغة والفقه وأكدوا على تداخلها وعدم انفصالهما.

ثم انتقد القول الرابع: الذي أعزى نشأة النحو بقضية القومية العربية، حيث أرجع هذا التصور إلى سياق القراءات الحديثة للتراث، وهي قراءات تأثرت بالتيارات الفكرية المعاصرة، مؤكداً أن أسباب نشأة النحو وردت بشكل واضح في كتب المتقدمين، ولا تحتاج إلى تحليلات منفصلة عن السياق الحقيقي والمنطقي لنشأة علوم العربية.

ومن جهة أخرى فقد ناقش الباحث تعدد المدارس النحوية، وأثر السياسة في ذلك، فسلك المنهج نفسه في عرض آراء المحدثين بشأن هذه القضية ليخلص في النهاية إلى إنكار وجود الاختلاف بين المدارس النحوية، اللهم ما كان بينها من اختلافات في الفروع ليس إلا، ومنه إنكار وجود مدارس نحوية، والخلاف بين النحويين في الأصول، فناقش مختلف الآراء، وحاول الدفاع عما ذهب إليه.

وتنضاف إلى هاتين القضيتين قضية أخرى في غاية الأهمية بمكان، خاصة حينما يرتبط الموضوع بأثر السياسة في العلم واللغة والنحو بشكل خاص، وهي قضية علاقة النحويين بالحكام، وأثر تلك العلاقة في عملهم وعلمهم وتوجهاتهم، فالارتباط بالحكام في نظر بعض المحدثين كان سبباً في نشأة كثير من قضايا النحو، وعلى اختلاف اجتهادات النحاة.

المجيد الصغير ومحمد عابد الجابري، وكذلك التفسير الماركسي الذي ذهب إليه محمود إسماعيل وخديجة الحديثي وشوقي ضيف وغيرهم.

ولئن اختلفت وجهات النظر من باحث لآخر في أثر السياسة في نشأة النحو العربي، بين أثر السياسة والقومية والأيدولوجية والصراع البورجوازي والإقطاعي والصراعات الاجتماعية وغيرها، فإن هذه التصورات تذهب -حسب الباحث- في مجملها إلى أثر السياسة في اللغة وفي نشأة النحو العربي.

وقد ناقش الباحث هذه الآراء فرد على القول الذي أسند نشأة النحو لأغراض سياسية بعدم ورود روايات تؤكد ذلك بقدر ما ذهبت إلى قضية اللحن وانتشاره والخوف على اللسان العربي. كما رد كذلك على الذين ذهبوا إلى أن نشأة النحو كان نتيجة الصراعات السياسية والطبقية -كما عند الجابري- وأكد في المقابل أن جميع الروايات التاريخية تكذب هذا التصور وتقننه وتبطله، وإنما نشأ النحو العربي بسبب اهتمام الأمة باللسان العربي واعتباره جزءاً من الدين وأمرًا لا ينفصل عنه، وقد أنكر الباحث ما ذهب إليه الجابري بدليل الاهتمام بعلوم العربية في وقت مبكر، أي قبل ظهور الصراع الطبقي والسياسي، مستشهداً بأعلام ونصوص في غاية الأهمية وهي من تلك المرحلة.

وانتقد الباحث الرأي الثالث الذي ذهب إلى أن نشأة النحو راجع إلى السيطرة على

الحضارية الإسلامية وظهور النهضة الغربية، فترك هذا الاهتمام تراثًا ضخمًا في دراسات فكرية معرفية ولغوية وثقافية وعادات اجتماعية وتاريخية وغيرها، وهو ما سمي بحركة الاستشراق.

يثير الباحث من خلال هذا الفصل أثر الاستشراق في الدراسات اللغوية العربية من جهة، وأثر السياسة الغربية على الاستشراق، أي ما مدى صحة اعتبار الاستشراق الوجه الثقافي والفكري للاحتلال؟ وهل كان للاحتلال دور في نشأة ظاهرة الاستشراق؟ وكيف يتم التمييز بين المستشرقين الصادقين وعملاء الاحتلال؟

ناقش الباحث هذه القضايا من خلال ثلاثة محاور، يتعلق الأول بأثر الاستشراق في الدراسات اللغوية العربية، ويتعلق الثاني بعلاقة الاستشراق بالسياسة، في حين يتعلق الثالث بأهداف الاحتلال.

وقد توصل الباحث بعد عرض مختلف هذه الأفكار ومناقشتها إلى أن معظم الباحثين، بل جلهم اتفقوا على تأثير الدراسات العربية بالاستشراق ودراساتهم، ومن الدراسات ما أشارت إلى جوانب التأثير والباحثين المتأثرين والمؤثرين بهم. كما أشار إلى الإشكالات المنهجية التي رافقت هذا التأثير من خلال عرض الفرضية على المنهج المعياري والتاريخي والمقارن والمنهج الوصفي.

ومن جهة أخرى، فقد أثار جملة من القضايا التي شارك فيها المستشرقون العرب، ومنها

ولقد استفاد الباحث في مناقشة أثر علاقة النحاة بالحكام في نشأة النحو، وأنكر ذلك من خلال تأكيده على أن جميع النحاة غير متصلين بالحكام، إضافة إلى تعظيم العلماء من قبل الحكام وإعطائهم الحرية في العلم دون التأثير في توجيه علمهم، وكذا ضرورة التمييز بين نشأة القول وانتشاره، أي أن الرأي النحوي إنما يدعمه الحاكم ولا يكون سببًا في نشأته. وبالتالي فالتأثير هنا يقتصر على تشهير الآراء لا في تأسيسها وإنشائها.

ختم الباحث هذا الفصل بالإشارة إلى جملة من الأخطاء التي وقع فيها المحدثون في تناولهم لقضية نشأة علم العربية، وأثر السياسة في ذلك، وهي أخطاء منهجية أربعة تتعلق الأولى بالقراءة الإسقاطية للتراث، وتتعلق الثانية بحرق المراحل في البحث، وعدم تمييز الفرضية عن الحقيقة. أما الثالثة فتكمن في مبدأ تجزئة التراث، في حين تتعلق الرابعة بمبدأ التعميم، حيث يتم تعميم بعض النماذج على التراث بأكمله.

الفصل الثاني: السياسة والاستشراق وأثرهما على الدراسات اللسانية الغربية

جاءت قضية الاستشراق استجابة للتطور والازدهار الذي عرفته الأمة الإسلامية، حيث وفد عليها العلماء والباحثون من كل حذب وصوب، وازداد هذا الإقبال بعد تراجع

أن المستشرقين قد جاؤوا بمجموعة من المناهج، قاموا هم وتلامذتهم من العرب على تطبيقها على اللسان العربي والدراسات العربية، وهو ما يستدعي بالضرورة الرجوع إلى الخلفيات الفلسفية والمنطلقات الفكرية والمعرفية التي أسهمت في نشوء المناهج والنظريات اللسانية الحديثة. ومن ثَمَّ فإن هذا الفصل يثير قضية مركزية في النقاش اللساني الحديث، يتأسس على إشكاليات مهمة، منها:

ما علاقة السياسة بالمناهج الغربية الحديثة؟ هل للسانيات دور في نشوء النظريات اللسانية؟

وفي سعي الباحث للإجابة على الأسئلة السابقة وتوضيح أثر السياسة في المناهج والنظريات الغربية الحديثة، حاول اختبار أشهر النظريات اللسانية وهي كالآتي:

أولاً: اللسانيات التاريخية والمقارنة:

فابتداءً من القرن السابع عشر سادت اللسانيات التاريخية والمقارنة، وانتشرت إلى أن صارت في القرن التاسع عشر مرادفاً لعلم اللغة، يظهر ذلك -حسب الكاتب- من خلال ما أورده من أقوال في اعتبار الدراسة التاريخية للغة الدراسة العلمية وإقصاء ما سواها.

توصل الباحث بعد العودة إلى جملة من الدراسات التي ناقشت نشأة اللسانيات التاريخية إلى أن ظهور هذا النموذج اللساني

أصالة الدراسات اللغوية العربية والدعوة إلى العامة والاهتمام بها والعزوف عن الفصحى.

أما علاقة الاستشراق بالسياسة وأثر هذه الأخيرة عليها، فقد أكد عليها من خلال اعترافات بعض المستشرقين أنفسهم، وكذا بعض الباحثين الغربيين، ومن خلال العلاقة العضوية بين الاستشراق والسياسة، وكذا الهيكل التنظيمي الإداري لمؤسسات الاستشراق، ومن خلال الدعم المادي للاستشراق، فهذه القضايا -حسب الباحث- مبررات كافية لإثارة العلاقة القائمة بين السياسة والحركة الاستشراقية.

أما محور أهداف الاستشراق، فقد أقر الكاتب بأن الغرب لم يكن ليدرس الشرق لولا أهداف وغايات حقيقية، قادته في دراسة اللسان العربي وآدابه، ولعل من أبرز هذه الأهداف -حسب الكاتب- تبرير الاحتلال والسيطرة على الشرق وقطع صلة المسلمين بالماضي، وقطع المسلمين بعضهم عن بعض، والاشتغال بالآخر وأسئلته، وقد مثل الباحث لهذه الأهداف بنماذج صريحة وواضحة، كما أورد أقوالاً للمستشرقين فصيحة في تأكيد هذه الأهداف وغيرها.

الفصل الثالث:

أثر السياسة في نشوء وظهور المدارس اللسانية الغربية

ارتباطاً بالفصل السابق، لا ينكر الباحثون

تعمقنا بالنظر في أصولها وجدناها قد قطعت أشواطًا لا تماثل الأشواط التي قطعتها الأنحاء القديمة، فقد كانت دراسة اللسانيات الحديثة في أساسها دراسة للغات الدول أو الأمم أو الشعوب التي سينظم ضدها الغزو أو الاحتلال أو الاستعمار بشتى أشكاله، بحيث يتم التخطيط لذلك مسبقًا بإرسال البعثات التبشيرية والاستشرافية»^(١٣).

وفي المقابل فإن اللسانيات النسبية^(١٤) التي بشر بها اللساني المغربي محمد الأوراني، تقوم على أنقاض اللسانيات التوليدية الكلية التي أسسها تشومسكي، بعد نقد كبير قدمه الأوراني شمل مختلف جوانب النقص في اللسانيات التوليدية، ومنه هذا الجانب المتعلق بأثر السياسة والهيمنة الأمريكية في تقسيم تشومسكي للغات، واعتباره اللغة الإنجليزية نموذجًا يصلح تطبيق ما يتوصل إليه من خلالها على كل الألسن، في حين لا يصلح أن يُطبق ما يتوصل إليه في دراسة باقي الألسن على الإنجليزية.

ثانيًا: اللسانيات الوصفية

يذهب مختلف الباحثين إلى أن الحركة القومية والاستعمارية، أسهمت كذلك في نشوء نمط الدراسة الوصفية للغة ومنهجها

يعود في أصله إلى الحركات القومية الأوروبية والتوسع الاحتلالي باعتبارهما الدافعين الحقيقيين للنشأة التاريخية للدراسات اللغوية. ويبرر الباحث هذا الموقف بما عاشته فرنسا في مسألة السعي إلى فرض لغتها على أوروبا وإحلالها مكان اللاتينية، حيث عملوا في ذلك على المقارنة بين الفرنسية وباقي اللغات، محاولة منهم في إعطائها الشرعية التاريخية، وهو ما أنتج الدراسات التاريخية للغة.

لقد استطاع الباحث تأكيد أثر السياسة في اللغة من خلال نشأة الدراسات اللغوية التاريخية المقارنة كما سبقت الإشارة، ومن خلال أهداف هذه الدراسات، حيث سعت في مجملها إلى إعادة تصنيف اللغة وتقسيمها إلى أسر، ولرفض القول الذي يذهب إلى أن للغات أصول إلهية. وبالإضافة إلى ذلك فقد بين الكاتب ذلك الأثر من خلال العنصرية اللغوية في الدراسات المقارنة، حيث انتقل التصنيف من اللغات إلى تصنيف الشعوب، فاللغات المتحضرة للشعوب المتحضرة والبدائية للشعوب البدائية، وهكذا التصفت سمة التوحش والتخلف والطفولة والشيخوخة بالسامية وشعوبها، في الوقت الذي أسندت فيه كل المحامد للغات الأوروبية واللاتينية.

يقول نور الدين رايس في هذا الصدد: «وإذا كانت للأنحاء القديمة منطلقات دينية وأهداف إصلاحية فإن منطلقات اللسانيات الحديثة -بالنظر إلى جذورها المعرفية التي كانت تستقي منها- منطلقات مخالفة لذلك، فإذا

(١٣) نور الدين رايس، الأنحاء التقليدية واللسانيات الحديثة، ندوة مكّناس: مكانة الأنحاء التقليدية في اللسانيات الحديثة، ص ٤١-٤٢

(١٤) ينظر محمد الأوراني، نظرية اللسانيات النسبية: دواعي النشأة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط ١، ٢٠١٨م - محاضرات في تطبيقات النحو التوليقي، دار الأمان الرباط، ط ١، ٢٠١٨م - محاضرات في النظرية اللسانية والنماذج النحوية، دار الأمان، ط ١، ٢٠١٨م.

أسباب وعوامل نشأتها وفي غاياتها وأهدافها، ويرى الباحث أن اللسانيات الأمريكية هي وليدة الأنثروبولوجيا. وقد أشار فيه إلى ثلاث قضايا كبرى، وهي مرحلة ما قبل اللساني (بواس)، والمرحلة الممتدة من (بواس) إلى تشومسكي، ثم مرحلة تشومسكي مع اللسانيات التوليدية التحويلية، وهذه القضايا الثلاث في نظر الباحث تؤكد في مجملها الأثر الكبير للسياسة على اللغة، فالمرحلة الأولى تميزت برحلات اللسانيين والأنثروبولوجيين للكشف عن لغات الهنود بعدما تعرضت للإبادة ومحاولات القضاء عليها من قبل الغزاة، وقد اكتشف اللسانيون مدى أهمية عمل الأنثروبولوجيين مع الحكومات الاستعمارية، وتسجيلهم الأخطاء والمغالطات حول لغات الهنود لأهداف استعمارية، ويعتبر (بواس) من أبرز هؤلاء اللسانيين الذين اتهموا الأنثروبولوجيين بالخيانة العلمية، وبواس لساني ألماني أسهم في إرساء المنهج الوصفي، وفي تأسيس أبرز القواعد والأسس العلمية في التعامل مع الدراسة اللسانية، وبالرغم من ذلك فقصة (بواس) في تجاربه على لغة الأسكيمو تعد صورة في غاية العنصرية والوحشية في التعامل مع البشر، كما تعتبر صورة للجور المسلط على العالم من قبل الرجل الأبيض.

ولأن (بواس) من أبرز المؤسسين للمنهج الوصفي، فقد ازدهر هذا المنهج

الوصفي في البحث اللساني؛ حيث ثارت فيه الحركة الرومانسية على اللغة الكلاسيكية، وفتحت المجال للاهتمام بمختلف الإنتاجات المتداولة بالعاميات واللهجات، وحولتها إلى لغات مكتوبة. وقد شملت هذه الثورة مختلف المجالات من طقوس وتقاليد وآداب وموسيقى وغيرها، والحق أن هذه الثورة جاءت في نظر الكاتب-مصاحبة لثورة الشعوب على الاحتلال اللغوي اللاتيني. حيث سعى العلماء والمفكرون والباحثون إلى إشهار لغاتهم وكشف المغالطات المسجلة عليها، من قبيل أنها عاجزة عن التعبير والإفصاح كما هو الشأن بالنسبة للاتينية.

وقد انتقل البحث اللساني الوصفي من تعقيد اللهجات إلى حفظ اللغات وأرشفتها، وكل ذلك لأغراض استعمارية محضة، حيث واجهت الدول المحتلة لغات ولهجات كثيرة في الدول المحتلة، مما أنتج المنهج الوصفي في الدراسات اللغوية، إضافة إلى أنه يمثل مرحلة جديدة للحركة القومية والاستعمارية، فاستفادت من الدراسة التاريخية وإخفاقاتها، فاحتاجت إلى منهج ونمط لغوي جديد يواكب القرن العشرين والأهداف الاستعمارية المتعلقة به.

ثالثاً: اللسانيات الأمريكية من

الأنثروبولوجيا إلى الإمبريالية

خصص الباحث هذا المحور للسانيات الأمريكية، إيماناً منه بأنها لسانيات تختلف في

أكثر وضوحًا وجه للعولمة. ويذهب الكاتب إلى أكثر من ذلك، حيث اضطلعت اللسانيات التوليدية بدور مهم في الحرب الباردة، واعتبرت وجهًا للسيطرة الثقافية والتأثير على العقول بهدف الاحتلال والغزو. ولقد اعتمد الباحث أمثلة ونماذج، واستند إلى أبحاث علمية في تأكيد الحقائق التي ناقشها.

خامسًا: نظرية مارا الروسية، النشأة

والدعم والموت

اعتبر الباحث **نظرية مارا** الروسية أنموذجًا قويًا للتدخل السياسي في اللسانيات والدرس اللغوي بشكل عام، ومع أن هذه النظرية لا ترقى إلى مستوى النظريات الشهيرة، إلا أنها تمثل الوجه اللغوي للاتحاد السوفياتي، الذي سعى إلى تأكيد علمية نتائجها، وعمل على دعمها والتأليف في مزاياها، وإعدام من خالفها وعارضها.

والغريب في **نظرية مارا** أنها كانت مدعومة من قبل ستالين في مرحلة متقدمة، ثم انتقدها ستالين نفسه، ووجه نقدًا لادعًا لمارا وتلامذته بشأن علمية النظرية وصحة نتائجها حول اللغة والماركسية والطبقات الاجتماعية.

بسبب الدعم الذي لقيه إبان الحروب العالمية من قبل الولايات المتحدة الأمريكية، وكان الهدف هو معرفة اللغات المحلية واللهجات الخاصة للدول المستعمرة، بهدف استغلالها والسيطرة عليها، وقد اختتمت هذه المرحلة بظهور اللسانيات التوليدية بعدما وجه (تشومسكي) نقده إلى علماء الإنسانيات عمومًا، واتهمهم بخدمة أنظمة القهر والاستبداد.

رابعًا: اللسانيات التوليدية التحويلية

بدأ هذا الاتجاه الجديد في الدرس اللساني منذ منتصف القرن الماضي من قبل اللساني الأمريكي **نعوم تشومسكي** بعد توجيهه النقد إلى اللسانيات الوصفية والسلوكية، حيث انتقد هذين الاتجاهين في اللسانيات من حيث تصورهم للغة، وكذا المنهج المتبع والمرجعية العلمية التي بنيت عليها تصوراتهم.

والحق أن اللسانيات التوليدية أحدثت ثورة في الدراسات اللغوية الحديثة، وهو ما يثير سؤال علاقة السياسة بهذه الثورة اللغوية.

ينطلق الكاتب في البحث عن أثر السياسة في اللسانيات التوليدية التحويلية من التعصب للغة الإنجليزية: حيث حلت محل اللغات اللاتينية في اللسانيات التاريخية والمقارنة في الدرس اللساني الأوروبي، وهي في الحقيقة ثورة على السلطة المركزية بين أوروبا وأمريكا، وبمعنى

مراجعات

قراءة في كتاب: تشكيل مذاهب الفقه السنية^(١) في القرنين التاسع والعاشر من الميلاد

تأليف: كريستوفر ميلشيرت^(٢)
ترجمة: محمد خضر
مراجعة: سعد خضر^(٣)

(١) يصدر عن مركز نماء ٢٠٢٠م

(٢) أستاذ وباحث أمريكي في الإسلام ، متخصص في الحركات والمؤسسات الإسلامية. خاصة في القرنين التاسع والعاشر م، وهو محاضر جامعي في اللغة العربية والإسلام في المعهد الشرقي بجامعة أكسفورد، زميل. باللغة العربية في كلية بيمبروك ، أكسفورد.

(٣) باحث ماجستير في كلية أصول الدين، جامعة الأزهر.

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وبعد؛

فيعتبر الحديث عن تاريخ التشريع الإسلامي ونشأة المذاهب الفقهية وحركة تطورها من الأمور الهامة، وقد أولاه المستشرقون عناية كبيرة، ويأتي هذا الكتاب عارضاً لهذا الموضوع بأسلوب جيد، ويمكن اعتباره مقدمة جيدة لأعمال المستشرقين حول هذا الموضوع.

وقد بدأه المؤلف بمقدمة أشار فيها إلى مصطلح «المذهب» واستعمالاته، والمراد به، وأن ما سيركز عليه في دارسته هو المذهب باعتباره مدرسة تضم جماعة من الفقهاء، بعبارة أدق باعتباره هيئة من الفقهاء تتبنى منهجاً منظماً لإعادة إنتاج نفسها من خلال تأهيل فقهاء جدد.



يتطرق به الحديث إلى أبحاث وائل حلاق حول الاجتهاد ونهايته، ونشأة المذاهب وتطورها، ويعتبر المؤلف كتاب نورمان كالدير **(دراسات في التاريخ المبكر للفقه الإسلامي)** هو الأهم في العقد الماضي.

ويبين المؤلف أن هدفه الرئيس من هذه الدراسة هو بناء قاعدة متينة ومرتبطة زمنياً لتبني عليها الدراسات المستقبلية للفقه الإسلامي.

ثم يختم المؤلف مقدمته ببيان خطة بحثه.

ويمكننا استعراض الكتاب من خلال فصوله على النحو التالي:

أما **الفصل الأول** فعرض فيه المؤلف لنشأة مذهب أهل الحديث في العراق، والعلاقة بين مذهبي أهل الحديث والرأي وما بينهما من خلاف واختلاف، ومثّل لهذا العلاقة بأبي حنيفة والثوري، ويرى المؤلف أن الأدلة تشير إلى أن الخلاف بين أهل الرأي وأهل الحديث قد احتدم في نهاية القرن الثامن الميلادي، وأن الإدانات التي وجهها الثوري إلى أبي حنيفة ما هي إلا قصص مختلفة منسوبة إلى ذلك الزمن.

ثم ينتقل المؤلف إلى أسباب الانقسام بين المدرستين، ويرى أن السبب الأهم وراء ذلك هو عقيدة خلق القرآن؛ ذلك أن بشرًا المريسي كان من تلاميذ أبي يوسف، ومن هذه الأسباب أيضاً مسألة الحيل الفقهية، وموقف

ويرى المؤلف صعوبة معرفة تاريخ المذاهب القديمة، لأن هناك مصادر لم تنشر بعد أو نشرت بشكل سيء، وأنه يطلب من الباحث أن يكون ضليعاً في الفقه، عارفاً بالتاريخ، وعلوم أخرى.

ويُرجع المؤلف سبب انحصار المذاهب في أربعة فقط إلى عامل واحد هو التقليد، فالمذهب -على حد تعبير **مقدسي**- يندثر إذا لم يجد من يحمل اسمه ويدافع عنه.

ثم يشير المؤلف إلى نشأة مذهب أهل الحديث ويلمح إلى أصوله العراقية، عارضاً آراء كبار المستشرقين حركة تشكل المذاهب بوجه عام.

ثم يسلط الضوء على عمل **شاخت** حول التشريع الإسلامي، وكذلك على أعمال **جورج مقدسي**، ودوره في بيان طبيعة عمل المذاهب، كذلك عمل كولسون حول نشأة التشريع الإسلامي إلا أنه يراه أخفق فيما يتعلق بنشأة وتطور المذاهب الفقهية، وملمّحاً إلى تأثير **كولسون بشاكت** وطرحه حول نشأة **المذهب الشافعي**، ثم يشير إلى عمل **هودجسون** الذي اعتمد على **شاخت** في طرحه حول **الشافعي**، إلا أنه تجنب بعض أخطاء من سبقه في بعض المسائل، ثم ينبه المؤلف إلى أن الأعمال الدراسية التي صدرت فيما بعد لم تحرز تقدماً جديداً كأعمال **إنديرسن، وريين، وماثيوسون ديني**، ثم

ومن سلبيات الفقه الحديثي الخالص أيضا أنه يضع شروطا صعبة للغاية على الفقهاء، إلى درجة يصعب قبولها بالكلية، فعدد الأحاديث التي كان على الفقيه تحصيلها ضخم إلى درجة معجزة.

وفي **الفصل الثاني** تحدث عن المذاهب الفقهية وكيف أنها كانت تتسمى بأسماء الأمصار كمذهب أهل الحجاز ثم صارت إلى الأشخاص، وأن بعض الفقهاء وجد ضمانا أكبر في ربط فقههم بإمام ذي هوية فردية، لا بلد من البلدان، ومن ثم بدأ المؤلف في عرض كيفية تشكل تلك المذاهب، وركز حديث على المذهب المالكي والمذهب الحنفي، وكذلك تطرق في الحديث إلى علاقة هذه المذاهب بالسلطة وأثر ذلك في تشكلها.

وأما **الفصل الثالث** فعرض فيه لتطور المذهب الحنفي في القرن التاسع الميلادي، وما فعل الأحناف لمواجهة الفقه الحديثي من تأصيل حديثي لفقههم الخاص، وأشار إلى أعمال الطحاوي كنموذج لذلك.

ثم أشار إلى حركة التغيير التي طالت المذهب الحنفي، والمواجهة بين الثلجي الحنفي وأصحاب الحديث، وكيف أن بعض الأحناف عمد إلى طمس الاختلافات بين أبي حنيفة والحديثيين الأوائل.

المدرسين منها، ومسألة القياس والتوسع فيه من قبل مدرسة أهل الرأي، ومن الأسباب أيضًا -حسب ما يراه المؤلف- شيء يرجع إلى أخلاق أبي حنيفة وافتقاره إلى بعض التواضع، وكذلك بعض ما نسب من قصور في عبادة بعض أهل الرأي.

ثم تناول المؤلف ما أسماه **«المنهاج الفقهي لأهل الحديث»** فاعتبر أن منهاجهم كان عبارة عن جمع الأحاديث النبوية، ولم يكن لهم منهج لتدريس الفقه كالذي كان للمذاهب المنظمة بالمعنى المتأخر، ويرى أن أهل الحديث لم يهتموا بتلقي تدريب فقهي خاص؛ لأن ذلك قد يعني الثقة في شيخ من المتأخرين أكثر من الثقة في رسول الله صلى الله عليه وسلم وأصحابه والسلف.

ثم تناول موقف أهل الحديث من الاجتهاد والتقليد، فيرى أن التقليد الذي دافع عنه المحدثون متعلق بالنبي وأصحابه، لا بتعاليم المتأخرين من الفقهاء. ثم عرض لمسألة المذاكرة بين أهل الحديث.

ثم انتقل لعرض سلبيات فقه أهل الحديث فهو لم يصمد لمدى طويل لعوامل كثيرة، ثم اقترح بعض الأسباب حول اندثار الفقه الحديثي الخالص ومن ذلك افتقار بعض أهل الحديث إلى نظرية فقهية كتلك التي يتبناها الشافعية وغيرهم.

ثم تحدث عن المذهب الشافعي في مصر، وأبرز من ساهم في المذهب الشافعي المصري ونشأته كالربيع والمزني.

ثم تحدث عن المذهب الشافعي في القرن العاشر وما بعده وأنه قد شهد انتشاراً واسعاً مما زاید انتماء أناس ذوي خلفيات عقدية متنوعة كالمعتزلة والشيعة، وضرب أمثلة لذلك، ورأي أن السبب وراء تبني المعتزلة الفقه الشافعي في هذا الوقت هو تصدع صفوف العقلانيين تحت وطأة الاضطهاد، حيث كان في انتمائهم إلى الشافعية علامة على التزامهم بالسنة وبذلك يتقون الاضطهاد.

وفي **الفصل الخامس** يشير إلى علاقة ابن سريج بالمذهب الشافعي معتبراً إياه مؤسساً للمذهب الشافعي الكلاسيكي النقابي في معظم أصوله، ومتحدثاً عن ترجمته ودوره في نشأة المذهب، ورأسته له.

وأما **الفصل السادس** فتحدث فيه عن رجالات المذهب الحنفي الذين كان لهم دور في نشأته وتطوره، فاعتبر أنه إن كان لا بد من تسمية رجل بعينه باعتباره الفقيه الذي أنتجت أعماله المذهب الحنفي الكلاسيكي النقابي، فإن هذا الرجل هو الكرخي.

ثم اعتبر أن **الطحاوي** هو المؤسس للمذهب في شكله الكلاسيكي في القرن العاشر الميلادي، فكان أول فقيه يكتب شرحاً على **(الجامع الصغير)**، وأحد الأوائل الذي سبقوا إلى شرح **(الجامع الكبير)**. وقد ألف

ثم كان الحديث عما أسماه **«التأصيل الحديثي للاهوت الحنفي»**، وفي أثناء ذلك تناول علاقة الحنفية بمسائل الاعتقاد ومن أشهرها مسألة خلق القرآن، ومسألة الإرجاء.

ثم تحدث عن تطور حركة الشروح، ومصادر المذهب الحنفي الأولى التي كان عليها تأسيس المذهب الكلاسيكي.

وفي **الفصل الرابع** تناول المؤلف المذهب الشافعي في الفقه والكلام، واعتبر المؤلف أن الشافعي هو النقطة الأعمق تأثيراً في تاريخ الفقه الإسلامي وأرجع ذلك إلى أن المذاهب الفقهية الكلاسيكية بدءاً من القرن الحادي عشر الميلادي وما بعده، قد تمثلت بشكل واسع في نظرية الشافعي لا سيما في كتابه **(الرسالة)**.

وقد ألمح المؤلف إلى العلاقة بين المذهب الشافعي وآراء ابن كلاب معتبراً أن بينهما تشابهاً في التوسط بين العقلانيين واللاعقلانيين، وسمي هذا المنهج التيار شبه العقلاني.

ثم انتقل المؤلف إلى مسألة أخرى وهي انتقال **المذهب الشافعي** إلى بغداد، وأبرز المساهمين في هذا الانتقال، ثم أشار إلى تشكلات المذاهب الأخرى عقدية أو فقهية في بغداد وما بينها من اختلاف وصراع، وعلاقة ذلك بالمذهب الشافعي.

ثم تحدث عن **المذهب الحنفي** في **خراسان** وبلاد ما وراء النهر. فأشار إلى أسباب انتشار المذهب هناك.

وأما **الفصل السابع** فتحدث فيه عن نشأة المذهب الحنبلي الكلاسيكي ودور **الخلال** في ذلك، فتحدث عن جمع تلامذة أحمد لأقواله وتعاليمه واعتبرها وفقًا **لشاخت** بدايات **المذهب الحنبلي**. وكذلك أشار إلى مؤلفات أحمد كرسالة الصلاة والمسند والعلل ونشأة هذه المؤلفات، ودور عبد الله وصالح ابني أحمد في ذلك.

ثم تحدث عن **الخلال** باعتباره رئيساً للمذهب، واعتبر أن نجاح خلال يعود في جزء كبير منه إلى تأثيره على تلامذته والفقهاء في القرن الرابع كالخرقي وابن شاقلا، ثم جاء دور ابن حامد باعتباره إمام الحنابلة في عصره، ثم أبي الفضل التميمي، ثم أشار إلى ما حصل من عداوة من بعض أهل الحديث تجاه أبي بكر خلال، ثم أشار إلى دور البريهاري في تشكل المذهب الحنبلي، ونزعتة الحديثية المتشددة في بيانه -شرح السنة- ثم تطرق المؤلف إلى **ابن جرير الطبري** وما تعرض له من اضطهاد على يد **طائفة البريهاري**، بسبب بعض آراءه المخالفة لهم.

وفي **الفصل الثامن** الذي أفردته المؤلف **للمذهب المالكي** تحدث فيه عن نشأة هذا المذهب وتطوره، ودور **أسد بن الفرات** في انتقاله إلى إفريقية وحلوله محل المذاهب

كتاباً بعنوان **(المختصر)**. وهو تلخيص لعقيدة المذهب، كما أن الطحاوي هو أول من ألف كتاباً في مناقب أبي حنيفة، وقد قيل أن رئاسة **أصحاب أبي حنيفة** بمصر قد انتهت إليه، وهو أول مصري ينسب إليه هذا اللقب، وهو الذي سعى ليجد المذهب قبوله لدى أهل الحديث. ثم تحدث عن تلامذة الطحاوي، وأتبع ذلك بالحديث عن شيخين من شيوخ الطحاوي اعتبر أن لهما دوراً في نشأة المذهب أيضاً وهما أبو خازم والبردعي فأسهب في الحديث عن دوهما في ذلك.

ثم عاد بالحديث إلى أبي الحسن الكرخي فاعتبره الأستاذ الأول للمذهب الحنفي الكلاسيكي. ثم هو أول بغدادي قد انتهت إليه رئاسة الحنفية، والكرخي وإن لم يكن أول من شرح جامع الشيباني، وكذلك لم يكن مختصره في الفقه الحنفي الأول من نوعه، لكنه كان أول من خلف تلاميذ كتبوا شروحاً على مختصره كما هو الحال مع ابن سريج وتعليقات تلاميذه على مختصره.

ثم انتقل بالحديث إلى **المذهب الحنفي** في **مصر** وإفريقية بعد **الطحاوي** فتحدث عن تطور المذهب في عصور مختلفة كعصر الفاطميين والمماليك لكون هاتين الدولتين قد تبنتاه.

في إخفاقه على المدى البعيد، بينما نجحت المذاهب الأخرى الحنفي والشافعي والحنبلي في الاستمرار.

أما **الفصل التاسع** فقد تحدث فيه عن مذهبين من المذاهب المندثرة وهما **المذهب الظاهري، والجريري**.

أما **المذهب الظاهري** الذي قام على تعاليم داوود بن علي الظاهري فقد ظهر على الساحة المذهبية كمنافس قوي لمدة قرن ونصف القرن من الزمان.

وكان داود أول من استعمل قول الظاهر، وأخذ بالكتاب والسنة وألغى ما سوى ذلك من الرأي والقياس -على حد تعبير ابن النديم-، وهذا ما جمل البعض على أنت يعتبروه حديثاً متطرفاً، وفي المقابل اعتبره آخرون أقرب إلى العقلانيين من أهل الرأي؛ إلا أن داود من الناحية الفقهية اعتبر نفسه قريباً من الشافعي فشرح آرائه واحتج لها.

ثم تحدث المؤلف عن داود وآرائه الكلامية واعتبره قد بنى آراءً مختلفة تماماً عن الحديثين فيما يتعلق بالقرآن، ثم انتقل بالحديث إلى **أبي بكر بن داود الظاهري** ودوره، ثم خليفته **ابن المغلس** وكتابه **(الواضح)** الذي شكل تنفيذاً واضحاً لمختصر المزني، وقد أشار إشارة بسيطة لدور **ابن حزم** في نشأة المذهب.

الأخرى هناك، وكذلك دور **سحنون**، والعلاقة بين المذهب المالكي ومذهب أهل الرأي، وأنه قد اعتمد في المغرب على رعاية الحكام، لكنه لم يصل إلى شكله التام إلا في وقت متأخر للغاية.

وفي موطنه الذي ظهر فيه -المدينة- وقبل منتصف القرن التاسع، كان **المذهب المالكي** قد وصل مرحلة النهاية في عملية تشكله، وقد اعتبر المؤلف أنه لا يمكن القول بأن مالكا نفسه قد أسس مذهباً، لكنه قد ترك في موطنه مجموعة معتبرة من التعاليم الفقهية كما لم يفعل أي إمام من أئمة المذاهب الفقهية، وأن المذهب المالكي المدني يمكن وضعه في المنتصف بين أهل الحديث وأهل الرأي.

وفي **العراق**، تم الاهتمام بتطوير **المذهب المالكي** في محاولة لصياغة فقه عقلاني يجد القبول لدى أصحاب التيار العقلاني هناك، وذلك على يد إسماعيل بن إسحاق، الذي اعتبره المؤلف ممثلاً لابن سريج في المذهب الشافعي.

ويرى المؤلف أن **المذهب المالكي** ببغداد قد استمد أهميته التاريخية من كونه ممهّداً للمذهب الشافعي الكلاسيكي.

واعتبر المؤلف أن اعتماد المذهب المالكي على رعاية الحكام أحد الأسباب الرئيسة



واعتبر المؤلف أن دعم البويهيين هو ما حفظ المذهب الظاهري لفترة من الزمن.

ثم تحدث عن أسباب اندثار هذا المذهب.

ثم انتقل إلى الحديث عن **المذهب الجريري** الذي تشكل على غرار المذهب الظاهري، من الفقهاء الذين اتبعوا **محمد بن جرير الطبري**.

ويعتبر الطبري فقيهاً على مستوى عال من التنوع والشمول. فقد قرأ الفقه على داوود، كما تعلم الفقه الشافعي على يد الربيع بن سليمان بمصر والزعفراني ببغداد، وأخذ الفقه المالكي عن يونس بن عبد الأعلى، وإخوة ابن عبد الحكم الثلاثة، وفقه أهل العراق **(أي الحنفية)** عن أبي مقاتل الرازي.

ثم تحدث المؤلف عن كتب ابن جرير باختلاف الفقهاء الذي استبعد منه الطبري ابن حنبل مما كان سبباً في غضبهم عليه، ثم تحدث عن الجانب الكلامي والعقدي عند ابن جرير وموقف الحنابلة منه، وعن اتهام الطبري بالرفض، ثم تحدث عن أسباب إخفاق المذهب الجريري، في أن يكتمل تشكله على نحو ما تشكلت به باقي المذاهب الأربعة.

مراجعات

التوجه الاستراتيجي الحضاري لمواجهة تحديات التعليم في العالم الإسلامي

تأليف: د. مصطفى الزباخ^(١)

مراجعة: محمد الدحروش سعيد^(٢)

(١) أستاذ التعليم الجامعي - جامعة محمد الخامس - مقرر أكاديمية المملكة المغربية

(٢) أستاذ التربية الإسلامية بوزارة التربية الوطنية المغربية وباحث في الفكر التربوي الإسلامي بسلك الدكتوراه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية-الرباط - جامعة محمد الخامس، hotmail.com@9--creation

«لن تصفو الرؤية في تعليمنا إلا بتشديد صرح النظرية التربوية الإسلامية المعاصرة التي تربط في عقيدة المسلم بين إيمانه بربوبية الله والتزام الآداب مع الخالق والخلق، والفهم العلمي والتربوي والاجتماعي المعاصر للعلوم الدينية المعالجة لمشكلات العصر والمعبرة عن احتياجات المجتمعات»

مصطفى الزباخ^(٣)

مقدمة:

شهد التعليم - الذممي يعد أساس التنمية- بالعالم الإسلامي تعثرات وأزمات متتالية رغم تعدد مشاريع الإصلاح ومقارباتها، فانبرى ثلة من رجال الأمة لدراسة الأعطاب التي أدت إلى هاته الأزمات وتقدير رؤى من شأنها الرقي بالمنظومة التعليمية، وكان من بين هؤلاء مصطفى الزباخ الأكاديمي الذي خبر التعليم تنظيراً وممارسةً وعلى مستويات وطنية ودولية خصوصاً على مستوى أكاديمية المملكة المغربية ومنظمة الإيسيسكو؛ فجادت قريحته بدراسة علمية تربوية حديثة جديدة بالتعريف والدراسة والتحليل.

(٣) التوجه الاستراتيجي الحضاري لمواجهة تحديات التعليم في العالم الإسلامي، مطابع الرباط نت (٢٠١٦)، (ص/١٢) بتصرف.

التعليمية بالعالم الإسلامي دون ثباتها المتين على مرجعية الوحي فضلاً عن التحديات القيمة والثقافية والسياسية الداخلية والخارجية من أبرز الأسباب المؤدية إلى الأزمة التعليمية.

- الارتكاز على المرجعية الإسلامية في بناء فلسفة المناهج التعليمية واستحضار متطلبات التنمية الثقافية والاقتصادية والتكنولوجية يعد عنوان التوجه الاستراتيجي للرقى بالمنظومة التعليمية في العالم الإسلامي.

- خبرة المؤلف التعليمية تنظيراً وممارسة ومزاولته لمهام بمنظمات تربوية دولية مكنته من تقديم توجه استراتيجي متين يواجه مخاطر التحديات القادمة بمناهج تعليمية متطورة، تقوم على الأصالة والتنمية في آن واحد.

وقد انتهجت خطة بحث تتكون من مقدمة وخاتمة ومحاور كبرى أصلية وفرعية، كانت الأصلية الكبرى تغيت تقديم الدراسة شكلاً ومضموناً مع مناقشتها والتعليق عليها شكلاً ومنهجاً ومحتوى لتختم بإضافات مضمونية حولها.

واعتمد هذا المقال على منهج موظف من الاستقراء والوصف والتحليل؛ حيث اعتمد الأول في تتبع المادة العلمية المتناثرة بين ثنايا فصول الكتاب وتنظيمها وفقاً لمحاور المقال،

وإن قراءة علمية نقدية في كتاب الرجل لتستهدف في الأساس إبراز تأصيل لقيام نظرية تربوية إسلامية، وعرض تشخيصات قيمة لأسباب الأزمة التعليمية بالعالم الإسلامي المرتبطة بمرجعية الفلسفة التعليمية والتحديات الداخلية والخارجية المعيقة، فضلاً عن تقديم حلول مطلقة من الرؤية التربوية الإسلامية ومنفعلة مع محيطها في سياق الجمع بين الهوية والتنمية.

وَمِنْ ثَمَّ فَإِنَّ الْمَقَالَ يَصْبُو إِلَى الْإِجَابَةِ عَنِ الْإِشْكَالِيَةِ الْآتِيَةِ:

- فيمَ تمثلت أبرز نتائج تشخيص الأزمة التعليمية من منظور مصطفى الزباخ؟
- وما أبرز التحديات التي استعرضها؟
- وما أبرز سمات التوجه الاستراتيجي الذي قدمه لتجاوز الأزمة والرقى بالمنظومة التعليمية؟
- وإلى أي حد كانت الدراسة مستوعبة لجُلِّ قضايا التعليم المطروحة؟
- وأي إضافة قدمتها على سابقتها من الدراسات؟
- وكيف يمكن تنزيل هذا التوجه الاستراتيجي الوارد في الدراسة على مستوى الأنظمة التعليمية في العالم الإسلامي؟

وإن الطرق الموضوعي يفترض الانطلاق من وضع الفرضيات الهادية الآتية:

- ازدواجية المرجعية الفلسفية للأنظمة

الأخير إلى ملامح التوجه الاستراتيجي لتجاوز التحديات والارتقاء بالمنظومة التعليمية.

ب- مضامين الكتاب

البناء الحضاري في منظور النظرية التربوية الإسلامية

تنطلق رؤية المؤلف للرفي بالمنظومة التعليمية للعالم الإسلامي من الاستناد على النظرية التربوية الإسلامية التي عرفها بكونها «مجموعة من التصورات والمبادئ المترابطة المستمدة من المصدرين الرئيسين للشريعة الإسلامية هما القرآن والسنة وآثار السلف الصالح»^(٤).

وهي نظرية تربوية قائمة الأركان مستوفية الشروط قائمة على الريادة الحضارية للدين الإسلامي، وتتميز بمميزات أساسية تتمثل في:

- الإيمان بالغاية التعبدية للخلق.
- الإيمان بالرسالة القيمة والمعاني السامية للكون والحياة والإنسان.
- الارتكاز على بناء الإنسان من بيئته وثقافته دون الاستيراد من الخارج.
- الاستناد على البناء الحضاري والإنساني السليم المتصف بمبدأي «التوازن» و«الانسجام».

وإن هذه النظرية الأصيلة لتجمع بين إيمان

ووظف الثاني في عرض الأفكار والقضايا التي جمعت وتم تنظيمها، واستند إلى التحليل في دراسة مضامين الكتاب ونقدها نقدًا يقوم على إبراز مدى إبداعيتها على ضوء التحديات القيمة والثقافية والسياسية التي تعيشها الدول الإسلامية، مع تقديم إضافات مضمونية هي خلاصة دراسة الكتاب في تفاعل مع تحصيل معرفي تربوي وممارسة تعليمية فصلية.

أولاً:

تقديم الكتاب

أ- شكل الكتاب وبنيته

قدم مصطفى الزباخ دراسته في كتاب من الحجم المتوسط يضم نحو ١٥٧ صفحة خصصت واجهته للعنوان، واشتملت خلفيته على نبذة من سيرة المؤلف، وفقرة مقتطفة من مقدمة الكتاب تحيل القارئ عما تضمنه وأجاب عنه من استفسارات كبرى.

وقد قسم الكتاب إلى تقديم وأحد عشر فصلاً، حيث خصص الفصلين الأولين لعرض سمات البناء الحضاري من منظور النظرية التربوية الإسلامية وآليات استيعابها لمستجدات التنمية وإكراهاتها، وشخص الفصل الثالث أسباب أزمة التعليم بالعالم الإسلامي لتركز الفصول السبعة التي تليه على إبراز التحديات الفلسفية والقيمة والثقافية والبيداغوجية التي تواجه المناهج التعليمية الإسلامية، بينما خلص الفصل الحادي عشر

(٤) مصطفى، الزباخ، التوجه الاستراتيجي الحضاري لمواجهة تحديات التعليم في العالم الإسلامي، مرجع سابق، (ص/٢١).

في تراثنا التربوي الإسلامي إلى تعميق الأزمة وإهمال أساسيات كان منها الإهمال المتوارث للتربية الوالدية.

فيما تجسد ثالث الأسباب في غياب الوعي بالتحديات الداخلية والخارجية المعيقة للنهضات والمشككة في القدرات، التي أدت إلى الفصل بين المناهج الدراسية بين العلوم الشرعية والعلوم التجريبية والإنسانية. وكان رابع سبب مرتبطاً بغياب الوعي بالخطط والاستراتيجيات الراسمة للاستشرافات المستقبلية المفرز لسلبات عديدة منها:

ضعف تكوين المدرسين في مجال تكنولوجيا التعليم، والتشبث بالأنماط الديداكتيكية التقليدية، والاكتظاظ...

التحديات المواجهة للمناهج التعليمية الإسلامية

إن الأسباب السالفة الذكر المؤدية إلى أزمة التعليم في العالم الإسلامي صاحبها تحديات فلسفية وقيمية وثقافية وبيداغوجية وسياسية ارتبطت بالآن والمستقبل، تعرقل نجاح المناهج التعليمية الإسلامية في تحقيق أهدافها، وقد عرضها المؤلف في ثنايا الفصول الممتدة من الفصل الخامس إلى الفصل العاشر مبرزاً أن وفاء المناهج لأصالة النظرية التربوية الإسلامية صار أمراً حتمياً لمواجهة تلك التحديات الآتية:

- «تحديات الوعي بالمقومات الهويةية

المتعلم بربوبية الله جل جلاله والالتزام بالآداب مع الخالق والخلق، والفهم العلمي والتربوي والاجتماعي المعاصر للعلوم الدينية المعالجة لمشكلات العصر، حيث إنها تستهدف خلق مناهج تعليمي متكامل فيه العلوم الشرعية والطبيعية والاجتماعية والإنسانية، ويتصالح فيها العقل والنقل والعلم والدين في إطار هادف يتيح «عقل العالم» و«علم العاقل»؛ فهي مؤهلة لبناء إنسان متكامل تتوفر فيه كل عناصر البناء.

أسباب أزمة التعليم في العالم الإسلامي

تعددت تشخيصات الدراسة للأسباب المؤدية إلى الأزمة التعليمية في العالم الإسلامي إلا أن المتمعن فيها يجدها -رغم اختلافها وذكرها في فصول متعددة- تنضوي تحت أسباب كبرى ارتبطت بغياب أربعة أشكال من أشكال الوعي في منظومتنا التعليمية المختلفة، كان أول هذه الأسباب غياب الوعي بالمرجعية المحددة للمنطلقات والغايات حيث لامستها الازدواجية وتعدد الولاءات المنهجية التي أفضت إلى فوضى فكرية قيمية لدى الناشئة.

وثاني هذه الأسباب تمثل في غياب الوعي بالخصوصيات المحددة لمفاهيم الهوية الحضارية والذاتية الثقافية، حيث أدى عدم التمييز بين الثابت التوقيفي والاجتهادي المتغير

- «تحدي التأثير بالتيارات الفلسفية

والتربوية المادية» التي تعتبر وجود الإنسان بلا معنى من قبيل الداروينية والماركسية وغيرها، حيث حصرت ماهية الإنسان الباني للحضارات وربّته على جانب وحيد من إنسانيته في غياب للجوانب الأخرى بطريقة نجد فيها مراعاة إما للجانب الروحي أو العضلي أو العقلي أو الاقتصادي دون استحضار كل تلك الجوانب وغيرها مجتمعة.

وبناء الإنسان لا بد أن يتم بمراعاة أبعاده الإنسانية المتعددة بشكل تكاملي وفق الفلسفة التربوية الإسلامية بحيث تستحضر فيه الأبعاد الروحية والعقلية والنفسية والاجتماعية والمادية والسياسية والحضارية، وذلك في إطار وسطية تعبدية عمرانية وغائية لوجوده.

- «تحديات المكون الثقافي والعلمي».

حيث انتقد الزباخ منى تجزئ المناهج التعليمية للعلوم بتقسيمها إلى دينية وعلمية وأدبية؛ لكون ذلك يؤدي إلى تعميق **الازدواجية والتوجهات الضدية** من قبيل الماضي والحاضر، العلمانية والإسلام، التعليم الديني والعصري، التعليم الأدبي والعلمي، إذ لا بد من تحقيق التكامل المعرفي على ضوء النظرية التربوية الإسلامية وإلى استغلال المعرفة بمؤسساتها المختلفة.

- «تحديات العداء الديني والحضاري»

المنتج للإسلاموفوبيا ولتهمة عداء الإسلام

البانية»: حيث إن العولمة والمذاهب المادية بوسائلها المتعددة من إعلام ووسائل تواصلية حديثة تعمل على التشكيك في القيم المقدسة والثوابت الأصيلة للمرجعيات الإسلامية التي على رأسها الدين الإسلامي واللغة العربية. وإن توجه النظرية التربوية الإسلامية يقتضي تعزيز معارف المتعلمين بدينهم الإسلامي ولغتهم العربية التي تعد ذاكرة التراث الحضاري والثقافي، ذلك أن المناهج ينبغي أن تجعل من أهدافها ومواصفات خريجي برامجها الاعتزاز بثوابت أمتهم والتحسين من كل أشكال الاستلاب القيمي والثقافي واللغوي.

- «التحديات القيمة في المنظومة

التربوية»، إذ باتت القيم الوطنية للمجتمعات الإسلامية محط تهديد دائم من قبل العولمة ووسائلها المتعددة، ويتعمق هذا التهديد في غياب التربية الوطنية لدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية من قبيل الأسرة والمدرسة والإعلام عبر التي ينبغي أن تكون قائمة على التنشئة على القيم الوطنية والدعوة إليها.

وإن رفع هذا التحدي في نظر الكاتب يتم عبر تعزيز المناعة ضد الآفات المشككة في الولاء للعقيدة الإسلامية واللغة والتراث الإسلاميين بدمج قيم محبة الأوطان والتربية السياسية في البرامج الدراسية بشكل يؤكد الريادة الحضارية للدين الإسلامي، فضلاً عن تحفيز التميز وتشجيع التفوق والإبداع بإعداد برامج خاصة بالمتفوقين وتطوير أساليب الكشف عنهم.

• للعقل والحريات وانتشاره بحد السيف، ويمكن مواجهة هذا التحدي بتنقيح البرامج التعليمية بمجزوات تؤكد الريادة الحضارية للدين الإسلامي، وتعرف بقيمه السامية في حرص على تعزيز النظرة الشمولية الإسلامية لدى المتعلم.

- الاستناد إلى المرجعية الإسلامية في بناء المناهج وضرورة استحضارها للتحديات القيمية والثقافية التي تواجه جيل ناشئنا.
- تعويد المناهج المتعلمين على معالجة مشكلات العصر وتحدياته الكبرى بمنظور إسلامي.
- بناء مصفوفة قيمية في البرامج الدراسية.
- دمج قيم الديمقراطية (الشورى) والحوار والحرية والعدالة والبيئة وحقوق الإنسان في المناهج الدراسية.
- الانفتاح على الثقافات الأخرى في إطار الاستفادة الواعية.
- توظيف المناهج الديدانكتيكية الحديثة عبر التكوين المستمر للمدرسين والتوظيف الأمثل للتكنولوجيا في التعليم.
- الحرص على تنمية المواهب واكتشاف العباقرة والتميزين وتشجيعهم.
- تحديث معايير التقييم للتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة.
- تحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص في المؤسسات التربوية.
- إيلاء البحث العلمي التربوي أهمية كبرى.

وخلاصة القول تتجسد في كون هذا التوجه الاستراتيجي الذي حدده المؤلف يسعى إلى تكوين الشخصية الإنسانية التي رسمها الله لخلافته على الأرض كما شخصها القرآن، ورسمت ملامحها السنة النبوية الشريفة في إطار ما يصطلح عليه الدكتور خالد الصمدي

- «تحدي مكون الجودة والاعتماد»، إذ إن هناك ثلاثة جوانب رئيسة في المنهاج التعليمي بات واجباً أن يطالها التجويد: أولها مرجعية المنهاج التي ينبغي أن تستند إلى المرجعية الدينية والحضارية للأمة دون ازدواجية مصطنعة تعرقل الأهداف المنشودة، والجانب الثاني يتمثل في الجانب العلائقي الذي هو بحاجة إلى تفاعل وتكامل المقررات والمستويات، فيما تجسد الجانب الثالث في التنفيذ المرتبط بتنزيل الأهداف والعلاقات التفاعلية على مستوى البرامج ومختلف عناصر المنهاج.

ملاح التوجه الاستراتيجي لتجاوز التحديات والارتقاء بالمنظومة التعليمية

ختمت الدراسة بفصل ضم مجموعة من توجهات الرؤية الشاملة للمناهج التربوية ارتبطت بفلسفة المنهاج والبرامج الدراسية والهندسة البيداغوجية، وكذا مواصفات المدرسين كان من أبرزها التأكيد على تأسيس مختلف عناصر المنهاج وفقاً لمرتكزات النظرية التربوية الإسلامية وفق استحضار ما يأتي:

على النمو والتفاؤل والسعادة^(٥) في إحياء إلى أن النجاح في هذه القضية الاستراتيجية يقود الأمة إلى الرقي والرفاهية، فيما يدل اللون البنفسجي على الروحانيات والدين والقوة والسلطة^(٦)، أي أن قضية التعليم المؤدية إلى الرقي يتوجب عليها الاستناد إلى هوية ودين المجتمع.

وَمِنْ ثَمَّ نَخْلَصُ إِلَى أَنَّ شَكْلَ الْكِتَابِ يُحِيلُ الْقَارِئَ إِلَى أَنَّ قِصَّةَ التَّعْلِيمِ فِي الْعَالَمِ الْإِسْلَامِيِّ الَّتِي يُعَالِجُهَا هِيَ قِصَّةُ اسْتِرَاطِيَجِيَّةٍ يُنْبَغِي إِبْلَاؤُهَا الْأَهَمِيَّةَ الْبَالِغَةَ فِي إِطَارِ الْمَرْجِعِيَّةِ الْإِسْلَامِيَّةِ فَيَحَقِّقُ بِذَلِكَ تَقْدَمًا مَلْمُوسًا وَرَقِيًّا مَنَشُودًا.

وغير خافٍ أن هذا الشكل كان ذا دلالة معبرة للقارئ المتخصص والمطلع على مباحث السيكولوجيا، وإن من شأن اتخاذ الغلاف صورةً أو شكلًا يجمع بين مقصدي «التعبّد» و«العمران» في المنظومة التعليمية أن يحيل على دلالة أعمق على محتوى الكتاب، ويستوعب من قبل فئة قارئة أوسع.

ب- على مستوى المنهج

(٥) انظر: مصطفى شكيب، علم نفس الألوان: التأثيرات النفسية للألوان، دار النشر الإلكتروني (د.ت)، (٨/ص).

(6) Vois: Deunov, Peter, Le testament des couleurs, Hérouville St-Clair, Editions Telesma(S.D), p: 120-124.

بالجمع بين الهوية والتنمية.

ثانياً: مناقشة وتعقيب

اتسم عمل المؤلف بعمق بحثي وتأصيل فكري استحضر دلالات نصية عديدة ومن مصادر ذات مشارب مختلفة، ويسعى هذا المقال من ناحية أخرى -بعد تقديم الكتاب- إلى مناقشة قضايا شكلية ومنهجية ومضمونية مع تقديم إضافات مضمونية هي خلاصة دراسة الكتاب في تفاعل مع تحصيل معرفي تربوي وممارسة تعليمية فصلية.

أ- على مستوى الشكل

يجد المتأمل في الشكل الخارجي للكتاب أنه قد كُسي من ناحيتي الواجهة والخلفية باللون البنفسجي الذي يتصدره مثلث أخضر اللون بحيث يتبين أن لهذا المظهر الخارجي دلالات مرتبطة بالشكل والألوان اختيرت بعناية دون اعتباط ولا تخطئها عين المطلع على سيكولوجيا الألوان.

فالمثلث يدل على ضرورة توجيه المسار وتدقيقه بتركيز اهتمام المسؤولين والفاعلين التربويين على قضية الكتاب الاستراتيجية المتمثلة في التعليم، فيما يحيل المثلث الأخضر

وذلك حتى تكون إشكالية الدراسة ذات أساس متين منطلقة من تقييمات وتشخيصات أكاديمية مؤسسية بالموازاة مع تقويم المؤلف، ولا تعطي القارئ انطباعاً بكون حصول الأزمة التعليمية هو من تجسيد المؤلف وتقويماته الشخصية فقط، بل ستكون تقويماته العلمية معززة بتقارير مؤسسية تدعمها في الآن نفسه.

ومن القضايا المنهجية التي تجدر الإشارة إليها أيضاً تقديم مضامين فصلية لعله كان من حقها التقديم وتأخير أخرى كان حقها التأخير؛ حيث اشتمل الفصل الثالث -على سبيل المثال- على تحديات ومشكلات معاصرة تواجه المنظومة التعليمية الإسلامية. وقدم المؤلف في الفصل نفسه طولاً لمواجهتها، ثم اشتملت الفصول الموالية على تحديات أخرى ليختم الكتاب بفصل ضم مجموعة من الحلول وتوجهات الرؤية الشاملة للمناهج التربوية. ويبدو أنه كان من الراجح تأخير إدراج الحلول في فصول التحديات ودمجها في الفصل الأخير المخصص لذلك؛ تماشياً مع تسلسل الخطة البحثية العامة التي قامت على التأسيس فالتشخيص وعرض التحديات، ثم تقديم ملامح التوجه الاستراتيجي لتجاوز التحديات والارتقاء بالمنظومة التعليمية.

يعد منهج الدراسة في المعايير الأكاديمية المعيار الرئيس في تقويم صحة وجدة النتائج المتوصل إليها، ذلك على الوسيلة البحثية ما لم تكن علمية ومستوفية لشرط ملائمة المنهج لطبيعة القضية المدروسة والمجال العلمي المنتمية إليه لا يعتد بنتائجها باعتبار أن صحة النتائج رهينة بعلمية البناء العلمي المفضي لتلك النتائج، وقد اعتمد مصطفى الزباخ على كلٍّ من المنهج الاستقرائي والوصفي والتحليلي في دراسته، وهي مناهج أساسية لا غنى عنها في مجال الدراسات التربوية النقدية الإصلاحية، حيث استند على الاستقراء في تأصيل النظرية التربوية الإسلامية من نصوص الوحي القرآني والحديثي، ووظف الوصف في بسط هذه النظرية وعرض أسباب أزمة التعليم في العالم الإسلامي والتحديات التي تواجهه، فيما اعتمد التحليل في تشخيص تلك الأسباب ودراسة التحديات واستخلاص ملامح التوجه الاستراتيجي لتجاوزها والارتقاء بالمنظومة التعليمية.

ويسجل على المستوى المنهجي أهمية تعزيز الدراسة بالاستناد والإحالة على دراسات علمية وتقارير تقويمية تثبت وجود الأزمة التعليمية من قبيل تقارير البنك الدولي ومنظمتي اليونسكو والإيسيسكو، وكذا الهيئات العليا الوطنية للتعليم بالبلدان الإسلامية كتقارير المجلس الأعلى للتعليم سابقاً والمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حالياً.

ج- على مستوى المضمون

يجد الدارس للكتاب أنه يتميز عمومًا بقاموس مفاهيمي تربوي رصين ينم عن خبرة صاحبه بفن التربية تنظيرًا وممارسةً، غير أن إيراد بعض المصطلحات البيداغوجية ذات الارتباط بالمرجعية الحداثية من قبيل «دمقرطة التعليم»^(٧) و«التربية على المواطنة»^(٨) دون إضفاء لمسة النظرية التربوية الإسلامية عليها من حيث التركيب قد يوقع القارئ غير المتخصص في فهم مخالف لمقصود المؤلف؛ فالتربية على المواطنة على سبيل المثال، التي دعا الكاتب إلى الاهتمام بها يحيل مضمونها عند منظرها من المفكرين التربويين الغربيين على تنمية الوعي الحقوقي وتكوين المواطن الحداثي وفق المرجعية الكونية كما يتحدث عنها أو وفق المرجعية الغربية العلمانية بصيغة أخرى.

والواقع أنه مما ينبغي الاهتمام به في سبيل تطوير النظرية التربوية الإسلامية وتثبيت دعائمها نحت مصطلحاتها النابعة من أصولها ومجالاتها المبرزة لأصالتها ومعاصرتها في الآن ذاته، بدل توظيف مصطلحات ذات حمولات أيديولوجية حداثية تحت أجنحتها قد تشوش على غاياتها، وتعطي انطباعاً بعدم استقلاليتها.

وإن الناظر في تعريف المؤلف للنظرية التربوية الإسلامية على أنها «مجموعة من التصورات والمبادئ المترابطة المستمدة من المصدرين الرئيسيين للشريعة الإسلامية هما القرآن والسنة وآثار السلف الصالح»^(٩) يلاحظ فيه عدم استيفاء لشرط المساواة التامة للمفرد المشروح الذي يشترطه المناطق في التعريفات^(١٠) وهو ما أدى إلى نوع قصور في التعريف متمثل في عموميته وغياب مركزية وصفة التربية فيه، فهو على ذاك النحو في عموميته سيصح أن ينطبق على مختلف النظريات التربوية الإسلامية في الاجتماع والنفوس والثقافة والاقتصاد... فحري أن يدعم هذا التعريف بالدلالة التربوية التي ستؤدي إلى تبليغ المقصود منه بالدقة المطلوبة.

ومن ناحية أخرى فقد اتصف المؤلف بتسلسل الأفكار وترباطها وبنائها، حيث ابتدأ مصطفى الزباخ بتأصيل النظرية التربوية الإسلامية لينطلق بعدها في تشخيص الاختلالات المرتبطة بالتحديات ثم اقتراح الحلول. ومما لا شك فيه أن المؤلف لو نفذ إلى تحليل أعمق يمس بالتفصيل البرامج التعليمية وكذا الهندسة البيداغوجية في تفاصيلها فإنه سيسهم بشكل بارز في وضع اليد على موضع الداء بوضوح أكبر، وستكون

(٩) انظر: المرجع السابق، (ص/٢١).

(١٠) انظر: عبد الرحمن، حبكة المبداني، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة: صياغة للمنطق وأصول البحث متمشية مع الفكر الإسلامي، دمشق، دار القلم (٢٠١٤-٢٠١١م) (ص/٦٠).

(٧) انظر: مصطفى، الزباخ، التوجه الاستراتيجي الحضاري لمواجهة تحديات التعليم في العالم الإسلامي، مرجع سابق، (ص/١٤٥).

(٨) انظر: المرجع السابق، (ص/٨٧).

المعالجة بشكل موسع.

د- إضافات مضمونية

يستدعي التوجه الاستراتيجي للراقي بالمنظومة التعليمية في العالم الإسلامي استحضار شرط أساسي متمثل في الجمع بين «الهوية والتنمية» بالاستناد إلى أصول النظرية التربوية الإسلامية، والأخذ بمستجدات العصر العلمية والبيداغوجية والتكنولوجية حتى تتحقق في خريج هذا التعليم مواصفات الإنسان العارف المعترف بأصالته، المتقن لعلوم عصره، المواكب للأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية المحيطة به فيتفاعل معها تفاعلاً مبدعاً مسهماً بذلك في تحقيق الرقي التنموي المنشود لأُمته.

وإن الحديث عن توجه استراتيجي يقتضي بالضرورة وضع اليد بشكل دقيق على عوامل أدت إلى الأزمة التعليمية وارتبطت بمختلف أسس المناهج التعليمية واقتراح حلول من شأنها أن تتجاوز ذلك في استحضار دائم لشرط الجمع بين الهوية والتنمية.

* الفلسفة التربوية المنشودة

يجد الناظر في فلسفات المناهج التعليمية للدول الإسلامية أن الكثير منها يتسم

بازدواجية مرجعية تعرقل تحقيق أهدافها؛ ذلك أن الكثير من الهيئات السياسية الممسكة بزمام الحقل التعليمي غالباً ما تنحو نحو ما تصطلح عليه بـ«التوفيق» لاستيعاب بعض التيارات السياسية والهيئات المدنية ومناورة الضغوطات الخارجية التي من شأنها التشويش عليها وعرقلة استقرارها إذا لم يستجب إلى طلبها، فإذا بهذه المحاولة التوفيقية المدجنة تحدث في الفلسفة التعليمية «ازدواجية مرجعية» لها سلبياتها الفتاكة: إذ تبلور فلسفة مؤسسة على المرجعية الإسلامية من ناحية، وعلى مرجعيات الفلسفة المادية من ناحية أخرى.

وهذه الفلسفة الحاملة للازدواجية المرجعية حينما تنزل على مستوى البرامج التعليمية والكتب المدرسية والهندسة البيداغوجية تؤدي إلى تناقضات صارخة، عادة ما تلمس بجلاء على مستوى المواد والكتب الدراسية، وتغرس في المتعلم قيماً متناقضة يضرب بعضها بعضاً، فيدرس المتعلم في مادة ضرورة التحلي بالأخلاق الإسلامية الفاضلة والتخلي عن رذائلها في حين تلقنه مادة أخرى أن الأصل في الحقوق الإنسانية الحرية المطلقة للفرد فيما يرتبط بعلاقاته الرضائية فتكون المردودية التعليمية هزيلة معرفياً ومهارياً وسلوكياً.

إن سياسة الإرضاء الجمعي هاته وإن كانت تبدو مسعفة في تجاوز بعض الإكراهات السياسية الظرفية على المستوى القريب فإنها تنذر بأزمات خطيرة على المستويين

المتعلم من أحداث تاريخ معاصر يمكن من فهم وتحليل واقعه الإقليمي والدولي الذي يعيش فيه حالياً.

أضف إلى ذلك مشكلات المقررات اللغوية التي لا تمنح لمجال التعبير اللغوي مساحة أكبر؛ مما يؤدي إلى ضعف تحقق الكفايات التواصلية لديهم، ويزيد هذه الأزمة اللغوية تعقيداً اعتماد لغة التدريس الأجنبية بالتعليم العالي، التي تشكل أمام الطلبة عائقاً كبيراً عند متابعة دراستهم بال تخصصات العلمية والتقنية بعدما درسوا لسنوات طويلة باللغة العربية أو بلغات وطنية أخرى في بعض البلدان الإسلامية غير الناطقة بالعربية.

ومعلوم أن هذا التجنّب اللغوي في التعليم العالي ارتبطت أسبابه تاريخياً بالحملة الإمبريالية التي استهدفت العالم الإسلامي وغادرته شكلياً تاركة تبعية استعمارية لغوية وثقافية واقتصادية شبه دائمة به. عزز ذلك حرص بعض العائلات البرجوازية والنخب غداة الاستقلال على ترسيخ أركان عملية التجنّب اللغوي في التعليم والإدارة؛ لكونها ترسخ أقدامهم وأقدام أحفادهم في مناصب الدولة الاستراتيجية، وتضمن برجوازيهم بسبب الامتياز المكتسب من هذا التجنّب.

المتوسط والبعيد بحيث ستؤدي إلى تكوين جيل مجتمعي متعدد المرجعيات، متباعد وشائج الاتصال، كثير التناقض والاختلاف، كثرت بين أفرادها نسبة البطالة بسبب المردودية الهزيلة لمنظومته التعليمية.

إن الحاجة ماسة اليوم لأن تصبح لكل البلدان الإسلامية فلسفة تعليمية موحدة تنطلق من مرجعيتها الإسلامية وتأخذ بشروط التنمية والعصر المطلوبة فتبدع لنا طاقات إنسانية معتزة بهويتها ولغتها متمكنة من علوم ولغات وتكنولوجيات عصرها، ممتلكة للكفايات التواصلية والقدرة على تدبير الاختلاف مع غيرها.

* المقررات الدراسية المطلوبة

تحتل المقررات الدراسية أهمية بالغة على مستوى المناهج التعليمية؛ لكونها تشخص لدارسها نظرة الدولة والمجتمع الوجودية ورؤيتها للنموذج البشري الذي تغني صناعته، وواقع هاته المقررات في البلدان الإسلامية يشكو الكثير من الاختلالات التي تقف عقبة أمام التقدم البشري المنشود.

فالكثير من مقررات المواد الدراسية والجامعية باتت تشكو من محدودية معرفتها من جهة، وتغييب شرط استيعاب متطلبات العصر الحديث وحاجيات المتعلمين من جهة أخرى، حيث نجد مقررات تاريخية تقف حدودها الكرونولوجية عند استقلال البلدان الإسلامية في منتصف القرن العشرين دون أن تمكن

الكتاب المدرسي البيداغوجي

يعد الكتاب المدرسي ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية-التعليمية، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية التعلم، ويحتل الصدارة في المناهج التربوية عامة؛ فهو عدة المتعلم ووسيلته في بلوغ أهداف المنهاج، ويظل المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معلوماته، ويستحضره المدرس عند إعداده للدرس. كما يعتبر هذا الكتاب مرجعاً هادفاً وممنهجاً للمادة الدراسية في الأدبيات الديداكتيكية، حيث يتوفر على خصائص ومواصفات معينة تجعله أداة تواصل فعالة في المواقف التعليمية بين مختلف الفاعلين التربويين وأطراف العملية التعليمية-التعليمية، إلا أن الملاحظ أنه على الرغم من الميزات التي ميزت بعض الكتب المدرسية الحديثة بالبلدان الإسلامية فإن الكثير منها اعترتها نقائص، ولوحظت عليها ملاحظات معرفية وتربوية قلصت تحقيق أهدافه وحجمت دوره، **ويمكن تلخيص أبرز هاته النقائص والملاحظات في الآتي:**

- عدم استحضار المفهوم التربوي الشمولي في بناء محتوى الكتاب الذي عادة ما يطغى عليه الجانب المعرفي، ويكاد ينعدم فيه الجانب المهاري والوجداني؛ إذ المواد التعليمية هي غير العلوم التجريبية والإنسانية بالضرورة؛ حيث تمثل هذه الأخيرة تكويناً نظرياً يشكل وسيلة من وسائل

وتحليل هذا الواقع التاريخي لا يتطلب سوى استدعاء أبجديات سوسيولوجيا التربية، التي تؤكد أن هاته العائلات والنخب تستفيد من **امتياز الرأسمال اللغوي والثقافي** الممنوح لأبنائها كي تضمن سيطرتها الدائمة على مراكز القرار، فالمتعلم ابن الطبقات الكادحة والمتوسطة في البلدان العربية يلج التعليم برأسمال لغوي بسيط في لغته العربية الوطنية الناطق بها، ولا يكاد يوجد في محصلته شيء من الرأسمال اللغوي الأجنبي الذي يكون لابن هاته العائلات المتحدثة بهاته اللغات مع أبنائها صباح مساء المخصصة لميزانية مالية هامة لتقوية تحكم ألسنتهم فيها، والزائرة لتلك البلدان الأجنبية الناطقة بها.

والحصيلة أن انعدام تكافؤ الفرص بين المتعلمين على مستوى المدخلات سيفرز حتماً تبايناً هائلاً على مستوى المخرجات في هاته اللغات، وبما أن هاته النخب تمكنت من تكريس التجنيب اللغوي في جل إدارات الدولة الاستراتيجية فإن مناصب التوظيف السامية فيها لن تؤول بحكم المنطق إلى أبناء تلك العائلات المتميزين عن غيرهم في امتلاك تلك اللغات، وكذا في المعارف الجامعية المدرسة بها، وفي هذا مساس بمبدأ العدالة الاجتماعية بطريقة غير مباشرة وحرمان للدول من طاقات أبنائها من باقي طبقات الشعب التي كان بإمكانها الإسهام في تحقيق التنمية المشهودة.

- تضمن بعض الكتب لمعطيات وإحصاءات قديمة وغير محينة بسبب عدم تحيين الكتاب المدرسي للمادة، وتقدم مثل هاته الإحصاءات يلغي الغاية المقصودة من عرضها والمتمثلة في البرهنة والاستدلال على المضامين المعروضة، وكذا تشويق المتعلمين في موضوع الدرس.
 - قلة توظيف الصور والمبيانات في مواد اللغات والعلوم الإنسانية، ولا يخفى ما لهذه الأخيرة من أهمية كبرى في الجانب اليداكتيكي.
 - وجود تناقضات قيمية بين بعض كتب المواد الدراسية بسبب ازدواجية الفلسفة التربوية التي سبق الحديث عنها.
- وأمام هاته النقائص يشار إلى ضرورة تحيين الكتاب المدرسي بشكل دوري لا يتجاوز سنتين أو ثلاث سنوات حتى تؤدي المعطيات والإحصاءات المعززة لمضامين الكتاب دورها المنوط بها من تشويق للمتعلمين وإثارة لاهتمامهم بالشكل المطلوب، مع توظيف الصور والمبيانات بطريقة صحيحة ومتوازنة تخدم المادة، وتعين على تحقيق أهداف الدرس. كما أن الألوان قد حان للعمل على تنزيل سياسة تحرير الكتاب المدرسي بشكل كلي تمنح فيه صلاحية اختيار الكتاب لمدرسي المواد حتى تحقق هذه السياسة غايتها، ويكون الخلود للكتاب المدرسي الأجود والأصلح.
- تحقيق أهداف الفلسفة التربوية المعرفية والمهارية والوجدانية، ومعلوم أن صدق المحتوى ينطلق من أمرين: **صدق المعارف بالمقاييس العلمية البحتة**، وهذا أمر يتوفر عادة في هاته الكتب، و**قابلية هذه المعرفة للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة في سلوك المتعلم**، وهذا هو الذي غاب بالأساس عنها.
 - هيمنة الأهداف المعرفية على جل أهداف الدروس المسطرة في الكتب، وغياب شبه كلي للأهداف المهارية والوجدانية التي تصقل بدورها شخصية المتعلم، وتقوم سلوكه في الحياة وفق التوجه الإسلامي.
 - قتل قدرة التلميذ على البحث والإبداع والتحليل والتعليل والاستكشاف والمقارنة، عن طريق تزويده بكل ما يلزم ويزيد حول الموضوع وتغيب الأهداف المهارية.
 - غياب التقاطعات والامتدادات التي ينبغي أن تكون مع المواد الدراسية الأخرى بقصد الإسهام في ترسيخ المعارف، وتحقيق مواصفات الخريج بشكل أفقي تكاملي وشمولي.
 - هيمنة الكتاب المدرسي الوحيد الذي لا يسمح بتعددية في الكتب تراعي خصوصيات كل جهة ترابية من حيث العادات والأعراف والتقاليد الاجتماعية السائدة فيها، ويعطي صلاحية البقاء للكتاب المدرسي الأجود الأكثر تحقيقاً لأهداف المادة.

الهندسة البيداغوجية الوظيفية

يلاحظ على الهندسة البيداغوجية المعتمدة تغييبها لمواد أساسية في بناء شخصية المتعلمين وإدراجها لمواد في امتحانات إرشادية، وهي غير منسجمة مع طبيعة الشعبة المنضوية تحتها، فضلاً عن تأثرها البارز بازدواجية مرجعية الفلسفة التربوية، حيث يلاحظ على سبيل المثال أن مادة التربية الإسلامية في بعض الهندسات البيداغوجية تعاني التقليل في عدد ساعاتها ومعاملاتها بسبب طغيان الأيديولوجيا الحزبية المادية لبعض من تولوا وزارات التعليم.

أضف إلى هذا تغييب الهندسة البيداغوجية المتحركة للمتعلمين النوابع، الذين يظلون رهن الهندسة الثابتة التي تعامل جميع المتعلمين بمستوى واحد فلا تصقل مواهبهم بسبب تغييب البيداغوجيا الفارقية.

إن التعليم يظل مجالاً استراتيجياً ينبغي أن تستحضر فيه بالأساس المرجعية الإسلامية الدستورية، وتطبق فيه النظرية التربوية الإسلامية بشروطها، وتغيب عنه الأيديولوجيا الحزبية الضيقة حتى تحقق التنمية المنشودة.

فضاءات التدريس والوسائل التعليمية

النجاح الدراسي هو نتيجة تحقق عبر تضافر مجموعة من الشروط المتعددة، التي منها توفير فضاءات تعليمية ملائمة سواء من حيث النقص من الاكتظاظ الحاصل في الأقسام المتجاوز عدد تلاميذها أحياناً ٥٠ تلميذاً، أو من حيث تقريب المؤسسات إلى التلاميذ.

ويعد غياب الوسائل التعليمية الحديثة وكذا جهل الكثير من المدرسين بكيفيات استثمارها عاملاً من العوامل المؤدية إلى تراجع مردودية العملية التعليمية-التعلمية بسبب تغييب التحفيز الذي من شأنه أن يمنح عبر هذه الوسائل، وعدم مواكبة ما صار يعيشه العصر من تقنيات ومستجدات.

وكل هذا مرتبط أساساً بالتقليل من الخصائص المسجل في الموارد البشرية، وكذا برمجة دورات التكوين المستمر للمدرسين وتعيين مساعدين اجتماعيين ونفسيين بالمؤسسات التعليمية.

كما ينبغي أن تكون عمليات التقييم شاملة ومقومة لمختلف الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية.

خاتمة

إن دراسة الدكتور الزباح هي دراسة استراتيجية في موضوعها، عميقة في تحليلها، متميزة في بابها مُدِّمَت من قِبَل رجل خبر علم وفن التربية تنظيراً وممارسةً على مستوى وطني ودولي، وقد تبيّن بعد دراسة الكتاب صدق الفرضيات التي انطلق منها المقال. فحري بمنهجنا التعليمية أن تسير على نهج

١٣. طه، عبد الرحمن، سؤال العمل: بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠١٢م.
١٤. طه عبد الرحمن، شرود ما بعد الدهرانية: النقد الائتماني للخروج من الأخلاق، بيروت، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ط١، ٢٠١٦م.
١٥. طه، عبد الرحمن، فقه الفلسفة: ١- الفلسفة والترجمة، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠٠٨م.
١٦. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠م.
١٧. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي - البيضاء، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.
١٨. عباس عبد الحليم عباس، المصطلح النقدي والصناعة المعجمية دراسة في المعاجم المصطلحية وإشكالاتها المنهجية، عمان، دار كنوز المعرفة، ٢٠١٥م، ط١.
١٩. عبد الله جاد الكريم، التداولية في الدراسات النحوية، القاهرة، مكتبة الآداب القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٤م.
٢٠. علي، نبيل ونادية، حجازي: الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة، الكويت، عالم المعرفة، ٢٠٠٥م.
٢١. فهمي خالد، أحمد محمود، مدخل إلى التراث العربي الإسلامي، جمهورية مصر العربية، مركز تراث للبحوث والدراسات، ط١، ٢٠١٤م.
٢٢. المريط مصطفى، تحيز المفاهيم: من النقد المفهومي إلى أفق البناء الحضاري مفهوم الثقافة عند مالك بن نبي نموذجاً، دورية نماء لعلوم الوعي والدراسات الإنسانية، العددان ٦-٧، ربيع وصيف ٢٠١٨م.
٢٣. ملكاوي، سعيدة، الحداثة عند طه عبد الرحمن من النقد المعرفي المزدوج إلى بناء المفهوم، إربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٨م.
٢٤. منتصر أمين عبد الرحيم، آفاق تداولية دراسات وبحوث مختارة، كنوز المعرفة، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م.
٢٥. منتصر أمين عبد الرحيم، هل التداولية علم إمبريقي؟ إيفارتونزن، آفاق تداولية دراسات وبحوث مختارة.
٢٦. هيئة التحرير، جدل القديم والحديث في التراث التربوي الإسلامي، إسلامية المعرفة، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، العدد ٩، السنة الثالثة والعشرون خريف ٢٠١٧م.
٢٧. هيئة التحرير، مبدأ التكامل المعرفي في الفكر التربوي والتراث التربوي، إسلامية المعرفة، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، العدد ٨٧، السنة الثانية والعشرون شتاء ٢٠١٧م.
٢٨. ياسين عبد السلام، الإسلام والقومية العلمانية، دار البشير - طنطا - أمام كلية التربية، ط٢، ١٩٩٥م.
٢٩. ياسين عبد السلام، حوار مع صديق أمازيغي، الدار البيضاء، مطبوعات الأفق، ١٩٩٧م.
٣٠. ياسين عبد السلام، مقدمات في المنهاج، ط١، ١٩٨٩م.

الدراسة، وأن تعتمد صناعاً يسرون على هديها، وإن تنزليها بعد التنقيح والتفصيل في عناصر المنهاج لكفيل بتكوين الشخصية الإنسانية التي رسمها الله لخلافته على الأرض كما شخصها القرآن الكريم، ورسمت ملامحها السنة النبوية.

والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل.

المصادر والمراجع

١. أمين أحمد، الأخلاق، بيروت، دار الكتب العربي، ١٩٦٩م.
٢. إيتشسن جين، اللسانيات: مقدمة إلى المقدمات، ترجمة وتعليق عبد الكريم محمد جبل، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ط١، ٢٠١٦م.
٣. إنس أدورنتي، لماذا تحتاج التداولية الفلسفية إلى تداولية عيادية؟ تر: منتصر أمين عبد الرحيم، آفاق تداولية دراسات وبحوث مختارة، كنوز المعرفة، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م.
٤. بريجنيرليش ودافيد كلارك، التداولية قبل أوستين: واقع أم تهيؤات؟ تر: حافظ إسماعيلي علوي، تساؤلات التداولية وتحليل الخطاب دراسات وبحوث مختارة، كنوز المعرفة، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م.
٥. بنكراد سعيد، السيميائيات السردية: مدخل نظري، منشورات الزمن، كتاب الجيب ٤٩، ٢٠٠٨م.
٦. بومنجل عبد المالك: إبداع المفهوم وصناعة المصطلح في تجربة طه عبد الرحمن من الهويل والإتباع إلى التأثيل والإبداع، بيروت، دورية نماء لعلوم الوعي والدراسات الإنسانية، العددان ٦-٧، ربيع وصيف ٢٠١٨م.
٧. حاتم عبيد، التأدب في اللسانيات التداولية، الكويت، مجلة عالم الفكر، العدد الأول، المجلد: ٤٣ (يوليو-سبتمبر ٢٠١٤).
٨. طه عبد الرحمن، يؤس الدهرانية: النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط١، ٢٠١٤م.
٩. طه عبد الرحمن، الحوار أفقاً للفكر، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ٢٠١٣م.
١٠. طه عبد الرحمن، روح الحداثة المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، المغرب، المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠٠٦م.
١١. طه عبد الرحمن، روح الدين: من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية، المغرب، المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠١٢م.
١٢. طه، عبد الرحمن، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠٠٠م.



حوارات

حوار عن التعريف بفقه العلوم

مع د. إدريس نغش الجابري^(١)
حاوره: د. عبد الغني سلطان الفقيه^(٢)

(١) الدكتور إدريس نغش الجابري أستاذ باحث في الاستمولوجيا وتاريخ العلوم ومناهجها، والرئيس الفخري لمركز ابن البنا المراكشي للبحوث والدراسات في تاريخ العلوم في الحضارة الإسلامية بالرباط. دّرس الفلسفة والاستمولوجيا ومناهج البحث العلمي في عدة مؤسسات جامعية، وأستاذ علم تاريخ الأفكار ومناهج البحث العلمي بجامعة القرويين، شغل مدير أكاديمية نماء للعلوم الإسلامية والإنسانية بالرباط سابقاً، وهو خبير بحوث وبرامج ومقررات جامعية بعدة مؤسسات داخل المغرب وخارجه. أشرف على عدة تكوينات وتدرّيات علمية وبيداغوجية جامعية، ونشر العديد من الكتب والدراسات العلمية في مجلات محلية ودولية محكمة، وهو أيضاً شاعر صدر له ثلاث مجموعات شعرية.

(٢) أستاذ الفقه وأصوله وفقه السياسة الشرعية (اليمن)

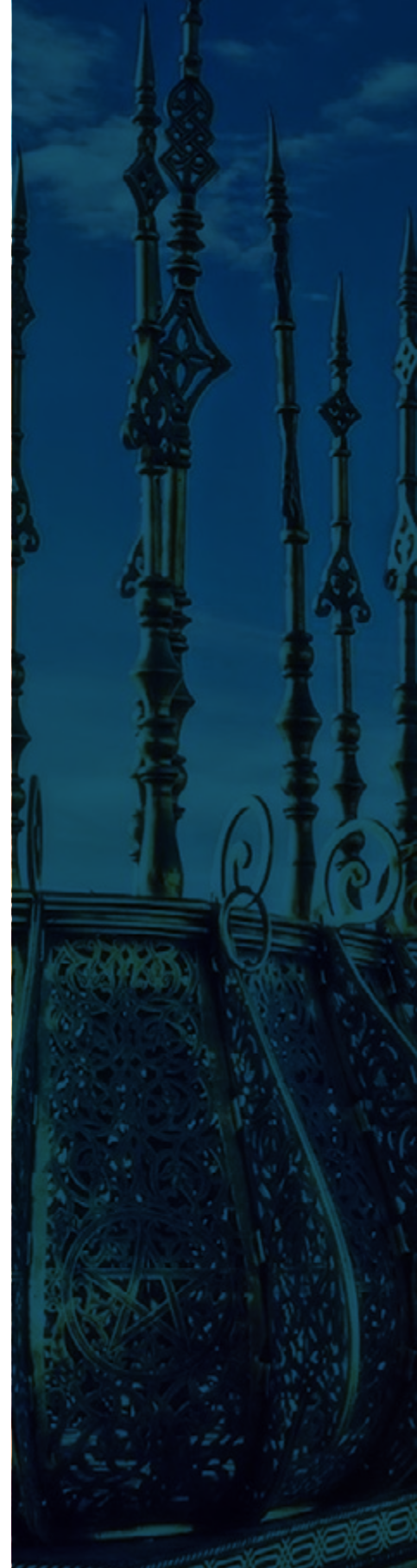
السؤال ا:

الإبستمولوجيا، أو فلسفة العلوم، أو تاريخ العلوم، أو نظرية المعرفة، (أو **فقه العلوم كما يسميها ضيفنا في هذا الحوار الأستاذ الدكتور إدريس نغش الجابري**)، ألفاظ جاءت إلى الدنيا وشغلت الناس كما كان يقال عن المتنبي، فلا تكاد تجد مفكراً، ولا متخصصاً، ولا باحثاً، ولا حتى صحفياً، إلا ويستعمل هذه المصطلحات، أحياناً قليلة بحق، وأحياناً كثيرة على غير حق، بحكم البروبغاندا التي صاحبت انتشار مصطلح الإبستمولوجيا في السنين الأخيرة، إن لم نقل في خلال القرن العشرين ومطلع القرن الواحد والعشرين.

كيف يمكنكم دكتور -رفعاً للبس المفهوم- تقديم صورة مركزة للمقصود بهذا المصطلح، وبالمطالب التي تشكل مجال فقه العلوم؟

الجواب:

الحديث عن المصطلحات المستعملة للدلالة على فقه العلوم، والتعريفات التي تقدم لها، يقتضي وضع هذه الأمور في سياقها التاريخي. فقد غزت اليوم فلسفة العلوم أو الإبستمولوجيا كل المعارف والعلوم، وكل حقول العلم. لكن الميدان الذي نشطت فيه في الغرب في البداية ولفترة طويلة كان هو العلوم الدقيقة: الرياضيات الفيزياء ونحوهما. تقريباً حينما نرجع إلى بدايات الإبستمولوجيا في القرن التاسع عشر وخصوصاً في القرن العشرين ستجد المادة العلمية التي اشتغلت عليها هي مادة العلوم الدقيقة. ففيها نشأت أبحاث الإبستمولوجيا المعاصرة. ثم امتدت الهوي إلى استحياء إلى العلوم الإنسانية، حيث بدأت تحاول إجراء تطبيقات في مجالات علوم النفس والاجتماع والتربية وغيرها، وخاصة بعد أن صار مفهوم الإبستيمي على يد الفيلسوف الفرنسي ميشيل فوكو أحد المفاهيم المهمة في فلسفته، رغم هجومه الشديد على العلوم الإنسانية. وانتقل اللفظ إلى البيئة العربية الإسلامية مرتدياً لباس فلسفة العلوم التي نشأ فيها وترعرع، تارة،



والسياسية والاجتماعية والجمالية... ونظرية المعرفة: مدارها على ثلاثة أسئلة: هل يمكن أن نعرف؟، وكيف؟، وما قيمة معارفنا؟: أقطعية هي أم ظنية؟، أثابتة مطلقة، أم متغيرة نسبية؟

طبعا لفظ إبستمولوجيا epistemology مركب من ابستمى episteme التي تعني علما ومعرفة، ولوغوس Logos وتعني الخطاب أو العلم، أو العقل، أو النقد، أو المنطق. والجمع بين اللفظين يعطي عشرات التركيبات، لم يحفظ الاستعمال منها في القرن التاسع عشر وما تلا ذلك من تطورات إلا البعض، وخاصة علم العلم، ومنطق العلم، ونظرية العلم، ونقد العلم، وعبر عن كل ذلك بلفظ **(فلسفة العلم philosophy of science)**.

إذائنا بالانتقال من نظرية المعرفة القديمة، بأسئلتها التي لم تعد محط نظر كبير حتى من قبل الفلاسفة المعاصرين، إلى ممارسة جديدة. بدأ هذا التحول خلال الربع الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي: ففي عام ١٨٣٤م كتب أندري ماري انبير (ت ١٨٣٦) André-Marie Ampère كتابه **(محاولة في فلسفة العلوم: أو تجربة تحليلية لتصنيف طبيعي لجميع المعارف الإنسانية)**، فجعل معنى مصطلح **(فلسفة العلوم)** وضع تصنيف للمعارف الإنسانية وإنجاز تحليل للأصناف المقترحة لها، وهي في نظره قسمان: العلوم الكونية أو العقلية والعلوم الاجتماعية.

عمل اندري ماري انبير مهم من ثلاث جهات: أولاً: إقصاؤه للقسم الذي سماه الفلاسفة القدماء الفلسفة الأولى: أي الميتافيزيقا، وثانياً: اختزاله مهمة فلسفة العلوم في مسألة

ومختللاً بالاستعمال الفوكوي أحياناً أخرى، في حين بقي في استعمالات البعض الآخر مشبعاً بنظرية المعرفة الكلاسيكية وأسئلتها التي تجاوزتها أبحاث الإبستمولوجيا المعاصرة.

إن الأبحاث الإبستمولوجية في مجالات العلوم الإسلامية ما زالت لا تتقدم بخطى قوية، ثم المتقدمون ليس كلهم في مستوى التعامل مع هذه المادة العلمية المتعددة المشارب والمجالات. فالمتقنون للإبستمولوجيا وتاريخ العلوم يكتفون بتطبيقاتها على التراث العلمي العربي في العلوم الدقيقة **(كما يفعل رشدي راشد وأحمد جبار وبناصر البعزاتي ومحمد أبلانغ)**، والباقيون ممن يستعمل اللفظ أغلبهم غرباء عنه، فهم ليسوا من أهل الاختصاص في مجال الإبستمولوجيا، ولا حتى في مجالات العلوم الإسلامية. وقد آن الأوان لامتحان أدوات الإبستمولوجيا وهي تدرس مادة غير المادة التي تخلقت فيها، فلعلنا نعيد تخليقها خلقاً جديداً بفضل التربة النوعية التي سيعاد إنشاؤها فيها إنشاء، على قاعدة الإبستمولوجيا نفسها: أن الموضوعات تؤثر في المنهجيات.

من ناحية تاريخ دلالات المصطلح: كان مبحث الإبستمولوجيا عموماً في صيغته القديمة نظرية المعرفة، وهي ثلث الفلسفة: فهناك الثلث الأول وهو نظرية الوجود، والثلث الثالث هو نظرية القيم، والثلث الثاني الذي يتوسطهما هو: نظرية المعرفة. نظرية الوجود مدارها على مباحث الوجود الثلاثة: أصل العالم، وطبيعته، ومصيره، ونظرية القيم مدارها على تصرفات الإنسان في العالم: قيمه الأخلاقية

العلوم: كيف يتم إصدار خطاب عقلي عن المعرفة العلمية؟ وذلك في كتابه الشهير **(مؤسسات الميتافيزيقا)** Institutes of Metaphysic the Theory of Knowing and Being. بالطبع عنوان الكتاب يوحي بأنه فلسفي، لكن ليس الأمر كذلك. فهو يريد في الحقيقة أن يبين كيف تؤسس الميتافيزيقا تأسيساً علمياً، فالحكم الأمبريقي كان دوماً حاضراً في الثقافة الأنغلوسكسونية. وحين يستعمل هنا ميتافيزيقا لا يجب أن نستبعد هذا الحكم الأمبريقي أو التجريبي في دراسة المعرفة عموماً. إنه يريد أن يبين كيف نكون نظرية في العلم، كيف نكون نظرية عن المعرفة العلمية. وفيما بعد سيصير هذا الأمر عنصراً مهماً جداً من عناصر الدراسة الإبيستمولوجية للعلوم.

في نهاية القرن التاسع عشر صارت الإبيستمولوجيا أو فلسفة العلوم تجمع وصف المعرفة العلمية وتصنيفها وتركيبها، والتأريخ لها، ثم أضيف لها تحليل اللغة العلمية، وخاصة بعدما بدأت المدرسة الوضعية المعاصرة في الانتشار، وبدأت في الظهور تحت ما يُسمّى مدرسة التحليل: أي أننا لا ينبغي أن نقبل أي عبارة منطقية أو فلسفية إلا إذا كانت قابلة للتحليل التجريبي لمكوناتها القسوية. فبدأ بتأسيس إذن في هذا السياق تقليد جديد في الإبيستمولوجيا يصطلح عليه بالتقليد الأنغلوسكسوني، تصنيف العلوم، وصفها وتحليلها وتركيبها، ودراسة تاريخها، وتحليل لغة العلم، وتكوين نظرية عنها: ها نحن أولاء على أعتاب استكمال معنى الإبيستمولوجيا. وفي بداية القرن العشرين، وبالضبط في

تصنيف العلوم التي صارت بعده مسألة جزئية من ضمن مسائل أخرى يهتم بها فيلسوف العلم، وثالثاً: اقتصره على النظر التحليلي الذي سيصير جزءاً من طرق النظر التي يسلكها فيلسوف العلم في عمله.

في السياق التاريخي نفسه، وبالضبط بين ١٨٣٠ و ١٨٤٠ كان أوغست كونت Auguste Comte يؤسس المدرسة الوضعية في كتابه **(دروس في الفلسفة الوضعية)** مركزاً أيضاً على النظرة التصنيفية كجزء من عمل فيلسوف العلم، ويضع تدرجاً للمعارف مبيناً أن فلسفة العلوم يجب أن تكون علماً جديداً أو تخصصاً جديداً مهمته أن يبحث في الأواصر التي تربط بين هذه العلوم فيركبها، في علم أعلى هو فلسفة العلوم. لقد استغرق تأليف كتابه عشر سنوات بين عامي ثلاثين وأربعين من القرن التاسع عشر. كان أمبير وكونت فرنسيين، وفي بريطانيا نشر سنة ١٨٤٠ أيضاً كتاب ويليم ويويل (ت ١٨٥٧م) William WHEWELL **(فلسفة العلوم الاستقرائية بناءً على تاريخها)**، حيث تم إدخال فلسفة العلوم لأول مرة في القاموس الإنجليزي، ودخل أيضاً معه معنى جديد لمصطلح فلسفة العلوم، وهو: تاريخ العلم. لم يعد فيلسوف العلم يهتم بتصنيف العلوم وتركيبها فقط، بل أيضاً بالتاريخ لها.

بعد سنوات قليلة -أي في ١٨٥٤م- وضع جيمس فريدريك فيريي (ت ١٨٦٤) James Frederick Ferrier أيضاً كتاباً مهماً يستعمل فيه مصطلح الإبيستمولوجيا هذه المرة، لكن قصد به شيئاً أرقى من مجرد العمل الوصفي والتركيب والتاريخي، بل العمل العقلي في

سؤال ٢:

لماذا اخترتم لفظ فقه العلوم ترجمة لهذا الاصطلاح؟ هل أنتم في ذلك تسيرون على صيغة فقه الفلسفة التي استعملها طه عبد الرحمن؟

جواب:

الفقه في الاصطلاح القرآني: فهم لما خفي من الأمور، كما قال تعالى: **(ولكن لا تفقهون تسبيحهم)**، وعلم بحقائق الدين والشرع والكتاب، المفضي إلى العمل به، ففقه العلوم بهذه الاعتبارات: فهم متخصص للعلوم وما خفي منها، ولكن ثمة اعتبارات أخرى يقتضيها مسمى العلم نفسه.

والواقع أن أول من استعمل مصطلح فقه العلوم في حدود علمي أبو يعرب المرزوقي عام ١٩٨٥ في كتابه **(الإبستمولوجيا البديل)** الذي نشره لأول مرة بعنوان: **(الإبستمولوجيا البديل: محاولة في فقه العلم ومراسه)**، ثم نشر مرة ثانية عام ٢٠٠٧ مع تعديل في العنوان والمتمن، فكان عنوانه: **(الإبستمولوجيا البديل: مراس العلم وفقهه)**، ولكن استعمله للمصطلح جاء في صيغة المفرد **(فقه العلم)**، ولم يكن ناتجاً عن هم إبستمولوجي صرف، بل دخل ضمن مشروع فكري أوسع، فلم يشغل فيه إلا ه صفحات من الباب الرابع. وإنما استعملته لأول مرة كضميمة اصطلاحية، ومشروع إبستمولوجي صرف ومستقل، وفي صيغة الجمع **(فقه العلوم)** في كتابي **(دراسات في فلسفة العلوم الإسلامية وتاريخها)**، الذي صدر عام ٢٠٠٩.

١٩٠٦م، دخل لفظ الإبستمولوجيا لأول مرة إلى اللغة الفرنسية في **(القاموس الفرنسي المصور)**، وكان نشاط غاستون باشلار شيخ الإبستمولوجيا الفرنسية قد بدأ في الظهور، وكثر المهتمون بالبحث الإبستمولوجي في العالمي الفرنسي والأنغلوسكسوني، نشرت كتب كثيرة توسع دلالات اللفظ ومجالات اهتمامه، وانتهى الأمر بإضافة معنى مهم للإبستمولوجيا، وهو نقد المعرفة العلمية. وجمع الفيلسوف الفرنسي اندري رالاند حصاد تعريفات المصطلح وصياغتها في تعريف جامع في قاموسه الضخم عن المصطلحات التقنية للفلسفة، الذي لم يحظَ -يا للأسف- إلا بترجمة رديئة إلى اللغة العربية. فقال لالاند: الإبستمولوجيا هي الدرس النقدي لمبادئ مختلف العلوم وفرضياتها ونتائجها، الرامي إلى: تحديد أصلها المنطقي، وقيمتها، ومداهها الموضوعي.

إن **(تاريخ العلوم)** يتقاطع مع مباحث فلسفة العلوم والإبستمولوجيا، ولكن مصطلحي **(فلسفة العلوم)** و**(الإبستمولوجيا)** هما من باب الألفاظ المتواطئة، والمباحث التي يكمل بعضها بعضاً لتحصيل بعض ما نسميه نحن: **فقه العلوم**.

أصل الآن إلى جمع تعريف جامع لما أقصده بفقه العلوم: إنه الدراسة التحليلية النقدية للمعرفة العلمية، من جهة موضوعاتها ومناهجها ونظرياتها ومفاهيمها، والتعرف إلى أخطائها وأزماتها من خلال تطورها التاريخي.

بطبيعة الموضوع الذي يدرسه، فإن إغفال المادة العلمية الهائلة التي خلفتها العلوم الإسلامية في ألف عام أو يزيدون، قد أضر كثيرًا بالمناهج المستعملة في تاريخ العلوم في الغرب منذ نشأته إلى اليوم. وأي ضرر في المنهج يؤدي إلى الشك في صلاحية النظريات التي تم إنتاجها في حقل تاريخ العلوم بالصورة التي نشأ عليها وتطور في سياقها.

سؤال ٣:

هناك مراكز وحتى معاهد كمعهد حلب للتراث العربي، وماسترات في بعض الجامعات العربية، وندوات ومؤتمرات تعقد، تشترك كلها في مصطلح تاريخ العلوم العربية، كيف نميز بين فقه العلوم وتاريخ العلوم؟ وهل هذه الفعاليات يصح أن تدخل تحت مسمى فقه العلوم؟

جواب:

هذه الفعاليات تهتم بتاريخ حصاد المنجزات العلمية في التراث الإسلامي، وتشمل هذه المنجزات التعريف بالكتب والأعلام والنظريات التي تم اكتشافها، والآلات التي تم اختراعها. إنها تنتمي إلى علم التاريخ، وإن شئت قلت: إلى تاريخ الأفكار، لا إلى الإبيستمولوجيا التي أدل عليها بلفظ فقه العلوم. ففقه العلوم يهتم بالعقل العلمي الذي أنتج المعرفة، لا بحصاد المعرفة فقط، بالأصل لا بالثمرة. الأسئلة في فقه العلوم أقرب إلى ما سماه ابن خلدون بباطن التاريخ، في حين أن هذه الفعاليات تشتغل على ظاهر التاريخ.

ولا علاقة لهذا النحت الاصطلاحي (فقه العلوم) بمصطلح (فقه الفلسفة) لطفه عبد الرحمن، لا معنى ولا مقصدًا، ولا استلهاً. بل كان استلهاً له ابتداءً من مادة مصطلحية قديمة قريبة مما جنحنا إلى اختياره، أهمها (فقه الحساب) الذي غنّون به الطبيب الرياضي المغربي أحمد بن إبراهيم بن علي بن منعم العبدري، المتوفى سنة ٦٢٦هـ/١٢٢٨م كتابه البارع في الرياضيات، وانتهاء بلفظ فقه العلم الذي استعمله المرزوقي، رغم بعد الشقة في المرجعيات والدلالات والمقاصد بين استعمال لفقه العلوم واستعمال ابن منعم لفقه الحساب والمرزوقي لفقه العلم.

لقد اخترت لفظ فقه العلوم ترجمة لفلسفة العلوم والإبيستمولوجيا لشموله مقاصد تلك المباحث كلها، ومجالاتها، ويزيد عليها قدرته على استيعاب المجالات التي لم تمتحن فيها تلك المباحث، أعني مجال علوم الإنسان وعلوم الفرقان عمومًا، والعلوم العربية التي أهملها تاريخ العلوم الغربية لدوافع أيديولوجية واضحة. في حين ظلت المباحث الإبيستمولوجية حبيسة مادة علمية هي العلوم الكونية التي لا تتعداها إلى العلوم الإنسانية إلا نادرًا، فضلت مناهجها ونظرياتها محدودة بحدود المادة العلمية التي اهتمت بها. كما يزيد عليها باتساع الفضاء التداولي الذي تشغل فيه تلك العلوم وتنفس من خلاله، في حين تظل فلسفة العلوم وأخواتها محدودة بحدود المجال التداولي الغربي الذي وجه أصحابها. وإذا كانت القاعدة الإبيستمولوجية تقول: إن المنهج العلمي يتأثر

سؤال ٤:

هل يمكن أن نحصر لنا بطريق السبر والتقسيم مجالات اهتمام فقه العلوم وأسئلته إذن؛ لكي نميزها بشكل واضح؟

جواب:

حسنًا، نستطيع القول إن مدار فقه العلوم على سؤالين كبيرين، يشكل كل سؤال منهما مجالًا واسعًا للبحث الابستيمي في العلوم. الأول: **كيف يتم بناء العلم؟** والثاني: **كيف نؤرخ للعلم؟** إذن لا يخرج عمل فقهاء العلم ولا مؤرخو العلم -بالمعنى الإبستمولوجي- عن هذين السؤالين الكبيرين بجميع اختصاصاتهم. لكن يتفاوتون في الدرجة فقط: بعض مؤرخي العلم قد يركزون على السؤال الثاني أكثر من الأول، وبعضهم لا. باشلار Bachelard في بعض كتبه التي يؤرخ فيها للعلم (**مثل كتاب فلسفة النفي**) تأريخًا إبستمولوجيًا، بمعنى يتابع التعرف على بناء العلم بالوقوف على تاريخه. إذن سواء كنت إبستمولوجيا أو فيلسوف علم أو مؤرخ علوم، فلا بد أن تشغل بهذين السؤالين، وإن بدرجات متفاوتة.

في التساؤل عن **بناء العلم**: هناك أسئلة أربعة يمكن وضعها على كل علم، بما في ذلك العلوم الإسلامية الدائرة على الوحي، كالتفسير والحديث والفقه وغيرها، والعلوم الدائرة على أمور الطبيعة كالفيزياء والبيولوجيا والرياضيات، والعلوم الإنسانية. فأسئلة بناء العلم تشكل القسم الأول من عناصر الدراسة الإبستمولوجية للعلوم كيفما كانت.

لبناء أي علم لا بد من أربعة شروط يجب أن يستقل بها عن غيره، فلا يُعطى أي علم ما لم يستقل بذاته شهادة الميلاد، وأولها: تحديد الموضوع العلمي: الذي به يبرر وجوده كعلم. الموضوع العلمي مجال الذي يتخصص فيه العلم ويبرر به وجوده العلمي علمًا مستقلًا بين أصناف المعارف العلمية الموجودة في مجال تداولي معين، فلا بد أن يحدد بدقة. ثانيًا: اختيار منهج علمي مناسب للموضوع المحدد، يحقق الكفاية الآلية في دراسته، وثالثًا: لا بد من الصياغة النظرية للقوانين والنتائج التي أدى إليها تطبيق المنهج على الموضوع. وهو ما يعرف في الإبستمولوجيا باليقين العلمي، وبالنماذج العلمية التي تترجم البناء النظري للعلم. فحين تجتمع عندك عدة قوانين وجهاز نظري متكامل تلخصها في نموذج رمزي يسهل تعلمه في المدارس، ونقله في الجماعة العلمية. رابعًا: هاته العناصر الثلاثة تتخللها المفاهيم العلمية، فلا بد أيضًا أن تكون المفاهيم الاصطلاحية المستعملة في صياغة الموضوعات والمنهجيات والنظريات محددة بدقة. وهذا الجهاز المصطلحي لا بد أن يكون عدده قليلًا ودقيقًا، فكثر المصطلحات وعدم وضوحها يربك الذهن فلا يكون البحث العلمي منتجًا ولا يثمر نتائج معرفية حقيقية. فقرة المصطلحات في إنتاجيتها لا في كثرتها العددية. فهناك أربعة أسئلة في بناء العلم:

أولًا: كيف يحدد العالم موضوعه؟ أي كيف ينظر إلى الواقع الذي يدرسه ويعرفه رغم ما فيه من مشكلات، أهمها أنه خفي معقد متداخل مع موضوعات أخرى؟

سؤال التحقيق: ما المراحل الكبرى التي عرفها العلم وعبرت عن تحولات جوهرية في أسسه الموضوعية والمنهجية والنظرية والمفهومية؟ كيف يفسر هذا التحقيق: بالتراكم والاتصال وتبادل التأثير، أم بالقطيعة والانفصال وغياب التأثير والتأثير بين مجتمعات العلم عبر التاريخ؟

سؤال التقاليد العلمية للجماعات العلمية: ما خصائص العقل العلمي التي وجهت الجماعة العلمية وآليات البحث العلمي فيها، موضوعًا ومنهجًا ونتائج نظرية ولغة مفهومية؟

سؤال العوائق الإبيستمولوجية وعلاقة العلم بالاعتقاد: ما العوائق التي تحول دون التطور الطبيعي للعلم، سواء منها العوائق الذاتية المرتبطة بمعتقدات العالم وفلسفته المضمرة، أو بأدواته القياسية المؤثرة في موضوعاته، أو العوائق الموضوعية المتصلة بالموضوعات المدروسة نفسها من جهة تعقدها وتداخلها وخفائها؟

سؤال هـ:

من الناحية المنهجية: كيف يفعل فقيه العلم في ترتيب دراسته: أبناء العلم يبدأ، قبل تاريخه، أم العكس؟ أم إنه يشاغل بهما معًا متزامنين؟ وإذا كان هذا الأمر يتم تزامنيًا، كيف يتسنى له القيام بذلك؟

جواب:

هذا سؤال جيد. وهو يتعلق بالترتيب المنهجي بين الدرسين الزمني (التاريخي) والتزامني (البنائي) للمعرفة العلمية. والصواب

ثانيًا: سؤال المنهج العلمي: كيف يختار العالم منهجه المناسب لطبيعة موضوعه؟ وهل يحقق المنهج الواحد الكفاية المنهجية لدراسة الموضوع؟ وما حدود الاستعارة والتبادل المنهجي بين العلوم رغم تباين موضوعاتها؟

ثالثًا: سؤال البناء النظري للعلم: ما تعريف القانون العلمي؟ وما أصل النظرية العلمية؟ وما معيار الصدق فيها؟ وما قيمة اليقين العلمي أمطلق ينبع من عقلانية منغلقة، أم ظني ترجيحي نسبي يصدر من عقلانية منفتحة؟

رابعًا: سؤال المفهوم العلمي: وذلك من جهة نشأته وتطوره: كيف نشأ في ذهن العالم؟ وكيف تطور وتنقل بين العلوم؟ ثم من جهة تحديده ووظائفه: كيف توصل العالم إلى تحديد مفهوم معين، وما مرجعيته في ذلك، وما وظائفه؟ ثم من جهة تفسير المفهوم: كيف نفهم المفهوم في نسيج النص، وكيف نفسر تعدد مفهوم العلماء عن موضوع معين كالكتلة مثلًا؟ وأخيرًا من جهة انتظام المفهوم واختلاله: لماذا تختل المفاهيم كلما بلغت درجة قصوى من النضج؟ ولماذا يحكم التاريخ على مفاهيم معينة بالنسيان؟ وكيف تبتلع المفاهيم بعضها؟

تلك إذن أسئلة بناء العلم، أما أسئلة تاريخ العلم فأربعة:

سؤال التصنيف: ما وضعية العلم ضمن أصناف العلوم الأخرى ضمن تقليد علمي معين؟ وبأي معيار يتم رسم لائحة العلوم، وإصدار أحكام قيمة عليها أحيانًا: بالقبول والرفض، أم بالتشريف والذم، أم بالتفاضل عمومًا؟

سؤال ٦:

ذكرت أن سؤال المنهج هو سؤال منهم من أسئلة فقه العلوم. هل يعني ذلك أن علم المناهج أي الميثودولوجيا هي جزء من عمل الإبيستمولوجيين؟ أعني هل يفهم من كلامك أنها فرع من فقه العلوم؟

جواب:

لا، لم أقصد هذا، فعلم المناهج الميثودولوجيا methodology هو فرع علمي مستقل بذاته، مع أنه نشأ في أحضان المنطق ابتداءً، لكنه صار يعنى بوصف المناهج المستعملة في العلم من حيث أصولها وقواعدها وإجراءاتها التفصيلية في كل علم. وقد يضاف هنا إلى الميثودوجيا أيضًا تطور الطريقة التي يستعملها علم من العلوم في فترة زمنية معينة. إذن الميثودولوجيا مهمتها وصفية وتأريخية أحيانًا. في مقابل ذلك يدرس اليبستمولوجي مناهج العلوم، لكن ينظر إليها نظرًا تحليليًا نقديًا مقارنًا، فينظر إليها أولاً من حيث صلتها بموضوعاتها التي وضعت لها، وهذا عمل نقدي لأنه يتساءل عن مدى مناسبة المنهج لهذا الموضوع، وينظر إلى المناهج ثانيًا من حيث صلتها بمناهج العلوم المناظرة لها، فهنا المقارنة ليست بين الموضوع والمنهج، بل بين المنهج ومناهج أخرى تناظره، بحثًا عن جسور تكون رابطة بينها أو اختلافات يمكن أن تبعد بعضها عن بعض، وثالثًا يقوم الإبيستمولوجي بدراسة المفاهيم والعمليات المنهجية بخلفياتها الفلسفية وكيفية اشتغالها في العلم. وهذا مستوى أرقى من

أنهما يتمان بشكل تزامني، لكن مع الاختيار بين مدخلين، كلاهما يصح: أي أن يكون أحدهما مدخلًا للنظر في العلم، ثم يوظف الآخر في البناء التحليلي النقدي. فالفصل بينهما إجرائي وإلا فالعمل في البحث الإبيستمولوجي يجب أن يكون مترابطًا. فلا قيمة للنقد الإبيستمولوجي للمعرفة إذا لم يستحضر بناءها التاريخي، أي كيف تبلور وتطور ونضج عبر التاريخ سواء في مستوى الموضوع أو المنهج أو النتائج أو المفاهيم. فإذا كانا متداخلين فمن الناحية العملية كيف نفعل؟ أي ترتيب منهجي نتبع؟ يمكن أن نبدأ بتاريخ العلم بحيث نجعله مقصدًا وضمن كل مرحلة تاريخية ندرج الموضوعات والمناهج والنظريات والمفاهيم. مثلاً أقرر أن أكتب في تاريخ الفيزياء مرت الفيزياء بثلاث مراحل: هي الفيزياء الفلسفية القديمة اليونانية، ثم الفيزياء العلمية الكلاسيكية ثم الفيزياء المعاصرة، وفي كل مرحلة أستعرض موضوع العلم ومنهجه ونظرياته ومفاهيمه. ثم هناك طريقة ثانية: أن تجعل بناء العلم هو المقصد الأصل، وفي كل جزئية (كالموضوع مثلاً) تدرسها دراسة تاريخية، ثم تنتقل إلى الجزئيات الأخرى وتفعل الشيء نفسه. وفي مثال الفيزياء: تدرس بناء الموضوع الفيزيائي عبر مراحل الفيزياء الثلاث، ثم منهجها عبر المراحل نفسها، وهكذا تفعل مع النظريات والمفاهيم.

أي أن هناك مسلكين: بناء العلوم (مقصد) وتاريخ العلوم (وسيلة)، أو العكس.

لهذا اللفظ لا ذم فيها. الذم بدأ مع المادة الكلامية، وهو طارئ على البحث الأصولي من ارتباطه بالمادة الكلامية. وقد لا يكون في ذلك عيب؛ فتطور الدلالات مدحًا وذمًا يطرأ على الاستعمالات. ولا يضير فقيه العلم أن يرجع إلى الأصل المعجمي لنفخ الروح في دلالات لغوية أصيلة، شريطة تبيان مقاصده.

والأمر الثاني: أن التقليد العلمي في الإبستمولوجيا هو من أغنى المصطلحات، ومن أكثرها خصوبة. ولا تحمل المعنى المذموم للفظ. مفهوم التقليد له معنى إيجابي جدًا؛ فلا تتطور المجتمعات إلا بوجود تقاليد علمية راسخة بين جماعاتها العلمية. علامة نهضة المجتمع وجود هذه التقاليد العلمية الراسخة، الحياة المنتجة للعلم. الإنتاج العلمي لا يولد من فراغ، بل من جماعات علمية تتواطأ على قواعد بحثية علمية قوية. فإذا غابت التقاليد العلمية من مجتمع ما فاعلم أنه ليس مجتمعًا علميًا أصلاً. المجتمع العلمي هو الذي فيه تقليد علمي. والمجتمعات العربية اليوم ليست مجتمعات علمية لأنها لا تمتلك تقاليد علمية قوية. فقد فقدت الصلة بتقاليدها العلمية القديمة التي اندرست، ومقطوعة الصلة بالتقاليد العلمية العالمية. لأنها تستهلك نتاج معرفة الغير، وتعيد تسويق قشوره بين أبنائها بلغة الآخر، لأغراض براغماتية عابرة. يبدأ إنتاج المعرفة وتأسيس مجتمع العلم بترويض تقاليد علمية منتجة، ولا تترسخ عده التقاليد من دون توطين العلم، توطينه تفكيرًا ولغة ومؤسسات، بدل استيراد قشوره.

العمل الوصفي. لأن النظر في المفهوم نظر في مفتاح العلم نفسه، ورابعًا: دراسة تطور الطريقة العلمية ذاتها لا دراسة ميتودولوجية وصفية، بل دراسة نقدية: إذ يقع في الطريقة المنهجية ما يقع أحيانًا في بناء العلم كله من انقلابات وثورات وتغيرات جذرية، وما يصاحبه من مشكلات فلسفية. وأخيرًا: ربط الطرائق المنهجية بمفهوم التقليد العلمي أو البراداييم العلمي باصطلاح توماس كون. وهذا أمر لا يهم الميتودولوجيا؛ لأنها لا تهتم بالجماعات العلمية كيف تستعمل الأدوات المنهجية، وإنما تهتم بالأداة في نفسها، فلا تربطها بمفهوم التقليد العلمي، الذي هو من أهم مجالات فقه العلوم كما ذكرنا.

سؤال ٧:

بمناسبة ذكرك لمفهوم التقليد العلمي، جرى الاصطلاح في الثقافة الإسلامية على ذم التقليد في العلوم، لكننا نلاحظ أن فقه العلوم يعتبره مفهومًا إيجابيًا لا مذمومًا، كما يلاحظ من كلامك. هذا قد يترك التباسًا مفهوميًا عند الاستعمال. كيف يمكن رفع هذا اللبس؟

جواب:

نشير هنا إلى أمرين:

أولهما: أن الذم للتقليد أمر طارئ لا أصل في لغة العرب. فالمادة اللغوية **(قلد)** في المعجم العربي لا ترد إلا بمعانٍ إيجابية، فالقلد الجماعة من الناس، والفرُسُ المقلدة هي المشرفة لسبقها، فالأصول الدلالية

سؤال ٨:

فيتحقق له من خلال فقه العلوم ثمار نافعة شتى تمثل **رهانات فقه العلوم الإسلامية**. **وأجمعها في** أربعة رهانات: علمية، ومنهجية، وتربوية، وتطبيقية.

المستوى العلمي: يمكننا فقه العلوم من إعادة بناء العلوم الإسلامية، ومعرفة صور التعقل في التراث العلمي الإسلامي، وربط التصنيفات والمفاهيم بمرجعياتها، وإعادة بناء الموضوعات والمفاهيم العلمية، وتجاوز الرؤية التجزيئية للعلوم، ودراسة المكونات النظرية في الإنتاج العلمي الإسلامي، ورؤية التنوع الواصل بين العلوم، ورؤية التعدد الممكن بين النظريات والمدارس، ومعرفة طبيعة النظرية العلمية بحسب مجاله، ومعالجة الشروخ الموروثة كشرخ العقل والنقل، وشرخ الشريعة والحقيقة.

إن فقه العلوم يجدد طريقة في النظر إلى العلوم الإسلامية، ويمكن أن نقول إنها جديدة إلى حد بعيد لأنك تقرأ المادة العلمية قراءة جديدة توجه نظرك إلى مساحات واسعة في العلوم الإسلامية وفي طريقة بنائها، وبالتالي أنت تدفع الإنسان إلى الاجتهاد في العلم. سيفكر الكثير من العلماء والباحثين حين يكتشفون أن قطاعات مهمة من الموضوعات العلمية مثلاً لم تدرس بالشكل الكافي في أن يشقوا الطريق إليها بالبحث والدرس. وفقه العلوم يعطيهم أيضاً شروط بناء هذه الموضوعات العلمية. فقه العلوم إذن يحطم أسطورة المعلم الأول والمعلم الثاني. سنحتاج إلى معلم ثالث ورابع وخامس... سنحتاج دائماً إلى معلمين جدد يفتحون قارات

تدفعني -دكتور- أن أثير سؤالاً يفرض نفسه، في هذا السياق، وأنت تتحدث عن توطين المعرفة لا عن نقلها، أدخل بحوثك ومشاريعك في فقه العلوم تحت توطين هذا النمط من الدرس العلمي للعلوم، أم هو مجرد نقل لما أنتجه الغرب أيضاً؟ وبالتالي: ما الذي يمكن أن تستفيده العلوم الإسلامية من فقه العلوم؟

جواب:

أشرت في جواب سابق إلى الميدان الذي نشطت فيه الإبيستمولوجيا في الغرب في البداية ولفترة طويلة كان هو الطبيعيات، وأن الأبحاث الإبيستمولوجية في مجالات العلوم الإسلامية ما زالت لا تتقدم بخطى قوية، وتُنزل بمعانٍ فاسدة أحياناً، أو بمعانٍ صحيحة ولكن مع الاقتصار على العلوم الدقيقة في تراثنا. وقد آن الأوان لامتحان أدوات الإبيستمولوجيا وهي تدرس مادة غير المادة التي تخلقت فيها، فلعلنا نعيد تخليقها خلقاً جديداً بفضل التربة النوعية التي سيعاد إنشاؤها فيها إنشاء، على قاعدة الإبيستمولوجيا نفسها: أن طبيعة الموضوعات تؤثر في المنهجيات. فالقصد الاجتهاد في التوطين العلمي الذي يعني إعادة الإنشاء والتخليق لا النقل الآلي للثمار الجاهزة. ولذلك ففقه العلوم هو الذي سيستفيد من العلوم الإسلامية، بحيث يطور آلياته، ويجدها ويوجهها في مسار يمكن للغرب أي يفيد منه مستقبلاً في العلوم الإنسانية والبحوث الثيولوجية.

على أن البحث في تاريخ العلوم الإسلامية نفسه سيطور من آلياته، ومسالكه في النظر،

العلم المدروس وموقعه من خارطة العلوم الإسلامية، ويتكون لديك الحس النقدي، وتتمكن من معالجة سوء الفهم بعمق الفهم واستحضار تاريخ العلوم وأحقابها، وتصنيفاتها، فتعرف من أين تبدأ العملية التعليمية عالمًا كنت أو متعلمًا. عندما تنقل علمًا إلى الناس تعرف كيف تبدأ في داخل العلم نفسه، من المادة التي يدرسها، إلى المنهج الذي يستعمله، إلى النظرية التي توصل إليها، إلى النماذج التي تختزل النظريات. إذن أنت أمام عملية بيداغوجية سليمة جدًا. ثم في أصناف العلوم تتعلم قاعدة التدرج في تقديم تعلم هذا العلم على هذا، وهذا الكتاب على ذاك، وتفتح لحسن السؤال مكانًا لأنثًا في حلقة التعليم.

المستوى التطبيقي التزيلي: ففي نهاية المطاف إنما يُدرّس العلم لينزل في الواقع، ولكي تعرف كيف تستثمر المفاهيم والأحكام بناءً على فهم مناسباتها، وتنزلها في أرض الواقع. ويندرج تحت هذا البعد التطبيقي ما يتعلق بالتجليات الحضارية للتفكير العلمي الإسلامي: كيف تم بناء مجتمع العلم؟ وما تجلياته في المدارس والمؤسسات وفي التطور التقني والمختبرات العلمية، والحسبة المهنية على العلماء، واجتماعيات المعرفة العلمية في الإسلام؟ وهي أمور لا ينظر إليها فقيه العلم بمنظار التغني بالأمجاد ومنجزاتهم، وإنما بالتحليل الوصفي والتاريخي والنقدي، الذي يبحث في كيفية نشوء التفكير العلمي الإسلامي، وكيفية تطور المجالات البحثية التخصصية، والممارسات المصاحبة لكل ذلك.

جديدة في البحث العلمي. إذا أنت أدركت الآن أن خريطة العلوم، ورأيت الفراغات والبياضات التي تحتاج إلى إعادة ملء، والثغرات التي يجب أن تزول، ستجتهد في الملء والتصحيح. النظر الابدستيمي حقيقة يفتح نافذة لترقية المستوى العلمي بين الناس، ورفع الطالب إلى مستوى الباحث، ورفع الباحث إلى مستوى العالم، ورفع العالم إلى مستوى فقيه العلم. وهذه أرقى درجة يمكن أن يرقى إليها العالم في تخصصه.

المستوى المنهجي: يمكننا فقه العلوم من تعلم المنهجيات العلمية. فيتعلم الباحث دراسة المكونات المنهجية للعلوم الإسلامية: بمعرفة أصولها العامة، وقواعدها الخاصة، وإجراءاتها التفصيلية، وعلاقاتها بموضوعاتها، وطرق التدليل على الأحكام العلمية، ومدى مناسبة الدليل لما يستدل به عليه، ومدى صلاحية الدليل الواحد لأكثر من موضوع، ومعرفة العلاقة بين تطور الدليل وتطور الموضوع، فضلاً عن إغناء المناهج المعاصرة بمناهج لم تعرفها لاختلاف المجالات التداولية، وامتحان الأدوات المنهجية المعاصرة في موضوعات علمية مختلفة.

أنت تقرأ مناهج هذا التخصص، وتقرأ استعارة المناهج بين العلوم المختلفة، فيتكون عندك زاؤ منهجي كبير، وقدرة منهجية كبيرة. وهذا مطلب مهم جدًا للباحثين المعاصرين في العلوم الإسلامية.

المستوى التربوي: فحينما تقرأ العلوم بمنظار فقه العلوم تتمكن من تعميق دراسة العلوم الإسلامية، بإدراك طبيعة

ملخصات العدد

نقد الحداثة الغربية عند طه عبد الرحمن من النقد الفلسفي إلى النقد اللساني مصطفى العادل

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى رصد الخلفية الإسلامية التي انطلق منها طه عبد الرحمن في نقد الحداثة الغربية، وكذا التنبيه إلى ضرورة مراعاة الخلفيات الحضارية والمعرفية للغة، ومن ثمّ تتبع قضايا اللغة والمفاهيم والمصطلحات في مختلف مؤلفات طه عبد الرحمن، باعتبارها قضايا من صلب العمل على تجديد الحضارة الإسلامية والتنافس مع الحداثة الغربية في رسم معالم مستقبل الأمة. هذا وقد انطلقت هذه الدراسة من النظر إلى أعمال طه من زاوية فكره اللغوي واللساني، محاولة من خلال ذلك إثارة القضايا ذات البعد اللغوي الحضاري في فكره. انطلقت من جملة من الأسئلة، منها: ما موقع الخلفية الحضارية والمعرفية في مشروع نقد الحداثة الغربية لطه عبد الرحمن؟ وما علاقة اللغة بالمشروع الفكري الحضاري لطه؟ ثم ما أبرز ملامح المشروع اللغوي في فكر طه عبد الرحمن؟ وكيف نظر طه عبد الرحمن إلى اللغة والمصطلحات في علاقتها بالتجديد الحضاري والتأسيس للحداثة الإسلامية؟ ولأجل ذلك فقد اقتضى النظر المنهجي تقسيم هذه الدراسة إلى مقدمة وثلاثة مباحث، حيث خصص المبحث الأول منها للخلفية الحضارية والإسلامية في

نقد طه عبد الرحمن للحداثة الغربية، والمبحث الثاني للمشروع اللغوي وموقعه ضمن البديل الحضاري الإسلامي الذي يقدمه طه، ومنه نقد بعض النماذج اللسانية ضمن نظرية التأدب في اللسانيات التداولية، وإعطاء بديل لها مستمد من التراث العربي الإسلامي، أما المبحث الثالث فقد خصص للمصطلحات والمفاهيم وما يلازمها من خلفيات فلسفية ومعرفية وحضارية من وجهة نظر طه، وكذا تأكيده على أهمية المصطلحات والمفاهيم في التجديد الحضاري.

الكلمات المفتاحية:

طه عبد الرحمن - الحداثة - اللغة - النقد اللساني - النقد الغربي - التراث - التداولية - التجديد - المرجعية الإسلامية

Abstract

This study aims to identify the Islamic background from which Taha Abd Al-Rahman comes to criticize the Western modernism. The study also emphasizes the importance of taking into consideration the cultural and knowledge context of language, and so to trace out the linguistic, conceptual and terminological problems discussed in different writings of Taha Abd Al-Rahman, as these problems have a profound effect on the renewal of Islamic civilization to compete

أزمة الهوية الإسلامية وعلاقتها بالتطرف والإرهاب بهية السهلي

الملخص:

يعرض هذا المقال مجموعة من القضايا المتعلقة بأزمة الهوية الإسلامية، وذلك من خلال محاولة الوصول إلى أجوبة عن سؤال محوري يتبادر إلى ذهن كل مسلم، هل نعيش أزمة هوية في مجتمعنا الإسلامي، لكي تأتي جماعات ومنظمات تدافع عنها؟ إن كان الجواب بالإيجاب، فما الهوية التي يعيشها مجتمعنا اليوم؟ أما إذا كان الجواب بالنفي، فلماذا ظهرت هذه الجماعات والتيارات؟ فهذان الإشكالات يمكن الإجابة عنهما من خلال طرح السؤالين التاليين: ما هوية الأمة الإسلامية؟ وما علاقتها بالتطرف والإرهاب؟ وقد اقتضى النظر المنهجي في هذا الإشكال توزيع الجواب فيه على مباحث: مبحث يتناول مفهوم الهوية الإسلامية ومبحث مخصص لمفهوم التطرف والإرهاب وأسبابها.

ويمكنُ إجمال أهم نتائج هذا البحث في ثلاث نقاط:

أولها: لا يمكن الجزم بوحدة الهوية الإسلامية في ظرف الأحداث التي تعيشها الأمة الإسلامية بعد ظهور الفرق.

وثانيها: أن التطرف والإرهاب كان نتيجة التصدع الداخلي للأمة الإسلامية، إلى جانب عوامل أخرى.

with the Western modernism in order to outline the future of our nation.

Thus, the study starts with considering Taha's writings from his linguistic point of view, aiming to pose linguistic and cultural issues in his view, through a group of questions such as: What about the cultural and knowledge background of Taha's Critique of the Western modernism? What are the main features of Taha's linguistic project? What is the connection between language and the cultural project of Taha Abd Al-Rahman? So, the methodological approach requires dividing this study into an introduction and three sections; the first for the Islamic background from which Taha Abd Al- Rahman comes to criticize the Western modernism, the second for the linguistic project and its position within the model he provides as an Islamic cultural substitution, including a critique of some linguistic models in the theory of politeness in pragmatics, giving a substitute based on the Islamic and Arab heritage, and the third for terms and concepts and all philosophical, knowledge and cultural backgrounds related to these, from Taha's point of view, as well as his emphasis on the importance of terms and concepts for the renewal of civilization.

Keywords

Taha Abd Al – Rahman – modernism – language – linguistic criticism – Western criticism – heritage – pragmatics – renewal – Islamic authority.

ملخصات العدد

of Muslim nation into groups; the third is that Muslim identity crisis has led to a disorder of popular perceptions of Muslims.

Keywords

Crisis – identity – extremism- terrorism – education – Muslim community- principles, values and ethics- Muslim nation.

إشكالية النقد الكتابي عبر التاريخ ودور المسلمين التأسيسي د. نهى كمال سليم

ملخص:

يسعى هذا البحث إلى تقديم تتبع دقيق لتاريخ النقد الكتابي وإبراز لدور المسلمين في تأسيسه. ومعلوم أن جهود المسلمين النقدية قد انتقلت إلى علماء اليهود الذين عاشوا في ظل الحضارة الإسلامية، وكان من أشهرهم حيوي البلخي الذي تأثر بالنزعة الاعتزالية العقلية، وحتى اليهود الربانيون نقلوا الحجج الإسلامية النقدية -ضمن مؤلفاتهم الجدلية ضد الإسلام والمسيحية- معهم إلى أوروبا بعد فرارهم من إسبانيا عقب سقوط الحكم الإسلامي واضطهاد المسيحيين الإسبان لهم، وكان من أهم تلك الشخصيات أبراهام بن داود وأبراهام بن عزرا وسليمان بن عديريت، كما نقلها أيضًا بعض اليهود المتحولين للمسيحية مثل: بتروس ألفونس، وبعض الرهبان المسيحيين مثل: ريموندس مارتيني، وذلك في إطار مؤلفات الجدل الديني، التي ترجمت إلى اللاتينية مع نهاية العصر الوسيط وبداية عصر النهضة.

وأخر هذه النقطة أن أزمة الهوية الإسلامية أدت إلى اضطراب المدركات الجماعية للمسلمين .

الكلمات المفتاحية:

أزمة - الهوية - التطرف - الإرهاب - التربية - المجتمع الإسلامي- المبادئ والقيم والأخلاق - الأمة الإسلامية.

Abstract

This paper concerns with a variety of problems related to the Muslim identity, seeking to provide answers of a central question that comes to every Muslim's mind: Do we really experience an identity crisis, so that different organizations protect our identity? If yes, which identity our modern-day societies live in light of? If no, why were these organizations created? These two questions can be answered through posing two others: What is Muslim identity? What is the association between Muslim identity, and extremism and terrorism?

Methodologically, answering this question requires dividing this paper into two sections; one for the concept of Muslim identity, and one for the concepts and causes of extremism and terrorism. The findings of this study can be summarized in three points; the first is that one can't confidently talk about a unified Muslim identity; the second is that extremism and terrorism have resulted, among other causes, from the fragmentation

Europe before escaping from persecution by Spanish Christians after fall of the Muslim rule there. Among these rabbinic scholars, there were Abraham ibn Ezra, Abraham ibn Daud, and Suleiman ibn Aderete. This Islamic knowledge was also transmitted by those Jews who converted to Christianity such as Petrus Alphonsi, and some other theologians such as Raymond Martini, and this was through their theological writings that were translated into Latin by the end of the Middle Ages and beginning of the Renaissance.

The methodological approach requires dividing this study into five sections and a conclusion; the first section is to inform about the Hebrew Bible and its editions, the second focuses on Biblical criticism based on the Bible, the third deals with the Islamic criticism of the Bible from the early Islamic era to the medieval era, the fourth discusses the Jewish criticism of the Bible during the medieval era, and the fifth section is devoted to the Biblical criticism during the Renaissance and the early modern times. Finally, the conclusion includes the main findings of this study.

Keywords

The Bible - Biblical criticism - Religious studies - Kalam (theology) - Mutakallimun (Kalam theologians) - Christian doctrines - Law of Moses- Christian theology.

وقد اقتضى النظر المنهجي انقسام هذا البحث إلى خمسة مباحث وخاتمة: أما المبحث الأول فمخصص للتعريف بالكتاب المقدس العبري ونسخه، وفي المبحث الثاني النقد الكتابي من داخل الكتاب المقدس، وفي المبحث الثالث النقد الإسلامي للكتاب المقدس منذ بدايته وحتى مستهل العصور الوسطى، وفي المبحث الرابع النقد اليهودي للكتاب المقدس في العصور الوسطى، وفي المبحث الخامس النقد الكتابي خلال عصر النهضة وبدايات العصر الحديث، أما الخاتمة فتحتوي على أهم النتائج.

الكلمات المفتاحية:

الكتاب المقدس - نقد التوراة - علم الأديان - المتكلمون - علم الكلام - العقائد المسيحية - شريعة موسى

Abstract

This study aims to accurately trace out the history of Biblical criticism, and to show the fundamental role of Muslims regarding this area. Muslims effectively contributed to the field of criticism, and it's well known that their knowledge was transmitted to the Jew scholars who lived under Muslim rule, most prominent among them was Hiwi Al-Balkhi who was affected by the Mutazili rational school. Additionally, those belonging to the rabbinic Judaism quoted the critical arguments of Muslims in their theological writings against Islam and Christianity, transmitting this knowledge to

ملخصات العدد

ما يُعرّف في المصطلح الإسلامي بالأحكام السلطانية أو السياسة الشرعية والنصيحة السياسية أو ما يُعرّف في الثقافة المسيحية بمرايا الأمراء والفلسفة السياسية. بالإضافة إلى النظرية الخلدونية التي أفرد لها روزنتال فصلاً مستقلاً يكافئ ما كانت تحظى به في تراث الفكر السياسي من تفرد وخصوصية.

الكلمات المفتاحية:

- السياسة الشرعية - الفكر السياسي - الإسلام - الإمامة - الخلافة - الولاية - الأمة - الحكم - الإسلام الوسيط

Abstract

This essay aims to provide a critical overview of Rosenthal's "Political Thought in Medieval Islam". This book is just an introduction to the study of 'Islamic political thought', so the author added a subtitle, namely "An Introductory Outline", to the main one, as while this book was in progress, the provenance of most original texts related to its theme was limited only to manuscripts houses, and even the published texts were neither edited nor adequately studied in terms of politics.

In order to put this translated book within its historical and knowledge context, the methodological thinking requires to review the political experience of the Islamic government throughout some historical phases; a brief review focusing on the major phases with regard to general characteristics

الفكر السياسي الإسلامي في العصر الوسيط لإرفن روزنتال د. أحمد محمود إبراهيم

الملخص:

يسعى هذا المقال إلى تقديم قراءة واستعراض نقدي لترجمة كتاب «الفكر السياسي الإسلامي في العصر الوسيط لإرفن روزنتال». ولما كان الكتاب لا يعدو أن يكون سوى مدخل لدراسة «الفكر السياسي الإسلامي»؛ لهذا شفع كاتبه عنوانه الرئيس بعنوان فرعي هو «رؤية تمهيدية» مفسراً ذلك بأن المرحلة التي اضطلع خلالها بتأليفه حالت دون تقديم عمل أكثر طموحاً؛ إذ كانت معظم النصوص ذات الصلة لا تزال حبيسة دور المخطوطات أو منشورة في طبعات غير محققة، فضلاً عن أنها لم تكن قد درست دراسة وافية من الوجهة السياسية.

هذا وقد اقتضى النظر المنهجي لوضع الكتاب المترجم في إطاره التاريخي والمعرفي غرضَ تجربة الحكم الإسلامية عبر مجموعة من المراحل التي مرت منها، عرضاً موجزاً مركزاً على أهم المراحل الكبرى من حيث ملامحها العامة وقسماتها الأساسية، دون خوض في الدقائق والتفاصيل التي لا يتسع المقام لبيانها ومناقشتها. هذا وقد تألف الكتاب المعروض من مقدمة مختصرة وقسمين أساسيين، حاول روزنتال فيهما أن يستوعب الاتجاهات الرئيسة للتراث السياسي الإسلامي، من خلال دراسة جملة من المصنفات المرجعية المنتقاة لتكون بمنزلة الشواهد الممثلة. وهذه الاتجاهات هي: «الفقه السياسي» أو

في قلب مفارقة. فهي من ناحية أهم مفهوم في ثقافة المربي، ولكنها من ناحية ثانية من المفاهيم المعيارية والأخلاقية التي لا يمكن ضبطها بالدقة التي تُضبط بها المفاهيم التربوية الأخرى. هذا الأمر جعل موضوع المسؤولية مركزَ جدالات فكرية معاصرة عميقة وخضبة، يجدر بالباحث التربوي تكوين بعض الأفكار الدقيقة عنها.

حاولت هذه الدراسة استخدام منهج تحليل الخطاب لأهم المدارس الفكرية التي عالجت موضوع المسؤولية، فتمكنت بذلك في البداية من إظهار ما في هذا المفهوم من طابع إشكالي، ثم تمكنت الدراسة بعد ذلك من كشف أثر التغير في الأحوال الاجتماعية والتسارع الحضاري والتطورات التقنية المعاصرة، على التحول في معنى المسؤولية وتطوره، وعلاقة كل ذلك بتطور وظيفة المدرسة وأدوارها، ثم أخيراً تمكنت في الخاتمة من بناء موقف شبه نهائي من الموضوع.

Abstract

L'objectif de cette étude analytique est d'attirer l'attention sur la nécessité de remettre en question le concept de la responsabilité éducative, la manière dont on le pratique et les mécanismes de le contrôler. En effet, la responsabilité éducative nous met directement dans le cœur d'un paradoxe ; puisqu' elle est, d'une part l'un des concepts clés indispensables dans le profil de l'éducateur, et d'autre part elle est

and the basic sections, and without getting into minutiae these lines aren't enough to explain and discuss. This book consists of a brief introduction and two basic sections, through which Rosenthal tries to deal with the major tendencies embodied in the Islamic political history, studying a group of reference sources selected to be representative evidence. These tendencies can be summarized in two elements: Political jurisprudence, also known in the Islamic terminology as Sultani decrees, legal politics, or political advice, and known in the Christian tradition as mirrors of princes or political philosophy. The second tendency can be represented in Ibn Khaldun's theory to which Rosenthal devoted a separate chapter, which reflects its importance and impact on the history of political thought.

Keywords

Legal politics - political thought – Islam – Imamate - Caliphate - authority – nation – government - medieval Islam

**المسؤولية التربوية: بداهة المفهوم
ومفارقات الممارسة
د. لطفي جللاوي**

الملخص

تهدف هذه الدراسة التحليلية إلى شدّ الانتباه إلى ضرورة إعادة النظر في مفهوم مسؤولية المربي، وطرق ممارستها، وآليات مراقبتها، خاصة أن المسؤولية تضعنا مباشرة

ملخصات العدد

في نهضة الأمة؟ ما سمات التربية والتعليم عنده؟ كيف تحقق التربية وخاصة التربية الإسلامية نهضة الأمة؟ كيف نحقق التوازن بين التربية والتعليم في مجتمعاتنا المسلمة وما هو قادم من الغرب؟ ما أهم مرتكزات النهضة الإسلامية؟

وقد اقتضى النظر المنهجي في هذه الأسئلة المشكلة الجواب عنها انطلاقاً من استعراض حياة ومؤلفات علي عزت بيجوفيتش وما تخللها من المسائل ذات الصلة بالتربية والتعليم، هذا ولعل أهم ما أفرزه هذا البحث من نتائج تتعلق بأهمية إعادة النظر في التعليم التقني والكلاسيكي وكذا تأكيد الاهتمام بدور الأسرة والمسجد والمدرسة، ومن ذلك تأكيد بيجوفيتش على أن النظرة الإسلامية متكاملة في النظر إلى الإنسان، ولأجل كل ذلك فإن بيجوفيتش لا يفتأ يؤكد على أن من أهم مرتكزات النهضة الإسلامية القرآن الكريم، والقرآن عنده ليس مجرد القراءة والحفظ فقط، بل التدبر والتأمل، وكذلك فالتربية تُعَدُّ لب وجوهر الدين الإسلامي، بل هي المعول عليها في تحقيق القيم والمثل العليا، ومن ثَمَّ فإذا أرادت الأمة أن تنهض من عثرتها عليها الاهتمام بالتعليم، ووضع خطط واستراتيجيات ومناهج تعليمية متطورة تتفق مع مقتضيات العصر.

الكلمات المفتاحية:

علي عزت بيجوفيتش - التربية - التعليم - الروح الإبداعية - النظرة الإسلامية - المسجد - الأسرة - الحضارة - الأخلاق - الفن - النهضة الإسلامية

une notion qualitative non quantifiable et par conséquent non mesurable. Cet aspect paradoxal de la responsabilité éducative a produit plusieurs polémiques et querelles entre les doctrines morales. Actuellement l'ambiguïté de ce sujet incite nos éducateurs à repenser ce concept.

Cette étude a essayé de bénéficier de la méthode de l'analyse du discours des grands textes moreaux qui ont traité la responsabilité. Le premier résultat de cette étude est de dévoiler l'aspect paradoxal de ce sujet, ensuite elle a pu mettre en évidence les effets des mutations sociales, technologiques et culturelles récentes sur les significations de la responsabilité, ainsi que sur le rôle de l'école. En fin, et en guise de conclusion l'étude a pu aboutir à un point de vue adéquat concernant le sujet de la responsabilité éducative qui nous permet de dépasser toutes sortes d'incertitudes morales.

أزمة التربية والتعليم في المجتمعات الحديثة عند علي عزت بيجوفيتش عماد عبد الرزاق

الملخص:

يتناول هذا البحث بالدرس والتحليل المشروع التربوي التعليمي عند علي عزت بيجوفيتش، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الإشكالية المفتاحية، من قبيل: ما مفهوم التربية عند بيجوفيتش؟ ما أثر التعليم

our Islamic renaissance can't be achieved save by focusing on education and adopting advanced educational strategies and programs able to keep pace with an ever-changing world.

Keywords

Alija Izetbegović – upbringing – education – creativity - Islamic view - mosque – family – civilization – ethics - art - Islamic renaissance.

**حدود الفلسفة التربوية التونسية من
قانون «توحيد التعليم» سنة ١٩٥٨
إلى «مدرسة الغد» سنة ٢٠٠٥
د. عبد الباسط الغابري**

الملخص:

يسعى هذا المقال إلى معالجة إشكالية تتعلق بالفلسفة التربوية، وذلك من خلال فرضية محورية تُقرّ باستحالة وجود منظومة تربوية دون رؤية فكرية أو فلسفية معيّنة حتى في حالة عدم وجود نسق معرفي واضح تحكم إليه تلك الرؤية أو الفلسفة. وتبرز أهمية هذه الإشكالية في ارتباطها بالسياق العام المتعلق بالمسار الثوري الديمقراطي الذي يقتضي تكريس قيم الاختلاف والتعددية والديمقراطية؛ إذ معلوم أن الحديث عن الفلسفة التربوية مقترن بالسياسات العامة والثقافة السياسية والمناهج المتبعة والأهداف العامة والمبادئ المعلنة والمضمرة في تونس بعد مضي ما

Abstract

This study aims to analyze the education and upbringing program adopted by Alija Izetbegović, posing some key questions such as: What does the concept of upbringing mean for Alija Izetbegović? What about the impact of education on national renaissance? What are characteristics of education, for him? How can upbringing, especially the Islamic, achieve national renaissance? How do we ensure balance in upbringing and education in our Muslim societies, under the influence of Western culture? What are the basic principles of Islamic renaissance?

Methodologically, thinking about answers for these questions requires starting from a review of Alija's life and writings including all cases related to upbringing and education. Of the findings of this study, those concerned with technical and classical education are the most important, in addition to those emphasizing the major role played by family, mosque and school in this respect. For Alija, the Islamic view regards humankind in an integrated manner. He repeatedly affirms that Holy Quran is one of the most important cornerstones of Islamic renaissance, and upbringing as well is considered the core of Islam. Upbringing for Alija is the only reliable channel through which to implant the Islamic morality in Muslims' mind. So,

ملخصات العدد

the democratic revolutionary movement that requires inculcating concepts such as individual differences, pluralism and democracy. It's well known that talking about a philosophy of education, in Tunisia, is basically associated with public policy, political culture, the established curricula and the general goals, in addition to both enunciated and implied principles. Now, more than 50 years have passed since issuing the first education reform law to regulate and unify the education system, on November 4, 1958, which is a sufficient period of time to be considered not only for its extension, but also due to the multiplicity of educational choices in Tunisia.

Methodologically, dealing with this problem requires dividing the paper into three sections; the first for placing the problem in its knowledge context and providing a theoretical framework for it, the second for analyzing and examining the different aspects of the Tunisian philosophy of education through a research for the main fundamentals and basic elements, and the third provides a critical view in order to make use of the findings of the study, and to raise new questions.

Keywords

Philosophy- education- Tunisia- difference- pluralism- public policy - educational system.

يربو على نصف قرن من إصدار أول قانون منظم للتعليم وموحد له (قانون ٤ نوفمبر ١٩٥٨)، وهي فترة كافية تصلح للبحث والنظر ليس فقط لعمق امتدادها الزمني، وإنما كذلك لتعدد الخيارات التربوية التونسية وتنوعها. وقد اقتضى النظر المنهجي أن تكون معالجة الإشكالية في ثلاثة محاور أساسية: محور أول تم فيه تنزيل الإشكالية في سياقها المعرفي والنظري، ورکزنا على ما يصلح لأن يكون مهذاً نظرياً للإشكالية المطروحة، ومحور ثانٍ تحليلي حاولنا فيه استقراء تجليات الفلسفة التربوية التونسية من خلال البحث عن أهم المرجعيات والمرتكزات أو العناصر المؤسسة، ومحور ثالث تألفي نقدي حاولنا فيه استثمار مختلف النتائج المتوصل إليها في المراحل السابقة وطرح أسئلة جديدة.

الكلمات المفتاحية:

الفلسفة - التربية - تونس - الاختلاف - التعددية - السياسة العامة - منظومة تربوية

Abstract

This paper aims to deal with a problem associated the philosophy of education, proposing a central hypothesis that it's impossible to create an educational system without an intellectual or philosophical vision, even if there is no a well-defined cognitive system for such a vision to refer to. The importance of the education-related problem, mentioned above, comes from its connection with the general context of

distinguish the upper and popular cultures of Britain in the 1950s. In the United States, the concept of media education was accompanied by the growing influence of the media, such as radio and television. The frameworks of the concept of media education in the form of scientific theories and discussions in the sixties of the last century and aimed these serious scientific discussions to develop awareness and media culture. This was followed by the transition of these local discussions to a global stage. Media education has become part of the curricula of many universities around the world. These courses discussed the broad question: What do the different audiences learn from the media?

Keywords

Media- Education – Awareness - Media Literacy - Media content

التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية: المفهوم والأهداف خولة مرتضوي

ملخص

بدأت التربية الإعلامية في مطلع القرن العشرين، وذلك عندما اقترح Levi Thomson تعليم الشباب كيفية تمييز الثقافتين العليا والشعبية خلال خمسينيات القرن الماضي في بريطانيا. وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر مفهوم التربية الإعلامية ليُصاحب التأثير الكبير المتنامي لوسائل الإعلام حينئذٍ مثل: الراديو والتلفاز. وقد أُظهِر مفهوم التربية الإعلامية في شكل نظريات ومناقشات علمية في ستينيات القرن الماضي، وهدفت هذه المناقشات العلمية الجادة إلى تنمية الوعي والثقافة الإعلامية. تلت تلك المرحلة انتقال هذه المناقشات المحلية إلى طور عالمي، فأصبحت التربية الإعلامية ضمن مناهج التدريس في العديد من جامعات العالم، وقد ناقشت تلك المقررات التساؤل العريض: (ما الذي يتعلمه الجماهير المختلفة من وسائل الإعلام؟).

الكلمات المفتاحية

الإعلام - التربية - التوعية - الأمية الإعلامية - المضامين الإعلامية

Abstract

Media education began in the early 20th century when Levi Thomson suggested educating young people on how to

ديباجة عامة للملفين القادمين

الملف الأول:

تاريخ العلوم في الحضارة الإسلامية

العلوم الإسلامية: نطاقها وحدودها.

المحور الأول: تاريخ العلوم في الحضارة الإسلامية: قراءة في تاريخ نشأة العلوم الإسلامية

يتناول هذا المحور أهم العوامل التي أسهمت في نشأة العلوم الإسلامية: سواء كانت تلك العوامل من داخل الحضارة الإسلامية أو من خارجها.

المحور الثاني: ملامح من الإبداع الفكري والعلمي والثقافي في العلوم الإسلامية.

يتناول هذا المحور ملامح من الإبداع الفكري والعلمي والثقافي المتمثلة في العلوم الإسلامية كعلوم القرآن والحديث وأصول الفقه والعلوم اللغوية وغيرها...

المحور الثالث: الوظيفة المنهجية والإبستمولوجية للعلوم الإسلامية.

يتطرق هذا المحور إلى الكشف عن الوظائف

نظراً للحاجة الماسة لإعادة قراءة تاريخ العلوم الإسلامية قراءة نقدية، قصد استكشاف البنية والمنظومة الفكرية التي أسهمت في نشأة العلوم الإسلامية منها والإنسانية والطبيعية في الحضارة الإسلامية، تقترح دورية نماء على عموم الباحثين ملفين علميين مخصصين على التوالي لتاريخ العلوم في الحضارة الإسلامية؛ وينبع ذلك من الإشكال العلمي الآتي: كيف كانت العلوم الإسلامية والإنسانية والطبيعية مدخلاً إلى نشأة حضارة إسلامية؟ ما هي حدود تأثيرها وتأثرها؟ وما هي بنياتها؟ وما هي حدودها ونطاقها؟

المنهجية والإبستمولوجية للعلوم الإسلامية، من حيث علاقاتها ببعضها استمدادًا واستنادًا ومن حيث المنهج والمفاهيم والمصطلحات والتداخل والتكامل.

المحور الثاني: تاريخ العلوم من التقليد

إلى الاجتهاد

يتناول هذا المحور إبراز أهم ملامح التقليد في تاريخ العلوم وكذا الاجتهاد مع توضيح الثغرات العلمية التي تحتاج الى دراسة معمّقة في جميع المجالات المعرفية.

المحور الثالث: قراءة نقدية لبعض

الإسهامات العلمية الإسلامية.

يتناول هذا المحور بالدرس والنقد أهم الإسهامات العلمية الإسلامية التي همت المجالات الإنسانية والطبيعية، وعلى سبيل التمثيل: قراءة نقدية في نشأة علم الاجتماع وعلم النفس وعلم التاريخ وبعض القضايا الرياضية والفيزيائية والبصرية والطبية، إلخ.

المحور الرابع: تاريخ العلوم وعلاقته

با لخطأ

يتناول هذا المحور الأخطاء وأهميتها في تطوير المعرفة الإنسانية، وما هي أهم الأخطاء التي ارتُكبت في تاريخ العلوم الانسانية والطبيعية (ماهيتها وأسبابها).

المحور الرابع: قراءة نقدية لأهم الأعمال

والجهود التي انصبّت على تأريخ العلوم الإسلامية.

يسعى هذا المحور للكشف عن الجهود التي حاولت دراسة العلوم الإسلامية وتحليلها ونقدها، حتى يتمكن الباحثون من بناء صورة عامة عن البنية الكامنة وراء تشكل العلوم الإسلامية.

الملف الثاني:

تاريخ العلوم في الحضارة الإسلامية

العلوم الإنسانية والطبيعية: النطاق والحدود.

المحور الأول: تاريخ العلوم الانسانية

والحقبة: رؤية نقدية

يتناول هذا المحور دراسة نقدية للمعارف لتاريخ العلوم الإنسانية والحقبة، ومن ذلك