الطرائق التنظيمية والتربوية عند الإسماعيلية المتعلقة بالدعاة والمدعوين

الدكتور/أحمد أحمد علي الأنسي
أستاذ أصول التربية المشارك
كلية التربية – جامعة صنعاء
عنوان المراسلة: ahmad.alansi201518@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث الى الوقوف على الطرق والاساليب التنظيمية والتربوية عند الإسماعيلية والتي اتبعوها في تنظيم وتحديد عمل الدعاة وتنظيم وتحديد مهامهم ومراتبهم، وكذا الطريقة التنظيمية والتربوية المتبعة في تحديد مراتب المدعوين، وتحديد الموضوعات الفكرية التي تقدم لهم في كل مرتبة، إستخدم الباحث المنهج التاريخي وحرص على اخذ المعلومات من مصادرها الإسماعيلية إن وجدت مستعيناً بما كتب عن الإسماعيلية في مراجع ثانوية، هدف الباحث من هذا البحث إبراز الجهود التي بذلها الإسماعيلية في نشردعوتهم والتنظيم الدقيق لعمل الدعاة ،وعملية إستقطاب المدعوين، والشروط الدقيقة التي وضعتها الدعوة في الدعاة وكذا الشروط والمعايير التي تراعى في إختيار المدعوين والموضوعات الفكرية التي حددها الدعاة للمدعوين في كل مرتبة من المراتب وهي موضوعات تنسجم مع التأويل الباطني لكل مايتعلق بالشريعة الاسلامية وهو الاساس الذي يقوم عليه الدعوة، وقد خلص الباحث إلى جملة من النتائج أبرزها أن التنظيم الدعوي والتربوي عند الإسماعيلية قام على نظام فكري دقيق منضبط ومحكم وهو جزء اساس من النظام الفكري الذي ينظم الدعوة في كل جوانبها وهو من اسباب نجاحها وان اهم عمل تنظيمي دعوي وتربوي هو العمل الإستقطابي الذي يقوم به الدعاة فهم يبذلون جهداً كبيراً ويقومون بعمل شاق ومضني.

وبناءً على النتائج طرح الباحث جملة من التوصيات أبرزها توحيد جهود العاملين في مجال الدعوة الإسلامية وتنظيم وترتيب أولويات ومهام الدعوة في الوقت الحاضر مع الإستفادة من وسائل الإتصال الحديثة في خدمة الدعوة الإسلامية

والإعتماد على التخطيط الإستراتيجي الدقيق في نشر الدعوة الإسلامية والرد على الإفتراآت والشبه التي يثيرها أعداء الإسلام والرد الموضوعي عليها والعمل على تحصين النشئ من كل الإنحرافات الفكرية من خلال تضمين المناهج الدراسية موضوعات تعمق العقيدة الصحيحة وتحارب الدجل والتضليل.

Organizational and Educational Methods Of Ismailia advocacy, missionaries and invitees

Abstruct:

The research aims to identify the organizational and educational methods of Ismailia advocacy, which has been used in organizing and determining the work of missionaries and their duties according their rank, as well as organizational and educational methods which has been used in determining the level of the invitees, and identify intellectual topics that provide to them in each level. Researcher used the historical research method and keen on taking Information from the sources of Ismailia's book, if any, including the help of books about Ismailia in secondary references. Researcher's goal of this research is to highlight the efforts of Ismailies in their missionary activity, the strict regulation of the work of missionaries, the process of polarizing followers and the rules that has been set by the advocacy missionaries not only for the conditions and criteria taken into account in the selection of the invitees but also, for intellectual themes identified by missionaries for the invitees themselves in every level. That themes fit Internal interpretation with Islamic Religion which is the foundation of the advocacy. The researcher concluded that a number of the results highlighted that the organizational and educational methods of Ismailia advocacy has an accurate a disciplined and tight intellectual system which is the main part of the Ismailia advocacy intellectual system that regulates the advocacy in all its aspects, and It is one of the reasons for their success, and the most important regulatory action of Ismailia advocacy is the process of polarizing followers which is the mission of the missionaries who are doing hard work and painstaking.

Based on the results, the researcher puts set of recommendations notably the unification of workers in the field of Islamic advocacy , organize and prioritize tasks advocacy at the present time with the benefit of modern means of communication efforts in the Islamic advocacy service relying on careful strategic planning in spreading the Islamic advocacy, respond objectively to Lies and objections raised by enemies of Islam, and work hard to immunize kids of all intellectual deviations through the curriculum included topics deepen the true faith and fighting hypocrisy and deception.

مقدمة:

إن الفكر التربوي الذي تركه السلف للخلف ثري جدا ، وبالرغم من اتجاه الباحثين إلى دراسته والاستفادة منه؛ إلا إنه ما يزال بحاجة إلى باحثين جادين للغوص فيه لدراسته وعرضه وإبرازه وجعله في متناول الباحثين والمهتمين، خدمة للعلم وأداء للمسؤولية الملقاة على الباحثين في مجال تاريخ التربية.

والفكر التربوي في التاريخ الإسلامي رغم انطلاقة الباحثين في تناول موضوعاته إلا أنه زاخر بالموضوعات التي ما تزال تنتظر الباحثين لدراستها واستخراج كنوزها وتقديمها للمكتبة التربوية، ولا شك أن التنوع والتعدد المذهبي وأحيانا التناقض والتضاد الفكري كان له دور في تنشيط الحركة العلمية حيث كان التنافس بين أتباع المذاهب المتعددة، والتنافس بين أتباع العقيدة الإسلامية الصحيحة وبين من يحملون الأفكار والمعتقدات المخالفة كان دافعا لمزيد من التأليف والتصنيف والمناظرات والردود العلمية للانتصار للمذهب أو الفكر أو الدفاع عنه، كل ذلك أثرى المكتبة العلمية الإسلامية بالعديد من المؤلفات الموافقة والمخالفة في مجالات العلوم المختلفة.

ومن الفرق التي كان لها حضور في بعض بلاد العالم الإسلامي وأحدث فكرها – بما فيه من مبادئ وعقائد مخالفة لما عليه الإسلام الصحيح – جدلا كبيرا ، وقد أنتج دعاتها مؤلفات في علوم مختلفة ، وكان لهم صولات وجولات مع

مختلف الفرق والمذاهب الإسلامية السنية، هذه الفرقة هي فرقة الإسماعيلية التي جاءت بنظام فكري خاص بها أثار جدلا وخلافا بل وأثار عداء من كل المذاهب الإسلامية، وهذا الجدل والخلاف انعكس في المؤلفات والتصنيفات العلمية سواء لحملة هذا الفكر المخالف وهم الإسماعيلية أو لخصومهم، وهم أتباع المذاهب السنية ومعهم الزيدية من فرق الشيعة.

والباحث في هذا البحث يحاول أن يقف على حقيقة التنظيم الفكري للإسماعيلية المتعلق باختيار الدعاة وتحديد وظائفهم وتنظيم عملهم مع المدعوين، ويقف على كيفية استقطابهم للأتباع وعلى الشروط والمواصفات التي يشترطونها في الراغب في الانتماء إلى الدعوة، وعلى كيفية التعليم ونوعيته لهؤلاء الأتباع.

ومهما يكن خلاف الباحث واختلافه الفكري عامة والعقدي خاصة معهم فإن ذلك لا يمنع من تناول أفكارهم بالبحث والدراسة العلمية الموضوعية للوقوف على حقيقة التنظيم الذي رسمته الدعوة أو الحركة الإسماعيلية لدعاتها ولأتباعها والذي سيلمس القارئ جانبا منه عند اطلاعه وقراءته لموضوع البحث.

ويمكن القول إن نجاح أي فكر أو معتقد يعود بالدرجة الأولى إلى جانبين اثنين:

الأول: أن لا تكون ممارسة العمل ارتجالية وعشوائية، بل لا بد أن تكون مخططا لها بدقة متناهية، تكفل لها النجاح ولا تخضع لاجتهادات الأفراد.

الثاني: من يوكل إليه ممارسة عمل محدد يعرف تماما دوره ومهمته ووظيفته، فيؤديها بإتقان ولا يتدخل في مهام ووظائف الآخرين، وهذان الجانبان راعاهما مهندس أو صانع أو مخترع أو مصمم الدعوة الإسماعيلية فقام بتحديد الدرجات التي هي المراتب للدعاة وتحديد الأعمال التي يقوم بها الداعي في المرتبة المكلف بها دون زيادة ولا نقصان ولا تدخل أو تداخل في المهام بين الدعاة أو بين المراتب، وكذا تحديد الخطوات التي يمر بها المدعو أو المستهدف أو المستقطب من الخطوة الأولى التي يسمونها جذب الأنفس المستجيبة، إلى مرحلة التمهيد، فمرحلة

قبول الشروط التي يطرحها الداعي، ثم أخذ العهد من المدعو، وبعدها يطلقون على من أعطى العهد مستجيبا أو مؤمنا، فيتحول أو يدرج في المرتبة أو الدرجة أو المنزلة الأولى من منازل الدعوة لتلقي الأفكار والمسائل العلمية ذات الصلة بالدعوة، فإذا استكملها يطلب منه أن يدفع النجوى وهو مبلغ من المال يحدده الداعي ليتمكن من الانتقال إلى المنزلة أو المرتبة الثانية من منازل أو مراتب الدعوة، وهكذا يتدرج في أخذ الأفكار والمعلومات التي تتسع وتكبر موضوعاتها ومسائلها كلما تدرج في هذه المنازل أو المراتب حتى يصل إلى المرتبة السابعة أو التاسعة أعلى المراتب عند الإسماعيلية، علما أن كل مرتبة تتضمن سبع درجات أو ما يمكن أن يسميها الباحث بالفئات التي تكون داخل المرتبة أو الدرجة الواحدة.

وفي مقابل ذلك قام بتحديد الوظائف والمهام التي توكل إلى الدعاة حسب مراتبهم ودرجاتهم الوظيفية، فمهمة الاستقطاب للمستهدف موكولة إلى فئة من الدعاة مهمتهم هي البحث عن المستهدفين في أماكن ومجالس عامة أبرزها حلقات العلم، ومن ثم إقناع المستهدف بقبول الدخول في الدعوة، ثم تتسلمه فئة ثانية ذات مرتبة أو درجة أعلى من سابقتها، وهكذا حتى يصل الأمر أو المهمة أو المنزلة في العمل الدعوي إلى الداعي الأول على مستوى جزيرة الدعوة.

وبالنظر إلى هذه العملية التنظيمية الدعوية والتربوية عند الإسماعيلية – بغض النظر عن عقيدتهم المخالفة والمناقضة للعقيدة الإسلامية فإن العملية التنظيمية لدعوتهم قامت على نظام فكري يعتقد الباحث أنه كان نظاما محكما، ولذلك كانت دعوتهم على مستوى الأداء التنظيمي على درجة من الدقة والانضباط والترتيب المحكم المتقن، وكان هذا التنظيم الذي هو جزء من النظام الفكري الذي تقوم عليه الدعوة من أسباب النجاح التي حققتها بالرغم من كثرة المخالفات والتناقضات مع العقيدة الصحيحة هذا التناقض والخلاف هو الذي جلب عليهم العداوات لكثرة المخالفات التي نسبت إليها، إضافة إلى التنظيم المتعلق بالأدوار والمهام والوظائف التي أنيطت بالدعاة فهم الذين حملوا هذا الفكر أو

المعتقد وبذلوا أقصى جهدهم العقلي والنفسي والبدني في إقناع المدعوين بقبوله واعتناقه، وهؤلاء الدعاة كانوا على استعداد دائم للتضحية بالنفس والنفيس في سبيل الدعوة وفكرها، والالتزام الصارم بتنفيذ ما أوكل إلى كل واحد منهم من مهام ووظائف دون زيادة ولا نقصان، ودون أي تدخل في مهام ووظائف زملائه الآخرين، وكان هذا في اعتقاد الباحث من أسباب نجاح دعوتهم ونجاح دعاتهم في الاستمرار في التواجد بل وفي الوصول إلى الحكم في بعض الأحيان على الرغم من المخالفة لكل من حولهم من المسلمين فكرا وعقيدة.

أسئلة البحث:

يسعى الباحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما الطرق التنظيمية والتربوية عند الإسماعيلية المتعلقة بالدعاة والمدعوين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1 - ما الطريقة التنظيمية المتعلقة بترتيب الدعاة وتحديد وظائفهم على مستوى الدعوة كلها؟

2 - ما الطريقة التنظيمية والتربوية المتعلقة باختيار الدعاة وتحديد وظائفهم؟

3 - ما الطريقة التنظيمية والتربوية المتعلقة باختيار المدعوين؟

4 - ما الطريقة التنظيمية والتربوية المتعلقة بتحديد مراتب المدعوين وموضوعات كل مرتبة؟

حدود البحث: يقتصر هذا البحث من حيث الفترة الزمنية على الفترة التي حكمت فيها الدولة الفاطمية (الإسماعيلية) في المغرب ومصر والفترة التي أعلن فيها الكيان السياسي الأول للإسماعيلية في اليمن (268هـ –303هـ)، ويقتصر موضوعيا على الإجابة عن أسئلة البحث.

منهج البحث:

لما كان المنهج التاريخي هو أنسب المناهج لهذا البحث فقد اعتمده الباحث منهجا لهذه الدراسة، وذلك وفق الإجراءات الآتية:

1 - الوقوف على المادة العلمية ذات الصلة بالموضوع من مصادر إسماعيلية وتوثيقها توثيقا مباشرا من تلك المصادر التي توفرت للباحث وأمكنه الحصول عليها.

2 - التوثيق بطريق غير مباشر نقلا عن مؤلفين وباحثين في موضوعات متعلقة بهذه الدعوة تمكنوا من الوقوف على المعلومات من المصادر الرئيسة التي لم يتيسر للباحث الوقوف عليها.

3 - التوثيق من مصادر غير إسماعيلية عندما لا يجد مادة علمية في المصادر الإسماعيلية، وعندما يرى الباحث لذلك ضرورة.

4 - التوثيق من المراجع الإسماعيلية وغير الإسماعيلية في حال عدم الحصول على المادة العلمية من المصادر الإسماعيلية أو المصادر غير الإسماعيلية.

5 - قيام الباحث بالتعليق أو التعقيب عندما يرى ضرورة ذلك دون الإخلال بالنصوص التاريخية التي يوردها إما حرفيا كما جاءت في المصدر أو المرجع فيضعها بين علامتي تنصيص، أو يتصرف فيها دون الإخلال بمضمون النص وعندها لا توضع بين علامتي تنصيص.

6 - ترقيم الآيات القرآنية وذكر سورها، وتخريج الأحاديث من مصادر الحديث المشهورة بذكر اسم المؤلف، واسم المصدر الحديثي، ورقم الحديث، والجزء والصفحة للمصدر الحديثي.

مصطلحات البحث:

التعريف الإجرائي للطريقة التنظيمية:

يعرف الباحث الطريقة التنظيمية إجرائيا بأنها: تطبيق الأفكار والمعلومات المحددة مسبقا المتعلقة بتنظيم الدعوة، بدءا من اختيار الدعاة، وتنظيم عملهم مع المدعوين، مرورا بتنظيم عملية استقطاب المدعوين، وانتهاء بتحديد مراتب المدعوين وتحديد الموضوعات الفكرية التي تعطى للمؤمنين في كل مرتبة.

التعريف الإجرائي للطريقة التربوية:

يعرف الباحث الطريقة التربوية إجرائيا بأنها: تطبيق الداعي للشروط والمعايير والتعليمات والطرائق والأساليب التربوية المحددة مسبقا مع المدعو بدءا من عملية الاستقطاب وصولا إلى آخر المراتب.

تعريف الإسماعيلية:

"الإسماعيلية طائفة من الإمامية، وهي منبثة في أقاليم متفرقة من البلاد الإسلامية، وبعضها في جنوب أفريقيا ووسطها، وبعضها في بلاد الشام، وكثير منها في الهند، وبعضها في باكستان، وقد كانت لها في الإسلام دولة، فالفاطميون في مصر والشام كانوا منهم، والقرامطة الذين سيطروا وقتا على عدة أقاليم إسلامية كانوا منهم" (محمد أبو زهرة، تاريخ المذاهب الإسلامية في السياسة والعقائد وتاريخ المذاهب الفقهية، ص52).

والإسماعيلية هي إحدى الفرق الشيعية التي تقوم على نظام فكري يميزها عن غيرها من الفرق الشيعية فضلا عن السنية، وتتفق مع بعض الفرق الشيعية في بعض المبادئ والأفكار والمعتقدات وخاصة الإمامية الإثناعشرية، التي تختلف معهم في عدد الأئمة وفي الإمام المهدي ومسائل أخرى، فالإسماعيلية هم الذين قالوا" بأئمة الستة المذكورين، وأن السابع هو إسماعيل بن جعفر الصادق، وليس موسى الكاظم كما يقول غيرهم، وهم ثلاث فرق: الأولى: قالت: إن الصادق مات قبل ولده إسماعيل، والثانية: قالت: إن إسماعيل مات قبل أبيه الصادق، ولكنه قبل موته نص على ولده محمد بن إسماعيل وهؤلاء هم القرامطة. الثالثة: قالت: إن إسماعيل مات قبل أبيه، ولكن الذي نص على إمامة ولده محمد هو جده الصادق لا أبيه إسماعيل" (محمد جواد مغنية، الشيعة في الميزان، ص34).

"وسميت الإسماعيلية بهذا الاسم نسبة إلى إسماعيل بن جعفر الصادق الذي لم تعترف الشيعة الاثناعشرية بإمامته، بينما وقف الإسماعيليون عند إمامته فسموا لذلك بالسبعية. وإسماعيل هو الابن الأكبر للإمام السادس جعفر الصادق الذي توفي في حياة والده، فرأت الإثنا عشرية أن والده جعفر الصادق نقل الإمامة إلى أخيه موسى الكاظم واعتبروه الإمام السابع" (حسن صادق، جذور الفتنة في الفرق الإسلامية منذ عهد الرسول حتى اغتيال السادات، ص88).

وفيما يتعلق ببداية انتشار الإسماعيلية في اليمن فيرى نشوان الحميري" أن

أول من نشرها باليمن من الإسماعيلية الداعي أبو القاسم أبو الحسن فرج بن حوشب بن زاذان الكوفي..، حيث أمره الهادي أن يقصد اليمن وينزل بعدن لاعة في مغرب اليمن...، وبعث معه علي بن الفضل الخنفري إلى أرض يافع..، فسار المنصور إلى جبل مسور واستفتحه وبنى فيه حصنا ونزل به وغلب على تلك الناحية..، وسار ابن الفضل إلى أرض يافع فاشتدت وطأته باليمن واستولى على أكثر مخاليفه، وأعلن بالكفر، وأحل جميع المحرمات، وخرب المساجد، وكان يدعي أنه نبي..، وهو أول من سن القرمطة في اليمن" (الحور العين، نشوان بن سعيد الحميري، ص251–254) بتصرف يسير.

لكن كلام نشوان لا يدل على أن الإسماعيلية لم يكن لها وجود في اليمن قبل مجيء ابن حوشب إليها.

ويشير بعض الباحثين إلى أن ابن حوشب وابن الفضل كانا على مذهب الإثنا عشرية حيث كانا يدعوان إلى الحسن العسكري قبل تحولهما إلى الإسماعيلية (عارف تامر، تاريخ الإسماعيلية (الدعوة والعقيدة) ج1، ص271).

وينقل بامخرمة قول العلماء في أن علي بن الفضل "كان شيعيا اثنا عشريا وكان ساقطا في أول أمره لا شهرة له، غير أنه كان لبيبا أديبا ذكيا شجاعا فصيحا" (الطيب با مخرمة، قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر، المجلد الأول، ص1380).

ويذكر الشماحي أن علي بن الفضل بعد أن تمكن من التغلب على معظم اليمن تحول تفكيره من الإسماعيلية إلى دعوة تهدف إلى توحيد اليمن والقضاء على الدعوات المذهبية مما أثار عليه الزيدية والإسماعيلية والمجتهدين اليعفريين والزياديين، فأثاروا ضده دعاية راجت بين الدهماء وامتدت إلى اليوم، وهي لا وجود لها ولا يقبلها الذوق (عبد الله الشماحي، اليمن الإنسان والحضارة، ص109).

وهناك من المعاصرين اليمنيين خاصة أصحاب التوجه اليساري من يطلق على ابن الفضل وصف الثائر، وهم إما أنهم ينكرون التهم التي ذكرها كثير من

المؤرخين اليمنيين القدماء أو المحدثين، أو أنهم لا يلتفتون إليها لأنهم يتبنون تلك الأفكار والممارسات أو كثير منها حتى لو لم يجاهروا بذلك.

أولاً– الطريقة التنظيمية المتعلقة بترتيب الدعاة وتحديد وظائفهم على مستوى الدعوة كلها:

قبل الحديث عن الطريقة التنظيمية ذات الصلة بترتيب الدعاة وتحديد وظائفهم على مستويات الدعوة كلها، لا بد من الإشارة إلى المكانة والأهمية التي توليها الدعوة الإسماعيلية للدعاة، باعتبارهم العمود الفقري المعول عليه في نجاح الدعوة الإسماعيلية واستمرارها، نظرا للأدوار المهمة التي توكل إليهم ويقومون بتنفيذها، سواء عندما تكون لهم دولة ويمارسون عملهم علنا، أو عندما لا تكون لهم دولة ويمارسون عملهم في سرية.

ويشير أحد الباحثين الاسماعيليين إلى النظام الذي اعتمده الأئمة في تنظيم دعوتهم بالاعتماد على الدعاة، مبينا أن نجاح الدعوة عامة سببه هو اعتماد الأئمة"على دعاة محنكين علماء وفلاسفة، ذوي مواهب خارقة استطاعوا بهم أن ينشروا الدعوة والفكرة الإسماعيلية في جميع أنحاء العالم الإسلامي، ويصف الدعاة بأنهم أساتذة تخطيط هذا الفن في العالم، وأنهم جعلوا تنظيمات الدعوة من صميم العقيدة وفلسفتها التي تقوم على نظريات رياضية فلسفية فلكية مستقاة من نظم الكون والمخلوقات التي تحيط بالإنسان، فتوصلوا إلى جعل الدعاة الذين هم عصب الدعوة الحساس وشريانها الحيوي من حدود الدين، وأسبغوا عليهم هالة من القدسية والتعظيم" (مصطفى غالب، تاريخ الدعوة الإسماعيلية، ص26–27).

إن إطلاق وصف المواهب الخارقة على الدعاة هو من قبيل المبالغة التي تعود عليها الشيعة عموما –والإمامية الإسماعيلية على وجه أخص– سواء في إطلاقها على أئمتهم أو على دعاتهم أو على تفاصيل دعوتهم نفسها، لكنهم كانوا يبذلون جهودا جبارة في سبيل نشر دعوتهم ورفدها بدماء جديدة، والحفاظ عليها من كل ما يهدد وجودها، والعمل الجاد والمضني في سبيل ظهورها بل ووصولها إلى السيطرة والحكم.

وبالنظر في التنظيم الدعوي الإسماعيلي وترتيباته نجد فيه بيانا واضحا لمدى الاعتناء الذي كانوا يبذلونه لاختيار الدعاة الذين على كاهلهم وعلى أساليبهم العلمية وبياناتهم القائمة على الإقناع والمعتمدة على المنطق والعقل يقوم نجاح الدعوة (عارف تامر، تاريخ الإسماعيلية، ج1، ص124). وفيما يلي عرض للطريقة التنظيمية للدعوة بجميع مستوياتها وطريقة تنظيم عمل الدعاة في كل مستوى، ومن ثم معرفة موقع الدعاة الإسماعيلية مع تحديد المهام والوظائف للمواقع والمراتب الدعوية والعلمية والتربوية فهناك مراتب تتعلق بالتنزيل والتأويل والتنفيذ (الأمر) وهي بمثابة الجذور والقواعد التي تقوم عليها الدعوة من بدايتها وهي كما يلي:

1- الطريقة التنظيمية للدعوة والدعاة في عهود النطقاء (الأنبياء):

أ-الناطق (النبي):

وهو عند الإسماعيلية النبي الذي ينزل عليه الوحي ويبلغ الناس ما نزل عليهم، ولهذا الناطق رتبة التنزيل.

"ونسبة النطقاء كنسبة القمر من الشمس، فنور القمر من نور الشمس بجريانه في الثماني والعشرين منزلة، كذلك النطق من نور العقل وجريانه على اللسان في ثمانية وعشرين حرفا، كل هذا لحكمة بالغة وتقدير من العزيز الحكيم" (شهاب الدين أبو فراس، مطالع الشموس في معرفة النفوس، الرسالة الأولى ضمن أربع رسائل إسماعيلية، قدم لها وحققها د عارف تامر، ص14).

ب- الأساس (الوصي):

وهو عند الإسماعيلية حواري النبي فلكل نبي حواري وحواري النبي محمد صلى الله عليه (وآله) وسلم عندهم هو علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) وهو وحده الذي يعلم التأويل ويتولى مسؤولية التأويل وله رتبة التأويل. (مصطفى غالب، تاريخ الدعوة الإسماعيلية، ص19 من مقدمة الطبعة الأولى).

2- الطريقة التنظيمية للدعوة والدعاة في عهود الأئمة:

أ-الإمام:

وهو الذي يعلم التأويل وينتقل إليه من الأئمة الذين سبقوه، وله رتبة الأمر.

وهذا يعني أن تنظيم الدعوة عند الإسماعيلية يبدأ من الإمام الذي هو عميد الدعوة، فهو الذي يقسم الدعاة إلى أقسام عديدة كل حسب مقدرته، وضمن اختصاصه، بحيث يتخذ التقسيم شكلا هندسيا هرميا ليكون بتنظيماته وفروعه مشابها لتقسيمات السنة إلى فصول وأشهر وأيام وساعات. (مصطفى غالب، تاريخ الدعوة الإسماعيلية، صفحة 19 من مقدمة الطبعة الأولى).

"وبإمعان النظر في فلسفاتهم الفكرية ستجدها على تباين مشاربها لا ترمي إلا إلى هدف واحد وهو تركيز الولاء المطلق للإمام المطلق وحسب، فالإمام لا سواه هو النتيجة الذي تنتهي إليه كل المقدمات، والركيزة الذي تدور حوله مفاهيم الدين ودلالات العقيدة" (علوي الجبل، الشيعة الإسماعيلية رؤية من الداخل، ص101).

ويذكر بعض الباحثين الاسماعيليين أنه "قد يكون من الصعوبة بمكان تحديد صلاحيات الإمام في سطور قليلة أو صفحات محدودة ويكفي أن نعلم أنها رتبة تمثل القيادة الزمنية والدينية العليا المطلقة فهي أعلى سلطة في الدعوة وأرفعها بعد الناطق وبعد الوصي" (عارف تامر، تاريخ الإسماعيلية، ج1، ص124-125).

ويزيد أحد الباحثين الاسماعيليين هذا الأمر المتعلق بالإمام إيضاحا فيذكر أن"الإمام بمركز السنة، واثني عشر شهرا مثل الدعاة الذين هم في اثني عشر جزيرة التي هي: العرب، الترك، البربر، الزنج، الحبشة، خزر، الصين، فارس، الروم، الهند، السند، الصقالبة. وهم (أي الدعاة) رؤساء الدعوة فيها (في الجزر) ولكل واحد من هؤلاء الدعاة ثلاثون داعيا في قطره، ولكل داع من هؤلاء أربعة وعشرون داعيا مأذونا ومكاسرا" (مصطفى غالب، تاريخ الدعوة، مرجع سابق، ص19 من مقدمة الطبعة الأولى).

علما أنه "قد يتهيأ للإمام إقامة هذه الحدود وقد لا يتسنى له ذلك لفقدان الساحة من أصحاب الكفاءات، أو بسبب أحوال طارئة" (عارف تامر، تاريخ الإسماعيلية، ج1، ص124).

"ومن الصفات التي تميز الإسماعيلية عن بقية طوائف الإمامية رأيها بوجوب تستر الإمام واختفائه واتخاذه دعاة يدعون لإمام مستور ولو كان الإمام نفسه هو الذي يدعو لإمام مستور ويعني نفسه، وذلك إذا لم تكن للإمام قوة يظهر بها وخشي الوقوع في أيدي أعدائه" (محمد يحي الحداد، التاريخ العام لليمن، المجلد الثاني، ص168).

ويبدأ التنظيم الدعوي في عهود الأئمة بالدعاة المقيمين بحضرة الإمام الذين يشترط فيهم أن يكونوا ذوي مواصفات متميزة فهم أعلم الدعاة، وهذا التنظيم القيادي أو المركزي كان على قسمين قسم سري لا يسمح بمعرفته لأحد دون الإمام، وهذا القسم كان يشغل مراتبه دعاة مرموقون ومتفوقون يشغلون أعلى المراتب، وفيما يلي أسماء وصلاحيات هؤلاء الأعلام بعد الإمام:

ب-مرتبة الباب (باب الأبواب):

تجدر الإشارة هنا أن عارف تامر يجعل مرتبة الباب والحجة مرتبة واحدة (عارف تامر، تاريخ الإسماعيلية، ج1، ص125). ويظهر أن هذا الالتباس والدمج بين المرتبتين مرده أن مرتبة الباب لم يشغلها سوى جعفر بن منصور في اليمن، ولذلك لم يذكرها كثير من الباحثين الذين تحدثوا عن التنظيم الدعوي عند الإسماعيلية، إذ يوردون مرتبة الحجة بعد الإمام.

وسواء كانت مرتبة الباب والحجة واحدة أو كانتا مرتبتين فإن مرتبة الباب مع الحجة أو بدونها هي أعلى المراتب الدعوية بعد رتبة الإمام، وهي سرية لا يعرف صاحبها إلا الإمام، ويشترط في من يشغلها أن يكون قد بلغ حد العصمة، ووظيفته فصل الخطاب.

وقد كانت هذه المرتبة "من المناصب الدينية الهامة في العصر الفاطمي، ووظيفة باب الأبواب لقب شيعي لقب به جعفر بن منصور اليمن الذي تمتع بمركز رفيع في الدولة الفاطمية في المغرب ثم في مصر حتى اتخذه الخليفة المعز (باب أبوابه) أي رئيس الدعاة.. " (حسن إبراهيم، تاريخ الإسلام، ج4، ص341).

ج–مرتبة الحجة:

يذكر عارف تامر أن "هذه الرتبة تلي رتبة الإمام مباشرة فالحجة هو نائب الإمام عند غيابه والظل الذي لا يفارقه، ولا حجة بدون إمام، مشيرا إلى أن الباب اسم آخر يطلق على الحجة ومعناه أنه باب الأسرار ومستودع الأعمال، وفي العادة أن يضطلع ولي العهد بمهام هذه الرتبة في حياة الإمام إلا في الظروف الاستثنائية وإذا كان صغيرا دون البلوغ فتعطى عندئذ وكالة لأحد الدعاة الكبار أي لداعي الدعاة وتكون مهمته تربية ولي العهد" (عارف تامر، تاريخ الإسماعيلية، ج1، ص125).

ومرتبة الحجة سرية أيضا لا يعرف صاحبها إلا الإمام، ووظيفته الحكم فيما كان حقا أو باطلا.

وفي أثناء استتار الإمام الطيب تولت الملكة الحرة سيدة بنت أحمد الصليحي هذه المرتبة ومنحت لقب الحجة (مصطفى غالب، أعلام الإسماعيلية، ص22–23).

فيما سبق إشارة إلى القسم غير المعلن أو السري للدعوة باستثناء مرتبة الإمام، أما القسم الظاهر المعلن فهو القسم المتعلق بالمراتب الدعوية للدعاة الذين تكون مراتبهم بعد الباب والحجة وهذا القسم يتناوله الباحث فيما يلي:

د–مرتبة داعي الدعاة:

"هو رئيس الدعاة المباشر والمسئول الأول أمام الحجة عن توزيعهم في الجزر والأقاليم، وعن اختيارهم وخبرتهم وثقافتهم وصلاحهم وسلوكهم، وهو المسئول عن إقامة فروع الدعوة في المناطق والأقاليم وكثيرا ما أخضع الدعاة إلى فحوص دقيقة وإلى مراقبة مستمرة" (عارف تامر، تاريخ الإسماعيلية، ج1، ص125).

ومن المؤرخين من يجعل مرتبة داعي الدعاة والداعي المطلق مرتبة واحدة مشيرا إلى أن هذه المرتبة تعد أعلى المراتب الظاهرة، ووظيفته تعريف الحدود العلوية والعبادة الباطنية.

وكانت الدعوة الإسماعيلية بعامة تستند إلى داعي الدعاة وكان يلي قاضي القضاة في الرتبة، وفي أوقات كثيرة كانت الوظيفتان تسندان إلى رجل واحد، ويساعد داعي الدعاة في نشر التعاليم الفاطمية اثنا عشر نقيبا، وله نواب ينوبون عنه في البلاد الإسلامية أو الجزر – حسب تسمية الإسماعيلية لها، ويحضر إليه فقهاء الدولة، ولهم مكان يقال له: دار العلم.

ومن الشروط التي يجب أن تتوفر في داعي الدعاة أن يكون عالما بجميع مذاهب أهل البيت.

أما الوظائف التي كانت منوطة بداعي الدعاة فكان منها:

1 - رياسة الدعوة الإسماعيلية.

2 - أخذ العهد على المريدين (المستجيبين) إما مباشرة أو بواسطة نوابه في مصر وفي غيرها من البلدان التي انتشر فيها المذهب الإسماعيلي.

3 - الإشراف على محاضرات المجالس وتنقيحها وعرضها على الخليفة لإقرارها وتذييلها بإمضائه. (المقريزي، الخطط المقريزية، ج2، ص121، حسن إبراهيم، تاريخ الإسلام، ج3، ص204).

4 - جمع النجوى من المؤمنين والمؤمنات ـ يعني الإسماعيلية ـ، وكانت ثلاثة دراهم وثلثا، وتدوين اسم من يؤدي أكثر من المال المقرر للنجوى (المقريزي، الخطط المقريزية، ج2، ص121، حسن إبراهيم، تاريخ الإسلام، ج4، ص429).

ولداعي الدعاة اثنا عشر نقيبا يساعدونه في نشر التعاليم الفاطمية، وله نواب ينوبون عنه في البلاد، وبذلك فإنه يعد الصلة بين الخليفة وأتباعه أو دعاته من الإسماعيلية (حسن إبراهيم، تاريخ الإسلام، ج4، ص428).

والداعي الفاطمي كان موسوعي العلم بحيث لم تكن معلوماته قاصرة على النواحي الإسلامية، أي على علوم الشريعة، بل كانت تتعداها إلى معرفة أصول المذاهب القديمة من يهودية ومسيحية ووثنية. (عارف تامر، تاريخ الإسماعيلية، ج2، ص184).

ومن المؤكد أن هذه المهام والوظائف التي كانت تسند إلى داعي الدعاة في عاصمة دولة الخلافة كانت تسند إلى الداعي في كل بلد من البلدان أو جزيرة من الجزر التي تنتشر فيها الإسماعيلية.

هـ-مرتبة داعي البلاغ:

"هو المسئول عن تبليغ الأوامر وإيصالها إلى دعاة الأقاليم وحجج الجزائر، وعن سريتها ووصولها، ويعتبر رئيس القلم والمراسلات والأمين العام على أسرار المراسلات والبلاغات، وله الحق بالمفاتحة والمناقشة مع الفرق الأخرى دون أن يحتاج في ذلك إلى إذن من داعي الدعاة" (عارف تامر، المرجع السابق، المكان نفسه).

و-الداعي المطلق أو النقيب:

صاحب صلاحية السفر والتجول في كل مكان لنشر تعاليم الدعوة ومبادئها، ولا يخضع في ذهابه أو إيابه إلى الاستئذان من أحد، وهو يرتبط بداعي الدعاة مباشرة فيستمد منه العلوم، ويطلق عليه أيضا اسم: " نقيب أو ذو مصة" لأنه يمتص العلم من داعي الدعاة كما يمتصه داعي الدعاة من الحجة، والحجة من الإمام، وفي بعض الأدوار يطلق عليه: "ذو مصتين" وهي رتبة أعلى بحيث يكون له الحق بتجاوز الأعلى منه والاتصال بداعي الدعاة، ويفترض بالداعي المطلق أن يكون متمكنا من علم الهيئة وقراءة الأفكار ومعرفة الخبايا من اللمحات وأمارات الوجه" (عارف تامر، المرجع السابق، المكان نفسه).

ومن الدعاة الذين شغلوا رتبة الداعي المطلق في اليمن الذؤيب بن موسى الوادعي (ت/536هـ) أثناء استتار الإمام الطيب بن الآمر. (النعمان بن محمد، تأويل الدعائم، ص22).

إن هؤلاء الدعاة الذين كانوا منتشرين في كثير من البلاد (الجزر) الإسلامية كانوا يدعون إلى فكرهم ويجادلون أصحاب المذاهب الأخرى، وقد وجدوا أتباعا لهم اقتنعوا بفكرهم وقبلوه وأخذوا عنهم علومهم، ليس في مصر وحدها باعتبارها مركز دولة الخلافة الفاطمية بل وفي البلدان التي انتشرت فيها دعوتهم ومنها اليمن، حيث كانت الدعوة في تلك البلدان تتأسى بما ينفذ في مركز الخلافة وتطبق ما يطبق في مركز الخلافة.

ز-الداعي المأذون:

"رتبته أدنى من رتبة الداعي المطلق فهو غير مأذون بمفاتحة أحد أو مناقشة أية فرقة أو السفر إلى منطقة أو بلد ما إلا بإذن من داعي الدعاة" (عارف تامر، المرجع السابق، ج1، ص126).

ح-الداعي المحصور:

"رتبته أدنى من رتبة الداعي المأذون فهو لا يستطيع أن يفاتح أحدا أو يبلغ أو يتكلم إلا في منطقة يحددها له داعي الدعاة وبلغة أصح فهو "محصور" بمنطقة معينة لا يغادرها" (عارف تامر، المرجع السابق، المكان نفسه).

ط، ك-الجناح الأيمن والجناح الأيسر:

"هذان الحدان ملحقان بصورة دائمة بالداعي المطلق فهما جناحاه أثناء جولاته الدعوية في الأقاليم ويطلقون عليهما أحيانا "اليد" وجمعها "الأيادي" أي أنهما يقدمان الخدمات للداعي المطلق كما تقدم اليد الخدمات للجسم. وللجناحين الأيمن والأيسر مهمة صعبة فإن عليهما أن يذهبا مسبقا إلى البلد الذي يقرر الداعي المطلق الذهاب إليه، فيدرسان أوضاعه السياسية والعلمية والأدبية، وحالة ندواته ومدارسه، وطبقات أهله وعلمائه وشعرائه ونفسياتهم، ونواحي القوة والضعف لديهم، وميولهم ومذاهبهم ومكانتهم الاجتماعية حتى إذا أحاطا بكل ذلك عادا إلى الداعي المطلق فقدما له تقريرهما الشامل، وعلى ضوئه ينتقل الداعي المطلق إلى البلد المقرر فتكون المعلومات أمامه واضحة بحيث يسهل عليه عندئذ مفاتحة كل إنسان بما يتفق وعلمه وميوله واستعداده وقدراته. أما الجناحان فتكون

مهمتهما عندئذ قد تحولت إلى بلد ثان ينوي الداعي المطلق زيارته" (عارف تامر، المرجع نفسه، المكان نفسه).

ل- المكاسر:

"تعطى رتبة المكاسر لكل مكالب تفوق وتفقه في مجال العلوم والفلسفة والفقه وذلك بعد أن يجتاز الفحص المقرر ويصبح قادرا على النقاش والسيطرة على السامع بأسلوبه الساحر وبيانه الواضح، وقد تنحصر مهمته بمناقشة رؤساء الأديان المتزمتين والمتعصبين فيكسرهم ويبطل حججهم، ويتلقى المكاسر الأوامر من داعي الدعاة مباشرة" (عارف تامر، المرجع نفسه، المكان نفسه).

م- المكالب:

"رتبته أعلى من رتبة المستجيب وأدنى من رتبة المكاسر، صلاحيته تنحصر بالتجسس وتنسم الأخبار وكل ما يتحدث به الناس عن الدعوة ونقلها إلى المكاسر، وقد يناط به الاتصال بالأفراد والشباب ومباحثتهم أو أخذهم إلى المكاسر لإعطائهم الدروس، ومن الجدير بالذكر أن مهمة المكالب تشبه إلى حد ما مهمة "كلب الصيد" الذي يركض ويتعب ويعرض نفسه للموت في سبيل جلب الطرائد وتقديمها غنيمة باردة لصاحبه" (عارف تامر، المرجع نفسه، ج1، ص 126-127).

ن- المؤمن:

"أول رتبة تعطى للمنتسب إلى الدعوة بعد تأدية فحص مقرر من داعي الدعاة والدعاة الآخرين" (عارف تامر، المرجع نفسه، ج1، ص127)، وهناك من الإسماعيليين من يرى أن رتبة المستجيب هي أول المراتب التي يوضع فيها المنتسب إلى الدعوة ثم تليها رتبة المؤمن.

تلك كانت" أسماء وألقاب وصلاحيات الأشخاص الذين يقومون بأعباء الدعوة لدى الإسماعيلية، وهذا "الكادر" غير دعاة الجزر وحجج الأقاليم إذ يفترض في كل جزيرة وإقليم أن تكون الدعوة مطابقة للأصل، ولكن لابد من القول إنه قد تأتي ظروف استثنائية لا يتمكن الإمام من إقامة الدعوة بكامل أعضائها

وعناصرها، وعندئذ تظهر الوكالات والنيابات بحيث تبقى حتى زوال الأسباب" (عارف تامر، المرجع نفسه، المكان نفسه).

3-الطريقة التنظيمية للدعوة والدعاة على مستوى البلدان (الجزر):

أما ما يتعلق بالطريقة التنظيمية للدعوة والدعاة على مستوى البلدان (الجزر) في ذلك الوقت فإن الاسماعيليين في تنظيمهم لدعوتهم فقد قسموا العالم آنذاك إلى جزر وليس أقاليم أو بلدان، فجعلوا العالم اثنتي عشرة جزيرة بعدد شهور السنة لكل جزيرة دعاة حدد الإمام مهام كل داع منهم وفق الترتيب الآتي:

أ-داعي دعاة الجزيرة:

وهو نائب الإمام في الجزيرة.

ب-النقباء:

وهم ثلاثون نقيبا لكل داعي جزيرة، هم وزراؤه ومستشاروه في كل ماله علاقة بأمور جزيرته.

ج-المعاونون:

وهم أربعة وعشرون معاونا لكل نقيب وهم كلهم دعاة، كانوا يسمون بالمكاسرين أو المكالبين، ولكل نقيب أربعة وعشرون مكاسرا، اثنا عشر مكاسرا بالنهار واثنا عشر مكاسرا بالليل، يحملون أعباء الدعوة ومسؤوليتها وأعباء التعليم والتربية للمدعوين، وأعباء الدفاع عن فكر الدعوة ومعتقداتها بالنقاش والحوار أو بالمناظرة والمجادلة مع خصوم الدعوة.

وعليه فقد كان لكل جزيرة من جزر الدعوة المنتشرة في مناطق العالم التي استطاع الإسماعيلية أن ينشروا دعوتهم فيها سبعمائة وعشرون داعيا يضاف إليهم داعي الدعاة الذي هو ممثل الإمام في كل جزيرة، فيكون إجمالي العدد المسئول عن الدعوة والتربية في الجزيرة سبعمائة وواحد وعشرون عضوا، يتم انتقاؤهم بعناية فائقة ويتم إعدادهم إعدادا متميزا يتناسب مع المهام التي يكلفون بالقيام بها وهي نشر الدعوة واستقطاب المدعوين، وتربيتهم وتعليمهم، والحفاظ

على الدعوة والدفاع عنها بسلاح الفكر والتأويل والفلسفة والمنطق وبالقتال عندما يتطلب الأمر ذلك.

جدير بالذكر أن الدعوة الإسماعيلية بهذا التنظيم الدقيق الذي وضعته لدعوتها والرتب المتضمنة للوظائف والمهام التي رسمتها لدعاتها وهو نظام وترتيب مرن غير جامد، يقبل التعديل كلما تغيرت الظروف، ولربما تكون الدعوة أو مهندسوها البارعون قد صمموا نظامين نظام يعمل به عند وجود نظام حاكم يدعمها ويؤيدها، ونظام يعمل به عندما تعود الدعوة إلى مرحلة الستر من جديد عندما تفرض عليها الظروف ذلك، كل ذلك يؤكد دقة وقوة وخطورة التنظيم الدعوي المتقن الذي يعد السبب الرئيس في النجاح الذي حققته الدعوة سواء في المغرب أو مصر أو اليمن أو الهند أو أي بلد تمكنت من أن يكون لها فيه وجود.

والدليل على الدقة والنظام والمرونة في هذه الدعوة هو أنها عندما انتقلت إلى دور الستر بدأت تعمل وفق نظام يتناسب مع ظروف المرحلة، فقد برزت أمامها مهام جديدة أبرزها: الحفاظ على سرية الدعوة، والحفاظ على الدعوة ذاتها من الأخطار الداخلية المتمثلة في الانقسام والتطرف، والحفاظ على الدعوة من الأخطار الخارجية.

إن هذا التغيير في المهام الذي حصل في مرحلة الستر الذي انتقلت إليه الدعوة بعد انحسار وزوال الدولة الصليحية – مع علم الباحث أن هذه المرحلة وفترة حكم الدولة الصليحية ليستا من أهداف هذه الدراسة لكنه أوردها لغرض التوضيح – تطلب تغييرا في الأساليب انعكس بدوره على البناء الفلسفي، ونتيجة لذلك كرس الدعاة اليمنيون من الاسماعيليين جل وقتهم للتأليف وقسموا تلك الكتب إلى قسمين ظاهري وباطني جعلوا القسم الظاهري لمحاربة التطرف ويعنون به غلو البعض في الأئمة، أو التقصير في أداء العبادات خصوصا ما نتج من سوء فهم الأتباع للدعوة وفلسفتها ونفذوا برامج مكثفة في تربية الدعاة وتثقيفهم، ولم يجيزوا نشر

مؤلفات الدعاة إلا بعد موافقة الداعي المطلق منعا لتسرب أي أفكار تضر بالدعوة (الموسوعة اليمنية، ج1، ص321).

أما في جانب البناء الهرمي للدعوة فإنه بانتقال الدعوة إلى مرحلة الستر فإن قيادة الدعوة قد تركزت في يد الداعي المطلق وهي رتبة مستحدثة في اليمن خصوصا فيما يتعلق بدورها ومكانتها، وهي رتبة تعريف الحدود العلوية والعبادة الباطنية، وأصبح الداعي المطلق هو المسئول الأول عن كل ما يتعلق بشئون الدعوة وهو المصدر الذي تستقى منه العلوم، وباعتبار أن الإمام قد استتر فإن الداعي المطلق قد أصبح ممثله والقائم مقامه والدليل على وجوده. (الموسوعة اليمنية، ج1، ص321).

وهذا المنصب يماثل منصب الولي الفقيه في المذهب الجعفري الذي هو وكيل للإمام الغائب الثاني عشر، والإسماعيلية اخترعوا هذا المقام أو المنصب وطبقوه قبل الإثنا عشرية بوقت طويل.

ويؤكد الباحث مرة أخرى أن هذا الكلام وإن لم يكن ضمن أهداف الدراسة ولا ضمن الفترة الزمنية المدروسة إلا أن القصد من إيراده هنا التأكيد على أن الدعاة الإسماعيليون لديهم الترتيب والنظام المعد مسبقا الذي يمكنهم من إحداث التغييرات التي يرونها مناسبة سواء كانت متعلقة بالدعوة ذاتها أم متعلقة بالدعاة ومراتبهم ومهامهم أو في استحداث مراتب تتناسب مع الظروف التي تمر بها الدعوة، أو تغيير في أساليب الدعاة في الدعوة.

والدليل على التغيير في الوظائف والمراتب هو استحداث الرتب الآتية:

- رتبة الداعي المطلق بدلا من داعي الدعاة: وهي رتبة تعريف الحدود العلوية والعبادة الباطنية.
- رتبة الداعي المحصور: وهي رتبة تعريف الحدود السفلية والعبادة الظاهرية.
- رتبة المأذون المطلق: وهي رتبة أخذ العهد والميثاق.
- رتبة المأذون المحصور: وهي رتبة جذب الأنفس المستجيبة.

- رتبة المستجيب أو المؤمن: وهو الذي لم يتدرج بعد في مراتب الدعوة. (الموسوعة اليمنية، ج1، ص321).

ويرى الباحث أن رتبة المستجيب رتبة مستقلة ورتبة المؤمن رتبة أخرى، واتضح له أن بعض الباحثين المحدثين يدمجون المرتبتين في مرتبة واحدة، كما يفعلون مع مراتب أخرى غير هاتين المرتبتين.

كما يرى الباحث أن عددا من الرتب التي أشارت الموسوعة اليمنية إلى أنها استحدثت ليس صحيحا ومن تلك الرتب رتبة المؤمن ومثلها رتبة المستجيب التي هي الرتبة الأولى من رتب الدعوة في الظروف الطبيعية أو الاستثنائية.

وبالنظر في رتب الدعوة عند الإسماعيلية فإننا سنجد أنها من "الناحية العملية قد طرأ عليها التغيير، فباستثناء الداعي المطلق ومساعده فإن بقية الرتب لم تعد موجودة، بل أصبح بعض ذوي الجاه والنفوذ (المشايخ) يتولون إدارة شئون الدعوة خصوصا في المناطق البعيدة عن المركز بسبب الصراع السياسي في اليمن وانحسار الدعوة بعد فقدانها لدعم الدولة وحاجتها إلى من يستطيع حمايتها وحماية أنصارها في تلك المناطق، إضافة إلى سوء تعريف الحدود" (الموسوعة اليمنية، ج1، ص322).

ثانياً- الطريقة التنظيمية والتربوية المتعلقة باختيار الدعاة وتحديد وظائفهم:

1- الأهمية الدعوية والتربوية لعمل الدعاة:

لعل أول ما يلفت النظر في تنظيم هذا العمل، وتنظيم هذه العلاقة بين الدعاة والمستجيبين هو الدقة في تحديد أو اختيار المصطلحات وأولها هو مصطلح: (جذب) الذي يطلق على العمل أو الوظيفة التي يقوم بها المكاسر أو المهمة التي يقوم بها الداعي المكلف بالاستقطاب، فهذا التحديد الدقيق في اختيار هذا المصطلح لمن يقوم بهذه الوظيفة يعطي مؤشرا على أن لكل مصطلح من المصطلحات التي يستخدمها الإسماعيليون مدلول واضح ومحدد ومختار بعناية فائقة، وأن هذه المصطلحات الخاصة بهم لم تأت من قبيل المخالفة لغيرهم فقط، والأمر نفسه ينطبق على مصطلح المكاسر أو المكالب الذي يطلق على الداعي المكلف بالجذب أو الاستقطاب، وهو مصطلح فيه دلالة لفظية على المهمة

الصعبة التي يقوم بها هذا الداعي، أو الدعاة المكاسرين الذين تسند إليهم هذه المهمة، ويطلق عليهم كذلك مصطلح المكالبين ولهذا الوصف دلالته اللفظية كذلك.

وقد أشار الحمادي إلى أنهم سموا بالمكلبين "تشبيها لهم بكلاب الصيد لأنهم ينصبون للناس الحبائل، ويكيدونهم بالغوائل، وينقبضون عن كل عاقل، ويلبسون على كل جاهل بكلمة حق يراد بها باطل، يحضونهم على شرائع الإسلام من الصلاة والزكاة والصيام كالذي ينثر الحب للطير ليقع في شراكه" (الحمادي، كشف أسرار الباطنية وأخبار القرامطة، ص64).

ولا شك أن المهمة المناطة بالمكاسر أو المكالب ليست سهلة ميسرة يستطيع القيام بها أي فرد، بل هي في غاية الصعوبة والخطورة، باعتبار أن المكاسر هو وحده من بين كل الدعاة الذي يمارس دوره ويؤدي عمله في العلن، لا بمعنى أن غير الاسماعيليين يعرفون بأنه داع إسماعيلي هذا لا يحصل مطلقا؛ إنما بمزاولة مهنته في مجالس السنَّة حيث يقوم بحضور المجالس العلمية والمناظرات والمساجلات ويطرح الأسئلة والمداخلات انطلاقا أداءً وتنفيذا للمهمة المكلف بها واعتمادا على الفلسفة التي يكون متمكنا جدا منها ووفق المنطق الذي يميز الدعوة التي يمثلها وهو بهذا العمل أشبه ما يكون بالصياد الذي يلقي الحب على الأرض للطير بهدف اصطياد طير واحد من بين كل الطيور التي تلتقط الحب، وهذا بالفعل ما يفعله المكاسر في المجالس والحلقات والمناظرات العامة.

وهذا العمل والجهد العلمي والعملي الكبير الذي يبذله المكاسرون المكالبون ليلا ونهارا هو الجهد الذي يبنى عليه ما يأتي بعده وهو أشبه ما يكون بالتربية والتعليم التي يقوم بها المعلمون من أصحاب المذاهب الإسلامية السنية في المرحلة التعليمية الأولى، مع الفارق الكبير في الجهد المبذول وفي المعلمين والمتعلمين ومقررات التعليم وطرائق وأساليب التعليم.

وأما ما يقوم به الدعاة الأعلى مرتبة من المكاسرين من دعوة وتربية وتعليم فيمكن القول إنها أشبه ما تكون بالتعليم الذي يقوم به العلماء من أصحاب المذاهب السنية في المرحلة العليا من التعليم مع الفارق في العلماء، وفي مقررات التعليم، وفي طرائق وأساليب التعليم، وفي المتعلمين.

إن مهمة الدعاة المكلفين باستقطاب الأفراد إلى الدعوة أو حسب تعبير الإسماعيلية جذب الأنفس المستجيبة ليست مهمة سهلة، ولما كان الأمر كذلك كان لا بد أن تقوم على تنظيم دقيق مرتب له مسبقا.

ويشير الحمادي إلى أن المكالب المنوط به مهمة الجذب أو الاستقطاب لا يتعجل في الحكم على صلاحية هذا الفرد الذي يقوم باستقطابه، ولا يعطونه صفة المستجيب إلا بعد أن "يقيم سنة يمعنون فيه وينظرون صبره، ويتصفحون أمره، ويخدعونه بروايات عن النبي صلى الله عليه وسلم محرفة، وأقوال مزخرفة، ويتلون عليه القرآن على غير وجهه، ويحرفون الكلم عن مواضعه، فإذا رأوا منه الانهماك والركون والقبول والإعجاب بجميع ما يعملونه، والانقياد لما يأمرونه، قالوا حينئذ: اكشف عن السرائر، ولا ترضى لنفسك ولا تقنع بما قد قنع به العوام من الظواهر... " (الحمادي، كشف أسرار الباطنية، مرجع سابق، ص64).

مما أشار إليه الحمادي من عدم استعجال المكالب وهو الداعي المنوط به عملية الاستقطاب والفحص الدقيق للمدعو أو الراغب في الانتماء للدعوة يشير هذا الكلام إلى أن عملية الانتماء أو القبول في الدعوة كانت تستغرق وقتا طويلا والهدف هو التأكد من صدق هذا العضو أو الراغب في العضوية بالتحري والسؤال والاختبار والفحص القولي والسلوكي حتى يتأكد لهم أنه سيكون عضوا نافعا وإيجابيا ليطلعوه بعد ذلك على الموضوعات الفكرية التي يؤمنون بها بعد أن يكونوا على ثقة مطلقة بعدم إفشائه لأسرار الدعوة تحت أي ظرف من الظروف، ولذلك لا تكتفي الدعوة بالتحري والسؤال والاختبارات السلوكية بل يأخذون عليه العهود والمواثيق.

يتضح من التحديد الصارم والدقيق والمنظم لعمل هؤلاء المكاسرين أو المكالبين في نوبات نهارية وليلية حجم العمل والجهد الذي يبذلونه، فهم يقومون باستقطاب الأنفس أو جذبها إلى الدعوة بطريقة ترتيب يتم مسبقا بينهم وبين الداعي الذي هو أعلى منهم مرتبة، حيث يحضر هذا الداعي مجلسا من مجالس العلم لغير مذهبهم ودعوتهم، ثم يقوم هذا المكاسر بمجادلة الداعي الذي لا يعلم عنه أحد ممن يحضر مجلس العلم أنه داع، ولا يعلم أحد أن هؤلاء إسماعيلية ويقومون بهذا العمل بطريقة تم الترتيب والتنسيق لها من قبل، فيقوم المكاسر بمجادلة الداعي أمام الجمهور الذي يحضر مجلس العلم أو مناظرة علمية أو ما شابه ذلك، وفي مجادلته تلك يوحي للسامعين أنه واحد منهم وأنه يريد أن يستفيد ويفهم، وهذا الجدل والحوار يهدفون منه التوضيح للحاضرين ولفت نظرهم وإيصال المعلومة التي يريدون إيصالها إليهم من خلال الشيخ أو العالم وبطلب من الجمهور الحاضر.

2- الكفايات والشروط اللازم توفرها في الدعاة:

أ- الكفايات والشروط الشخصية والعلمية:

إذا عرفنا خطورة المهمة التي يقوم بها المكاسر والمكالب عرفنا أن المكاسر أو المكالب وهما رتبتان متتابعتان لا يشغلهما شخص عادي، بل لا بد أن يكون على درجة كبيرة من العلم والثقافة، وأن من تسند إليه هذه المهمة ويتولى هذه الوظيفة لا بد من أن تتوفر فيه شروط ومواصفات شخصية محددة منها:

1 -أن يكون من أبناء المنطقة.

2 -أن يكون ذا حسب ونسب.

3 -أن يكون متبحرا في العلوم الإسلامية خاصة ما يتعلق بالمذاهب والفرق، وعلوم اللغة، وفنون الجدل، ومعرفة مواطن الضعف في كل الفرق والمذاهب الإسلامية.

4 -أن لا يعرف عنه أحد أنه إسماعيلي (مصطفى غالب، أعلام الإسماعيلية، ص21) بتصرف.

مع ملاحظة أن هؤلاء المعاونين الذين يطلق عليهم المكاسرين هم وحدهم الذين يمارسون عملهم في العلن دون غيرهم من الدعاة الأعلى منهم مرتبة الذين لا يمارسون مهامهم في الظاهر أو أمام الرأي العام. (مصطفى غالب، أعلام الإسماعيلية، ص19–20، النعمان بن محمد، تأويل الدعائم، ص220).

ب- الكفايات والشروط الخُلُقية:

إن مهمة الدعاة المعنيين بجذب أو استقطاب الأتباع أو المستجيبين ليست مهمة يسيرة، ولذلك كان لا بد أن يكون هؤلاء الدعاة ذوي صفات وكفايات وقدرات ومؤهلات خاصة تتناسب مع المهام التي يقومون بها، ولخطورة هذه المهام المناطة بهم فإن "كتب الدعوة قد رسمت الخطة الأساسية التي يجب على الداعي سلوكها لتلقين مبادئ الدعوة للمقبلين عليها في خطى متئدة حتى لا تضيع البذور في أرض سبخة، وحتى لا ينحرف عن السبيل أو ينعكس عليه القصد فيصاب التنظيم بالخيبة والخذلان. وقد أوضح الإمام المعز لدين الله ذلك بقوله: "ينبغي للداعي اختيار أمر من يدعوهم من الراغبين وتعرف أحوالهم واحدا واحدا، وتميز كلاً منهم، ومعرفة ما يصلح له أن يؤتى إليه، ويحمله عليه، ومقدار ما يحمله من ذلك، ومدى قوته وطاقته، ومتى يوصل ذلك إليه، وكيف يغذونه به، وامتحان الرجال، وتعرف الأحوال، ومقدار القوى، ومبلغ الطاقات والقدرات" (عارف تامر، تاريخ الإسماعيلية، ج1، ص127).

لقد رسم للدعاة خطة تنظيم العلاقة بين الدعاة والمستجيبين والمنقلبين، والطريقة الذي يجب عليهم سلوكها بمدعويهم فأوجب عليهم أن يتصفوا بالصفات الخلقية الآتية:

1 -الظهور بمظهر الوقار والهيبة ليكون ذلك مدعاة إلى تفاني المدعوين في الالتفاف حولهم.

2 -أن يكون حسن الصوت.

3 -خفيض الجناح.

4 -لين الجانب.

5 -حسن العشرة.

6 -جميل المخالقة من غير تجبر ولا تكبر، بل يكون التواضع سيماه والوقار همته. (عارف تامر، المرجع السابق، المكان نفسه).

تلك التعليمات والبرامج والخطط والشروط والصفات تؤكد أنه "كان للإسماعيلية في البلاد التي يدعون فيها لدعوتهم تشريع ونظام خاص في معاملتهم أهالي تلك البلاد، كما كانت لهم ثقافة وفلسفة مقررة ومدروسة وذات منهجين: المنهج العلني، والمنهج السري، فالمنهج العلني يقوم به الوزراء والحكام بالنسبة إلى عامة الشعب، أما المنهج السري فيقوم به الإمام ودعاته وحججه " (عارف تامر، المرجع السابق، المكان نفسه).

ج- التطبيق العملي للكفايات والشروط من قبل الدعاة:

إن على الدعاة أن يؤكدوا على أنهم متمثلين لتلك الصفات الشخصية والعلمية والخلقية التي كانت من الشروط اللازمة في الدعاة، هذا التمثل يظهر في العمل الميداني الذي يؤكد تمثلهم لها والتزامهم بها وسيرهم بمقتضاها، وكان هذا التمثل يتضح من خلال الالتزام بالآتي:

1 -أن يبدؤوا بإصلاح أنفسهم، فهم أحق الناس بالورع والصلاح والتقوى والعفاف.

2 -العمل بكل صالحة واجتناب كل مكروه.

3 -أن يكون الداعي مهيبا في غير تكبر ولا صلف.

4 -أن يكون متواضعا لا لمهانة ولا لضعف.

فإن اجتمع له أمره واستحكم، واتصل له مراده وانتظم، وعده في أهل دعوته وعظم؛ فليحسن إلى محسنهم ويقربهم على درجاتهم، وينزلهم على طبقات أعمالهم، ولا يهمل أمرهم، وليدع عقوبتهم على ما يتضح له من ذنوبهم ويصح له من إساءتهم. (عارف تامر، المرجع السابق، المكان نفسه).

ثالثاً–الطريقة التنظيمية والتربوية المتعلقة باختيار المدعوين:

هناك عدد من الطرائق التنظيمية والأساليب التربوية التي يتبعها الدعاة في عملهم المحدد باستقطاب أو جذب المدعوين واستمالتهم إلى الدخول والانتماء إلى الدعوة بعد دراسة أحوالهم والتأكد من توفر الشروط والمواصفات التي تؤهلهم لذلك، وسيتناول الباحث الطرائق التنظيمية والأساليب التربوية التي يسير عليها الدعاة ويطبقونها في هذا الجانب على النحو الآتي:

1. **تنظيم عمل الداعي مع المدعو:**

فيما يتعلق بتفاصيل ما يدور من حوار بين الداعي والمدعو فإن هذه التفاصيل جاءت في كتاب: (العالم والغلام) لجعفر بن منصور اليمن، وهو عند الإسماعيلية أكبر فلاسفة أهل الحق كما وصفه مصطفى غالب في تقديمه وتحقيقه لهذا الكتاب الذي حققه ضمن تحقيقه لأربعة كتب ضمها في كتاب واحد بعنوان: أربعة كتب حقانية، رمز فيها بالغلام إلى أحد أبناء الملوك الذي استفاد العلوم الحقانية من قبل أستاذه ومفيده الذي التقاه صدفة بينما كان يتجول في بعض الأصقاع، وبعد أن درس عليه فترة من الوقت استطاع أن يقنعه بأفكاره العرفانية ويحوله إلى عنصر صالح مفيد لمجتمعه ومملكته. (مصطفى غالب، ص6 من المقدمة لكتاب العالم والغلام لجعفر بن منصور اليمن في كتاب أربعة كتب حقانية).

ويذكر مصطفى غالب في تعريفه لهذا الكتاب بأنه من الكتب النادرة الوجود الكثيرة الفائدة التي تصور بشكل واضح وصريح المفيد والمستفيد تصويرا رائعا يجسد كما يقول المنطلقات العقائدية الحقانية بقالب رمزي قصصي (جعفر بن منصور اليمن، العالم والغلام، ص 5).

هذا الحوار بين العالم والغلام وهو محتوى الكتاب كله يبين بجلاء الطريقة المتضمنة الخطوات التي كان يتم بها جذب الأنفس بتعبير الإسماعيلية، أو الاستقطاب بتعبير الأحزاب المعاصرة، وفي الحوار ما يدل على التدرج مع المدعو حتى الوصول به إلى الاقتناع والامتثال والقبول، ولأنه حوار طويل يصعب على

الباحث إيراده كله فسيكتفي بإيراد بعض فقرات منه يرى أنها تخدم الفكرة التي يريد إيصالها إلى القارئ مع التوضيح أن الباحث اجتهد في وضع عناوين لهذه الخطوات ليست موجودة في محتوى الكتاب.

أ- تنظيم عملية الاستقطاب أو جذب الأنفس:

لم تكن عملية الاستقطاب تسير وفق خطوات ارتجالية تخضع لظروف وقدرات الداعي وتقديراته الشخصية حول المدعو، بل كانت هذه العملية على درجة عالية من التنظيم والترتيب والتخطيط الدقيق بحيث يسير الداعي وفقها وعلى خطاها دون زيادة ولا نقصان، وفيما يلي شرح موجز عن تلك الخطوات التي كانت تتبع في عملية الاستقطاب:

أولاً- إلزام المدعو بالشروط الخمسة التي يطرحها عليه العالم:

فبعد أن ينبهر الغلام بعلم العالم وتمكنه من خلال ما سمعه منه يظهر رغبته في الدخول في دعوته، فإن العالم يقبل منه ذلك لكنه يضع شروطا خمسة على المدعو إن رغب حقا في الدخول في الدعوة حيث يقول له: شروطي عليك خمسة:

1 -ألا تضيع علي إن ائتمنتك.
2 -ولا تكتمني إذا سألتك.
3 -ولا تطلبني حتى أجيك.
4 -ولا تسألني شيئا حتى أبتديك.
5 -ولا تذكر أمري لأبيك. (جعفر بن منصور اليمن، المرجع السابق، ص22).

يوافق الغلام على الشروط الخمسة ويظهر أنها شروط عامة تشترط على كل من يرغب في الانتماء للدعوة.

في الشرط الأول يطلب من الغلام (المدعو) عدم النكوص أو التراجع عن هذا الأمر مهما حصل. فلا يسمح للعضو المنتمي بأن يختار بين البقاء أو الخروج فلا مجال للاختيار.

في الشرط الثاني يطلب منه الإخلاص والوضوح وعدم إخفاء أي أمر من الأمور سواء كان حقيرا أو خطيرا.

في الشرط الثالث يطلب منه ألا يبحث عن الداعي إن كان غائبا، بل عليه أن ينتظر حتى يأتي إليه بنفسه حفاظا فيما يظهر على سرية الدعوة.

في الشرط الرابع يطلب منه ألا يبادر بسؤال الداعي عن كل ما يريد أن يسأل عنه، بل عليه أن يسكت وألا يسأل مطلقا حتى يطرح عليه العالم (الداعي) ما يريد هو من أفكار.

في الشرط الخامس أن يلتزم بالسرية التامة فلا يخبر أحدا عن العالم (الداعي) ويخفي أمر الداعي عن كل الناس حتى عن والده، ويظهر أن قضية انتمائه مطلوب فيه السرية التامة كذلك.

وعندما ينظر الغلام (المدعو) في هذه الشروط الخمسة يرى إمكانية تنفيذها ما عدا الشرط الخامس فيرى صعوبة في تنفيذه لمكانة الأب عند ولده، ولعدم إمكانية تحقق عدم اطلاع الأب على انتماء الولد لا سيما في حال كان الأب عنده شيء من العلم، وفي حال كانت الممارسات والأعمال والمعتقدات التي يعتقدها الولد فيها مخالفة واضحة لما عليه الأب.

ومن أجل ذلك يقول الغلام مخاطبا العالم: "فإني أفعل جميع ما ذكرت وهو سهل على العظيم أرجوهن قبلك، فكيف الحيلة بأبي فإنه من أعظم المحن علي وأبلاها أفتأذن بالنقلة عنه؟

قال العالم: إن النقلة عنه دليل إلى غيره ولكن أقم عنده وبره وأرضه ببعض الموافقة له، واحفظ سرك واستر أمرك فإن الله سيكفينا شره وشر غيره" (جعفر بن منصور اليمن، المرجع السابق، ص22).

ويظهر أن الذي يحصل هو أن يلتزم الغلام أو المدعو أيا كان عمره بالشروط الخمسة بما فيها الشرط الخامس حيث يفي ويلتزم بأمر العالم (الداعي) في البقاء مع الأب مع التزام الكتمان الشديد والسرية التامة.

وبمقارنة الباحث بين هذه الشروط بل بين جملة ما دار في الحوار بين العالم والغلام وبين الطريقة التي اتبعها الزواحي في استقطابه لعلي الصليحي والتي تحدثت عنها الكتب التي أرخت لتلك الفترة إسماعيلية وغير إسماعيلية يتبين التطابق التام بين عمليتي الاستقطاب، حتى فيما يتعلق باختيار مكانة المدعو وشرف أهله، وهي الطريقة ذاتها التي تتبع مع المدعوين–لا سيما من يتوسمون فيهم القيادة – إذ يحرص الدعاة المكلفون بعملية الاستقطاب على تنفيذها بدقة.

ثانياً– الشروط التي يجب أن تتوفر في المدعو:

وفيما يتعلق بالشروط التي لا بد منها أو لا بد من توافرها في المدعو فقد ذكرها أحد الذين كتبوا في آداب الدعوة الإسماعيلية، الذي استهل كلامه قبل أن يذكر الشروط بقوله: "هذه رسالة الدستور ودعوة المؤمنين للحضور ولمن أراد الدخول في الدعوة الإسماعيلية والحضور إلى الجنة على الولدان والحور تحت أكناف الستور إنه رحيم غفور" (شمس الدين أحمد بن يعقوب الطيبي، الدستور ودعوة المؤمنين للحضور، الرسالة الثالثة ضمن كتاب بعنوان: أربع رسائل إسماعيلية، تحقيق: عارف تامر، ص51).

1–**الشروط التي لا بد منها لصاحب الأهلية والاستحقاق على النحو الآتي:**

أ - ينبغي أن يكون المدعو بالغا عاقلا رشيدا قد كبر وبلغ في السن (على عكس ما ذكره ابن منصور اليمن الذي أشار إلى أن المدعو يكون في سن معينة حيث سماه غلاما).

ب - أن لا يكون صاحب عاهة ظاهرة في جسده، أو بشع الصورة، ولا رديء الخلقة بحيث لا يتجاوز الحد في القبح.

ج - أن لا يكون فيه شيء من العلامات الرديئة التي تدل على الخبث والمكر والفساد.. هذا من جهة الصورة.

2– **الشروط الخلقية:**

أ - يجب أن يكون حسن الأخلاق متبرقعا بالحياء.

ب - غير مجادل ولا مستهزئ، ولا هتاك ولا مرتاب، ولا وقح، ولا مستخف.

ج - أن يكون متمسكا بأوامر الدين والشريعة، معظما للنواميس الإلهية، معاديا لمن يتظاهر بمخالفة الأوامر والنواهي، مصاحبا لأهل الصلاح والدين، مجانبا لأهل الجهل والفساد (شمس الدين الطيبي، المرجع السابق، الصفحة نفسها بتصرف).

3- **الشروط السلوكية العملية**:

أ - "فإن ظهر من بعد ما ذكرنا صدق الطلب، والرغبة في تحصيل المعرفة، والإخلاص في الإدارة والالتزام أخذ عليه العهد من بعد أن يؤكد في تجريبه وامتحانه، ويتكشف عن دينه ومذهبه وعقيدته التي تربى فيها ونشأ عليها، ويفحص عن أقواله وأفعاله وأحواله جميعها الظاهرة منها والباطنة" (شمس الدين الطيبي، المرجع نفسه، نفس الصفحة) وهذه الشروط هي التي أطلق عليها الباحث الصفات السلوكية، وهذه الصفات متعلقة بمعرفة حقيقة صدق المدعو الراغب في الانتماء إلى الدعوة.

ب - "ثم إذا عرف منه السداد والرشاد فيما ذكرنا يجرب بترك المعاصي وعدم مواصلة من عادى أهل بيت النبوة الكرام وخالفهم وقدم غيرهم عليهم، ثم يمتحن بترك المطلوبات الجسمانية والمجاهدة بالنفس والمال في سبيل العقيدة وأداء أحكامها" (شمس الدين الطيبي، المرجع السابق، نفس الصفحة) وهذه هي استكمال للصفات السلوكية المتعلقة بمعرفة حقيقة صدق المدعو الراغب في الانتماء للدعوة.

ج - "فإن ظهر في جميع ما ذكرناه محقا في الطلب، مجدا في الرغبة، مطيعا، مستسلما، يؤمر في الاغتسال والتطيب، فإذا اغتسل وتطيب وصفى خاطره وظاهره وباطنه من كل شبهة وريب وشك وزيغ وهم وغم حتى يصير كأنه لوح ساذج يتقبل الصورة اليقينية والنفوس الإلهية ؛عندئذ يستسلم لجماعة المؤمنين واستسلام من يريد أن يخرج من الظلمات إلى النور، ويعلم بحق ويقين أنه داخل إلى مذهب الحكماء الإلهيين، وسلوك طريق العلماء الربانيين

أصحاب بيت النبوة، وشجرة الحكمة، وملكة الإمامة، وملة الرسول الأعظم، والأئمة الطاهرين، صلى الله عليهم أجمعين" (شمس الدين الطيبي، المرجع السابق، ص51–52).

2– تنظيم طريقة أخذ العهد من المدعو:

يقول العالم: "إن للدين مفتاحا يحلله ويحرمه هو عهد الله المؤكد لحقوقه الجامع لفرائضه الجنة لأوليائه، حبل الله في أرضه وأمان بين عباده، أذكره لك وآخذه عليك" (جعفر بن منصور اليمن، مرجع سابق، ص23).

وفيما يتعلق بأخذ العهد على المدعو فهو عندهم من الأهمية بمكان بحيث نجد الإمام السادس عشر الحاكم بأمر الله يحدد لداعي الدعاة –خاصة– مهمته بقوله: "وخذ العهد على كل مستجيب راغب، وشد العقد على كل منقاد ظاهر... ممن يظهر لك إخلاصه ويقينه، ويصح عندك عفافه ودينه، وحضهم على الوفاء بما تعاهدهم عليه.. " (عاف تامر، تاريخ الإسماعيلية، ج1، ص128).

أ- صيغة العهد الذي يؤخذ على المدعو:

لما كانت صيغة العهد طويلة فإن الباحث جعله في بنود واجتهد في وضع عناوين لكل بند منها حسب مضمونها، عناوين هذه البنود هي من اجتهاد الباحث؛ أما العهد كما ورد في المصدر فقد جاء متواصلا في صيغة واحدة، أدخل الباحث هذه العناوين حتى يتمكن من نقل العهد نقلا حرفيا مع توثيق المصدر والجزء والصفحة.

1 -أن يتعهد بكتمان كل ما له علاقة بداعي الدعاة في بلده والإمام:

"وهو أن الداعي يقول لمن يأخذ عليه العهد ويحلفه: جعلت على نفسك عهد الله وميثاقه وذمة رسوله وأنبيائه وملائكته وكتبه ورسله، وما أخذه على النبيين من عقد وعهد وميثاق أنك تستر جميع ما تسمعه وسمعته، وعلمته وتعلمه، وعرفته وتعرفه من أمري وأمر المقيم بهذا البلد (المقصود به داعي الدعاة في البلد الذي يعد في مقام النائب أو الوكيل للإمام) لصاحب الحق الإمام الذي عرفت إقراري له ونصحي لمن عقد ذمته وأمور إخوانه وأصحابه وولده وأهل بيته المطيعين له على هذا الدين ومخالصته له من الذكور

والإناث والصغار والكبار فلا تظهر من ذلك شيئا قليلا ولا كثيرا، ولا شيئا يدل عليه إلا ما أطلقت لك أن تتكلم به، أو أطلقه لك صاحب الأمر المقيم بهذا البلد، فتعمل في ذلك بأمرنا ولا تتعداه ولا تزيد عليه". (المقريزي، الخطط المقريزية، ج2، ص134–135).

2 -أن يتعهد بأداء التكاليف التي افترضها الله تعالى على عباده:

"وليكن ما تعمل عليه قبل العهد وبعده بقولك وفعلك أن تشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وتشهد أن محمدا عبده ورسوله، وتشهد أن الجنة حق وأن النار حق، وأن الموت حق، وأن البعث حق، وأن الساعة آتية لا ريب فيها وأن الله يبعث من في القبور، وتقيم الصلاة لوقتها، وتؤتي الزكاة لحقها، وتصوم رمضان، وتحج البيت الحرام، وتجاهد في سبيل الله حق جهاده على ما أمر الله به ورسوله، وتوالي أولياء الله وتعادي أعداء الله، وتقوم بفرائض الله وسننه، وسنن رسول الله صلى الله عليه وسلم وعلى آله الطاهرين ظاهرا وباطنا وعلانية سرا وجهرا" المقريزي، المصدر السابق، ج2، ص135).

3 -تأكيد الداعي للمدعو على الوفاء والالتزام بما تعهد به:

يقول الداعي موجها كلامه للمستجيب أنه في حال التزم بما تعهد به قولا وفعلا سرا وجهرا: " فإن ذلك يؤكد هذا العهد ولا يهدمه، ويثبته ولا يزيله، ويقربه ولا يباعده، ويشده ولا يضعفه، ويوجب ذلك ولا يبطله، ويوضحه ولا يعميه، كذلك هو الظاهر والباطن وسائر ما جاء به النبيون من ربهم صلوات الله عليهم أجمعين على الشرائط المبينة في هذا العهد جعلت على نفسك الوفاء بذلك. قل نعم. فيقول المدعو (المستجيب): نعم. " (المقريزي، المصدر السابق، المكان نفسه).

4 -كتمان ما أخذ على المدعو في العهد نفسه:

"ثم يقول الداعي له: والصيانة له بذلك وأداء الأمانة على ألا تظهر شيئا أخذ عليك في هذا العهد في حياتنا ولا بعد وفاتنا، لا في غضب، ولا على حال رضا، ولا على رغبة، ولا في حال رهبة، ولا عند شدة، ولا في حال رخاء، ولا على طمع، ولا على

حرمان. تلقى الله على الستر لذلك والصيانة له على الشرائط المبينة في هذا العهد" (المقريزي، المصدر السابق، المكان نفسه).

5 -التعهد بنصرة الداعي والوقوف إلى جانبه والنصح له وللإمام:

"وجعلت على نفسك عهد الله وميثاقه وذمته وذمة رسوله صلى الله عليه وسلم أن تمنعني وجميع من أسميه لك وأثبته عندك مما تمنع منه نفسك، وتنصح لنا ولوليك ولي الله نصحا ظاهرا وباطنا، فلا تخن الله ووليه ولا أحداً من إخواننا وأوليائنا ومن تعلم أنه منا بسبب في أهل ولا مال، ولا رأي ولا عهد ولا عقد تتأول عليه بما يبطله" (المقريزي، المصدر السابق، نفس المكان).

6 -يوضح له عاقبة الخيانة للعهد:

"فإن فعلت شيئا من ذلك وأنت تعلم أنك قد خالفته، وأنت على ذكر منه فأنت بريء من الله خالق السماوات والأرض الذي سوى خلقك وألف تركيبك، وأحسن إليك في دينك ودنياك وآخرتك، وتبرأ من رسله الأولين والآخرين وملائكته المقربين الكروبيين والروحانيين، والكلمات التامات والسبع المثاني والقرآن العظيم، وتبرأ من التوراة والإنجيل والزبور والذكر الحكيم، ومن كل دين ارتضاه الله في مقدم الدار الآخرة، ومن كل عبد رضي الله عنه، وأنت خارج من حزب الله وحزب أوليائه، وخذلك الله خذلانا بينا يعجل لك بذلك النقمة والعقوبة والمصير إلى نار جهنم التي ليس لله فيها رحمة، وأنت بريء من حول الله وقوته ملجأ إلى حول نفسك وقوتك، وعليك لعنة الله التي لعن الله بها إبليس وحرم عليه بها الجنة وخلده في النار إن خالفت شيئا من ذلك ولقيت الله يوم تلقاه وهو عليك غضبانا" (المقريزي، المصدر نفسه، ج2، ص135–136).

7 -المكفرات التي على المدعو أن يؤديها تكفيرا لما قام به من مخالفة إن خالف:

"ولله عليك أن تحج إلى بيته الحرام ثلاثين حجة حجا واجبا ماشيا حافيا لا يقبل الله منك إلا الوفاء بذلك، وكل ما تملك في الوقت الذي تخالفه فيه فهو صدقة على الفقراء والمساكين الذين لا رحم بينك وبينهم لا يأجرك الله عليه ولا يدخل عليك

بذلك منفعة، وكل مملوك لك من ذكر أو أنثى في ملكك أو تستفيده إلى وقت وفاتك إن خالفت شيئا من ذلك فهم أحرار لوجه الله عز وجل، وكل امرأة لك أو تتزوجها إلى وقت وفاتك إن خالفت شيئا من ذلك فهن طوالق ثلاثا بتة طلاق الحرج لا مثوبة لك ولا خيار، ولا رجعة ولا مشيئة، وكل ما كان من أهل ومال وغيرهما فهو عليك حرام " (المقريزي، المصدر نفسه، ج2، ص136).

8 -تأكيد الداعي للمدعو أهمية العهد وأهمية الوفاء به:

"وكل ظهار فهو لازم لك، وأنا المستحلف لك لإمامك وحجتك، وأنت الحالف لهما، وإن نويت أو عقدت أو أخرت خلاف ما أحملك عليه وأحلفك به فهذه اليمين من أولها إلى آخرها مجددة عليك لازمة لك لا يقبل الله منك إلا الوفاء بها، والقيام بما عاهدت بيني وبينك، قل: نعم، فيقول: نعم" (المقريزي، المصدر نفسه، المكان نفسه).

وبالعودة إلى الحوار بين العالم والغلام وهو مضمون الكتاب الذي ألفه جعفر بن منصور اليمن ذكر فيه تفاصيل ما يجب أن يقوم به الداعي (العالم) مع المدعو (الغلام) وهي الخطوات ذاتها التي يتبعها الداعي مع المدعو وهو الراغب في الانتماء للدعوة، فبعد أن ذكر له الشروط الخمسة، انتقل إلى العهد الذي يأخذه الداعي على المدعو، وقد ذكر الباحث العهد مفصلا من مصدر آخر.

ب- طريقة أداء المدعو للعهد:

"وأقبل العالم يتلو العهد على الغلام ويرتله له ويعقده عليه والغلام لا يملك نفسه جزعا ودموعه تنحدر من شدة العبرة حتى بلغ به آخر العهد فحمد الله وأثنى عليه وشكر عليه ما أوصله إليه وأيقن أنه قد صار في حزب الله وحزب أوليائه بقبول عهدهم" (جعفر بن منصور اليمن، العالم والغلام، مرجع سابق، ص23).

3- الأسلوب التربوي الذي يتبعه الداعي في عرضه أفكار الدعوة للمدعو:

وبعد أداء الغلام (المدعو) للعهد يبدو للباحث من خلال اطلاعه على بعض أفكار الدعوة الإسماعيلية أن الداعي يحكم بجدارة انتماء هذا المدعو إلى الدعوة، وعليه فإن إطلاق وصف المدعو تنتهي لانتقاله إلى رتبة المستجيب وهي

الرتبة الأولى من مراتب المؤمنين التي يسمونها مراتب الدعوة، وفي هذه الرتبة يبدأ العالم في الشرح والبيان للمبادئ والأفكار والمنطلقات الفلسفية والمنطقية التي يؤمنون بها بالتدريج بدءاً من كيفية خلق الأشياء انطلاقا من قول الله تعالى للأشياء التي خلقها (كن فيكون) وهي سبعة أحرف أصول تفرع منها سبعة أشياء، وهكذا يتمحور الكلام حول الحروف السبعة من السماوات السبع والأرضين السبع إلى أن يصل إلى الأئمة السبعة (جعفر بن منصور اليمن، المرجع السابق، المكان نفسه).

ثم ينتقل العالم (الداعي) في حديثه مع الغلام (المستجيب) إلى بيان المثل والممثول فيسأل الغلام العالم عن "مثل السماء يطويها على الأشياء واتساع أقطارها حتى حوت جميع الأشياء؟ فيقول العالم: مثلها مثل الإمام الناطق الذي علا على جميع الخلق بفضله وارتفاع درجاته وحوى على جميع أحكام الشريعة لسعة علمه، ويمثل البروج الإثني عشر وسائر نجومها مثل الإثناعشر نقباء الإمام الناطق، ونجومها دعاتها التي تدعو إلى الخير بإذن ربها" (جعفر بن منصور اليمن، المرجع السابق نفسه، ص28).

ويتدرج الحوار حول المسائل التي يعتقدها الإسماعيلية ومنها حوارهما حول علم الظاهر والباطن وهل من علم الظاهر والباطن كان مؤمنا؟ فيقول العالم: نعم مؤمن حقا.

الغلام (المستجيب) العالم (الداعي) عن بدء الخلق وتركيبهم أهو سواء خلق واحد أم مختلف كاختلاف الآراء والأهواء؟ فيجيب العالم: "إن خلق الأجسام مخلوق من اختلاف الألسن والألوان فهو دليل على القدرة على ثبوت الآيات ليتعارف الخلق بينهم فيعرف الولد منهم والده ويعرف الرجل امرأته دون غيرها، وتعرف المرأة زوجها دون غيره عدلا من الله في خلقه.

"فأما خلق الآلة في الجوارح ما ظهر منها وما بطن فهو خلق واحد فيدلك منها ما ظهر على ما بطن" (المرجع نفسه، ص38–39).

ويتدرج الحوار إلى سؤال الغلام (المستجيب) العالم (الداعي) عن اختلاف الناس في الدنيا على طبقات أغنياء وفقراء وأنهم في سوء العاقبة سواء ولبعضهم شأن دون بعض، فيجيب العالم: "إن من عدل الله أن يلحق بعضهم لبعض ولا يفردهم من أخلائهم وأهل مودتهم فهم في عذاب الله سواء كما كانوا على معصيته مجمعين" (المرجع نفسه، ص39).

وينتقل الحوار إلى الحديث عن درجات الناس في الدين، فيسأل الغلام العالم قائلا: "أفرأيت هذا الدين الذي أكرمه فأكمله ورضي له دينا وافترضه على عباده هل يقبل منهم بعضهم دون بعض فيكونون فيه طبقات كأهل الدنيا أم لا يقبل منهم إلا من أتى به كاملا؟ فيجيب العالم: إن كل أهل الدنيا في الدنيا هم طبقات، فإن أهل الدين في دينهم درجات، وإن من الواجب في العدل عبادة الخالق بكمال ما أراد، ولكن عظم غناؤه منهم وعظمت فاقتهم إليه، واتسعت رحمته لهم، وعلم أن فيهم ضعفاء فقبل عنهم ما تيسر من النصح في العمل وبذل المجهود في الطاعة ما قل من ذلك أو كثر".

"ثم كلف من العلم كلا على قدر طاقته وعمله وآتى كل ذي فضل فضله منهم في درجات عند ربهم، ثم جعل لهم عاقبة الطاعة بعدله أن يلحقهم بأهل الدين الكامل والعمل الفاضل من عباده قال تعالى{ومن يطع الله والرسول فأولئك مع الذين أنعم الله عليهم من النبيين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا ذلك الفضل من الله}النساء آية 69، ببذلهم المجهود في الطاعة ليس بأعمالهم من الصالحين لكن رحمة من الله لهم وإن ضعفوا وضعفت أعمالهم" (جعفر بن منصور اليمن، المرجع نفسه، ص40).

وأخيرا يسأل الغلام العالم ويطلب منه أن يبين له غاية العمل في نفسه وما يجب لله عليه فيها؟ فيقول العالم: "إن طاعة الله لتشرف أهلها وإن ضعفت أصولهم، وإن العمل الصالح لتاج العاملين، فأما ما يجب عليك في نفسك فأداء الفريضة كلها، واجتناب المحارم كلها، فإن ذلك ملاك الدين وزكاة الأبدان،

وجملة ما يوجب لك الرضى من الله وقبوله عنك أن يأتيه إليك وتنكف عنه ما تحب أن يكفه عن نفسك فإن في ذلك عدلا ولله في العدل رضى" (المرجع نفسه، ص41).

قال الغلام: نعم هذا هو الحق الواجب ومن لم يفعل ذلك فليس من الله في شيء، فهل فيما ذكرت فسحة من الضرورة؟ قال العالم: فإن الله قد بسط ذلك لعباده رأفة ورحمة، قال تعالى{فمن اضطر غير باغ ولا عاد فلا إثم عليه}البقرة آية 173.

ثم يسأل الغلام العالم عن الواجب عليه في ماله؟ قال العالم: أما مالك فهو ما أفاء الله عليك من جميع المكاسب، فلا تأخذ إلا من حله ولا تصرفه إلا في حقه". قال الغلام وما حله الذي يؤخذ منه، وما حقه الذي يصرف فيه؟ قال العالم: أما حله فطيب المكاسب التي لم تظلم فيها أحدا ولم تشبه بالكذب، أما حقه فزكاته أن تنظر إلى جميع ما حصل معك مما قل منه أو كثر فتخرج خمسه من أطيبه لك وأحبه إليك فتدفعه إلى من وجب حقه عليك فعند ذلك يزكو مالك بالصدقة كما زكى بدنك بالعمل والعمل جنة والزكاة طهارة وقد أفلح من تزكى" (المرجع نفسه، الصفحة نفسها).

وبعد أن يتلقى المستجيب هذه المعارف (الآداب) في هذه المرتبة ويستوعبها ويؤمن بها، ويتأكد الداعي أو مجموعة من الدعاة من ذلك، يتم نقل المستجيب إلى المرتبة الثانية التي هي رتبة المؤمن، وهكذا يتم التدرج مع المؤمنين في عرض أفكار الدعوة (آدابها) وكلما انتقل إلى مرتبة أعلى تتوسع المعارف والأفكار (الآداب) التي يسمح له بدراستها واستيعابها والإيمان بها، ويظل يتدرج في المراتب تصاعديا من مرتبة إلى مرتبة أعلى منها حتى يصل إلى المرتبة الأخيرة من مراتب الدعوة، وهذه المراتب سيتناولها الباحث فيما يأتي:

رابعاً– الطريقة التنظيمية والتربوية المتعلقة بتحديد مراتب المدعوين وموضوعات كل مرتبة:

اتضح مما سبق ذكره أن المدعو الراغب في الانتماء بعد أن يتأكد الداعي من حقيقة هذه الرغبة فإن هذا المدعو والذي يصبح مستجيبا بعد أداء العهد يمر بمراتب (منازل) متدرجة مرتبة بعد أخرى حتى يصل إلى أعلى مرتبة (منزلة) فالمرتبة الأولى وهي مرتبة المستجيب مع التأكيد على مسألة مهمة هنا وهي أن هذه المراتب التي يتدرج فيها المؤمنون هي غير مراتب الدعاة، وهذه المراتب يوصلها بعض المؤرخين كالمقريزي إلى تسع مراتب، في حين يرى بعض المؤرخين كالداعي علي بن الوليد أنها سبع مراتب فقط، ويرجح الباحث قول الداعي علي بن الوليد بالنظر إلى ما للرقم سبعة عند الإسماعيليين من معاني ومدلولات أو تأويلات لهذا الرقم حيث تدور كثير من أفكارهم وكثير من مبادئ عقيدتهم في الدعوة والإمامة ومسائل أخرى حول هذا الرقم بدءاً من السموات السبع والأرضين السبع إلى الأئمة السبعة المعتقد بإمامتهم عند الإسماعيلية، إلى المراتب السبع إلى آخر تلك التأويلات.

ويذكر حسن إبراهيم أن "الإسماعيلين كانوا يخفون ما يريدون أن يحملوا الناس على اتباعه، ويظهرون أمامهم بأمور أخرى تحبب إليهم المذهب الإسماعيلي الذي يدعو إلى إمامة إسماعيل بن جعفر الصادق، لذلك ابتدعوا دعوة منظمة قسموها منذ نشأتهم إلى سبع درجات، ثم أصبحت تسعا في أيام الفاطميين" (حسن إبراهيم حسن، تاريخ الدولة الفاطمية في مصر وسوريا وبلاد العرب، ص338).

والباحث فيما يأتي سيتحدث عن هذه المراتب، وسيشير لما تتضمنه كل مرتبة من موضوعات، لكنه سيتحدث بالتفصيل عن المرتبة الأولى كنموذج للمراتب الأخرى، ثم بعد ذلك سيقتصر على ذكر الموضوعات التي تعطى للمؤمنين في كل مرتبة.

مما تجدر الإشارة إليه هنا أن هذا المستجيب الذي يمثله الغلام في الحوار السابق هو نموذج لكل مستجيب، فبعد أن يجتاز هذا الحوار الذي يتم على منازل (مراتب) متدرجة تبدأ عقب أخذ العهد منه يدرج في المرتبة الأولى من مراتب الدعوة وتطلق عليه صفة أو مسمى مستجيب ويتلقى في هذه المرتبة زاداً فكريا يتناسب معها، وهذا الحوار السابق بل وما يقدم من أفكار ومبادئ ومعلومات في كل مرتبة (منزلة) من مراتب (منازل) المؤمنين هي ذاتها التي يتلقاها المؤمنون في كل جزيرة أو بلد أو منطقة، وكل مرتبة بها دعاة مهمتهم محددة في القيام بهذه العملية التعليمية والتربوية والدعوية في الموضوعات المحددة لهم مسبقا دون زيادة ولا نقصان.

أما الموضوعات والأفكار فيتلقاها المؤمنون في كل مرتبة (منزلة) من مراتبهم التي يتدرجون إليها تدرجا رأسيا من الأدنى إلى الأعلى من المرتبة (المنزلة) الأولى وحتى التاسعة أو السابعة على الأرجح آخر وأعلى هذه المراتب (المنازل)، وقد سمى المقريزي ما أطلق عليه اسم المراتب أو المنازل: "وصف الدعوة وترتيبها"، وقال: "إن الدعوة كانت مرتبة على منازل دعوة بعد دعوة"، علما أن هذه الدعوات أو المراتب أو الدرجات أو المنازل يمكن أن تكون بمثابة الصف الدراسي في التعليم العام، أو المستوى أو السنة الدراسية للمتعلم في التعليم الجامعي في العصر الحاضر، ويعتقد الباحث أن هذه المراتب يمكن أن تماثل مرحلة التعليم العالي (الجامعي) لدى المذاهب الإسلامية السنية في ذلك العصر مع الفارق في مسميات المعلمين والمتعلمين ومحتويات المقررات الدراسية، والطرق والأساليب المتبعة في التعليم، والسلم التعليمي.

المرتبة (المنزلة) الأولى وموضوعاتها الفكرية:

لما كانت المرتبة الأولى هي أول المراتب التي يوضع فيها المستجيب فإنها بحاجة إلى زيادة بيان وإيضاح، من أجل ذلك فإننا نستعين بالداعي الفاطمي اليماني علي بن الوليد ليوضح هذه المرتبة بشكل جيد حيث يقول: "فإذا أخذ على

المستجيب العهد الكريم كان بمنزلة السلالة المنسلة من ظهر الأب إلى بطن الأم المنتقلة من حالة إلى حالة، وسبيل فحمة قد جاورتها جمرة نار فأنارت فيها حرارة ولم يبد فيها إضاءة ولا إنارة قد تميز من الهمج والرعاع، ونسب إلى الأولياء والأتباع، وعرف أنه من أهل الإيمان، وكان في أول رتب الدين المفضل على سائر الأديان، ودخل الحرم الأمين، وحاز أولى درجات المتقين" (كتاب الذخيرة في الحقيقة، ص66).

أما موضوعات (آداب) المرتبة (المنزلة) الأولى فيتم من خلالها التأكيد على ضرورة وجود أئمة تؤخذ عنهم الشريعة على اعتبار أن الشريعة لها ظاهر وباطن وأن عند الأئمة وحدهم علم الباطن.

موضوعات (آداب) هذه المرتبة (المنزلة) التي يعنى الداعي بغرسها في المستجيب تتعلق بالشريعة ومصدرها وظاهرها وباطنها، وذلك بعد إقناعه بما خص الله به الأئمة من علم وإيمانه بهذه الحقيقة التي لو عرفتها الأمة ما حصل بينها اختلاف.

فإذا تقرر ذلك عند المستجيب بدأ الداعي في طرح المسائل الآتية:

1 -يطرح الداعي معاني القراءات وشرائع الدين، وتقرير أن الآفة التي نزلت بالأمة وشتتت الكلمة وأورثت الأهواء المضلة ذهاب الناس عن أئمة نصبوا لهم، وأقيموا حافظين لشرائعهم يؤدونها على حقيقتها ويحفظون معانيها ويعرفون بواطنها، وأن الناس عندما عدلوا عن هؤلاء الأئمة ونظروا في الأمور بعقولهم واتبعوا ما حسن في رأيهم وقلدوا سفلتهم وأطاعوا سادتهم وكبراءهم، وتغيير كتاب الله عز وجل وتبديل رسول الله صلى الله عليه وسلم ومخالفة دعوته وإفساد شريعته وسلوك غير طريقته ومعاندة الخلفاء الأئمة من بعده، صار الناس إلى أنواع الضلالات. وأن دين محمد صلى الله عليه وسلم ما جاء بالتحلي ولا بأماني الرجال ولا شهوات الناس، ولا بما حف على الألسنة وعرفته دهماء العامة، ولكنه صعب مستصعب وأمر مستقبل،

وعلم خفي غامض ستره الله في حجبه، وعظم شأنه عن ابتذال أسراره فهو سر الله المكتوم وأمره المستور الذي لا يطيق حمله ولا ينهض بأعبائه وثقله إلا ملك مقرب أو نبي مرسل أو عبد مؤمن امتحن الله قلبه للتقوى.

فإذا ارتبط المدعو (المستجيب) على الداعي وأنس له نقله إلى غير ذلك". (المقريزي، المرجع السابق، ج2، ص123–124).

ويؤكد الداعي علي بن الوليد على أن موضوع هذه المنزلة أو المرتبة هو تعلم علوم الشريعة حيث يقول: "فإذا تعلم علوم الشريعة وتأويلها والرياضة وصارت نفسه بالطهارة عن الخبائث معتاضة، واصطنعه مفيده واصطفاه وقربه وأدناه، وحباه بمواده واجتباه، وفتح له في علم الحقيقة بابا، وكشف من الأسرار الإلهية حجابا، وأكد عليه المواثيق وشدد، وبسط له من العلوم ما أعلى صورته فوحد وهو يعرف من وحد... " (علي بن الوليد، كتاب الذخيرة في الحقيقة، مرجع سابق، ص66).

ثم يضيف قائلا: "وهي رتبة المؤمن الذي سبيله سبيل النطفة الحادثة بين الأب والأم الحاوية من ترتيب الجنين في بطن أمه للتقدم.. " (علي بن الوليد، المرجع السابق، الصفحة نفسها).

2 -في هذه المرتبة (المنزلة) يطرح العالم على المؤمن جملة مسائل تتعلق بالتأويل الباطني للكثير من مسائل العبادة والعقيدة منها:

ما معنى رمي الجمار والعدو بين الصفا والمروة؟ ، ولم كانت الحائض تقضي الصوم ولا تقضي الصلاة؟ وما بال الجنب يغتسل من ماء دافق يسير ولا يغتسل من البول النجس الكثير القذر؟ .

ما بال الله خلق الدنيا في ستة أيام ؟ أعجز عن خلقها في ساعة واحدة؟ وما معنى الصراط والكاتبين الحافظين وما لنا لا نراهما؟ ، وما تبديل الأرض غير الأرض؟ ، وما عذاب جهنم؟ ، وما معنى ويحمل عرش ربك فوقهم يومئذ ثمانية؟ ، وما إبليس؟ وما الشياطين وما وصفوا به وأين مستقرهم وما مقدار قدرهم؟ وما يأجوج ومأجوج وهاروت وماروت وأين مستقرهم؟ وما سبعة أبواب النار وما ثمانية

أبواب الجنة؟ وما شجرة الزقوم النابتة في الجحيم؟ وما دابة الأرض؟ ورؤوس الشياطين والشجرة الملعونة في القرآن والتين والزيتون؟ وما الخنس الكنس؟ ، وما معنى ألم وألمص، وما معنى كهيعص؟ ". (المقريزي، الخطط المقريزية، ج2، ص124).

"لم جعلت السماوات سبعا والأرضون سبعا والمثاني من القرآن سبع آيات؟ ولم فجرت العيون اثنتي عشرة عينا؟ ولم جعلت الشهور اثنا عشر شهرا؟ . وما يعمل معكم عمل الكتاب والسنة ومعاني الفرائض اللازمة؟

فكروا أولا في أنفسكم. أين أرواحكم وكيف صورها وأين مستقرها؟ وما أول أمرها؟ . والإنسان ما هو وما حقيقته؟ ، وما الفرق بين حياته وحياة البهائم؟ وفضل ما بين حياة البهائم وحياة الحشرات؟ وما الذي بانت به حياة الحشرات من حياة النبات؟ وما معنى قول رسول الله صلى الله عليه وسلم ": خلقت حواء من ضلع آدم؟ وما معنى قول الفلاسفة: الإنسان عالم صغير والعالم إنسان كبير؟ ولم كانت قامة الإنسان منتصبة دون غيره من الحيوانات؟ " (المقريزي، المصدر السابق، ج2، ص124–125). إلى آخر المسائل التي تدور حولها عقائد الإسماعيلية في التأويل الباطني لكل المعاني الظاهرة.

المرتبة (المنزلة) الثانية وموضوعاتها الفكرية:

في المرتبة الثانية يتم التأكيد على أن لا تؤخذ الشريعة إلا عن الأئمة ولا تؤخذ من أحد سواهم. (انظر تفاصيل ذلك في: المقريزي، الخطط المقريزية ج2، ص 127).

المرتبة (المنزلة) الثالثة وموضوعاتها الفكرية:

في هذه المرتبة يتم تقرير أن هؤلاء الأئمة الذين تؤخذ الشريعة عنهم سبعة أئمة. (انظر تفاصيل ذلك في: المقريزي، الخطط المقريزية ج2، ص127–128).

المرتبة (المنزلة) الرابعة وموضوعاتها الفكرية:

في هذه المرتبة يتم تقرير أن عدد الأنبياء الناسخين للشرائع سبعة كالأئمة تماما. (المقريزي، الخطط المقريزية، ج2، ص128–129).

المرتبة (المنزلة) الخامسة وموضوعاتها الفكرية:

في هذه المرتبة يتم تقرير ضرورة أن يكون مع كل إمام في كل عصر حجج متفرقون في الأرض عددهم اثنا عشر حجة. (المقريزي، الخطط المقريزية، ج2، ص130).

المرتبة (المنزلة) السادسة وموضوعاتها الفكرية:

في هذه المرتبة يتم تفسير معاني شرائع الإسلام من الصلاة والزكاة والحج والطهارة وغير ذلك من الفرائض بأمور مخالفة للظاهر. (المقريزي، الخطط المقريزية، ج2، ص130–131).

المرتبة (المنزلة) السابعة وموضوعاتها الفكرية:

في هذه المرتبة يتم تقرير أن صاحب الدلالة والناصب للشريعة لا يستغني بنفسه ولا بد له من صاحب معه يعبر عنه ليكون أحدهما الأصل والآخر عنه كان وصدر، وهذا إنما هو إشارة العالم السفلي لما يحويه العالم العلوي. (المقريزي، الخطط المقريزية، ج2، ص131).

المرتبة (المنزلة) الثامنة وموضوعاتها الفكرية:

في هذه المرتبة يتم تقرير أن أحد المذكورين اللذين هما مدبرا الوجود والصادر عنه إنما تقدم السابق على اللاحق تقدم العلة على المعلول، وأن التالي يدأب في أعماله حتى يلحق بمنزلة السابق، وأن الصامت في الأرض يدأب في أعماله حتى يصير بمنزلة الناطق سواء، وأن الداعي يدأب في أعماله حتى يبلغ منزلة السوس وحاله سواء، وهكذا تجري أمور العالم في أكواره وأدواره.

فإذا اعتقده المؤمن قرر عنده الداعي أن معجزة النبي الصادق الناطق ليست غير أشياء ينتظم بها سياسة الجمهور وتشمل الكافة مصلحتها بترتيب من الحكمة تحوي معاني فلسفية تنبئ عن حقيقة آنية السماء والأرض وما يشتمل العالم عليه بأسره من الجواهر والأعراض فتارة برموز يعقلها العالمون وتارة بإفصاح يعرفه كل أحد فينتظم بذلك للنبي شريعة يتبعها الناس، ويقرر عنده أيضا أن القيامة والقرآن والثواب والعقاب معناها غير ما يفهمه العامة وغير ما يتبادر الذهن

إليه وليس هو إلا حدوث أدوار عند انقضاء أدوار من أدوار الكواكب وعوالم اجتماعاتها من كون وفساد ما جاء على ترتيب الطبائع، كما قد بسطه الفلاسفة في كتبهم، فإذا استقر هذا عند المدعو نقله الداعي إلى الدعوة التاسعة. (المقريزي، الخطط المقريزية، ج2، ص132–133).

المرتبة (المنزلة) التاسعة وموضوعاتها الفكرية:

في هذه المرتبة تكون موضوعاتها هي النتيجة التي يحاول الداعي بتقرير جميع ما تقدم رسوخها في نفس من يدعوه فإذا تيقن أن المؤمن تأهل لكشف السر والإفصاح عن الرموز أحاله على ما تقرر في كتب الفلاسفة من علم الطبيعيات وما بعد الطبيعة، والعلم الإلهي وغير ذلك من أقسام العلوم الفلسفية حتى إذا تمكن المدعو من معرفة ذلك كشف الداعي قناعه وقال: ما ذكر من الحدوث والأصول رموز إلى معاني المبادئ وتقلب الجوهر وأن الوحي إنما هو صفاء النفس فيجد النبي في فهمه ما يلقى إليه ويتنزل عليه فيبرزه إلى الناس ويعبر عنه بكلام الله الذي ينظم به النبي شريعته بحسب ما يراه من المصلحة في سياسة الكافة... " (المقريزي، الخطط المقريزية، ج2، ص133).

مما سبق تبين أن المقريزي يساوي بين مراتب المستجيبين ومراتب الدعاة أو الحدود فيجعلها تسع مراتب، على حين نجد من يفرق بين مراتب الدعاة أو الحدود وبين عدد المراحل في كل مرتبة كما ذكر ذلك الداعي علي بن الوليد حيث ذكر أن "كل رتبة من رتب الدين تحوي سبع مراتب" (علي بن الوليد، كتاب الذخيرة في الحقيقة، ص7).

كانت تلك نبذة عن تنظيم الدعوة الإسماعيلية الدعوي والتربوي لجوانب هامة ترتكز عليها الدعوة برمتها متمثلة في هيكلة دعاة الدعوة على مستوى العالم كله ثم على مستوى الجزر أو الأقاليم، ثم تنظيم عمل الدعاة ومهامهم ووظائفهم بدقة متناهية وهم العمود الفقري لنجاح الدعوة واستمرار وجودها في كل الظروف التي مرت بها منذ انطلاقها حتى الوقت الحاضر، مع الوسائل

والآليات والطرائق المنظمة تنظيما دقيقا لجهود الدعاة المعنيين باستقطاب المدعوين والشروط الواجب توفرها في هؤلاء الدعاة ثم الشروط الواجب توفرها في المدعوين وكذا الخطوات التي يتم الالتزام بها من الدعاة مع المدعو حتى يتضح أهليته لأن يكون عضوا مقبولا فتؤخذ عليه العهود والمواثيق، وأخيرا نبذة عن مراتب الدعوة التي يتدرج فيها المستجيب بعد أن يصبح عضوا مقبولا في الدعوة والموضوعات أو الآداب التي يتلقاها في كل مرتبة أو درجة.

النتائج

بعد الانتهاء من البحث خلص الباحث إلى النتائج الآتية:

أولاً: فيما يتعلق بالسؤال الفرعي الأول:

1 -"أظهرت الطريقة التنظيمية المتعلقة بترتيب الدعاة وتحديد وظائفهم على مستوى الدعوة كلها أن الإسماعيلية أتقنت تنظيمها ووفرت له كافة الأسباب التي تنقل التنظيم إلى حكم ودولة، من أسباب عسكرية، وأمور مادية، واختيار كفاءات عالية لها المقدرة على التخطيط والتنفيذ" (علي الصلابي، الدولة الفاطمية، ص171).

2 -أظهرت الطريقة أن التنظيم الدعوي والتربوي عند الإسماعيلية قام على نظام فكري دقيق، يعد جزءا أساسيا من النظام الفكري الذي ينظم الدعوة من جميع جوانبها، ويعد من أسباب نجاحها، رغم كثرة المخالفات الصريحة للعقيدة الإسلامية الصافية، وهذه المخالفات كانت سببا في كثرة الخصوم.

ثانياً: فيما يتعلق بالسؤال الفرعي الثاني:

1 -الطريقة التنظيمية والتربوية المتعلقة بالدعاة أظهرت أن هناك شروطاً ومعايير في اختيار الدعاة، وأنهم يخضعون لإعداد علمي يتناسب مع وظائفهم ومهماتهم التي يكلفون بها.

2 -أظهرت أن الدعاة الذين يباشرون أعمال الدعوة مع المدعوين يسمون بالمكاسرين أو المكالبين وهم الذين يحملون أعباء الدعوة ومسئوليتها، وأعباء التعليم والتربية للمدعوين، وأعباء الدفاع عن الدعوة وفكرها ومعتقداتها بالنقاش والحوار، أو المناظرة والمجادلة مع خصوم الدعوة.

3 -أظهرت الطريقة أن أهم عمل تنظيمي دعوي وتربوي هو العمل (الإستقطابي) الذي يقوم به المكاسرون والمكالبون، فهم يبذلون جهودا كبيرة ويقومون بعمل شاق ومضني، ولذلك يشترط في المكاسر والمكالب أن يكون كل منهما على درجة كبيرة من الثقافة والعلم إضافة إلى شروط أخرى منها: صفات شخصية وعلمية، وصفات خلقية.

4 -أظهرت الطريقة أن الداعي المكاسر والمكالب يسير في عمله مع المدعو وفق طرائق وخطوات محددة مسبقا عليه اتباعها في جذب الأنفس (الاستقطاب).

5 -أظهرت الطريقة أن الداعي يسير مع من خطط لجذبه إلى الدعوة (استقطابه) وفق خطوات متدرجة بهدف الوصول به إلى الاقتناع والقبول بالانتماء إلى الدعوة.

ثالثاً: فيما يتعلق بالسؤال الفرعي الثالث:

أظهرت الطريقة التنظيمية والتربوية المتعلقة بالمدعوين أن هناك شروطا خَلقية في المدعو، وشروطا خُلقية، وشروطا عملية سلوكية يتم من خلالها التأكد من التزامه بمبادئ الدعوة وآدابها ومعتقداتها.

رابعاً: فيما يتعلق بالسؤال الفرعي الرابع:

1 -أظهرت الطريقة التنظيمية والتربوية المتعلقة بتحديد مراتب المدعوين أن الداعي يأخذ العهد على المدعو (المستجيب) ويؤدي المدعو العهد.

2 -أظهرت الطريقة أن الداعي يبدأ في شرح مبادئ وأفكار وعقائد الدعوة في موضوعات فكرية متنوعة ومتدرجة للمدعو في كل مرتبة من مراتب الدعوة تتوسع كلما تدرج المدعو في المراتب حتى يصل إلى آخر المراتب.

3 -أظهرت الطريقة أن الموضوعات الفكرية التي حددت مسبقا في النظام الفكري الكلي للدعوة تتمحور حول العقيدة الإسماعيلية، يتم تقديمها بتدرج للأتباع بحيث لايصل المدعو إلى آخر المراتب إلا وقد تمكن من كل العقائد والمبادئ الإسماعيلية.

التوصيات

يوصي الباحث العاملين في مجال الدعوة الإسلامية بالتوصيات الآتية:

1 - توحيد جهود العاملين من العلماء والخيرين، وتنظيم وترتيب أولويات ومهام الدعوة في الوقت الحاضر وإشراك كل الفئات التي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال.

2 - الاستفادة من وسائل الاتصال والتقنيات الحديثة في خدمة الدعوة.

3 - الاعتماد على التخطيط الاستراتيجي الدقيق في نشر الدعوة الإسلامية، وفي الرد على الافتراءات والشبه التي يثيرها الأعداء والرد الموضوعي عليها.

4 - يوصي الباحث الجهات المعنية بالتربية والتعليم في المجتمع بضرورة تحصين النشء من كل الانحرافات الفكرية من خلال تضمين المناهج الدراسية معلومات وموضوعات تعمق العقيدة الصحيحة عندهم وتحارب الدجل والشعوذة والتضليل.

5 - يوصي الباحث القائمين على إعداد المناهج الدراسية وتطويرها بضرورة تضمين هذه المناهج موضوعات تتعلق بالحوار وتقبل النقد من الآخرين، والتعايش مع المخالف أيا كان فكره مع الحوار معه بالتي هي أحسن دون اللجوء إلى الإرهاب الفكري أو الإقصاء أو الإلغاء فذلك يتعارض مع أخلاق الإسلام.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

تقي الدين بن أحمد بن علي المقريزي، **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخطط المقريزية**، الجزء الثاني، تحقيق: د. محمد زينهم، ومديحة الشرقاوي، مكتبة مدبولي: القاهرة، ط 1، 1998م.

جعفر بن منصور اليمن، **كتاب العالم والغلام**، تقديم وتحقيق: مصطفى غالب ضمن كتاب بعنوان: أربعة كتب حقانية (قام بتحقيقها وضمها في كتاب واحد)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع: بيروت، ط 2، 1407هـ/1987م.

حسن إبراهيم حسن، **تاريخ الدولة الفاطمية في المغرب ومصر وسوريا وبلاد العرب**، مكتبة النهضة: القاهرة، ط2، 1958.

حسن إبراهيم حسن، **تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، الجزء الثالث**، دار إحياء التراث العربي، دون بلد نشر، ط 7، 1965م.

حسن إبراهيم حسن، **تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، الجزء الرابع**، دار إحياء التراث العربي، دون بلد نشر، ط 1، 1967م.

اللواء حسن صادق، **جذور الفتنة في الفرق الإسلامية منذ عهد الرسول حتى اغتيال السادات**، مكتبة مدبولي: القاهرة، 1411هـ/1991م.

شمس الدين بن أحمد بن يعقوب الطيبي، **الدستور ودعوة المؤمنين**، الرسالة الثانية ضمن كتاب أربع رسائل إسماعيلية، تقديم وتحقيق: عارف تامر، دار ومكتبة الحياة بيروت، ط2، دون تاريخ.

شهاب الدين أبو فراس، **مطالع الشموس في معرفة النفوس**، الرسالة الأولى ضمن أربع رسائل إسماعيلية، تقديم وتحقيق: عارف تامر، دار ومكتبة الحياة: بيروت، ط2، دون تاريخ.

الطيب بن عبد الله بن أحمد با مخرمة، **قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر**، تحقيق: عبد الغني علي الأهجري، وزارة الثقافة والسياحة: صنعاء، 1425هـ/2004م.

عارف تامر، **تاريخ الإسماعيلية (الدعوة والعقيدة)**، الجزء الأول، رياض الريس للكتب والنشر: لندن وقبرص، ط1، 1991م.

عارف تامر، **تاريخ الإسماعيلية، الجزء الثاني (من المغرب إلى المشرق)**، رياض الريس للكتب والنشر، لندن وقبرص، ط 1، 1991م.

عبد الله عبد الوهاب الشماحي، **اليمن الإنسان والحضارة**، دار الكلمة: صنعاء، ط2، 1984م.

علوي الجبل، **الشيعة الإسماعيلية رؤية من الداخل**، دار الأمل: القاهرة، دون طبعة، 2002م.

علي محمد الصلابي، **الدولة الفاطمية**، مكتبة جزيرة الورد: القاهرة، ومكتبة الإيمان: المنصورة، ط 1، 2005م.

علي بن الوليد (الداعي الفاطمي) (ت/612هـ) **كتاب الذخيرة في الحقيقة**، تحقيق: محمد حسن الأعظمي، دار الثقافة: بيروت، دون طبعة، 1971م.

محمد أبو زهرة، **تاريخ المذاهب الإسلامية في السياسة والعقائد وتاريخ المذاهب الفقهية**، دار الفكر العربي: القاهرة، دون طبعة، دون تاريخ.

محمد جواد مغنية، **الشيعة في الميزان**، دار التعارف للمطبوعات: بيروت، ط 4، 1399هـ/1979م.

محمد بن مالك بن أبي القبائل الحمادي المعافري، **كشف أسرار الباطنية وأخبار القرامطة**، حققه وعلق حواشيه: محمد بن علي الأكوع الحوالي، مركز الدراسات والبحوث اليمني: صنعاء، ط 1، 1415هـ/1994م.

محمد يحي الحداد، **التاريخ العام لليمن التاريخ السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي، اليمن في موكب الإسلام**، المجلد الثاني، وزارة الثقافة والسياحة: صنعاء، دون طبعة، 1425هـ/2004م.

مصطفى غالب، **أعلام الإسماعيلية**، دار اليقظة العربية: بيروت، دون طبعة، 1964م.

مصطفى غالب، **تاريخ الدعوة الإسماعيلية**، دار الأندلس للطباعة والنشر: بيروت، ط 2، 1965.

النعمان بن محمد بن حيون المغربي التميمي قاضي قضاة الدولة الفاطمية (ت/363هـ) **تأويل الدعائم المسمى تربية المؤمنين بالتوفيق على حدود باطن علم الدين**، تحقيق: محمد حسن الأعظمي، دار المعارف: القاهرة، ط2، دون تاريخ.

الموسوعة اليمنية، الجزء الأول، مؤسسة العفيف: صنعاء الجمهورية اليمنية، ط 2، 1423هـ/2003م.

نشوان بن سعيد الحميري، **الحور العين**، تحقيق: كمال مصطفى، دار آزال للطباعة: بيروت، والمكتبة اليمنية: صنعاء، ط2، 1985م.

علاقة الإنس بالجان في ضوء نصوص الوحي (آيات المس أنموذجاً)

د. حسان على ناجي شريان
أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد
قسم الدراسات الاسلامية وعلوم القرآن – كلية الآداب – جامعة إب
عنوان المراسلة: 773138241sa@gmail.com

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وعلى آله الطاهرين وصحابته الراشدين. وبعد:

فإن الحديث في موضوع المس الشيطاني يحتاج إلى كثير من الإلمام به والمعرفة الدقيقة بتفاصيله للقول فيه بعلم، إلاَّ أن أغلب الناس قد حدد فيه آراء مسبقة وبنى عليه مواقف ونظريات لا تقبل النقاش– من وجهة نظرة– حتى أصبح الحديث فيه عندهم حديث عن مسلَّمات، ومما قوى هذا التوجه عند البعض تناول بعض العلماء هذه المسألة على أنها جزء من عقيدة المسلم، يتم على أساسها التصنيف العقدي والتمايز المذهبي. وقد أعيدت وتكررت دراسة هذه الظاهرة مرات ومرات، في أزمنة وأمكنة مختلفة، حاول كل متناول لها أن يدلي فيها بدلوه وفق معطيات عصره الزمانية والمكانية والعلمية، فتعددت واختلفت الأقوال وتنوعت الرؤى والأفكار والأطروحات؛ مما أربك كثيراً من طلبة العلم والباحثين والمهتمين؛ فكان هذا دافعاً لي –كباحث– لتحقيق المسألة والوقوف على حقيقتها، محاولاً سبر أغوارها ولَمَّ شَعَثِها، مركزاً على مناقشة أقوال وحجج من ذكرها، مبتعداً في ذلك عن التعصب والأحكام المسبقة، بعد بحث ودراسة استمرت عدة سنوات رجعت خلالها إلى أحدث ما كتب في المس والتلبس وما يتعلق به، والتقيت فيها بالعديد من أهل العلم والاختصاص وأيضاً بالعديد من المرضى والمعالجين والباحثين في هذا الموضوع، وناقشت الموضوع مع كثير من العلماء وطلبة العلم، وحرصت أن

أبحث فيه بأسلوب ورؤية جديدة، أتوصل فيها إلى أدلة جديدة ترجح أحد القولين، وكنت أرغب أن أسلط على هذه المسألة أضواء العلوم التجريبية والحقائق العلمية بدراسة هذه الظاهرة دراسة فيزيائية وطبية، تعتمد على دراسة أنواع الطاقة والإشعاعات المختلفة الداخلة في الإنسان والمنبعثة منه، وإجراء التجارب والتحاليل المختبرية والسريرية بواسطة أحدث الأجهزة الطبية، على من وصفوا بكونهم ممسوسين ومتَلَبْس بهم؛ لمعرفة كافة الفروق بين حالتيهم والاختلافات الطارئة عليهم – أثناء المس وبعده– غير أن هذا لم يتيسر لي؛ لعدم توفر المعامل البحثية والأجهزة المتقدمة، وعدم توفر الإمكانيات المادية لإجراء مثل هذه البحوث، فاكتفيت بدراسة الظاهرة دراسة علمية شرعية، وأرجو أن أكون قد وُفِّقتُ في هذا البحث ووقفت على حقيقة هذه الظاهرة والتأصيل الشرعي لها، وكان مما دعاني لدراسة هذه المسألة جملة من الأسباب من أبرزها:

1. فشو هذه الظاهرة في مجتمعاتنا الإسلامية، والعربية على وجه الخصوص.
2. كثرة الدجالين والمشعوذين والجهلة المدعين لمعالجة المس بطرق وأساليب ينكرها الشرع، ملبِّسين في ذلك على عامة الناس، ومستغلين حاجتهم ومعاناتهم.
3. عدم وجود دراسة علمية خالصة متصفة بالحيادية في هذا الموضوع، في وقت أحجم فيه كثير من العلماء وطلبة العلم عن تناول هذه المسالة؛ خوفاً من مخالفة أقوال علماء أعلام لهم تاريخهم وثقلهم العلميين، وكذا خوفاً من مخالفة ما يغلب على ظنهم أنه إجماع، أو خوفاً من وصفهم باعتقاد خلاف مذهب السلف.

وفي عرضنا لهذه المسالة سلكت في طريقة بحثي لها المناهج: الاستقرائية والتحليلية والاستنباطية، مُعْمِلاً في ذلك ظواهر ودلالات وسياقات نصوص الوحي ومسلمات الشرع والعقل، مبتعداً عن القياسات الفاسدة، حيث يمكن القول: إن

النتائج المتناقضة التي وصل إليها كلٌ من المثبتين لظاهرة المس والتلبس والمنكرين لها راجعة إلى ما وقعوا فيه من تصورات قاصرة وقياسات فاسدة؛ حيث قاسوا الغائب– الجن والشياطين– على المشاهد– الإنسان– إضافة إلى ما شابها من خيالات وأوهام، وبنوا على تلك القياسات الزامات غير ملزمة، واعتقادات لا دليل عليها، واقتربت أقوالهم والزاماتهم– إلى حد كبير– من أقوال والزامات واختلافات علماء الفِرَق العقدية في مسألة صفات الله، التي وقع بعضهم فيها في التشبيه والتمثيل والتجسيد فيما وقع غيرهم في التأويل والتعطيل، وعصم الله فيها من عصم من الزلل والوقوع في تلك المزالق.

والشياطين بالنسبة لنا – من حيث المشاهدة والإحساس بهم بإحدى الحواس– عالم غيبي كالملائكة، قال تعالى: ﴿إِنَّهُ يَرَاكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ﴾ [الأعراف: 27] وبما أنهم من عالم الغيب فإنه يقال فيهم –من الناحية الشرعية– ما يقال في كل المسائل الغيبية: من عدم صحة وعدم جواز إثبات شيء من الغيبيات أو لها إلاَّ بدليل صحيح وصريح، واعتماد هذه المنهجية هو ما سيوصلنا إلى الحق والصواب بإذن الله.

وقبل الشروع في تناول هذه المسألة –المس والتلبس– ينبغي الإشارة إلى مجالها العلمي والسياق الذي تندرج تحته، ويظهر أن إدراج بعض العلماء لها في مسائل العقيدة التي يتم على ضوئها التصنيف العقدي والتمايز المذهبي فيه شيء من المبالغة، كما أن تصنيف الناس عقدياً وإخراج بعضهم عن معتقد أهل السنة؛ بناءً على أراءهم في هذه المسألة فيه شيء من الجور والتحكم، لاسيما وقد وردت أقوال مخالفة نقلت عن بعض أئمة أهل السنة، ففي الوقت الذي أثبت فيه بعض المعتزلة مسألة التلبس – وهو خلاف مذهبهم فهم يعتقدون أن الجن لا يُرون ولا يظهرون ولا

يتمثلون للإنسان فضلاً عن أن يتلبسوا به[1] نجد بعض أهل السنة قد أنكر التلبس[2] كما ولَّد هذا التصنيف والتمييز العقدي نوعاً من الإرهاب الفكري جعل الكثير يحجم عن دراسة موضوع التلبس، خوفاً من أن يوصف ويرمى بالاعتزال، والذي أدعو إليه وسأسير عليه إنشاء الله هو إعادة المسألة إلى أصلها ومناقشتها في حدود معانيها ودلالاتها الفكرية والعقلية والمنطقية، على ضوء نصوص الوحي، مبتعداً عن إلباسها لباس المعتقدات القطعية؛ ليتسنى دراستها وتحليلها ومناقشها والحكم فيها بحيادية تامة، وبمهنية خالصة، بعيداً عن التسفيه والتعصب. ومما تجدر الإشارة إليه أيضا أن مناقشة مسألة التلبس لا تقدح بالإيمان بوجود الجن وحقيقة خلقهم؛ لكون هذا جزء من الإيمان بالغيب وقطعياته وحقائقه ومسلماته الثابتة بالقرآن والسنة.

1 -آكام المرجان في أحكام الجان: 15 وما بعدها، والعلم الشامخ في إيثار الحق على الآباء والمشايخ: 67/2، ومعتقد فرق المسلمين واليهود والنصارى والفلاسفة والوثنيين في الملائكة المقربين: 61.

2 -ذكرنا بعض أسمائهم وأدلتهم في حديثنا عن القائلين بعدم المس.

Relation of Man with Jennies on the light of Holy Quran Texts (verses of Satan Insanity as a sample)

Abstract:

The topic of insanity or madness is an issue which has a direct relation with the life of people. Many scholars has tackled this issue in details. In my current research, I discussed the speeches of both teams and their evidences in a scientific manner depending on clear and correct prophetic traditions in addition to mental evidences .I mentioned all that in six chapters in which I tackled the acts of Satan on the light of Quran's verses, Satan insanity, those who proved the insanity and their evidences, dissenters and their evidences and then I stated the correct speech and its evidences. I also evidences such as "Those who eat Riba (usury) will not stand (on the Day of Resurrection) except like the standing of a person beaten by Shaitan (Satan) leading him to insanity" and "who mischief whispers into the hearts of Mankind" and the prophetic tradition "Every newborn from the descendants of Adam is touched by Satan when born"; The Prophet said, “Verily, Satan flows through the human being like blood". I later discussed the mental evidences and responded some on 10 aspects such as: no mental objection from the occurrence of insanity and the evidence of trustees, insanity curers and scholars, their evidences based on the speech of Satan on behalf of the insane and his /her bearing for beatings and the knowledge of insane for some secrets. At the end of research, I concluded a scientific theory that confirms the relation between Satan and Man and concluded my study with results and recommendations.

Dr. Hassan Ali Naji Sheryan

المبحث الأول: التعريفات اللغوية

تعريف العلاقة في اللغة: العِلاقةُ: ما علَّقْتَه به، وتَعَلَّقَ الشيءَ: عَلقَهُ من نفسه، وعلَّقَ الرجلُ: ألقى الشيء بالشيء وعليه: وضعه عليه، يقال: علَّق الثوب على المشجب، وباباً على داره: نَصَبَه وركَّبَه. والعِلاقةُ: المِعْلاق الذي يُعَلَّقُ به الإِناء، والعِلاقةُ – بالكسر –: عِلاقةُ السيفِ والسوط والمصحف والقدح. وعَلَّقَ الشيءَ خلفه كما تُعَلَّق الحقِيبةُ وغيرها من وراء الرَّحل. والعَلاقة – بالفتح: تستعمل في المعاني، ومنه: عَلاقة الخصومة، وعَلاقة الحب. والعِلاقة –بالكسر– : تستعمل في المحسوسات، ومنه: علاقة القوس والسوط والقَدَحِ والمصحف وما أَشبه ذلك[1].

تعريف الجن في اللغة: مادة الجيم والنون للاستتار والاختفاء[2]. والجِنُّ: خِلافُ الإِنْسِ، والواحِدُ جِنِّيٌّ، يقالُ: سُمِّيَت بذلِكَ؛ لأَنَّها تُتَّقَى ولا تُرَى[3]. وهي من كل شيء: أوله ونشاطه وشدته، وجِن الشباب: عنفوانه، وجِن النبات: زهره ونوره، وجن الليل: جنانه [4]. قال الليثُ: الجِنُّ: جماعةُ ولد الجانّ، وجَمْعُهُم: الجِنَّةُ، والجانُّ[5]. والجِنة – بالكسر– : الجن، والجنون أيضا. [6]. قال الراغب: "والجِنّ يقال على وجهين: أحدهما للروحانيين المستترة عن الحواس كلها، بإزاء الإنس، فعلى هذا تدخل فيه الملائكة والشياطين، فكلّ ملائكة جنّ، وليس كلّ جنّ ملائكة، وعلى هذا قال أبو صالح: الملائكة كلها جنّ"[7]. قال الزبيدي: "وكانوا في

---

1 -التعريفات: 199/1.
2 -الكليات لأبي البقاء الكفوي: 543/1.
3 -تاج العروس: 370/34.
4 -المعجم الوسيط: 141/1.
5 -تهذيب اللغة: 265/10، وكتاب العين: 21/6.
6 -المرجعان السابقان.
7 -مفردات القرآن: 204/1.

الجاهلية يسمونَ الملائكةَ عليهم السَّلام: جِناً؛ لاسْتِتارِهم عن العُيونِ"[1]. وقال الفراء في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلُواْ بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْجِنَّةِ نَسَباً﴾[الصافات: 158] "يقال: الجِنَّةُ هاهُنا: الملائكةُ، يقول: جعلُوا بين الله وبين خَلْقِهِ نسباً. فقالوا: الملائكةُ بناتُ اللّه"[2]. والجان: اسم جمع للجن. [3] ومنه قَوْلُه تعالَى: ﴿لم يَطْمِثْهُنَّ إِنْسٌ قَبْلَهم ولاجانٌّ﴾[الرحمن: 57] وقال الأزهري: إن الجانُّ أبو الجن خُلِقَ من نار ثم خُلِقَ نسْله[4] قال الزبيدي: وهو قول الحسن، كما أنَّ آدم أبو البشر كما في قَوْلِه تعالَى: ﴿والجانَّ خَلَقْناه مِن قبلِ مِن نارِ السّموم﴾[الحجر: 27].

الجن عند المفسرين: يمكن القول أن ما ذكره الإمام الرازي في تعريف الجن هو خلاصة أقوال المفسرين، كما أنه لا يخرج عن أقوال أئمة اللغة، ولذا سنكتفي بإيراد قوله؛ دفعاً للتكرار. قال رحمه الله: " اختلفوا في الجان من هو؟ فقال ابن عباس: يريد إبليس. وهو قول الحسن ومقاتل وقتادة. وقال ابن عباس في رواية أخرى: الجان هو أب الجن وهو قول الأكثرين. وسمي جانا لتواريه عن الأعين. . . ومعنى الجان في اللغة: الساتر، من قولك : جن الشيء إذا ستره، فالجان المذكور هاهنا يحتمل أنه سمي جانا؛ لأنه يستر نفسه عن أعين بني آدم، . . . واختلفوا في الجن فقال بعضهم: إنهم جنس غير الشياطين، والأصح أن الشياطين قسم من الجن، فكل من كان منهم مؤمناً فإنه لا يسمى بالشيطان، وكل من كان منهم كافراً يسمى بهذا الاسم، والدليل على صحة ذلك أن لفظ الجن مشتق من الاستتار، فكل من كان كذلك كان من الجنِ"[5].

---

1 -تاج العروس: 370/34.
2 -تهذيب اللغة: 265/10.
3 -تاج العروس: 370/34، والكليات -لأبي البقاء الكفوي -: 543/1.
4 -تهذيب اللغة: 265/10.
5 -مفاتيح الغيب: 138/19.

تعريف الباحث للجن: بالنظر في نصوص الوحي التي بيَّنت طبيعة الجن وأصل خلقتهم وصفاتهم وأحوالهم يمكن للباحث أن يعرِّف الجن بأنها: مخلوقات خفية مُكَلَّفة متناسلة نارية الأصل، ولها قدرة محدودة على التشكل.

قيود التعريف: القول: بأنها مخلوقات يدل عليه قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: **57**]. ويدل على أنها خفية قوله تعالى: ﴿إِنَّهُ يَرَاكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ﴾ [الأعراف: **27**]. وقولنا: مكلفة، إشارة إلى أن هذه المخلوقات عاقلة لها إرادة، إذ العقل والإرادة أساس التكليف الشرعي، كما يلزم من كونها مكلفة شرعاً أنها محاسبة على اختياراتها وتصرفاتها. والأدلة على تكليفها كثيرة منها قوله تعالى:

﴿يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِنْكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِي وَيُنْذِرُونَكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ﴾ [الأنعام: **130**] وقوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[الذاريات: **57**]. قال القرطبي: "إن الرحمن والأحقاف وقل أوحي دليل على أن الجن مخاطبون مكلفون، مأمورون منهيون، معاقبون كالإنس سواء بسواء، مؤمنهم كمؤمنهم وكافرهم ككافرهم، لا فرق بيننا وبينهم في شيء من ذلك"[1].

والقول بأنها متناسلة يدل عليه قوله تعالى: ﴿أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِي﴾[الكهف: **50**] وقولنا: نارية الأصل، يدل عليه قوله تعالى: ﴿وَالْجَانَّ خَلَقْنَاهُ مِنْ قَبْلُ مِنْ نَارِ السَّمُومِ﴾[الحجر: **27**]. وأما قدرتهم على التشكل في صورة بشر أو حيَّات– أو مخلوقات أخرى– فقد ورد في السنة ما يدل على هذا، ومن ذلك: ما جاء في الحديث الذي رواه أبو هريرة ﷺ عن النبي ﷺ: «صدقك وهو كذوب ذاك شيطانٌ»[2]. وما جاء عن أبي سعيد الخدرِي ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: «إِنَّ بالمدينة نفراً من الجن قد أسلموا فمن رأى شيئاً من هذه العوامر فليؤذنه ثلاثا، فإن بدا لهُ

1 -الجامع لأحكام القرآن: 169/17.

2 -صحيح البخاري، : 232/6، رقم الحديث: 5010.

بعد فليقتله فإنَّه شيطان»[1]. إلاَّ أن هذه القدرة على التَّمثُّل محدودة، يدل على ذلك ما يلي:

1. قوله ﷺ: «فإن الشيطان لا يتمثل في صورتي»[2].
2. لو قيل: إن للشيطان قدرة مطلقة على التَّمثُّل بجميع المخلوقات، لكان ذلك باباً للطعن في الشريعة والرسالة؛ فقد يدعي مدعٍ أن الشيطان قد تمثَّل – أو يمكن أن يكون قد تمثل– بشخص النبي ﷺ أو يتمثل بشخص صحابي من صحابة رسول اللهﷺ وتكلم الشيطان ببعض الكلام على لسان أحدهما وظن الناس أنه وحي نقله الصحابي أو كتبه عن النبيﷺ وليس كذلك. ولا يحتج بالحديث السابق على منع تمثَّل الشيطان بالنبي ﷺ؛ لأنه خاص بالرؤى المنامية، والقول: بأن الشيطان له قدرة مطلقة على التَّمثُّل يعني أنه لا يمكن القطع بأن القرآن كله كلام الله، ولا أن السنة كلها كلام نبيه ﷺ، وهذا ما ليس بصحيح، ويؤكد الشرع والعقل خلافه.
3. لو قيل: إن للشيطان قدرة مطلقة على التَّمثُّل بجميع المخلوقات لكان ذلك سبباً للطعن والقدح في الأعراض، إذ قد يتمثل الشيطان للمرأة فيأتيها في صورة زوجها، كما جاء في الإسرائيليات في قصة سيدنا سليمان عليه السلام[3] كما قد تتمثَّل الشيطانة للرجل فتأتيه في صورة امرأته، وهذا مفسد للحياة متعارض مع العصمة، إذا قيل: إن الشيطان قد يتمثل بالرسل، فأي ثقة بالشرائع تبقى بعد هذا؟ وكيف يسلط الله الشيطان على نساء نبيه سليمانعليه السلام فيأتيهن وهن حيَّض؟ وهو أكرم على الله من ذلك![4].

---

1 -صحيح مسلم: 455/14، رقم الحديث: 5802.

2 -صحيح البخاري: 38/1، رقم الحديث: 110.

3 -الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير، د. محمد بن محمد أبو شهبة، 343، مكتبة السنة، ط/4.

4 -المرجع السابق، 343.

4. القول بإن للشياطين قدرة مطلقة على التَمثُّل باب من أبواب إفساد الدين والدنيا، إذ قد يمتثل في صورة علماء فيفسد على الناس دينهم، وقد يظهر في صور ولاة الأمر والمسؤولين أو الشريك أو أي صورة من الصور التي تفسد على الناس حياتهم، فيتشكك الناس في كل من يقف أمامهم، أهو هو؟ أم أنه الشيطان قد تمثل في صورته؟ وبهذا القول لن تستقيم الحياة ولن يتحقق الاستخلاف والحكمة من الخلق.

فهذه الأدلة تؤكد محدودية قدرة الجن على التَّمثُّل بالكائنات. فهي وإن كانت لها قدرة على التَّمثُّل بالبشر كما في حديث أبي هريرة إلاَّ أنها لا تستطيع أن تتمثل بشخص بعينه كما كان يتمثَّل جبريل عليه السلام بصورة دحية الكلبي[1]، وما نَقْلُه كثير من العلماء من تمثُّل الشيطان لقريش في أكثر من موضع وفي أكثر من مناسبة لا يعني أنه قد تمثل بشخص بعينه؛ لأنهم لم يذكروا اسم المتمثل به، سواء في دار الندوة عند تآمر قريش وعزمها على قتل النبي ﷺ أو في غزوة بدر، إذ تمثل في الأولى بصورة شيخ نجدي[2] وفي الثانية بصورة شيخ من بني مُدْلِج، ونسبة من رآه إلى هاتين القبيلتين ليس لأن الشيطان تمثل بصورة شخص يعرفه المخبر والناسب وإنما أخبر – الناسب– بذلك تخميناً لِما رأى من هيئته ومظهره، أوللهجته التي تحدث بها، أو أنه قال ذلك اعتماداً على نسبة الشيطان نفسه إلى هذه القبائل، فقد سُئل عند دخوله دار الندوة، من أنت؟ وما الذي أدخلك علينا؟ فأجاب: أنا شيخ من نجد، ولست من تهامة[3]. وسألوه في بدر: من أنت؟ قال: أنا جاركم سراقة، وهؤلاء كنانة قد أتوكم![4]. والقول أنه تمثَّل بصورة سراقة بن مالك قول لا يثبت – وإن كان ذلك قول كثير من المفسرين– وعدم ثبوته راجع إلى:

---

1 -سنن النسائي: 101/8، رقم الحديث: 4991.

2 -جامع البيان في تأويل آي القرآن: 134/11. وتفسير القرآن للسمعاني: 260/2. ومعالم التنزيل للبغوي: 287/2

3 -جامع البيان في تأويل آي القرآن: 134/11. وتفسير القرآن للسمعاني: 260/2. و لباب التأويل في معاني التنزيل للخازن: 307/2.

4 -جامع البيان في تأويل آي القرآن: 8/13.

1. أن الشيطان هو من سمى نفسه باسم سراقة بن مالك وأنتسب إلى قبيلته[1].
2. عدم تسمية الرجل –في بعض الروايات– الذي تمثَّل الشيطان بصورته. فقد نُقِل عن ابن عباس ﷺ أن الشيطان تمثل برجل ولم يسمه[2].
3. ذهب بعض المفسرين إلى أن التزيين الوارد في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ زَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ وَقَالَ لَا غَالِبَ لَكُمُ الْيَوْمَ مِنَ النَّاسِ﴾[الأنفال: 48]هو الوسوسة، وأن الشيطان لم يتمثل لهم بصورة بشر أصلاً. وبه قال الحسن والأصم[3] والمهدوي[4] والزمخشري[5] والبيضاوي[6] والنسفي[7] والنيسابوري[8] والمراغي[9] وسيد قطب[10] والشعراوي[11] وهو أحد قولي ابن عباس[12].
4. طعن بعض المفسرين في الرواية التي رويت عن ابن عباس من أن الشيطان تمثل بسراقة بن مالك، من حيث الإسناد، وابن عباس كان يوم بدر ابن خمس سنين، فروايته لِأَخْبَارِهَا منقطعة، ولا يبعد أن تكون من الإسرائيليات[13].

---

1 -جامع البيان في تأويل آي القرآن: 8/13.
2 -قاله ابن شهاب، تفسير القرآن من الجامع لابن وهب: 1/ 145.
3 -البحر المحيط في التفسير: 334/5، واللباب في علوم الكتاب: 538/9، و محاسن التأويل: 307/5.
4 -المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 583/2.
5 -الكشاف: 227/2.
6 -أنوار التنزيل وأسرار التأويل للبيضاوي: 62/3.
7 -مدارك التنزيل وحقائق التأويل للنسفي: 650/1.
8 -غرائب القرآن ورغائب الفرقان: 405/3.
9 -تفسير المراغي: 13/10.
10 -في ظلال القرآن: 1531/3.
11 -تفسير الشعراوي: 4733/8.
12 -تفسير المنار: 36/10.
13 -تفسير المنار: 27/10.

تعريف الإنس في اللغة: الإِنْسُ: البشر، وقال الليث: الأَنَسُ: الجماعة الكثيرة من الناس وخلاف الجن ، تقول: رأيتُ بمكان كذا أنساً كثيرا: أي ناساً كثيراً[1]، والإنسان: الكائن الحي المفكر. [2] قال أبو زيد: إنسيٌّ وإِنْسٌ مثال: جِنِّيٍّ وجِنٍّ، وإِنْسٌ وآناسٌ مثال: إجْلٍ وآجالٍ[3]. وأختلف في أصل اشتقاق الكلمة فقيل: إن أصل إنسان من النسيان. قال ابن عباس ﷺ: أنمَّا سُمِّيَ إنساناً؛ لأنه عهد إليه فنسِي[4]. وقال الزبيدي: سُمِّي الإنسيُّون؛ لأنَّهم يُؤْنَسُون، أي: يُرون[5]. وهو ما أكده الأزهري بقوله: "وأصلُ الإنس والأَنَس والإنسان: من الإيناس وهو الإبصار"[6]. وقيل: الأَنَسُ – بالتحريك– والأُنَسَة والأُنْس: خلاف الوحشة، [7]. والأنيسُ: المُؤانِسُ، وكلُّ ما يُؤْنَسُ به. والإيناسُ: خلاف الإيحاشِ، وكذلك التأْنيسُ. فالإنَسُ خلاف الوحْشَةِ[8]. وتسمى الحيوانات التي لا أنس لها بالإنس وحشاً، والمكان الذي لا أنيس فيه وحش[9].

1 -الصحاح في اللغة: 24/1، تاج العروس: 409/15، وتهذيب اللغة: 60/13، وكتاب العين: 7 / 308، والمحيط في اللغة: 388/8.
2 -القاموس المحيط: 683.
3 -العباب الزاخر واللباب الفاخر: 60.
4 -الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية: 905/3، والعباب الزاخر واللباب الفاخر: 60.
5 -تاج العروس: 409/15، والمحيط في اللغة: 279/2.
6 -تهذيب اللغة: 61/13.
7 -العباب الزاخر واللباب الفاخر: 60.
8 -الصحاح في اللغة: 24/1.
9 -التوقيف على مهمات التعاريف: 721/1، بتصرف. .

المبحث الثاني: أفعال الشياطين في ضوء آيات القرآن

بيَّن القرآن الكريم للإنسان– عموماً وللمؤمن خصوصاً– وحدد له وسمَّى ووصف له جميع أعدائه، كما بيَّن له أسباب عداوتهم له، وحذره من هؤلاء الأعداء، وعرفه بطرق وسبل الوقاية من شرورهم، بعد أن بيَّن له مداخلهم وأساليبهم وسائلهم، وعرَّاهم له تعرية كاملة، وكان أبرز أعداء الإنسان بل عدوه الأول – تاريخياً وقوة وتأثيراً– هو الشيطان، قال تعالى: ﴿وَلاَ تَتَّبِعُواْ خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾[الأنعام: 142] وقال: ﴿إِنَّ الشَّيْطَانَ لِلإِنسَانِ عَدُوٌّ مُّبِين﴾[يوسف: 5] وقال: ﴿أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاء مِن دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ﴾ [الكهف: 50] وقال: ﴿إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَاتَّخِذُوهُ عَدُوًّا﴾ [فاطر: 6]. ولمَّا كان الشيطان بهذه الدرجة من العداوة –التي ابتلي بها الإنسان– فقد ركز القرآن علي فضح عداوته تركيزاً يتناسب مع عظم المكر والعدواة التي يكنها للإنسان والأساليب التي يستخدمها في إضلاله، وما يحمله للإنسان من كراهية واحتقار وغل وحسد. غير أن البعض من البشر أضفى على الشياطين قدرات خارقة يعجز الإنسان عن التصدي لها ومقاومتها، ونسب إليهم أفعالاً وسلطات قاهرة يسيطرون بها على الإنسان ويتحكمون في قرارته وتصرفاته، ومن هنا رأينا أهمية ذكر وبيان حدود قدرات وأفعال الشياطين الواردة في الآيات القرآنية، ومفاهيم ومعاني ودلالات الألفاظ القرآنية التي بينت وحددت هذه الأفعال؛ ليظهر بذلك طبيعة تسلط الشيطان على الإنسان وحدود علاقته به، وأبرز أعمال الشياطين التي أشارت إليها نصوص الوحي ما يلي:

أولاً: الإيحاء. قال تعالى: ﴿شَيَاطِينَ الْإِنْسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلى بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُوراً﴾ [الأنعام: 112] وقال تعالى: ﴿وَإِنَّ الشَّيَاطِينَ لَيُوحُونَ إِلى أَوْلِيائِهِمْ﴾ [الأنعام: 121].

ثانياً: الغواية. قال تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ بِمَآ أَغْوَيْتَنِي لأُزَيِّنَنَّ لَهُمْ فِي الأَرْضِ وَلأُغْوِيَنَّهُمْ

أَجْمَعِينَ إِلاَّ عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ﴾[الحجر: 39– 40] وقال تعالى: ﴿قَالَ فَبِعِزَّتِكَ لأغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ﴾ص: 82– 83]

ثالثاً: التزيين والتسويل. قال تعالى: ﴿وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ﴾[الأنعام: 43] وقال: ﴿وَإِذْ زَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ ﴾[الأنفال: 48] وقال: ﴿قَالَ رَبِّ بِمَآ أَغْوَيْتَنِي لأُزَيِّنَنَّ لَهُمْ فِي الأَرْضِ﴾[الحجر: 39] وقال تعالى: ﴿فَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ﴾[النحل: 63] وقال: ﴿الشَّيْطَانُ سَوَّلَ لَهُمْ وَأَمْلَى لَهُمْ﴾[محمد: 25]

رابعاً: الكيد. قال تعالى: ﴿إِنَّ كَيْدَ الشَّيْطَانِ كَانَ ضَعِيفًا﴾ [النساء: 76]

خامساً: النزغ. قال تعالى: ﴿وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ سَمِيعٌ عَلِيم﴾ [الأعراف: 200] وقال: ﴿وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ وَجَاء بِكُم مِّنَ الْبَدْوِ مِن بَعْدِ أَن نَّزغَ الشَّيْطَانُ بَيْنِي وَبَيْنَ إِخْوَتِي﴾[يوسف: 100] وقال: ﴿وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُواْ الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنزَغُ بَيْنَهُمْ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلإِنْسَانِ عَدُوًّا مُّبِينًا ﴾[الإسراء: 53].

سادساً: الهمز واللمز. قال تعالى: ﴿وَقُلْ رَبِّ أَعُوذُ بِكَ مِنْ هَمَزَاتِ الشَّيَاطِينِ﴾ [المؤمنون: 97].

سابعاً: الأز. قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تَؤُزُّهُمْ أَزًّا﴾ [مريم: 83] (أزّ)

ثامناً: الزلل. قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَوَلَّوْاْ مِنكُمْ يَوْمَ الْتَقَى الْجَمْعَانِ إِنَّمَا اسْتَزَلَّهُمُ الشَّيْطَانُ بِبَعْضِ مَا كَسَبُواْ ﴾[آل عمران: 155].

وهناك آيات أخرى تدل على ما ذكرنا من أعمال الشياطين، وتلخص الأعمال السابقة في الإضلال والوسوسة.

المبحث الثالث: المس والتلبس الشيطاني

تعريف المس لغة: المس في اللغة من مَسِسْتُ الشَّيْءَ – بالكسر– أمَسُّه مَسّاً ومَسِيْساً ومِسِّيْسى، هذه هي اللغة الفصيحة[1] وفيه لغة أخرى بالفتح. والمقصود به: مَسُّ الشيءَ باليد، يقال: مَسِسْتُ الشيءَ أَمَسُّه مَسّاً: لَمَسْتَه بيدك [2]. ثم استعير المس للأخذ والضرب؛ لأنهما باليد، كما استعمل للجنون[3]. قال تعالى: ﴿كالذي يَتَخَبَّطُه الشَّيْطانُ من المَسِّ﴾ [البقرة: **275**] أي: مِنَ الجُنُون، يقال: به مَسٌّ وألْسٌ ولَمَمٌ. وكذا المَأسُوس والمَأْلُوسُ والمُدَلّس كله المجنون[4]. والمَمْسوسُ: الذي به مَسٌّ من جنون[5].

تعريف المس في الاصطلاح: أورد بعض العلماء تعريفات للمس اقتصرنا على إيراد أكثرها شيوعاً ودلالة على اللفظ. ومن هذه التعريفات:

1- المس: صرع يكون من الأرواح، كان يسميه قدماء الأطباء: المرض الإلهي[6].
2- المس: صرع من الأرواح الخبيثة الأرضية، والصرع: خنق يعرض وقتاً ثم يزول؛ فينبغي أن يلحق بالإغماء والغشي؛ لأنه يزيل الإحساس من السمع والبصر والشم والذوق، فيغطّى، فيزول العقل تبعاً لذلك، بخلاف الجنون؛ فإنه يزيل العقل خاصة فيلحق بالبهائم[7].
3- عرفه الدكتور العبيدات بأنه: "صرع الجن للإنس" والصرع عنده: "عبارة عن اختلال يصيب الإنسان في عقله، بحيث لا يعي ما يقول، فلا يستطيع أن يربط

---

1 -اللباب الزاخر واللباب الفاخر: 196/1، وتاج العروس: 505/16.
2 -تهذيب اللغة: 226/12، ولسان العرب: 217/6.
3 -تهذيب اللغة: 226/12، ولسان العرب: 217/6، والمحيط في اللغة: 261/8، والمعجم الوسيط: 869/2.
4 -تهذيب اللغة: 226/12، وتاج العروس: 506/16.
5 -الصحاح في اللغة: 170/2، وتاج العروس: 506/16.
6 -برهان الشرع في إثبات المس والصَّرْع: 27.
7 -فتح المنان في جمع كلام شيخ الإسلام ابن تيمية عن الجان: 393.

بين ما قاله وما سيقوله، ويصاب صاحبه بفقدان الذاكرة نتيجة اختلال في أعصاب المخ، ويصاحب هذا الاختلال العقلي اختلال في حركات المصروع، فيتخبط في حركاته وتصرفاته، فلا يستطيع أن يتحكم في سيره، وقد يفقد القدرة على تقدير الخطوة المتزنة لقدميه، أو حساب المسافة الصحيحة لها"[1].

4- عرفه الدكتور الطيَّار بقوله: "المس: أذية الجن للإنسان من خارج جسده، أو من داخله أو منها معاً، وهو أعم من الصرع"[2].

5- يعبر كثير من العلماء بالمس لدخول الجني بدن المصروع[3].

وبالنظر في هذه التعريفات نجد أن الثلاثة الأولى منها جعلت المس نوعاً من أنواع الصرع، مع اختلاف يسير في الكيفية والآثار والمظاهر. والذي يظهر أن هذه التعريفات قد خلطت ما بين المس والصرع، ولعل هذا موافقة لمن قال بذلك من علماء السلف كابن تيمية[4] وابن القيم وغيرهما، قال ابن القيم: "وأمَّا صرع الأرواح، فأئمتهم وعقلاؤهم يعترفون به، ولا يدفعونه، ويعترفون بأنَّ علاجه بمقابلة الأَرواح الشريفة الخيِّرة العلويَّة لتلك الأَرواح الشريرة الخبيثة، فَتُدَافِعُ آثارها، وتعارض أفعالها وتبطلها"[5].

والذي يظهر والله أعلم أن الصرع يختلف تماماً عن المس في طبيعته وحقيقته، وأسبابه، ومظاهره وعلاجه، ومن المؤكد علمياً وطبياً أن الصرع يختلف عن المس في كل ما ذكرنا، وأحيل القارئ على المراجع العلمية والطبية المتخصصة التي تناولت ذلك، مكتفياً بذكر الفروق المشار إليها في النصوص الشرعية، الدالة على حقيقة وطبيعة كلاً منهما المختلفة عن الآخر، فقد ذكرت النصوص

1 -عالم الجن في ضوء الكتاب والسنة: 256.
2 -فتح الحق المبين في علاج المس والصرع والعين: 161.
3 -آكام المرجان في أحكام الجان: 107.
4 -أنظر: الرد على المنطقيين: 471، ومجموع الفتاوى: 32/19.
5 -الطب النبوي: 51.

المصطلحين في سياقات مختلفة، وبألفاظ متعددة، منها: المس واللمم والجنون والصرع. وهذه الألفاظ لا تدل على أن المس هو الصرع ، بل تدل على اختلافهما، ويدل على ما ذكرنا من اختلاف المس عن الصرع ما يلي:

1. القواعد اللغوية: فمن قواعد اللغة: أن زيادة المبنى دليل على زيادة المعنى[1]، ومبنى المس يختلف عن مبنى الصرع؛ فكان لكل لفظ منهما مدلوله الخاص.
2. اختلاف تشخيص النبي ﷺ لأمراض المرضى الذين عُرِضوا عليه، وتفريقه بين أمراضهم وعلاجهم، فجعل بعضها مساً– عند من يقول به– وبعضها صرعاً[2]، فدل على اختلافهما.
3. اختلاف تعامل النبي ﷺ مع المرَضين ومع الحامِلِينَ لهما، حيث أنه في المس طلب إحضار المسوسين إليه ورقاهم، فيما لم يرقِ المصروعة، مع مجيئها بنفسها إليه، ورغَّبها في الصبر وجزائه.

فهذه الفروق أدلة على اختلاف المرضين، وبالتالي فتعريف المس بأنه صرع أو نوع من أنواعه تعريف غير دقيق للمصطلح. وأما التعريف الرابع للمس بأنه أذية الجن للإنسان من خارج جسده أومن داخله فالجزء الأول منه غير دقيق؛ لأن المس لا يطلق على الأذية ولا يدل عليها، كما أن أذية الجن –بحسب التعريف– من خارج الجسد لا تسمى مساً، ولا تحصل إلاَّ بتَمثُّل الجن بمخلوقات أخرى، والتَّمثُل لا يسمى مساً، ولا يوصف المُتَمَثَّلُ له بأنه ممسوس، فأبي هريرة والأنصاري – العريس– الذي قتلته الحية في غزوة الأحزاب، لم يوصف أحدهما بأنه ممسوس، مع أن الشيطان قد تمثَّل لكل منهما. وبهذا يكون التعريف الخامس هو أدقها وأدلها على حقيقة المس، والمس بهذا المعنى هو الذي سنتناوله في هذا البحث.

---

1 -أنظر: مناهل العرفان في علوم القرآن: 104/1، 258. والجواهر الحسان: 106/1، وبحوث ومقالات في اللغة: 21.

2 -كحديث الصبي المصاب باللمم وحديث الزراع، وحديث المرأة التي كانت تُصرع.

المبحث الرابع: مثبتو المس وأدلتهم

من المثبتين للمس ولتلبس الجن بالإنس من السلف: ابن مسعود[1] وابن عباس[2] ومجاهد[3] وعكرمة[4] وقتادة[5] وسعيد بن جبير[6] والربيع بن أنس[7] والحسن[8] ومقاتل بن حيان[9] والضحاك[10] والسدي[11] وابن زيد[12] وأبو عبيدة[13] والطبري[14] وابن أبي زمنين[15] والقرطبي[16] والسمعاني[17] والماوردي[18]

---

1 -الجامع لأحكام القرآن: 354/3وتفسير القرآن العظيم: 708/1.

2 -جامع البيان في تأويل آي القرآن: 9/6والجامع لأحكام القرآن: 354/3 وتفسير القرآن العظيم: 708/1 والبحر المحيط: 705/2.

3 -جامع البيان في تأويل آي القرآن: 9/6والجامع لأحكام القرآن: 354/3.

4 -تفسير القرآن العظيم: 708/1.

5 -جامع البيان في تأويل آي القرآن: 9/6 والجامع لأحكام القرآن: 354/3 وتفسير القرآن العظيم: 708/1.

6 -تفسير ابن المنذر: 51/1 والجامع لأحكام القرآن: 354/3. وتفسير القرآن العظيم: 708/1.

7 -الجامع لأحكام القرآن: 354/3 وتفسير القرآن العظيم: 708/1.

8 -تفسير القرآن العظيم: 708/1.

9 -تفسير القرآن العظيم: 708/1.

10 -جامع البيان في تأويل آي القرآن: 9/6 والجامع لأحكام القرآن: 354/3 وتفسير القرآن العظيم: 708/1.

11 -المراجع السابقة.

12 -المراجع السابقة.

13 -تفسير ابن المنذر: 52/1.

14 -جامع البيان في تأويل آي القرآن: 9/6.

15 -تفسير ابن أبي زمنين: 74/1.

16 -الجامع لأحكام القرآن: 354/3.

17 -تفسير السمعاني: 279/1.

18 -النكت والعيون: 348/1.

وابن تيمية وابن القيم[1] وابن كثير[2] والتفتزاني والبقاعي[3] والبغوي[4] والخازن[5] وابن عرفة[6] والشوكاني[7] والثعلبي[8] وابن عاشور[9] والقاسمي[10] والسعدي[11] والجزائري[12] ووهبة الزحيلي [13] واستدلوا القائلون بالمس بجملة من الأدلة منها:

أولاً: الأدلة من القرآن الكريم قوله تعالى:

1. ﴿ لاَ يَقُومُونَ إِلاَّ كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ﴾ [البقرة: **275**].
2. ﴿وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾[آل عمران: **36**].
3. ﴿ وَقُلْ رَبِّ أَعُوذُ بِكَ مِنْ هَمَزَاتِ الشَّيَاطِينِ ﴾[المؤمنون: **97– 98**].
4. ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تَؤُزُّهُمْ أَزًّا﴾ [مريم: **83**].
5. ﴿ الَّذِي يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ النَّاسِ﴾ [الناس: **5**].

---

1 -زاد المعاد في هدي خير العباد: 68/4.
2 -تفسير القرآن العظيم: 708/1.
3 -نظم الدرر في التناسب بين الآيات والسور: 1 / 531، والأدلة الشرعية في إثبات صرع الشيطان للإنسان: 23
4 -معالم التنزيل للبغوي: 340/1.
5 -لباب التأويل في معاني التنزيل: 208/1.
6 -تفسير ابن عرفة: 766/2.
7 -فتح القدير: 339/1.
8 -الكشف والبيان عن تفسير القرآن: 282/2
9 -التحرير والتنوير: 550/2.
10 -محاسن التأويل: 219/2
11 -تيسير الكريم الرحمن، 116
12 -أيسر التفاسير: 140
13 -التفسير المنير: 84/3.

ثانياً: الأدلة من السنة:

عن أبي هريرة قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «ما من بني آدم مولود إلاَّ يمسه الشيطان حين يولد فيستهل صارخاً من مس الشيطان، غير مريم وابنها»[1].

1. عن صفية زوج النبي ﷺ قالت: (خرج النبي ﷺ معها، فلقيه رجلان من الأنصار؛ فنظرا إلى النبي ﷺ ثم أجازا، وقال لهما النبي ﷺ: «تعاليا، إنها صفية بنت حيي» قالا: سبحان الله يا رسول الله، قال: «إن الشيطان يجري من الإنسان مجرى الدم»)[2].
2. عن ابن عباس أن امرأة جاءت بابن لها إلى رسول الله ﷺ فقالت: (يا رسول الله إن ابني هذا به جنون وأنه يأخذه عند غدائنا وعشائنا؛ فيفسد علينا، فمسح رسول الله ﷺ صدره ودعا، فثع ثعة[3] وخرج من جوفه مثل الجرو الأسود وسعى) أخرجه أحمد والبيهقي والطبراني[4].
3. وجاء بلفظ آخر فقال رسول الله: «اخسأ عدو الله، أنا رسول الله»، قال: فأعاد رسول الله ذلك ثلاث مرات ثم ناولها إياه. أخرجه البيهقي والدارمي وابن أبي شيبة[5].
4. وعند أحمد: أن امرأة جاءت إلى النبي ﷺ معها صبي لها به لمم فقال النبي ﷺ: «اخرج عدو الله أنا رسول الله» قال: فبرا[6].

---

1 -صحيح البخاري: 199/4، رقم الحديث: 3431، واللفظ له، وصحيح مسلم: 96/7، رقم الحديث: 6282. ولفظه: «فيستهل صارخاً من نخسة الشيطان».

2 -صحيح البخاري: 2 / 717، رقم الحديث: 1933. وصحيح مسلم: 1712/4، رقم الحديث: 2174.

3 - يعنى سعل.

4 -المعجم الكبير للطبراني: 203/10.

5 -مصنف ابن أبي شيبة: 491/11.

6 -مسند أحمد بن حنبل: 171/4، رقم الحديث: 17584، وقال عنه شعيب الأرنؤوط : إسناده ضعيف لانقطاعه.

5. وفي المستدرك أن رسول الله ﷺ قال: «أدنيه» فأدنته منه، فتفل في فيه وقال: «اخرج عدو الله أنا رسول الله»[1].

6. عن عثمان بن أبي العاص رضي الله عنه قال: قلت: يا رسول الله عرض لي شيء في صلواتي حتى ما أدري ما أصلي، قال: «ذاك الشيطان، أدنه». فدنوت منه، فجلست على صدور قدمي، قال: فضرب صدري بيده، وتفل في فمي وقال: «أخرج عدو الله»[2].

7. عن الزارع أنه انطلق إلى رسول الله ﷺ بابن له مجنون، فقال رسول الله ﷺ: «ادنه مني، اجعل ظهره مما يليني» فأخذ بمجامع ثوبه أعلاه وأسفله، فجعل يضرب ظهره ويقول: «اخرج عدو الله، اخرج عدو الله» فأقبل ينظر نظر الصحيح، ليس بنظره الأول[3].

8. عن ابن عباس قال: هذه المرأة السوداء، أتت النبي ﷺ قالت: إني أصرع وإني أتكشف، فادع الله لي. قال: «إن شئت صبرت ولك الجنة وإن شئت دعوت الله أن يعافيك». قالت: أصبر. قالت: فإني أتكشف فادع الله أن لا أتكشف. فدعا لها[4].

---

1 -المستدرك على الصحيحين للحاكم مع تعليقات الذهبي في التلخيص، 674/2، رقم الحديث: 4232.

2 -سنن ابن ماجة، كتاب الطب، 568/4، رقم الحديث: 3548. وصححه الألباني في صحيح ابن ماجه. 48/8.

3 -المعجم الكبير للطبراني: 235/5. قال الهيثمي: "رواه أحمد وفيه هند بنت الوازع ولم أعرفها، وبقية رجال ثقات" مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. 281/8، رقم الحديث: 14148. وقال أيضا عن الروايات الأخرى: رواه الطبراني وأم أبان لم يرو عنها غير مطر.
-والرواية الثالثة فيها - قال الهيثمي: "فيه عثمان بن بشر ولم أعرفه، وبقية رجاله ثقات". مجمع الزوائد. 282/8، رقم الحديث: 1450.

4 -صحيح البخاري: 150/7، رقم الحديث: 5652. وصحيح مسلم: 1994/4، رقم الحديث: 2576.

9. عن خالد بن الوليد ﷺ أنه قال لرسول الله ﷺ: إني أروع في منامي. فقال له رسول الله ﷺ: «قل أعوذ بكلمات الله التامة من غضبه وعقابه وشر عباده ومن همزات الشياطين وأن يحضرون». أخرجه مالك في موطئه والطبراني في الأوسط وذكر الألباني أنه ضعيف[1].

الأدلة العقلية للقائلين بالمس والتلبس:

كما استدل القائلون بلمس والتلبس بجملة من الأدلة العقلية منها: شهادة الواقع، وما يراه الناس من أحوال المتلبَس بهم وما يظهر عليهم من أمور، مما يثبت صدق قولهم وصحة الظاهرة، وتتمثل أبرز هذه الأدلة العقلية والحسيَّة فيما يأتي:

1. عدم وجود مانع عقلي لحدوث المس ودخول الجني بدن الإنسي، كيف وقد دلت النصوص الشرعية وأقوال العلماء والأطباء على حدوث ذلك؟
2. شهادات المعالجين الثقات المتصفين بالعلم والعدالة والضبط، وكذا شهادات بعض المرضى.
3. إمكانية دخول بعض الكائنات والمواد بدن الإنسان مثل: الطعام، والشراب، والهواء، والدود، والبكتيريا، والجراثيم، والفيروسات التي تجري في دمه.
4. التشابه بين السحر والمس من حيث والآثار والأعراض، وعلاقتهما بالشياطين.
5. ما يراه الناس ويشاهدونه من أعراض وآثار المس على المسوسين، ومنها:

أ. التحدث على لسان المسوس. وبلغة غير لغته، وأحياناً بلغات متعددة.

ب. القدرة العالية للممسوس على تحمل أنواع الآلام والمشاق والضرب وتَغيُّر المُناخ.

ج. القوة البدنية التي تظهر على المسوس، وتمكنه من التغلب على عدد من الأقوياء.

د. عدم تحمل القدر اليسير من الطاقة الكهربائية، التي لا تتعدى الخمسة فولت، في حين يتحمل غير المسوس كمية أعلى من الطاقة.

ه. القدرة على معرفة بعض الأسرار.

---

1 -سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة: 235/11،

المبحث الخامس: القائلون بعدم المس وأدلتهم.

ذهب إلى القول بعدم المس عدد من العلماء والمفسرين وأكثر المفكرين المعاصرين وجمهور المعتزلة، ومن أبرز من ذهب إلى هذا القول من العلماء والمفسرين: ابن حزم الظاهري[1]، وأبو علي الجبائي والقفال الشاشي والفخر الرازي[2] والزمخشري[3] والبيضاوي[4] وابن عطية الأنداسي[5] والشربيني[6] وأبو السعود[7] ومحمد عبده ورشيد رضا[8] وابن عاشور[9] والمراغي[10] وغيرهم.

واستدل القائلون بعدم تلبس الجني بالإنسي بجملة من الأدلة منها:

1. قوله تعالى: ﴿إِنَّ عِبادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطانٌ﴾ [الحجر: **42**].
2. قوله تعالى: ﴿إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ﴾ [الإسراء: **65**].
3. قوله تعالى: ﴿إِنَّهُ لَيْسَ لَهُ سُلْطانٌ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَعَلى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾ [النحل: **99– 100**].
4. قوله تعالى: ﴿وَما كانَ لِي عَلَيْكُمْ مِنْ سُلْطانٍ ﴾[إبراهيم: **22**].
5. الشيطان إما أن يقال: إنه كثيف الجسم، أو يقال: إنه من الأجسام اللطيفة ، فإن كان الأول وجب أن يرى ويشاهد، ولو كان جسما كثيفا فكيف

---

1 -رسائل ابن حزم: 227/3.
2 -مفاتيح الغيب: 77/7.
3 -الكشاف: 320/1.
4 -أنوار التنزيل وأسرار التأويل: 574/1.
5 -المحرر الوجيز: 345/1.
6 -تفسير السراج المنير: 152/1.
7 -إرشاد العقل السليم لأبي السعود: 331/1.
8 -تفسير المنار: 330/1.
9 -التحرير والتنوير: 550/2.
10 -تفسير المراغي: 63/3.

يمكنه أن يدخل في باطن بدن الإنسان؟ وأما إن كان جسما لطيفا كالهواء فيمتنع أن يكون قادرا على أن يصرع الإنسان ويقتله.

6. لو كان الشيطان يقدر على أن يصرع ويقتل لصح أن يفعل مثل معجزات الأنبياء عليهم السلام وذلك يجر إلى الطعن في النبوّة.
7. أن الشيطان لو قدر على ذلك فلم لا يصرع جميع المؤمنين؟ ولم لا يخبطهم مع شدة عداوته لأهل الإيمان؟ ولم لا يفسد أحوالهم ويزيل عقولهم؟ .
8. أن مس الشيطان للإنسان يكون بوسوسته المؤذية التي يحدث عندها الصرع، وهو كقول أيوب عليه السلام: ﴿أَنِّي مَسَّنِيَ الشَّيْطانُ بِنُصْبٍ وَعَذابٍ﴾ ص: 41]. **قال** ابن حزم: "وإنما يلقي الشيطان في النفس يوسوس فيها، كما قال الله تعالى: ﴿يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ النَّاس﴾[الناس: 5]وكما قال تعالى: ﴿إِلاَّ إِذَا تَمَنَّى أَلْقَى الشَّيْطَانُ فِي أُمْنِيَّتِه﴾[الحج، الآية: 52]فهذا هو فعل الشيطان فقط"[1].
9. آية البقرة لا دلالة فيها على المس الشيطاني ولا تحمل على ظاهرها. قال ابن عطية الأندلسي: "وأما ألفاظ الآية فكانت تحتمل تشبيه حال القائم بحرص وجشع إلى تجارة الربا بقيام المجنون؛ لأن الطمع والرغبة تستفزه حتى تضطرب أعضاؤه، وهذا كما تقول لمسرع في مشيه، مخلط في هيئة حركاته، إما من فزع أو غيره: قد جن هذا، وقد شبه الأعشى ناقته في نشاطها بالجنون"[2]. فالمس المذكور في آية البقرة ورد على سبيل المجاز لا على سبيل الحقيقة، فقد كان الناس يضيفون الصرع إلى الشيطان وإلى الجن، فخوطبوا على ما تعارفوه من هذا، وأيضاً من عادة الناس أنهم إذا أرادوا تقبيح شيء أن يضيفوه إلى الشيطان، كما في قوله تعالى: ﴿طَلْعُها كَأَنَّهُ رُؤُسُ الشَّياطِينِ﴾ [الصافات،

1 -رسائل ابن حزم: 227/3.
2 -المحرر الوجيز: 345/1.

الآية: 65] [1]. قال رشيد رضا: " قال الأستاذ الإمام ما مثاله: بيَّنَّا غير مرَّة أنَّ القصص جاءت في القرآن لأَجل الموعظة والاعتبار لا لبيان التاريخ ولا للحمل على الاعتقاد بجُزْئيَّات الأَخبار عند الغابرين، وإنه ليُحْكَى من عقائدهم الحق والباطل، ومن تقاليدهم الصَّادق والكاذب، ومن عاداتهم النَّافع والضَّار؛ لأجل الموعظة والاعتبار، فحكاية القرآن لا تعدو موضع العبرة ولا تتجاوز موطن الهداية، ولا بدَّ أن يأتي في العبارة أو السِّياق وأسلوب النظم ما يدل على استحسان الحسن واستهجان القبيح. وقد يأْتي في الحكاية بالتعبيرات المستعملة عند المخاطبين أو المحكيِّ عنهم وإن لم تكن صحيحة في نفسها كقوله: ﴿كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ﴾[البقرة: 275] وكقوله: ﴿بَلَغَ مَطْلِعَ الشَّمْسِ﴾[الكهف: 90] وهذا الأُسلوب مأْلوف، فإننا نرى كثيراً من كتَّاب اللغة العربية وكتَّاب الإفرنج يذكرون آلهة الخير والشَّر في خطبهم ومقالاتهم ولا سيَّما في سياق كلامهم عن اليونان والمصريين القدماء، ولا يعتقد أحد منهم شيْئا من تلك الخرافات الوثنيَّة. ويقول أهل السَّواحل: غربت الشمس، أو سقط قرص الشمس في البحر أو في الماء، ولا يعتقدون ذلك وإنَّما يُعبِّرون به عن المرئيِّ"[2]. وقال ابن عاشور: "وعندنا أيضاً مبني على تخييلهم، والصرع إنما يكون من علل تعتري الجسم، مثل: فيضان المرة عند الأطباء المتقدمين وتشنج المجموع العصبي عند المتأخرين"[3].

1 -الكشاف: 320/1، والنكت والعيون: 348/1، ومفاتيح الغيب: 75/5، والسراج المنير: 152/1، وإرشاد العقل السليم: 331/1.

2 -تفسير المنار: 330/1.

3 -التحرير والتنوير: 550/2.

المبحث السادس: القول الراجح وأدلته.

وبعد ذكرنا للقولين وقائليهما وأدلة كلٍ منهما، يظهر والله أعلم أن القول الثاني – وهو القول بعدم المس والتلبس بالمفهوم الذي بيَّناه– هو الراجح، مع إجلالنا وإكبارنا لأصحاب القول الأول واعترافنا بفضلهم، وعلو مكانتهم ومنزلتهم، ورسوخ علمهم، وكثرة عددهم، وقوة حجتهم. وقد اعتمدنا في ترجيحنا للقول الثاني على ما ذكر أصحابه من أدلة، إضافة إلى أدلة أخرى نقلية وعقلية رجّحنا بها هذا القول، كما أن في مناقشتنا لأدلة واستدلالات المثبتين للمس من الردود القوية والمنطقية ما يبيَّن ضعف استدلالاتهم، وقد تكون بهذا كافية لترجيح القول الثاني، إذا ما أصبح قول المثبتين دون مستند يقوم عليه، ومن هذه الأدلة ما يلي:

أولاً: الأدلة التي بُني عليها ترجيح القول بعدم المس.

1. قوله تعالى: ﴿إِنَّ كَيْدَ الشَّيْطَانِ كَانَ ضَعِيفا﴾ [النساء: **76**] فالقول بمس الشيطان ودخوله بدن الإنسي وسيطرته عليه وتحكمه فيه وفي قراراته وأقواله وأفعاله مخالف لنصوص الوحي الدالة على محدودية قدرات الشيطان وضعف كيده، ونفي سلطانه عن عباد الله، كما في الآيات السابقة.
2. قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لَهُ عَلَيْهِم مِّن سُلْطَانٍ ﴾[سبأ: **22**]
3. قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَواْ إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِّنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُواْ فَإِذَا هُم مُّبْصِرُونَ﴾ [الأعراف: **201**] مثبتة لمس الشيطان للمتقين، كما دلَّت آية أخرى على مسه سيدنا أيوب في قوله تعالى: ﴿وَاذْكُرْ عَبْدَنَا أَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الشَّيْطَانُ بِنُصْبٍ وَعَذَابٍ ﴾[ص: **41**] وجمهور المفسرين على أن المس الوارد في هذه الآية هو ما لحقه من وسوسته لا غير[1]. فلا شك أن أنبياء الله –

1 -الجامع لحكام القرآن: 207/15، والنكت والعيون: 101/5، والمحرر الوجيز: 452/5،

عليهم السلام– لا يمكن أن يتلبسهم الشيطان أو أن يسيطر عليهم أو يؤثر في قراراتهم وأقوالهم وأفعالهم، وكذلك مسه للمتقين لم يقل احد: إن المس هنا يدل على التلبس ودخوله أبدان المتقين، والسيطرة والتسلط عليهم؛ لمعارضة ذلك لقوله تعالى: ﴿إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ﴾[الحجر، الآية: 42] وغيرها من النصوص التي أوردناها.

والمس الوارد في آية البقرة في قوله تعالى: ﴿لاَ يَقُومُونَ إِلاَّ كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ﴾[البقرة: 275]. لا يختلف عن المس الوارد في سورتي الأعراف وص؛ لأنه كله مس من الشيطان كما نصَّت الآيات، مما يعني أن المس الوارد في آية البقرة لا يفسر بالتلبس بل يفسر بالنصوص والمعاني الواردة في آيتي المس في سورتي الأعراف وص؛ لأن أقوى وأعظم وأفضل أنواع التفسير، تفسر القرآن بالقرآن.

4. قوله تعالى: ﴿وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ﴾ [ق، الآية16]. هذه الآية دالة على عدم المس والتلبس؛ باعتبار أن الشيطان يجري من ابن آدم مجرى الدم – بالمفهوم الذي احتج به المثبتون– وهي المعروفة بالشرايين والأوردة والأوعية والشعيرات الدموية، وهي منتشرة في كل جزء من الجسم، وهذه الآية أثبتت أن الله تعالى أقرب من هذا الوريد –الذي يجري فيه الشيطان– ولم يقل أحد: إن هذا يستلزم حلول الله في خلقه، بل أقرب من حبل الوريد بعلمه ورعايته، إذ لا ينحجب عن علم الله باطن ولا ظاهر، وكل قريب من الأجرام فبينه وبين قلب الإنسان حجب. [1] فالمعنى كما قال القرطبي: "وهذا تمثيل للقرب، أي

1 -المحرر الوجيز: 182/6.

نحن أقرب إليه من حبل وريده الذي هو منه، وليس على وجه قرب المسافة"[1].

وبمثل هذا التفسير يفسر قوله ﷺ: «يجري من الإنسان مجرى الدم»[2].

5. إثبات المس وتلبس الشيطان بالإنسان، وصف له بأوصاف لم يصف بها نفسه ولم يصفه الله بها، فكان أمراً زائداً على نصوص الوحي في مسألة غيبية لا تثبت إلاَّ بدليل، ولا دليل، فلا مس.
6. اختلاف الجنس بين الإنس والجن مانع من تلبس الجني بالإنسي، يجعله مستحيلاً كاستحالة تلبس الإنسي بالجني، ويفسَّر المس: بالإيحاء الوارد في قوله تعالى: ﴿شَيَاطِينَ الْإِنْسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ﴾ [الأنعام: **112**].
7. عدم إحساس المريض ومن حوله بالشيطان – بأي من الحواس– عند تلبسه به.

ثانياً: المناقشة والردود على استدلالات المثبتين بالأدلة القرآنية.

مناقشة الاستدلال بالدليل القرآني الأول: قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لاَ يَقُومُونَ إِلاَّ كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ﴾ [البقرة: **275**].

وللرد على المستدلين بهذه الآية على المس نقول: إن هذه الألفاظ الواردة في هذه الآية وفي غيرها من نصوص السنة لا تحمل على ظاهرها، وإيراد القرآن والسنة لهذه الألفاظ ما هو إلاَّ على سبيل المجاز لا على سبيل الحقيقة، وذلك مجارة للعرب وللناس فيما تعارفوا واصطلحوا عليه، وهذا الأسلوب استعمله القرآن في أكثر من موضع، منها: مخاطبة العرب وفق معتقدهم وإن كان باطلاً – لا على سبيل الإقرار أو الاعتراف بصحته– ومن هذا أنهم كانوا يعتقدون بمس الشيطان للإنسان وتلبسه به فخاطبهم وفق هذا المعتقد. كما خاطبهم بما يتصورن ويتخيلون، ومن الأمثلة عليه: قوله تعالى: ﴿طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ﴾ [الصافات: **65**] مع أنهم

1 -الجامع لأحكام القرآن: 9/17.

2 -صحيح البخاري: 2 / 717، رقم الحديث: 1933. وصحيح مسلم: 1712/4، رقم الحديث: 2174.

لم يروا ذَنَبَ شيطانٍ – إن كان له ذَنَبٌ– فضلا عن رؤيتهم لرأسه، لكن لهم تصورات معينة تدل على أن شدة القبح تمثلت في الشيطان. ومن الأمثلة أيضاً: قوله تعالى: ﴿حَتَّى إِذَا بَلَغَ مَغْرِبَ الشَّمْسِ وَجَدَهَا تَغْرُبُ فِي عَيْنٍ حَمِئَةٍ﴾ [الكهف: 86] وغروب الشمس في العين الحمئة الدال عليها حرف الجر(في) الذي يفيد الظرفية مسألة تخالف نصوص الوحي الأخرى، كما تخالف الحقائق العلمية والمسلمات العقلية، فهذه العين مهما بلغت سعتها وحجمها – ولو بحجم محيط بل ولو كانت بحجم الكرة الأرضية– فإنه يستحيل أن تغيب الشمس فيها، كما يستحيل أن تغيب الشمس في الكرة الأرضية؛ لأن حجم الشمس أكبر مليون مرة من حجم الأرض، كما لا يمكن لهذه العين أيضاً أن تتحمل درجة حرارة الشمس المرتفعة، وما ذِكْر القرآن لمغرب الشمس بهذه الصورة والصياغة إلاَّ مخاطبة للعرب وغيرهم وفق تصوراتهم ومعتقداتهم في تلك الفترة الزمنية التي نزل فيها القرآن. كما خاطبهم أيضاً بما يتناسب مع معهوداتهم، ومن الأمثلة على ذلك: قوله تعالى: ﴿وَلَهُمْ رِزْقُهُمْ فِيهَا بُكْرَةً وَعَشِيًّا﴾ [مريم: 62] أي: في الجنة، مع أن الجنة ليس فيها ليل ولا نهار كما هو معروف، لكن ذَكر الله عز وجل ذلك ليبيِّن لهم درجة النعيم الذي يعيش فيه أهل الجنة بلفظ يتناسب مع معهوداتهم الدنيوية وتصوراتهم الذهنية وإن كانت غير صحيحة أيضاً؛ تقريباً للمعاني والحقائق الغيبية، ومثلها أيضاً كل أوصاف الجنة ونعيمها، والنار وعذابها. كما خاطبهم ببعض ألفاظهم وبما تعارفوا عليه وتلفظوا به، ومن الأمثلة على ذلك: قوله تعالى: ﴿فَمَثَلُه كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث﴾ [الأعراف: 176] فذكر الكلب هنا على سبيل التمثيل بما يتلفظون به، وكقوله تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ﴾[العنكبوت: 41] وكقوله تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ﴾ [الجمعة: 5] فهو سبحانه وتعالى لم يورد هذه الألفاظ على سبيل السب والشتم، أو الانتقاص من بعض مخلوقاته كالكلاب والعناكب

والحمير، فقوله: كمثل الحمار، جملة حالية وردت في سياق بيان عدم الانتفاع بما يعلم، فمن قال: إن الله قد شتم في كتابه؟ فقال: مثل: الكلب، ومثل: العنكبوت ومثل: الحمار؟ لم يقل أحد بهذا وورود هذه الألفاظ في القرآن الكريم ما هو إلاَّ مجارة للعرب في عباراتهم وألفاظهم، فكان أسلوباً عربياً سار عليه القرآن ووافقهم في تعبيرهم عنها. وليست هذه الموافقة والمسايرة للعرب على سبيل الإقرار والاعتراف بمعتقداتهم وتصوراتهم وأقوالهم. وهذا الأسلوب ليس خاصاً بالقرآن بل استعمله النبي ﷺ في بعض عباراته فتلفظ بألفاظ لا يقصد ظاهرها وحقيقة معناها، وإنما تلفظ بها على اعتبار ما تعارف عليه العرب، ومن ذلك:

1. قوله ﷺ: «أفلح وأبيه إن صدق أو: دخل الجنة وأبيه إن صدق»[1] فقوله: «وأبيه» لا يقصد بها اليمين؛ لأن الحلف بغير الله شركٌ، وحاشاه إن يقع في ذلك. قال ابن حجر في معناها: " كلمة جارية على اللسان لا يقصد بها الحلف"[2] وقال النووي: "ليس هو حلفا إنما هو كلمة جرت عادة العرب أن تدخلها في كلامها غير قاصدة بها حقيقة الحلف"[3].
2. قوله ﷺ لصفية رضي الله عنها– بعد أن حاضت قبل رجوعهم من حجة الوداع– : «عَقْرَى حَلْقَى»[4] قال ابن حجر: "قال ابن عباس: هي لغة قريش، أي: الدعاء بهذا، أي: أُصيبت بحلق شعرها وعقر جسمها، وظاهره الدعاء وليس بمراد"[5].
3. قوله ﷺ لمعاذ: «ثكلتك أمك يا معاذ»[6] فإنه لم يكن يقصد بها الدعاءً عليه – مع أن ظاهره الدعاء– وإنما قصد التعجب من غفلة معاذ ﷺ عن هذا الأمر.

---

1 -صحيح مسلم: 32/1 رقم الحديث: 110.
2 -فتح الباري: 107/1.
3 -المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج: 168/1.
4 -صحيح البخاري: 174/2، رقم الحديث. 1561، وصحيح مسلم: 33/4، رقم الحديث: 2988.
5 -فتح الباري: 158/1.
6 -سنن ابن ماجة: 1314/2، رقم الحديث: 3973.

وبهذا يظهر أن الوحي ذكر ألفاظاً وعبارات استعملتها العرب للدلالة على معانٍ واضحة ومقصودة هي على غير ظاهرها، وأن هذه الألفاظ والعبارات ما هي إلاَّ من جملة تعبيرات العرب – لما تعارفوا عليه اعتقاداً أو لفظاً– الواردة في سياقات متعددة، والتي لا تحمل على ظاهرها وإنما يفسرها السياق الذي وردت فيه، ومن هذه النصوص التي وردت وفق معتقدات العرب وتصوراتهم ما جاء في آية المس وحديث جريان الشيطان في مجاري الدم، فلا يُحمل النصان على ظاهرهما، وإنما يفسرهما السياق الذي وردا فيه.

مناقشة الاستدلال بالدليل القرآني الثاني: قوله تعالى: ﴿وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾ [آل عمران: **36**]. وأمّا الاستدلال على حدوث المس بهذه الآية فليس فيها ما يدل على ذلك؛ والاستعاذة بالله من الشيطان لا تعني بالضرورة حدوث المس، بل الاستعاذة من كل شروره الحاصلة من وساوسه، وتفسير الآية بما جاء عن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «ما من مولود يولد إلا يمسه الشيطان حين يولد فيستهل صارخا من مس الشيطان غير مريم وابنها»[1] فهذا الحديث وإن كان في الصحيحين إلاَّ أنه لا يفسِّر الآية، وتفسير الآية به اجتهاد من أبي هريرةﷺ أو أنه مما روي بالمعنى؛ لأنه قد جاءت روايات أخرى في الصحيحين وفي غيرهما بألفاظ أخرى تفسِّر الحديث وتبيِّن حقيقة وطبيعة وكيفية وموضع مس الشيطان للمولود الوارد في الحديث، ففسرت المس بأنه طعنه الشيطانٍ بإصبعه المولودَ في حضنيه – تثنية حضن وهو الجنب وقيل: الخاصرة– وجاء معنى الطعن بألفاظ: اللكز، والنخس، والنزغ، في روايات صحيحة منها:

1 -صحيح البخاري: 164/4، رقم الحديث: 4274، واللفظ له، وصحيح مسلم: 1838/4، رقم الحديث: 2366.

1. قوله ﷺ: «كلُّ بني آدم يطعن الشَّيطان في جنبيه بإصبعه حين يولد، غير عيسى ابن مريم، ذهب يطعن فطعن في الحجاب»[1].
2. قوله ﷺ: «كلُّ إنسان تلده أمه يَلْكُزُهُ الشَّيطان في حِضْنَيْهِ إلَّا مريم وابنها»[2].
3. قوله ﷺ: «ما من مولود يولد إلَّا نخسه الشَّيطان، فيستهل صارخا من نخسة الشَّيطان، إلَّا ابن مريم وأُمه»[3].
4. قوله ﷺ: «صياح المولود حين يقع، نزغةٌ من الشَّيطان»[4].
5. «كلُّ مولود يولد من بني آدم يمسُّه الشَّيطان بإصبعه، إلَّا مريم وابنها»[5].

فمجموع هذه الروايات يبيِّن أن المس الوارد في تفسير هذه الآية لا يحمل على دخول الجني بدن الإنسي، وقد أشار كثير من شرَّاح الحديث إلى أن المس الوارد في الحديث هو بداية تسلط الشيطان وقد عصم الله مريم وابنها منه ببركة دعاء أمها، وأن قوله: ثمَّ يقول أبو هريرة: ﴿وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ﴾ فيه بيانٌ لأَنَّ في رواية أبي صالح عن أبي هريرة إدراجا أن تلاوة الآية موقوفة على أبي هريرة [6]. فلا دلالة في هذه الآية ولا في هذا الحديث النبوي على صحة المس ودخول الجني بدن الإنسي.

مناقشة الاستدلال بالدليل القرآني الثالث: قوله تعالى: ﴿ وَقُلْ رَبِّ أَعُوذُ بِكَ مِنْ هَمَزَاتِ الشَّيَاطِينِ وَأَعُوذُ بِكَ رَبِّ أَنْ يَحْضُرُونِ﴾ [المؤمنون: **97– 98**]. فكذلك أيضاً ليس في هذه الآية ما يدل على المس، فالهمزات هي جمع همزة. والهمز في اللغة: النخس والدفع، يقال: همزة ولمزه ونخسه دفعه. قال الليث: الهمز كلام من وراء

---

1 -صحيح البخاري: 125/4، رقم الحديث: 3286.
2 -صحيح مسلم: 2048/4، رقم الحديث: 2658. ومسند أحمد: 412/14، رقم الحديث: 8815.
3 -صحيح مسلم: 1838/4، رقم الحديث: 2366.
4 -صحيح مسلم: 1838/4، رقم الحديث: 2367.
5 -مسند أحمد: 294/13، رقم الحديث: 7915.
6 -فتح الباري: 470/6، وعمدة القاري شرح صحيح البخاري: 152/20.

القفا، واللمز مواجهة. والشيطان يوسوس فيهمس في وسواسه في صدر ابن آدم[1]، وفي الهمز الوارد في الآية معانٍ: الأول: نزغات[2]الشياطين ووساوسهم، وهو قول ابن عباس والحسن[3] وقال مجاهد: نفخهم ونفثهم[4] ونزعات الشياطين: نخسها وطعنها بالوسوسة حتى تشغل عن ذكر الله تعالى وأمره[5]. الثاني: إغواء الشياطين. نقله البغوي عن أهل المعاني[6]. والذي يظهر والله اعلم أنْ لا فرق بين هذين القولين؛ لأن وساوس الشياطين تغري على الباطل والشرور والفساد، والصدّ عن الحق. الثالث: أذى الشياطين[7]. الرابع: الجنون[8]. وبه قال ابن زيد[9]. الخامس: سورات[10] الغضب التي لا يملك الإنسان فيها نفسه[11]. وهو اختيار ابن عاشور حيث قال: "والمراد من همزات الشياطين: تصرفاتهم بتحريك القوى التي في نفس الإنسان، أي: في غير أمور التبليغ مثل: تحريك القوة الغضبية كما تأول الغزالي في قول النبي ﷺ في الحديث: «ولكن الله أعانني عليه فأسلم»[12]"[13].

---

1 -الجامع لأحكام القرآن: 148/12.

2 -النكت والعيون: 66/4.

3 -معالم التنزيل: 428/5.

4 -المرجع السابق: 428/5.

5 -الجامع لأحكام القرآن: 148/12. وأورده ابن أبي زمنين بصيغة التمريض، أنظر: تفسير ابن أبي زمنين: 458/1.

6 -معالم االتنزيل: 428/5. وهو اختيار النسفي أنظر: مدارك التنزيل وحقائق التأويل: 393/2.

7 -النكت والعيون: 66/4.

8 -النكت والعيون: 66/4. وبه قال ابن أبي زمنين، 458/1.

9 -المحرر الوجيز: 40/5.

10 -اسار يسور إذا غضب، وال اسم منه، والجمع سورات. وال: الحدة، وال: البطش. [المصباح المنير: 368/4]

11 -المحرر الوجيز: 40/5.

12 -صحيح مسلم: 129/8، رقم الحديث: 7286.

13 -التحرير والتنوير: 98/18.

مناقشة الاستدلال بالدليل القرآني الرابع: قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تَؤُزُّهُمْ أَزًّا﴾ [مريم: 83] وهذه الآية أيضاً ليس فيها ما يدل على حدوث المس الشيطاني وتلبس الشيطان بالإنسان، وقد جاء في معنى الأز الوارد في الآية ثلاثة أقوال هي: الأول: تزعجهم إزعاجاً حتى توقعهم في المعاصي. وهو قول الجمهور، والمعنى: تحرّكهم بالإغواء والإضلال، فتزعجهم إلى معاصي الله، وتغريهم بها، تقول: إمض إمض في هذا الأمر حتى توقعهم في النار[1]. والأز: الاستفزاز الباطني، مأخوذ من أزيز القدر إذا اشتد غليانها. الأز والهزّ والاستفزاز أخوات. [2]. الثاني: تغويهم إغواء، قاله الضحاك[3]. الثالث: تطغيهم طغيانا. قاله السدي[4].

مناقشة الاستدلال بالدليل القرآني الخامس: قوله تعالى: ﴿الَّذِي يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ النَّاسِ ﴾[الناس: 5] هذه الآية وإن كانت من أقوى ما احتج به المثبتون للمس أخذاً بظاهرها، إلاَّ أنها في حقيقة الأمر من أقوى الأدلة التي يمكن أن يُحْتَج بها عليهم، فالآية لا تدل على المس والتلبس من وجهين:

الأول: الآية نص في الوسوسة لا في التلبس، ولا إنكار على من قال: إن الوسوسة في الصدر. وليس في منطوق الآية ما يدل على المس، بل غاية ما ذكرت وصرحت به هو الوسوسة، وهذا لا خلاف عليه وجدال فيه؛ لوجود فروق بين الوسوسة والمس. وهي بهذا دليل للمانعين لا للمثبتين.

الثاني: إن سلمنا جدلاً أن إن الآية دالة على حصول الوسوسة في الصدر وناتجة عن وجود الوسواس فيه، فهذا يرد عليه الآية التي تليها، وهي قوله تعالى: ﴿مِنَ الْجِنَّةِ

---

1 -جامع البيان: 251/18.

2 -الكشاف: 42/3، التحرير والتنوير: 81/16.

3 -النكت والعيون: 389/3، الجامع لأحكام القرآن: 150/11،

4 -الجامع لأحكام القرآن: 150/11، تفسير القرآن العظيم: 262/5

وَالنَّاسِ﴾ [الناس: 6]. فهذه الآية بيَّنت أن مصدر الوسوسة شيطانان، شيطان من الإنس وشيطان من الجن؛ لأن (من) في قوله تعالى: ﴿مِنْ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ﴾ بيانية[1] بيَّنت ﴿الَّذِي يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ النَّاسِ﴾ وإن موضع الوسوسة في الحالتين في الصدر؛ لأن في تفيد الظرفية، جاء في أضواء البيان ما نصه: "والظاهر أنها –في– ظرف، ولكن هل من الظرف للوسواس، أو ظرف للوسوسة نفسها؟ وبالنظر في كلام المفسرين، فإن كلام ابن جرير يحتمل اعتبار المعنيين بدون تعيين. . . "[2].

فإذا قيل: إن الوسواس من الجن في الصدر لزم منه القول: إن وسواس شيطان الإنس كذلك في الصدر، وإذا عُلِم استحالة دخول شيطان الإنس صدر الناس للوسوسة فيه، وأن وسوسته حاصلة من خارج بدن الإنسان علمنا أن وسوسة شيطان الجن كذلك حاصلة من خارج البدن، فإما أن يقال بدخول شياطين الجن والإنس صدر الناس للوسوسة، وهذا محال، أو يقال: بأن وسوستهما من خارج البدن وهو الظاهر والراجح. أما القول بأن وسواس الجن داخل الصدر ووسواس الإنس خارجه مستدلين على ذلك بذات الآية الدالة على أن طبيعة وآلية وآثر وموضع الوسوسة واحد فهذا ما لا يحتمله ظاهر الآية، وبهذا يظهر أن الراجح أن وسوسة شياطين الجن حاصلة في صدر الإنسان لكن من غير دخول في بدن الإنسان.

ثالثاً: مناقشة الاستدلالات بالأحاديث النبوية.

مناقشة الاستدلال بالدليل النبوي الأول: «ما من بني آدم مولود إلاَّ يمسه الشيطان...»[3]. فهذا الحديث سبق الرد عليه في سياق الرد على الاستدلال بالدليل الثاني من القرآن.

---

1 -التحرير والتنوير: 556/30.

2 -أضواء البيان: 179/9.

3 -صحيح البخاري: 199/4، رقم الحديث: 3431، واللفظ له، وصحيح مسلم: 96/7، رقم الحديث: 6282.

مناقشة الاستدلال بالدليل النبوي الثاني: قولهﷺ: «على رِسْلكما إنها صفية بنت حيي» فقالا: سبحان الله يا رسول اللهﷺفقالﷺ: «إن الشيطان يجري من الإنسان مجرى الدم، وإني خشيت أن يلقي في أنفسكما شيئا»[1]. أو قال: «شرًّا». وفي مناقشتنا لهذا الدليل لن نخالف المنهجية التي سرنا عليها من الأخذ بظاهر النصوص الشرعية، إذ سنسير وفقها، إلاَّ أنَّا سنتوسع في الردود على الاستدلال بهذا الحديث فنأخذ بظاهر النص وغيره؛ ليتضح المعنى بشكل جلي، ويمكن إجمال هذه الردود في الآتي:

1. ليس في منطوق الحديث ولا في مفهومه – إذا قرأناه كاملاً– ما يدل على المس والتلبس، فآخره يفسر ويبين أوَّله. فقوله ﷺ: «وإني خشيت أن يقذف في قلوبكما شيئًا» يوضح قوله: «يجري من ابن آدم مجرى الدم».
2. الحديث – بدلالة السياق التي ورد فيها النص– يدل على أن المقصود بيان قرب الشيطان وقوة وسوسته على الإنسان، ويظهر ذلك في أن النبي ﷺ ذكر الحديث في سياق التحذير من الشيطان ووسوسته وبيان قربه وقوة تأثير هذه الوسوسة في الإنسان، لا إجابةً على سؤال عن موضع الشيطان في الإنسان، ومن المعروف عند علماء التفسير أن دلالة السياق بنوعيها الحالية والمقالية[2]، والقرائن[3] وعلم المناسبات وأسباب النزول كل هذه تفسر النص وتبيِّنه[4]. ومن

---

1 -صحيح البخاري: 2 / 717، رقم الحديث: 1933. وصحيح مسلم: 1712/4، رقم الحديث: 2174.

2 -السياق نوعان: الأول سياق المقال: وهو السياق اللغوي المتعلق بالألفاظ والجمل والتراكيب المستعملة في النص. والثاني: سياق الحال وهو : المتعلق بالظروف والملابسات التي حفت بالنص عند نزوله، وهي العناصر غير اللغوية التي تصاحب النص. أنظر: السياق وتوجيه دلالة النص لعيد بلبعص29، بواسطة القرائن وأثرها في التفسير: 78.

3 -القرائن: ما يصاحب النص ويلازمه عند وروده ويؤثر في معناه من قول أو معنى. أنظر: القرائن وأثرها في التفسير: 32.

4 -أنظر: القرائن وأثرها في التفسير: 42ومابعدها، ومفاتيح التفسير: 472، والتنوير في أصول التفسير: 195.

القرائن الدالة – أيضاً– على ضعف الاستدلال بهذا الحديث على التلبس قولهﷺ: «وإني خشيت أن يقذف في قلوبكما شيئًا» أو قال: «شرًّا» فهذا اللفظ يدل على أن المراد التحذير من الشيطان ووسوسته، كما يدل على أن الشيطان خارج الجسم، وخارج مجاري الدم، بقوله: «يقذف» وأن ما يقذف به هو الوسوسة ليس إلَّا، ولفظ يجري هو من باب الاستعارة والتمثيل. وقد جاء في أقوال بعض شرَّاح الحديث ما يدل على أن هذا هو المعنى المقصود[1]. أو أن كيده يجري من ابن آدم مجرى الدم، قال ابن الكمال: في هذا تصوير، أراد أن للشيطان قوة التأثير في السرائر[2].

3. لفظ الحديث: «يجري من ابن آدم مجرى الدم» لفظ مجمل بينته نصوص أخرى منها ما هو في القرآن – وسبق أن اشرنا إليها وإلى معانيها– ومنها ما هو في السنة كقوله ﷺ: «إن للشيطان لَمَّة بابن آدم، وللملَك لَمَّةٌ، فأمَّا لَمَّة الشيطان فإيعاد بالشر، وتكذيب بالحق، وأما لَمَّة الملَك فإيعادٌ بالخير، وتصديق بالحق، فيفسَّر الجريان باللمَّة.

4. معارضة الاستدلال بهذا الحديث لنصوص أخرى تدل على خلاف ما نص عليه، ومنها:

أ. معارضة الاستدلال بالحديث لقوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَآتِيَنَّهُم مِّن بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَن شَمَآئِلِهِم﴾[الأعراف: **17**] فالشيطان بيَّن وحدد المواضع التي يأتي ويهاجم الإنسان منها، وليس منها مجاري الدم.

ب. معارضة الاستدلال بالحديث لمعنى قوله تعالى: ﴿وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيد﴾ [ق: **16**]. وقد سبق وأن تناولنا معنى هذه الآية عند ذكرنا الأدلة التي اعتمدنا عليها في الترجيح.

---

1 -عمدة القاري شرح صحيح البخاري: 213/17.

2 -التيسير بشرح الجامع الصغير- للمناوى: 587/1

ج. معارضة الاستدلال بهذا الحديث لآية المس: ﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لاَ يَقُومُونَ إِلاَّ كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ﴾[البقرة: 275] فمنطوق الآية يدل على أن التخبط واقع على فئة مخصوصة هي الممسوسة، وظاهر الحديث أن الشيطان يجري في مجاري دم كل إنسان، ولو كان هذا الحديث على ظاهره للزم منه القول: إن جميع الناس ممسوسون ويتخبطهم الشيطان، وهذا يخالف منطوق الآية كما ذكرنا.

د. معارضة الاستدلال بالحديث للنصوص الدالة على بُعد الشيطان عن النبي ﷺ. والتي منها: «هذا حظ الشيطان منك»[1] فالحديث دلَّ على أن الشيطان لا يتلبس بالنبي –عياذاً بالله– وانه ﷺ معصوم كما ذكر ذلك القاضي عياض[2] وهذا الحديث دالٌ على أنه ليس للشيطان حظ من ابن آدم إلاَّ تلك العلقة التي نُزعت من صدر النبي ﷺ وبقيت في غيره من البشر، وبهذا يتبين أن الشيطان لا يجري في عروق الإنسان.

ه. معارضة الاستدلال بالحديث للنصوص الدالة على بعد الشيطان عن بعض الصحابة، كقوله ﷺ لعمر رضي الله عنه: « والذي نفسي بيده ما لقيك الشيطان سالكاً فجاً إلاَّ سلك فجاً غير فجك»[3]. فالشيطان لا يسلك طريقاً يسلكه عمر فضلاً عن أن يجري في دمائه، قال القرطبي: "وقد أخبر الله تعالى أن أنبياءه وأولياءه ليس للشيطان عليهم سبيل فقال: ﴿إِنَّ عِبادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطانٌ﴾[الحجر: 42]"[4].

وخلاصة القول فيما تعلق بالاستدلال بحديث: «يجري من ابن آدم مجرى الدم» أن اللفظ الوارد في الحديث ليس على الحقيقة بل هو نوع من المجاز، فهو لا

1 -صحيح مسلم: 101/1، رقم الحديث: 431.
2 -إكمال المعلم شرح صحيح مسلم للقاضي عياض، 330/1.
3 -صحيح البخاري: 13/5، رقم الحديث: 3683.
4 -الجامع لأحكام القرآن: 299/3.

يدل على أن الشياطين مسلطون على الناس بما يشاءون من ضر ونفع، متلبسون بهم، وإنما هو تشبيه لتغلغل وسوستهم في النفس، كقول الشاعر :

جرى حبها مجرى دمي في مفاصلي

وقد صور النبي ﷺ هذه الوسوسة ومثَّل لها بأمثلة كثيرة وذكرها بصور متعددة توضح المعنى وتبرز درجة قرب الشيطان من الإنسان وتبيِّن مدى ملازمته ووسوسته وقوة تأثيرها على الإنسان، فعبَّر عنها مرة بالنفث، ومرة بالقذف والجريان.

مناقشة الاستدلال بالدليل النبوي الثالث: حديث عثمان بن أبي العاص ﷺ قال: استعملني رسول الله ﷺ على الطائف، فجعل يعرض لي شيء في صلاتي حتى ما أدري ما أصلي، فلما رأيت ذلك رحلت إلى رسول اللهﷺ فقال: «ابن أبي العاص؟ » قلت: نعم. قال: «ما جاء بك؟ » قلت: يا رسول الله عرض لي شيء في صلواتي حتى ما أدري ما أصلي، قال: «ذاك الشيطان، أدنه». فدنوت منه، فجلست على صدور قدمي، قال: فضرب صدري بيده، وتفل في فمي وقال: «أخرج عدو الله» فعل ذلك ثلاث مرات، ثم قال: «الحق بعملك» قال عثمان: فلعمري ما أحسبه خالطني بعد)[1].

فهذا الحديث الذي استدل به القائلون بالمس قد ورد بخمس روايات، وقد تتبعت هذه الروايات وطرقها وأقوال المحدثين فيها وحكمهم عليها، وهذه الروايات هي:

الرواية الأولى: رواية الإمام مسلم التي خرجها بسنده عن سعيد الجُرَيْرِي، عن أبي العلاء[2]، أنَّ عثمان بن أبي العاص ﷺ أتى النّبي ﷺ فقال: يا رسول الله إنَّ الشيطان قد حال بيني وبين صلاتي وقراءتي يلبسها عليَّ، فقال رسول الله ﷺ: «ذاك شيطان يقال له: خَنْزَبٌ، فإذا أحسسته فتعوَّذْ بالله منه، واتْفِلْ على يسارك ثلاثا» قال:

1 -سنن ابن ماجة، كتاب الطب، 568/4، رقم الحديث: 3548. وصححه الألباني في صحيح ابن ماجه. 48/8.

2 -أبو العلاء هو: يزيد بن عبد الله بن الشخير.

ففعلت ذلك فأذهبه الله عنّي. [1] وأخرجها بهذا اللفظ أيضاً عن سعيد الجريري عبد الرزاق الصنعاني وابن أبي شيبة وأحمد وعبد بن حُميد والطبراني والبيهقي.

ورواها عن سعيد الجريري خمسة من الرواة هم: إسماعيل بن إبراهيم، وسفيان، وعبد الأعلى الشامي، وسالم بن نوح، وأبو أسامة – عن سعيد الجريري، عن يزيد بن عبد الله بن الشخير أبي العلاء. وسنكتفي في التعليق على هذه الرواية بالإشارة إلى تخريج الإمام مسلم لها، وأنه ليس فيها ما يدل على مس الشيطان له وتلبسه به، وإنما ذكر ما اشتكى منه مما يشوش عليه في صلاته، فتُحمل على وسوسة الشيطان؛ للنصوص الأخرى الدالة على ذلك.

الرواية الثانية: أخرجها ابن أبي عاصم بسنده عن عبد الرحمن بن جوشن، عن عثمان بن أبي العاص ﷺ قال: لمَّا بعثني رسول اللَّه ﷺ إلى الطّائف عرض لي شيء في صلاتي حتى كنت لا أدري ما أصلي، فلمَّا رأيت ذاك أتيت رسول اللَّه ﷺ قال: فلم يرُعْهُ منّي إلا وأنا أمشي إلى جنبه فقال لي: «يا ابن أبي العاص» . فقلت: نعم. فقال: «ما جاء بك؟ » فقلت: عرض لي شيء في صلاتي حتى ما أدري ما أصلي. قال: «ذاك الشيطان. أدنه». فدنوت فجلست على صدور قدمي بين يديه فقال: «افْغر فاك». قال: فضرب صدري بيده ثم قال: «الحق بعملك». قال عثمان: فلا أحسبه عرض لي بعد[2]. وليس فيها ذكر للمس.

الرواية الثالثة: ما رواها مالك بن انس بسنده ورواها عنه أبو داود والترمذي وأحمد وغيرهم عن نافع بن جبير عن عثمان بن أبي العاص أنَّه أتى رسول الله ﷺ قال: وبي وجع قد كاد يهلكني، فقال رسول الله ﷺ: «أمسك بيمينك سبع مرَّات، وقل أعوذ

1 -صحيح مسلم : 1728/4، رقم الحديث: 2203.

2 -الآحاد والمثاني: 192/3، رقم الحديث: 1531.

بعزَّة الله وقدرته من شر ما أجد» قال: ففعلت ذلك، فأذهب الله ما كان بي فلم أزل آمُر به أهلي[1]. وهي رواية صحيحة وليس فيها ما يدل على المس.

الرواية الرابعة: رواية ابن ماجة عن عُيينة بن عبد الرحمن قال: حدَّثني أبي[2]، عن عثمان بن أبي العاص قال: لمَّا استعملني رسول اللَّه ﷺ على الطّائف جعل يعرض لي شيء في صلاتي حتى ما أدري ما أصلي، فلمَّا رأيت ذلك رحلت إلى رسول اللَّه ﷺ فقال: «ابن أبي العاص؟ » قلت: نعم يا رسول اللَّه. قال: «ما جاء بك؟ » قلت: يا رسول اللَّه، عرض لي شيءٌ في صلواتي حتَّى ما أدري ما أُصلّي قال: «ذاك الشيطان أدنه» فدنوت منه، فجلست على صدور قدميَّ، قال: فضرب صدري بيده، وتفل في فمي وقال: «اخرج عدو اللَّه» ففعل ذلك ثلاث مرَّات، ثمَّ قال: «الحق بعملك» قال: فقال عثمان: فلعمري ما أحسبه خالطني بعد[3].

الرواية الخامسة: رواية الطبراني عن عثمان بن بشر عن عثمان، ولفظه: شكوت إلى رسول الله ﷺ نسيان القرآن، فضرب صدري بيده فقال: «يا شيطان اخرج من صدر عثمان» قال عثمان: «فما نسيت منه شيئا بعد أحببت أن أذكره»[4] قال الهيثمي: "رواه الطبراني وفيه عثمان بن بشر، ولم أعرفه، وبقية رجاله ثقات "[5]. وقال الألباني: "وبقية رجال الإسناد ثقات رجال مسلم على ضعف يسير في الطائفي"[6]. وقال ابن مهدي: "تفرد به عبد الله بن عبد الرحمن بن يعلى الطائفي"[7].

---

1 -موطأ مالك بن أنس: باب التعوذ والرقية من المرض، 120/2، رقم الحديث: 1980.
2 -هو عبد الرحمن بن جوشن.
3 -سنن ابن ماجة: 1174/2، رقم الحديث: 3548.
4 -المعجم الكبير للطبراني: 47/9، رقم الحديث: 8347.
5 -مجمع الزوائد: 3/9، رقم الحديث: 14150.
6 -سلسلة الأحاديث الصحيحة: 1000/6.
7 -الفوائد الأفراد: 359/2.

وبهذا اللفظ أخرجه البيهقي وابن شبه في تاريخ المدينة بسندهما عن عمرو بن أويس عن عثمان بن أبي العاص[1]. وأخرجه أبو نعيم والبيهقي عن الحسن البصري عن عثمان بن أبي العاص قال: شكوت إلى رسول اللَّه ﷺ سوء حفظي للقرآن قال: «ذلك شيطان يقال له: خِنْزَبٌ، ادن مني يا عثمان» . ثم تَفَلَ في فمي فوضع يده على صدري فوجدت بردها بين كتفي فقال: «يا شيطان اخرج من صدر عثمان». قال: فما سمعت شيئا بعد ذلك إلا حفظته[2]. قال الألباني: " قلت: وهذا إسناد صحيح لولا عنعنة الحسن، وهو البصري، فإنه كان يدلس"[3]. وذكر المزي أن الحسن لم يسمع من عثمان بن أبي العاص[4]. قال شعيب الأرنؤوط : وقد روي هذا الحديث بغير هذه السياقة – التي خرجها مسلم وغيره– من طرق لا يخلو أحدُها من مقال[5].

والذي يظهر و اللّه أعلم أن كل هذه الروايات تحدثت عن قصة واحدة، شكا فيها عثمان بن أبي العاص إلى رسول اللّهﷺ ما يعرض له في صلاته من الوسوسة كما شكا إليه تفلت القرآن منه كما في الروايات الأخرى، فبيَّن له النبي ﷺ سبب ذلك وعالجه منه، كما بيَّن له في الروايات الأخرى كيف يعالج نفسه من ذلك إن تكرر معه. كان هذا هو منطوق الروايات الصحيحة، أمَّا الروايات التي أشارت إلى دخول الشيطان في صدره فروايات ضعيفة، ومما يدل على أنها قصة واحدة ما يلي:

---

1 -تاريخ المدينة: 507/2.

2 -دلائل النبوة لأبي نعيم الأصبهاني: 466، رقم الحديث: 396، ودلائل النبوة للبيهقي: 307/5.

3 -سلسلة الأحاديث الصحيحة: 1000/6.

4 -أنظر: جامع المسانيد والسنن: 52/6، ومصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجة: 121/1.

5 -حاشية مسند أحمد بن حنبل: 429/29، بتصرف. .

أ. ما ورد من كلام عثمان ﷺ في رواية ابن ماجه: فلعمري ما أحسبه خالطني بعد. وفي رواية مسلم: فعلت ذلك فأذهبه الله عني.

ب. عثمان وفد على النبي في رمضان سنة تسع، أي: قبل وفاة النبي ﷺ بفترة قصيرة.

ج. رواة القصة عن عثمان مختلفون، فقد يكون كل منهم رواها بالمعنى.

وبما أنها قصة واحدة تعددت طرقها واختلف رواتها وتعارضت رواياتها ، فالراجح منها ما خرجه مسلم وما وافق روايته، لاسيما مع ضعف غيرها كما بيَّنا، ورواية مسلم وما وافقها ليس فيها ما يدل على مس الشيطان لعثمان بن أبي العاص ﷺ وإنما شكا الوسوسة في الصلاة ونسيان القرآن، وتلك مسألة وهذه مسألة أخرى لا علاقة لها بالمس، ونصوص القرآن والسنة المؤكدة لوسوسة الشيطان للمصلي وتسببه في النسيان والمبيِّنة لكيفية المعالجة من الوسوسة والنسيان كثيرة، وحديث عثمان بن أبي العاص أحدها، ومنها أيضاً: قوله تعالى: ﴿وَإِمَّا يُنْسِيَنَّكَ الشَّيْطَانُ فَلا تَقْعُدْ بَعْدَ الذِّكْرَى مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾[الأنعام: 68] وقوله تعالى: ﴿فَأَنْسَاهُ الشَّيْطَانُ ذِكْرَ رَبِّهِ﴾ [يوسف: 42] وقوله : ﴿وَاذْكُرْ رَبَّكَ إِذَا نَسِيتَ﴾ [الكهف: 24]؛ لأن ذكر الله يطرد الشيطان؛ فيكون ذلك عاملاً للتذكر، وقوله تعالى: ﴿وَمَا أَنْسَانِيهُ إِلَّا الشَّيْطَانُ﴾[الكهف: 63] قال الإمام النووي: "يحتمل أنه أراد الوسوسة في الصلاة، فإنه كان موسوساً، ولا يصلح للإمامة الموسوس"[1]. وقال الطيبي: "أي: أرى في نفسي ما لا أستطيع على شرائط الإمامة وإيفاء حقها لما في صدري من الوساوس، وقلة تحملي القرآن والفقه، فيكون وضع اليد على ظهره وصدره لإزالة ما يمنعه منها، وإثبات ما يقويه على احتمال ما يصلح لها من القرآن والفقه"[2]. فرواية مسلم – كما قال النووي– تُبيّن أن عثمان بن أبي العاص كان موسوساً. والوسوسة غير المس والتلبس. وبالتالي فلا دلالة في الأحاديث الصحيحة المروية عن عثمان بن أبي العاص على مس الشيطان وتلبسه به أو بأي إنسان.

---

1 -المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج: 185/4.

2 -مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح: 80/4.

مناقشة الاستدلال بالدليل النبوي الرابع: (إني أصرع وإني أتكشف، فادع الله لي. قال: «إن شئتِ صبرتِ ولكِ الجنة وإن شئتِ دعوت الله أن يعافيكِ»[1]. استدل بعض العلماء على مس الشيطان بحالات الصرع الحاصلة لبعض الناس مؤكدين ومستدلين على قولهم بهذا الحديث، وفي الحقيقة إن الاستدلال بهذا الحديث على حدوث المس غير صحيح، فالمس مسألة تختلف عن الصرع كما هو معروف علمياً وطبياً، فهو مرض لا علاقة له بالمس، فالصرع راجع إلى اختلال في الدماغ نتيجة زيادة الشحنات الكهربائية فيه، أو لغير ذلك. وهذا الحديث ليس فيه ما يشير إلى المس، وقد سبق التفريق بين المس والصرع.

مناقشة الاستدلالات بالأدلة النبوية، الخامس والسادس والسابع والثامن : وهي: أحاديث المرأة التي أتت بابن لها إلى رسول الله ﷺ فمسح رسول الله ﷺ صدره ودعا، فثع ثعة وخرج من جوفه مثل الجرو الأسود وسعى. وجاء بلفظ آخر: فقال رسول الله: «إخسأ عدو الله، أنا رسول الله»، وبلفظ آخر: فقال النبي ﷺ: «اخرج عدو الله أنا رسول الله». وحديث: أم أبان بنت الزراع، وغيرهما، فكل هذه الروايات روايات ضعيفة، وقد بيَّنا حكم المحدثين عليها عند إيرادنا لها بما لا يحتاج إلى تكرار، فيُرجع إليها.

وخلاصة المناقشة والردود على تلك الأدلة السابقة والاستدلال بها، أن الصحيح منها ليس بصريح وأن الصريح منها ليس بصحيح، وبالتالي لا يصح أن نثبت بها مسألة غيبية هي المس والله أعلم.

رابعاً: مناقشة الحجج العقلية لمثبتي المس.

المناقشة والردود على الحجة الأولى: وهي عدم وجود مانع عقلي من حدوث المس ودخول الجني بدن الإنسي، فالرد عليها من وجوه:

---

1 -صحيح البخاري: 150/7، رقم الحديث: 5652. وصحيح مسلم: 1994/4، رقم الحديث: 2576.

الأول: قولهم: لا مانع عقلاً من حدوث التلبس، فهذه النظرية يمكن أن يُرد عليها بأن العقل لا يمنع من حدوث التلبس ليس معناه أنه يثبت حدوثه.

الثاني: القول: بأن العقل لا يمنع من تلبس الجني بالإنسي، تَحَكُّم من القائلين بذلك؛ لأن العقل عند غيرهم يمنع من التلبس، والقول بحدوثه مجرد دعوى لا تقوم على دليل، بل تنطلق من تصور قاصر، وقياس فاسد لمسألة التلبس على غيرها.

الثالث: من المتفق عليه أن صريح الشرع لا يخالف صحيح العقل، وبناء على هذه القاعدة يمكن لنا أن نقول: إن العقل يعارض حدوث المس، إذا ما ثبت معارضة الشرع للمس، فالعقل لا يتناقض مع الشرع، فإذا ثبت شرعاً امتناع تسلط الشياطين على عباد الله، وثبت ضعف كيده، وعدم تلبسه بالإنسان لزم العقل التسليم بذلك.

الرابع: يلزم من قول المثبتين للمس والتلبس وتسلط الشيطان على الإنسان تسلطاً يفقده التمييز والقدرة على التحكم في تصرفاته القولية والفعلية، كما يفقده الشعور والإحساس بالألم وبما حوله، والقدرة على تغييب عقل المسوس، يلزم من كل هذا اعتقاد سلب إرادة ومشيئة الإنسان، وأنَّه مسيَّر لا مخيَّر، وهذا خلاف ما يعتقده أهل السنة في إرادة ومشيئة الإنسان.

الخامس: الشيطان له روح – باتفاق– وانتقال الأرواح وحلولها في أجساد غيرها أياً كانت هذه الروح– لإنسان أو لحيوان أو لمَلَك أو لشيطان– ممتنع شرعاً؛ فيمتنع عقلاً.

السادس: القول بالمس: فيه إثبات لحلول الأرواح في أجساد غيرها؛ وهذا مخالف لمعتقد أهل السنة.

السابع: القول: بتلبس الشيطان ببعض الصحابة –اعتماداً على بعض الآثار والروايات الضعيفة– طعن في الشريعة؛ لأن القول بتلبس الشيطان بهم قدح في عدالتهم وطعن في روايتهم، إذ سيُشْكِل على المسلم معرفة حقيقة ناقل الشرع، هل هو الصحابي أم الشيطان الذي تلبس به؟ ثم قد يقول حاقد ومغرض: وما أدرنا أن الشيطان لم

يتلبس إلاَّ بمن ذكرتم؟ فقد يكون تلبس بغيرهم ولم تعرفوا!!خصوصاً وأنكم تقولون: إن العقل لا يمنع من ذلك!! ومن المعروف أن الطعن في النقلة طعن في الرسالة.

الثامن: القول بالمس: فتح لباب من أبواب الضلال، وموافَقَةٌ لمعتقدات باطلة لفرق منحرفة، تقول بالتقمص وحلول وتناسخ الأرواح، وهي معتقد الدروز والإسماعيلية وغيرهم من الفرق الضالة؛ لاتفاقها على حلول روح في جسد آخر وهذا كله خلاف معتقد أهل السنة.

التاسع: القول: بأن الجن أجسام لطيفة، وأنها بهذا تتملك القدرة على الحلول في أجسام المخلوقات الأخرى، ومنها أجسام البشر قول غير صحيح، فلا يلزم من اتصافها بهذا الوصف القدرة على الحلول؛ لأن روح الإنسان وأرواح غيره من المخلوقات لطيفة كذلك، وغير مرئية وقد تفارق الجسد عند النوم وتعود ﴿اللَّهُ يَتَوَفَّى الأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا﴾[الزمر: 42] ومع لطافة أرواح المخلوقات فإنها لا تحل في أجساد غيرها، ولا يقول أحد بذلك، وتمثُّل الشياطين في صورة بعض المخلوقات لا يدل على حلولها فيها وتلبسها بها، فالتَّمثُّل غير الحلول والتلبس.

العاشر: من المعروف أن أصابع الإنسان ليست من منافذه إلى جوفه ولا تُعَدُ مدخلاً من مداخل الشيطان– التي ذكرتها الأحاديث والآثار الضعيفة– فكيف تكون مخرجاً له عند أكثر المعالجين؟ ويزعم كثير من المعالجين أن خروج الشيطان من عضو غير الأصابع يفسد هذا العضو، كالعين أو الأذن أو الفرج، وهذا فيه إثبات أمر حسي لمس الشيطان للإنسان، ولازم هذا القول: إثبات قدرة للشيطان ونوع من تسلطه وتحكمه وإضراره الحسي بالإنسان، وهذا خلاف ما ذكره القرآن والسنة، كما سبق.

الرد على الحجة الثانية: والمتمثلة في شهادة العدول من المعالجين وأهل العلم فالرد عليها من وجوه:

الأول: الثقات من أهل العلم والعدول من عباد الله المؤمنين لا يطعن في شهادتهم، غير أن ما ذكروه لا يعد شهادة بل قول واجتهاد علمي محتملٌ للصواب وعرضةٌ للخطأ، وقابل للنقاش؛ فكل يؤخذ من قوله ويرد. وما وُصِفَ من أقوالهم في المس بأنه شهادة، فهو في الحقيقة ليس بشهادة على المس؛ ذلك أن الشياطين مخلوقات خفية بالنسبة للإنسان، وتلبسها به أيضاً أمر خفي؛ لأن الشيطان لا يُشاهَد عند دخوله أو خروجه من بدن الإنسان، ولا يمكن للعدول الشهادة على أمر خفي غير مرئي، ولا يُقْبَل منهم ذلك، وغاية ما شهدوا عليه أو شاهدوه هي أعراض وآثار للمس، كالكلام وغيره على لسان الممسوس، وفرق بين الشهادة على الفعل وحدوثه والشهادة على أعراض وآثار، فلنا أن نقول: إنهم لم يشاهدوا المس فلم يشهدوا به، وإنما شاهدوا أعراضاً وآثاراً وتصرفات غير طبيعية للمريض، فكانت شهادتهم بما رأوا من أعراض وآثار، ومن هنا تنشأ عدة تساؤلات تمنع من جزم الشهود بالمس، تتعلق بالأسباب والأعراض والآثار المَرَضِيَّة وهل لها علاقة بالمس؟ أم أن أسبابها متعددة؟ وهل كان المريض صادقاً في زعمه؟ وفيما يقوله و يقوم به من حركات أم لا؟ فدخل على هذا الدليل بعض الاحتمالات أبطلت صحة الاستدلال به، بناء على القاعدة الأصولية: الدليل إذا دخلة الاحتمال كساه ثوب الإجمال فبطل به الاستدلال[1]. كما أن القول: إن الشهادة على الأعراض والآثار لا على حدوث المس، يخرج شهادة من قال بالمس من العلماء وينقلها من الشهادة إلى الرأي والقول والاجتهاد العلمي.

الثاني: مع الاعتراف بجلالة قدر العدول الثقات من أهل العلم المثبتين للتلبس وسعة علمهم وعِظم فضلهم إلاَّ أن ذلك لا يعني عصمتهم وصحة قولهم، فكم من إمام قال بقولٍ عُدَّ قوله شاذاً، ولا يعني أن مجرد قول الإمام دليل على صحته؛ فقد تعارضه أقوال آخرين من أهل العلم، بل قد يتراجع هو عن قوله.

1 -بحوث في علم أصول الفقه: 153، والإمداد بأحكام الحداد: 24.

الثالث: شهادة الواقع. إذا قيل: إن شهادة العدول دليلٌ على المس، فكما أن هناك من العدول من أثبت المس فهناك أيضاً من العدول من أنكره – كما سبق– ولا يقال هنا بالقاعدة المعروفة: المثبت مقدم على النافي؛ لأن النافي هنا مثبت للنفي فكان نفيه في قوة الإثبات، وقد ذكر كثير ممن يعالج المس والتلبس بالرقية الشرعية أن أغلب مرضاهم –المتوهمين للمس– يعانون من أمراض عضوية أو نفسية، وقد ذكر لي ذلك عدد من المعالجين المتخصصين بالرقية الشرعية[1] قصصاً ووقائع وحوادث عاشوها بأنفسهم، وهم طبعاً لا ينكرون المس والتلبس، غير أنهم يقولون: إن نسبة الممسوسين ممن عالجوهم لا تزيد عن **30**٪ وأحدهم قال: إنها لا تزيد عن**5**٪ فقط.

الرابع: ذكر العلماء إن للإنسان عقلاً باطناً يخزن الكثير من المواقف والعبارات واللغات، وأن هذا العقل الباطن له تأثير كبير على الإنسان، فهو الذي يسيِّره ويولِّد لديه أفكاراً تتحول إلى قناعات وحقائق يعيشها هذا الإنسان، وتتحكم في اختياراته ورؤاه وتظهر على سلوكياته وتصرفاته وحياته اليومية، وإن كثيرا من العبارات واللغات والمواقف التي يتلفظ بها من يوصف بأنه متلبس به هي من هذا المخزون والتأثير للعقل الباطن، وقد أكد لنا هذه النظرية الأستاذ الدكتور سعيد الغامدي – المتخصص بالعلوم والرقية الشرعية– بعدد من الأمثلة منها:

أ. العلاج بالإيحاء، وفيه بيَّن تأثير كلام الناس على صحة الإنسان.

ب. حالة متعاطي ومدمني القات في اليمن وتعرضهم للكوابيس(الرازم) التي ولدها لديه عقله الباطن.

ج. حالة الصداع – التي يعانيها مدمنوا القهوة إن لم يشربوها– الناتجة عن قناعات ولَّدها العقل الباطن.

الرد على الحجة الثالثة: قياس المس على دخول الطعام والشراب من وجوه.

---

1 -منهم: الدكتور جلال السميعي، والدكتور الزبير الوصابي، وغيرهما.

الأول: قياس دخول الجني بدن الإنسي على دخول الطعام والشراب والفيروسات والأجهزة الطبية إلى بدن الإنسي قياس فاسد الاعتبار؛ لانتفاء الشبه والعلة في القياس، فلا يوجد أدنى شبهٍ أو علةٍ جامعة بين الشيطان وما ذُكِر مما يدخل جوف الإنسان يمكن قياس المس عليها، فهذا قياس مع الفارق.

الثاني: الاستدلال على المس بدخول الطعام والشراب والهواء إلى بدن الإنسان فهذا أيضاً ليس دليل على المس؛ لأن الله تعالى قد هيأ للإنسان وأوجد في جسده أماكن وأجهزة لاستقبالها للطعام والشراب والهواء تعمل على الاستفادة منها، بل جعل قوام حياته عليها؛ فلا يمكنه الحياة بدونها.

الثالث: دخول الطعام أو الشراب أو الهواء في غير مكانه الذي أُعِدَّ له يقضى على الإنسان، إلا ترى أن الهواء إذا أُدخِل في مجاري الدم عبر حقنة قضى على الإنسان! وكذا دخول الطعام في القصبة الهوائية يكون سبباً للموت، فكذلك دخول الشيطان في بدن الإنسان سيكون سبباً في القضاء عليه.

المناقشة والرد على الحجة الرابعة: قياس التلبس على السحر.

وأما قولهم: بعدم وجود فرق بين السحر والتلبس؛ لكونها من أفعال الشياطين. فمردود من وجوه:

الأول: القول بمشابهة التلبس للسحر قولٌ لا يختلف كثيراً عن قول أكلة الربا – الوارد في آية المس– بإباحته وحِلّه لمشابهته البيع، قال تعالى: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُواْ إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا﴾[البقرة: 275] فأولئك أباحوا الربا كالبيع – بالنظر إليه من زاوية واحدة ولم ينظروا إلى أوجه الافتراق بينهما– وهؤلاء جعلوا المس كالسحر، مع ما بينهما من الفروق التي يذكرها ويثبتها القائلون بالمس أنفسهم، من حيث حقيقة وطبيعة وأسباب وأعراض كلا منهما، فهو قياسٌ فاسد الاعتبار.

الثاني: ليست كل أنواع السحر من أعمال الشياطين، فمنها ما يتعلق بالشياطين،

كقوله تعالى: ﴿يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ﴾[البقرة: 102] ومنها ما يرجع إلى علم السحر، وهذا منه ما يرتبط بالشياطين ومنه ما لا يرتبط بهم، ومن النوع الثاني خداع البصر بخيالات لا حقيقة لها، قال تعالى: ﴿يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِن سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى﴾[طه: 66] وقال: ﴿فَلَمَّا أَلْقَوْا سَحَرُوا أَعْيُنَ النَّاسِ﴾ [الأعراف: 116] ومن السحر ما يكون بحِيَلْ رياضية وألعاب خِفَّة.

الثالث: لا يلزم من السحر تلبس الشياطين بالمسحور، فقد سُحِر النبيﷺولم يوصف هذا السحر بالمس.

الرد على الحجة الخامسة: وأما استدلال المثبتين للتلبس بالحديث على لسان المتلَبس، وأحياناً بغير لغته. فالرد عليها من وجوه:

الأول: لم يثبت عن رسول الله ﷺ ولا عن أحد من صحابته محاورة شيطان تلبس بإنسان، كما لم يثبت أن الشيطان المتلبس بإنسان خاطب أحدهم، فدل ذلك على ابتداع القائلين والمجوزين لمحادثة ومحاورة الشيطان، وما أوردوه من أحاديث – مع ضعفها الذي سبق وأن بيَّناه– لا تدل على حدوث حوار جرى بين الرسول أو أحد الصحابة والشيطان، وإنما كانت– مع ضعفها– حديثاً من جانب واحد.

الثاني: لا يوجد دليل شرعي أو عقلي أو حسي أو علمي يقيني يدل على أن المتحدث هو الشيطان.

الثالث: يقول كثير – ممن يقول بالتلبس– : إن الشيطان قد يتكلم على لسان الممسوس بلغة لا يعرف الممسوس عنها شيئاً. وهذا في الحقيقة مجرد زعم، فالسامعون لهذا الحديث يجهلون أيضاً هذه اللغة، فكيف يحددون نوع هذه اللغة مع جهلهم بألفاظها ومعانيها؟ فتارة يقولون: إنها لغة إنجليزية، وإذا كان فيهم من يعرف الإنجليزية قالوا: هي لغة فرنسية أو هندية أو غيرها من اللغات التي لا يعرفها الحاضرون.

الرابع: قد تكون بعض الألفاظ التي يتحدث بها الممسوس فعلاً من غير اللغات التي

يتحدث بها أو يعرفها بعض الحاضرين، لكن يرد على ذلك: بأن هذا مما سمعه المريض في أوقات سابقة، في الحياة اليومية أو عبر وسائل الإعلام المختلفة – وما أكثرها– ثم قام العقل الباطن بتخزينها، ثم تحدث بها المريض في وقت لاحق بشكل لا إرادي أو دون شعور عند حدوث حالة نفسية أو عصبية معينة.

الرد على الحجة السادسة: في تحمل الضرب والمشاق و الآلام ، والقدرة على مقاومة عدد من الأشداء، فهذه مسألة لا علاقة لها بالمس وتلبس الجني بالإنسي، وليس تحمل الضرب والمشاق والآلام مقتصراً على من مسه الشيطان، بل الإنسان الصحيح البعيد كل البعد عن مس الشيطان إذا ما تعرض لشيء من الآلام والضرب في سبيل ما يؤمن به فإن هذا الإيمان يولد لدية طاقة هائلة وقناعات تخفف عنه عذابه ومعاناته، ومما يدل على ذلك ما تعرض له كثير من الصحابة رضوان الله عليهم، كأبي بكر وبلال وابن مسعود وأبي ذر الغفاري وخبَّاب وغيرهم، بل سبقهم في ذلك ما ذكر رسول اللهﷺ: «والله إنَّ من كان قبلكم ليُؤْخذ الرجل فيُحفرُ له الحفرة فيوضع المنشار على رأسه فيُشَق باثنتين ما يصرفه عن دينه، أو يمشط بأمشاط الحديد ما بين عَصَبِه ولحمه ما يصرفه عن دينه» [1]. وقصة أصحاب الأخدود مثال على هذا[2]. ولم يقل أحد أن من كان هذا حالهم كانوا ممسوسين وتلبست بهم الشياطين.

وأما القدرة على مقاومة العدد الكثير فهي كذلك مسألة لا علاقة لها بالمس ويعرفها أطباء المخ والأعصاب، ونعرف جميعاً أن الإنسان العادي إذا ما استُفِز فإن قوته وقدرته الكامنة تكون أضعاف ما يظهر منه في أحواله العادية.

الرد على الحجة السابعة: عدم تحمل الممسوس اليسير من الطاقة الكهربائية.

---

1 -السنن الكبرى للبيهقي: 10/9، رقم الحديث: 17720.

2 -الجامع لأحكام القرآن: 340/24، والدر المنثور: 8/ 470.

أمَّا عدم تحمل المريض اليسير من الطاقة الكهربائية فهذا ليس دليلاً ولا حجة على ثبوت المس، وكثير ممن يمارس علاج المس ينكرون هذا النوع من العلاج– بواسطة الكهرباء– ولا يعدونه دليلاً على المس، بل ويذكرون مدى الأضرار الصحية التي تلحق بالمريض جراء هذا النوع من العلاج[1].

الرد على الحجة الثامنة: معرفة المتلبَس به لبعض الأسرار.

أثبت القرآن اتصال الجن بالإنس والإيحاء إليهم ببعض الإخبار التي يكون منها ما هو صحيح، ومنها ما هو باطل، ومن النصوص التي بيَّنت ذلك: قوله تعالى: ﴿وَإِنَّ الشَّيَاطِينَ لَيُوحُونَ إِلى أَوْلِيائِهِمْ﴾[الأنعام: **121**] وما روته عائشة رضي الله عنها قالت: قلت: يا رسول الله إن الكهَّان كانوا يحدثوننا بالشيء فنجده حقاً، قال: «تلك الكلمة الحق يخطفها الجني فيقذفها في أذن وليه ويزيد فيها مائة كذبة»[2] فهذه بعض النصوص التي تثبت اتصال الشياطين ببعض الإنس والإيحاء إليهم، غير أن هذا الإيحاء لا يلزم منه تلبس الشيطان الموحي بالإنسي الموحى إليه، ويدل على ذلك ما يأتي:

أولاً: أثبت القرآن إيحاء الشياطين لأوليائهم وإيحاء الأولياء للشياطين، قال تعالى: ﴿شَيَاطِينَ الإِنسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ ﴾[الأنعام: **112**] فإذا ترتب على إيحاء الشياطين للإنس تلبسهم بهم لزم منه أيضاً دخول الإنسي بدن الشيطان؛ لأن شياطين الإنس يوحون كذلك إلى شياطينهم من الجن.

ثانياً: ومن الأدلة –أيضا– على أنه لا يلزم من الإيحاء تلبس الموحي بالموحى إليه، إيحاء جبريل عليه السلام للنبي ﷺ فقد كان من غير تلبس جبريل بالنبي ﷺ.

---

1 -المعالجين بالرقية الشرعية، تلفزيون: اليمن اليوم، بتاريخ: 2013/10/25م، عنوان الحلقة: إخراج المس من الإنسان عبر الرقية.

2 -صحيح البخاري: 152/4، رقم الحديث: 3288، وصحيح مسلم: 36/7، رقم الحديث: 5952، واللفظ له.

ثالثاً: حديث: «يجري من ابن آدم مجرى الدم» يشير إلى أن الإيحاء يكون من غير تلبس فقد قال ﷺ: «فيقذفها في أذن وليه» ولم يقل: فيدخل في صدر وليه. وهذه الوجوه خاصة بمن ثبت اتصاله بالشياطين.

رابعاً: أما من لم يُعْرَف عنه اتصال بالشياطين فحديثهم ببعض الأسرار وإعلانهم عنها لا يدل على أن المتحدث على لسانه هو الشيطان؛ لوجود احتمالات متعددة منها: أن يكون المتحدث قد اطلع على السر في وقت من الأوقات بوسيلة ما دون أن يشعر الآخرون بذلك، والقاعدة الأصولية تنص على: إن الدليل إذا دخلة الاحتمال كساه ثوب الإجمال فبطل به الاستدلال[1].

خامساً: ما يظنه البعض سراً وخافياً قد لا يكون كذلك عند آخرين، ومنهم الممسوس.

سادساً: ما يذكره الممسوس غير ثابت –في الغالب– ولا يعلم صدقه من كذبه. فما ذكره يحتاج أولاً إلى إثبات صحته قبل إثبات سريَّته.

نظرية الباحث للمس والتلبس:

وبعد أن بينَّا حقيقة المس والتلبس وعلاقة الشيطان بالإنسان في أنَّها لا تعدو الوسوسة – من خارج البدن– بأساليبها ووسائلها المختلفة يمكن لنا أن نخرج بنظرية علمية توضح طريقة تواصل الشيطان بالإنسان، وهذه النظرية تقوم على أسس ومعطيات ثابتة وصحيحة، تتمثل في:

1. حدوث فعل عبر عنه القرآن بـ: الوسوسة.
2. وجود فاعل للوسوسة هو الشيطان.
3. بيان كيفية الفعل التي عبر عنها الوحي بألفاظ متعددة أشرنا إليها سابقاً.
4. تحديد موضع ومكان الفعل، وهو القلب والعلقة الموجودة فيه.

1 -بحوث في علم أصول الفقه: 153، والإمداد بأحكام الحداد: 24.

وفي ضوء هذه المعطيات الثابتة بالنصوص الصحيحة يمكن القول: إن الوسوسة تحصل من خلال إرسال الشيطان رسائله– وساوسه– عبر موجات لها تردد معين يلتقطها جهاز استقبال موجود في قلب الإنسان، فتحدث فيه وسوسةً من دون أن يدخل الشيطان في بدن الإنسان.

والذي يدل على إرسال الشيطان هذه الرسائل قوله ﷺ: «إني خشيت أن يقذف في قلوبكما شراً، أو شيئاً». وأما ما يدل على وجود جهاز استقبال لها في قلب الإنسان فما جاء عن أنس ﷺ: (أن رسول الله ﷺ أتاه جبريل وهو يلعب مع الغلمان فأخذه فصرعه فشق عن قلبه فاستخرج القلب فاستخرج منه علقة، فقال: هذا حظ الشيطان منك. ثم غسله في طست من ذهب بماء زمزم ثم لامه ثم أعاده في مكانه)[1] فهذه العلقة في القلب التي عبر عنها الحديث بـ (حظ الشيطان) هي التي تستقبل إيحاء الشيطان، وفيها تتم عملية الوسوسة من غير دخول الشيطان فيها. وبهذا يظهر أن الشيطان لا يتلبس بالإنسان، وإنما يمارس الأعمال التي دلت عليه النصوص الشرعية، دون أن يدخل في بدن الإنسان.

الخاتمة:

وفي الختام نحمد الله تعالى على توفيقه وإعانته على كتابة هذا البحث، الذي بينَّا فيه مسألة المس، والتي يمكن لنا بعد الفراغ من هذا البحث ومناقشة الأدلة التي استدل بها كلٌ من مثبتي المس ومنكريه أن نقول: إن زعم دخول الشيطان بدن الإنسان وحلوله فيه، وسيطرته وتسلطه عليه– بغير الوسوسة– وتحكمه في تصرفاته وأفعاله ما هو إلاَّ نوع من التلبيس الشيطاني لا نوع من التلبس. وقول بعض أهل العلم بالتلبس ما هو إلاَّ اجتهاد منهم لا ينكر عليهم لأهليتهم، ولهم من الله الأجر والمثوبة على ذلك. إلاَّ أنَّ اجتهاداتهم اعتمدت على روايات ضعيفة، وتصورات غير صحيحة، وتفسيرات بعيدة عن السياقات التي وردت

1 -صحيح مسلم: 101/1، رقم الحديث: 431.

فيها النصوص تتعارض مع نصوص الوحي الصحيحة الصريحة وتخالف أساليب العرب –وإن لم تخالف معتقداتهم– والحجة في لغة العرب وأساليبها لا في معتقداتهم.

غير أن هناك من وظَّف هذه الاجتهادات والأقوال توظيفاً غير سليم مستغلاً جهل الناس، وحالاتهم المرضية وحاجتهم للعلاج فروَّج لمسألة المس لأهداف متعددة منها: جعلها وسيلة ارتزاق أو نفوذ لهم، وساعد على نشر هذا القول: ورودها في نصوص ضعيفة ، وما جاء في بعض نصوص التوراة والإنجيل – المحرَّفين – وأقوال أهل الكتاب، والتراث العلمي والفكري المغلوط القائم على شعار: ﴿إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ﴾ [الزخرف: **23**] إضافة إلى ما شاع من اعتقادات فاسدة – تتعلق بالمس والربط بينه وبين السحر والعين– نشرها كثير من المشعوذين والدجالين، كما أن شفاء بعض المرضى الذين يعانون من أمراض نفسية أو عضوية ساعد على ذلك، ظناً منهم – وبإيحاء من البعض– أنهم كانوا ممسوسين، غير مدركين لحقيقة مرضهم، غافلين عن أن القرآن الكريم شفاء للأمراض العضوية والنفسية وغيرهما من الأمراض الناتجة عن السحر أو العين، كما هو ثابت بنصوص القرآن والسنة.

وفي الأخير نسأل الله تعالى أن نكون قد وُفِّقْنَا في الوقوف – من خلال بحثنا هذا – على حقيقة المس وأقوال العلماء فيه، وبينَّا الراجح منها، بمناقشة علمية منطقية متجردة، معتمدين في ذلك على الدليل الشرعي الصحيح الصريح، وعلى أقوال أهل العلم، وقد خلصنا في هذا البحث إلى جملة من النتائج والتوصيات، نجملها فيما يلي:

أولا: النتائج.

1. تأثير القرآن الكريم على الإنسان وغيره من المخلوقات.
2. تأثر الإنسان بالقرآن واستجابته لهذا التأثير لا يلزم منه تلبس الشيطان به.

3. القول بتلبس الجني للإنسي ليس محل إجماع، وإن كان قول الجمهور.
4. النصوص الواردة في المس لا تخرج عن كونها صحيحةً غير صريحةٍ، أو صريحةً غير صحيحة.
5. الوقوف على ظاهر نصوص الوحي وتفسيرات بعضه لبعض، وتفسيرها من خلال السياق الذي وردت فيه أقرب الطرق وأسهلها وأسلمها في الوصول إلى الصواب، وتطبيق هذه المنهجية على آيات المس يدل على أن المس هو الوسوسة.
6. الشيطان لا سلطان له على الإنسان إلاَّ بالوسوسة، والقول بدخوله بدن الإنسان وغيره من المخلوقات وصف له بأوصاف لم يثبتها الوحي.
7. للشياطين قدرة محدودة على التَّمثُّل بصور بعض المخلوقات، والتَّمثُّل لا يعني التلبس.
8. القول بالتلبس لا يختلف كثيراً عن قول واعتقاد بعض الفرق الضالة كالقول: بالحلول وتناسخ الأرواح، والتقمص.

ثانياً: التوصيات.

1. يوصي الباحث بدراسة ظاهرة المس والتلبس ونصوص الوحي المرتبطة بها في ضوء المعطيات والحقائق العلمية الفيزيائية والطبية وغيرها، للوصول إلى نتائج وأدلة جديدة غير تقليدية.
2. كما نوصي بمزيد من الدراسة وتحدد المجال الشرعي المندرجة تحته مسألة المس والتلبس، كي لا يُخْرَج المعارض لها من دائرة أهل السنة.

وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله الطاهرين، وصحابته الراشدين والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين.

المصادر والمراجع:

1. إبراهيم بن عمر البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
2. إبراهيم مصطفى ـ أحمد الزيات ـ حامد عبد القادر، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة.
3. ابن أبي شيبة أبو بكر، مصنف ابن أبي شيبة: تحقيق: كمال الحوت، مكتبة الرشد، الرياض، ط1/1409هـ.
4. ابن أبي عاصم، أحمد بن عمرو الشيباني، الآحاد والمثاني. تحقيق: د. باسم الجوابرة، دار الراية، الرياض، ط/1، 1991م.
5. ابن وهب أبو محمد، تفسير القرآن من الجامع لابن وهب ، تحقيق: ميكلوش موراني، دار الغرب الإسلامي، ط1/2003م.
6. أحمد بن أبي بكر البوصيري، مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجة، دار العربية–بيروت، ط2/1403هـ.
7. أحمد بن الحسين البيهقي، معرفة السنن والآثار، تحقيق: عبد المعطي أمين، دار قتيبة، دمشق ط1/1412هـ– 1991م.
8. أحمد بن الحسين بن علي البيهقي، دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/1405هـ.
9. أحمد بن شعيب بن علي النسائي، السنن الكبرى، تحقيق: حسن عبد المنعم شلبي، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط1/1421هـ.
10. أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية، الرد على المنطقيين، ، دار المعرفة، بيروت، لبنان.
11. أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف، المدينة النبوية، ط/1416هـ– 1995م.
12. أحمد بن عبد الله الأصبهاني أبو نعيم، دلائل النبوة، تحقيق: محمد قلعه جي، دار النفائس، بيروت، ط2/1406هـ.
13. أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، ط/1379هـ.
14. أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، ط/1399هـ – 1979م.

15. أحمد بن محمد الثعلبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن: تحقيق: ابن عاشور، إحياء التراث العربي، بيروت، ط1/1422هـ.
16. أحمد بن محمد الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت.
17. أحمد بن محمد بن حنبل، مسند أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، ط1/1421 هـ – 2001م.
18. أحمد بن مصطفى المراغي، تفسير المراغي: مطبعة مصطفى البابى الحلبي، مصر، ط1/1365 هـ.
19. إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، دار العلم للملايين – بيروت، ط4/1407 هـ.
20. إسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/1419ه.
21. إسماعيل بن عمر بن كثير، جامع المسانيد والسُّنَن، تحقيق: د. عبد الملك الدهيش، دار خضر، بيروت، ط2/1419هـ.
22. أيوب بن موسى الكفوي، الكليات(معجم في المصطلحات والفروق اللغوية) تحقيق: عدنان درويش، مؤسسة الرسالة، بيروت.
23. جابر بن موسى أبو بكر الجزائري، أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط5/1424هـ
24. الحسن بن عبد الله العسكري أبو هلال، الفروق اللغوية، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة – مصر.
25. الحسن بن محمد القمي، غرائب القرآن ورغائب الفرقان، تحقيق: زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/1416هـ.
26. الحسين بن مسعود البغوي، معالم التنزيل في تفسير القرآن، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط1/1420 هـ.
27. الحسين بن مسعود بن محمد البغوي، شرح السنة، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، المكتب الإسلامي– دمشق، بيروت، ط2/1403هـ.
28. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
29. د. جميل القدسي الدويك. اكتشاف الآلية التي يؤثر بها قرين الإنسان من الشيطان عليه في الوسوس والمس.

30. د. صالح المرقب، الأدلة الشرعية في إثبات صرع الشيطان للإنسان ، الجامعة الإسلامية، غزة.

31. د. وهبة بن مصطفى الزحيلي، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج: دار الفكر، بيروت، دمشق، ط2/1418ه.

32. د. أحمد سعد الخطيب، مفاتيح التفسير، دارالتدمرية، الرياض، ط1/2010م.

33. د. عبد السلام المجيدي، التنوير في أصول التفسير مركز عبادي للنشر، ط1/2006م.

34. د. عبد الكريم نوفان عبيدات، عالم الجن في ضوء الكتاب والسنة، كنوز اشبيليا، الرياض، ط3/2005م.

35. د. محمد بن زيلعي هندي، القرائن وأثرها في التفسير، دار كنزو اشبيليا، الرياض، ط1/2010م.

36. د. محمد بن عبد الوهاب العقيل، معتقد فرق المسلمين واليهود والنصارى والفلاسفة والوثنيين في الملائكة المقربين، أضواء السلف، الرياض، ط1، 2001م.

37. د. محمد بن محمد أبو شهبة، الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير، مكتبة السنة، ط/4.

38. د. محمد زكي محمد خضر، المعجم المفهرس للتراكيب المتشابهة لفظاً، ط1/1422هـ.

39. رمضان عبد التواب ، بحوث ومقالات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3/ 1415هـ– 1995م.

40. سليمان بن أحمد الطبراني، المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله، دار الحرمين، القاهرة.

41. سليمان بن أحمد الطبراني، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد، مكتبة ابن تيمية – القاهرة، ط2.

42. سليمان بن الأشعث السِّجِسْتاني أبو داود، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا.

43. سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق – بيروت، ط17/1412 هـ.

44. صالح بن مهدي المَقْبَلي، العَلم الشامخ في إيثار الحق على الآباء والمشايخ، دار الحديث، بيروت، ط2/1985م.

45. عبد الحق بن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: الرحالة الفاروق، وزارة الأوقاف، قطر، ط2/ 2007م

46. عبد الحميد الكَسّي أبو محمد، المنتخب من مسند عبد بن حميد، مكتبة السنة، القاهرة، ط1/1408هـ– 1988م.
47. عبد الرحمن السعدي، تيسير الكريم الرحمن: تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط1/1420هـ.
48. عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، الدر المنثور في التفسير بالمأثور، دار الفكر – بيروت.
49. عبد الرحمن بن رجب الحنبلي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، مكتبة الغرباء الأثرية – المدينة النبوية. ط1/1417 هـ.
50. عبد الرحمن بن علي الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب– بيروت، ط1/ 1422هـ
51. عبد الرحمن بن محمد الثعالبي، الجواهر الحسان في تفسير القرآن، تحقيق: محمد علي معوض و عادل أحمد عبد الموجود، دار إحياء التراث، بيروت، ط1/1418هـ.
52. عبد الرزاق بن همام الصنعاني، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، ط2/1403هـ.
53. عبد الله البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد المرعشلي، دار إحياء التراث، بيروت، ط1/1418هـ.
54. عبد الله بن أحمد النسفي، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، تحقيق: يوسف بديوي، دار الكلم الطيب، بيروت، ط1/1419 هـ.
55. عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي، سنن الدارمي، تحقيق: حسين سليم أسد الداراني، دار المغني، السعودية، ط1/1412هـ.
56. علي بن أبي بكر بن سليمان الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، مكتبة القدسي، القاهرة، ط/1414 هـ– 1994م.
57. علي بن أحمد الواحدي، الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، دار القلم بيروت، ط1/1415هـ.
58. علي بن أحمد بن حزم الأندلسي أبو محمد، رسائل ابن حزم: تحقيق: إحسان عباس، المؤسسة العربية، بيروت، ط1/1980م.
59. علي بن إسماعيل بن سيده، المخصص، تحقيق: خليل إبراهم جفال، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط1/1417هـ.

60. علي بن عمر بن دينار الدار قطني، الفوائد الأفراد: تحقيق: خلاف محمود ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/1423هـ.
61. علي بن محمد القاري، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، دار الفكر، بيروت، ط1/1422هـ – 2002م.
62. علي بن محمد الماوردي، النكت والعيون، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود، دار الكتب العلمية – بيروت.
63. علي بن محمد بالخازن، لباب التأويل في معاني التنزيل، تحقيق: محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت. ط1/1415هـ.
64. علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية بيروت، ط1/1403هـ – 1983م.
65. عمر بن شبة بن ريطة النميري البصري، تاريخ المدينة لابن شبة، تحقيق: فهيم محمد شلتوت، جدة، ط/1399هـ.
66. عمر بن عبد الله الشبلي الدمشقيّ الحنفي، أبو عبد الله، آكام المرجان في أحكام الجان، دار المعرفة، بيروت.
67. عمر بن علي الحنبلي، اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: عادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/1419هـ.
68. عياض اليحصبي القاضي، أبو الفضل، إكمال المعلم شرح صحيح مسلم.
69. فتح الحق المبين في علاج المس والصرع والعين.
70. فيحان شالي المطيري، الإمداد بأحكام الحداد، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد الثاني والستون، 1404هـ.
71. مالك بن أنس، الموطأ، تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي، مؤسسة زايد بن سلطان، أبو ظبي، ط1/1425هـ.
72. مجاهد بن جبر أبو الحجاج، تفسير مجاهد، تحقيق: د. محمد عبد السلام، دار الفكر الإسلامي، مصر، ط1/1410هـ.
73. محمد ابن أبي زَمَنِين أبو عبد الله، تفسير القرآن العزيز، تحقيق: حسين عكاشة – محمد الكنز، القاهرة، ط1/1423هـ.
74. محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر، بيروت – لبنان، 1415 هـ.
75. محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، ط/1984 هـ.

76. محمد بن إبراهيم بن المنذر أبو بكر، تفسير ابن المنذر، تحقيق د. سعد السعد، دار المآثر، المدينة المنورة، ط1/1423هـ.
77. محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية، الطب النبوي، دار الهلال – بيروت.
78. محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية، زاد المعاد في هدي خير العباد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط27/1415هـ /1994م.
79. محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، ط5/1420هـ.
80. محمد بن أحمد الخطيب الشربيني، السراج المنير، مطبعة بولاق (الأميرية) – القاهرة، ط/1285ه.
81. محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب، القاهرة، ط2/1384هـ.
82. محمد بن أحمد بن الأزهري، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط1/2001م.
83. محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري(الجامع المسند الصحيح) تحقيق: محمد زهير، دار طوق النجاة، ط1/1422هـ.
84. محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1/1420هـ.
85. محمد بن عبد الباقي بن يوسف الزرقاني، شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك، تحقيق: طه عبد الرءوف سعد، مكتبة الثقافة الدينية – القاهرة، ط1/1424هـ – 2003م.
86. محمد بن عبد الله الخطيب، مشكاة المصابيح، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، ط/1985م.
87. محمد بن عبد الله النيسابوري أبو عبد الله الحاكم، المستدرك على الصحيحين، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1/1411هـ.
88. محمد بن علي الشوكاني، فتح القدير، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب – دمشق، بيروت، ط1/1414هـ.
89. محمد بن عمر بن الرازي، مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)دار إحياء التراث، بيروت، ط3/1420هـ.
90. محمد بن عيسى الترمذي، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد شاكر، مطبعة مصطفى الحلبي، مصر، ط2/1395 هـ – 1975م.

91. محمد بن محمد ابن عرفة، تفسير الإمام ابن عرفة، تحقيق: د. حسن المناعي، مركز البحوث بالكلية الزيتونية ، ط1/1986م.
92. محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، الملقّب بمرتضى الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية.
93. محمد بن مصطفى أبو السعود، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
94. محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3/1414هـ.
95. محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية.
96. محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط: مؤسسة الرسالة، بيروت ط8/1426 هـ – 2005م.
97. محمد بن يوسف بن حيان أبو حيان، البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي جميل، دار الفكر – بيروت، ط: 1420هـ.
98. محمد جمال الدين بن محمد القاسمي، محاسن التأويل، تحقيق: محمد باسل، دار الكتب العلميه – بيروت، ط1/1418هـ.
99. محمد رشيد بن علي رضا، تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط/1990م.
100. محمد سيد طنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1/1997م.
101. محمد عبد الرؤوف المناوي، التيسير بشرح الجامع الصغير، مكتبة الإمام الشافعي – الرياض، ط3/1408هـ – 1988م.
102. محمد عبد الرؤوف المناوي، التوقيف على مهمات التعاريف، عالم الكتب، القاهرة، ط1/1410هـ– 1990م.
103. محمد عبد العظيم الزُّرْقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى الحلبي، ط3.
104. محمد متولي الشعراوي، تفسير الشعراوي، مطابع أخبار اليوم.
105. محمد ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة ، مكتبة المعارف، الرياض، ط1/1415هـ،
106. محمد ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة ، مكتبة المعارف، الرياض، ط1/1412هـ.

107. محمود بن أحمد الغيتابى بدر الدين العيني، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
108. محمود بن عبد الرحيم الصافي، الجدول في إعراب القرآن، دار الرشيد – دمشق، ط1418/4هـ.
109. محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1415/1هـ.
110. محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1407/3هـ.
111. مسلم بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم (المسند الصحيح) تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت
112. مشهور بن حسن آل سلمان، فتح المنان في جمع كلام شيخ الإسلام ابن تيمية عن الجان، مكتبة التوحيد، المنامة، ط1999/1م.
113. منصور بن محمد السمعاني، تفسير القرآن، تحقيق: ياسر بن إبراهيم – غنيم بن عباس، دار الوطن، الرياض ط1/ 1418هـ.
114. يحيى بن شرف النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث، بيروت، ط1392/2.
115. يوسف بن عبد البر أبو عمر ، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط1412/1 هـ.

مفهوم السياسة الشرعية وعلاقتها بالفقه والقانون

د. حمود بن محمد غالب الغشيمي
أستاذ الفقه المقارن المساعد
قسم الأنظمة – كلية العلوم الإدارية
جامعة نجران – المملكة العربية السعودية
عنوان المراسلة: hmg9000@hotmail.com

الملخص:

بدأ البحث بالتعريف بالسياسة في اللغة وتعريفها في الاصطلاح ثم فصل في تعريف السياسة الشرعية لدى الفقهاء وقد بين أن الفقهاء لم يضعوا تعريفا واحدا لها وذكر عددا من تعريفات الفقهاء ثم استخلص الباحث تعريفا راجحا لها وشرح مفردات التعريف, وبين مفهوم السياسة الشرعية بأنها التي تكون مأخوذة من نصوص وأحكام ومبادئ وقواعد الشريعة وتهدف إلى تحقيق المقاصد الشرعية , وأن على ولي الأمر ومن يوليهم في الولايات المختلفة أن يسيروا في إدارتهم لشؤون الناس وتنظيم حياتهم وفق خطة شاملة مدروسة لجميع نواحي الحياة مبنية على الثوابت من أحكام الشريعة وفي ظل مبادئها العامة لتحقيق مقاصد الشرع.

والسياسة الشرعية تنقسم إلى ثلاثة أقسام : سياسة شرعية قطعية وهي التي تطبق نصوص الشرع القطعية, وسياسة شرعية اجتهادية وتشمل الأحكام التي يختار ولي الأمر تطبيقها من بين الأحكام التي اختلف فيها الفقهاء المبنية على نصوص شرعية ظنية في ثبوتها أو في دلالتها , وسياسة شرعية مصلحية وهي الأحكام والتصرفات التي تعند على تحقيق المصلحة والتي تُستنبط باجتهاد صحيح لجميع الوقائع والمستجدات التي لا نص فيها بقصد جلب المصالح ودرء المفاسد للناس مع مراعاة أحوال الناس وأعرافهم شرط ألا يؤدي العمل بها إلى مخالفة أحكام الشريعة .

وقد بين البحث الفرق بين والسياسة الوضعية وهي التي يضعها الحكام دون أن تكون مأخوذة من الشرع وبين السياسة الشرعية وأثبت أن الفروق بينهما في

المصدر والغايات وفي مفهوم المصلحة والثبات والشمول ومدى الاهتمام بالأخلاق .

ثم تطرق البحث لبيان العلاقة بين أحكام السياسة الشرعية وأحكام الفقه الاجتهادية وبين محل التشابه ومحل الاختلاف , وعقد البحث مقارنة بين أحكام السياسة وبين أحكام القانون وأثبت أن القانون هو أهم وسيلة لتنفيذ السياسة ويجب أن يكون القانون مأخوذ من أحكام الشرع ليكون أداة لتنفيذ السياسة الشرعية .

الباحث : د. حمود بن محمد الغشيمي

The Concept Of Legal And Its Relation To The Provisions Of Law And Jurisprudence

Abstract:

The research started by introducing the constitutive and constructive definitions of politics. Then, it explained the definition of legal politics from jurisprudence point of view where it was clear that the term had more than one definition, and many of them were mentioned. From those definitions, the researcher extracted a preponderant definition for legal politics and explained the components of this definition. Therefore, legal politics concept was defined as the politics that is based on the texts, provisions, principles, and rules of Sharia, and aims to fulfill the legal objectives, where, in that case, the ruler and the governors he assigns in different states have to follow a thoughtful comprehensive plan for all life aspects that is based on the fundamentals provisions and general principles of Sharia in order to administer and organize their people's lives and achieve the legal objectives.

Legal politics can fall into three sections:

1. Ultimate legal politics in which irrevocable legal texts are applied.
2. Interpretative legal politics in which the ruler chooses to apply some jurisprudential debatable provisions which are based on legal texts presumptive whether in their validity or meaning.
3. Interest legal politics where provisions and actions are meant to accomplish interests, and these provisions are inferred from interpretive judgment on events and developments which are not stated in legal texts for the purpose of bringing interests and

availing causes of corruption, taking into considerations people's circumstances and conventions in the condition that the application of those provisions do not violate the provisions in Sharia.

Moreover, the research held a comparison between secular politics, which is made by rulers without relying on Sharia, and legal politics. The differences where proven to be in resources, objectives, validity, and comprehensiveness. Also, some other differences were in the concept of interests and the level of considering values.

Finally, the research studied the relationship between legal politics provisions and interpretive juristic provisions where differences and similarities where shown. Then, a comparison was held between politics provisions and law provisions, and it was proven that law is the most significant method to implement politics. Thus, law has to be derived from Sharia provisions in order to execute legal politics.

المقدمة: وتحتوي على:

1- أهمية الموضوع.

2- مشكلة البحث.

3- أسباب اختيار البحث.

4- خطة البحث.

5- منهج البحث.

أولاً: أهمية الموضوع:

للسياسة أهمية كبيرة في واقع الحياة لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بكافة أوجه النشاط الإنساني في حياة المجتمعات، وهي سلاح ذو حدين إذ يتوقف عليها صلاح المجتمع واستقراره وازدهار العيش فيه وتطوره ونمائه، أو فساده واضطرابه ومن ثم ضعفه وتدهور أحواله ؛ لأنها المنهج الذي يسير عليه القائمون على حكم هذا المجتمع أو ذاك، ولا بد لكل دولة مستقلة من سياسة معينة تمارسها السلطات فيها حيث تقوم بإدارة شؤون البلاد وفق خطط مرسومة منبثقة من هذه السياسة في مختلف المجالات وفي كافة الفعاليات والأنشطة، وتُصدر القوانين المختلفة لتوجيه

وضبط سلوك الأفراد والجماعات على وفقها، وقد تختلف السياسة من دولة لأخرى اختلافا كليا أو جزئيا، وذلك بحسب الاتفاق أو الاختلاف في مصادر تلك السياسات وفي القيم التي تسعى لحمايتها، والمصالح والغايات التي تهدف لتحقيقها ؛ ولأن قواعد السياسة غالبا ما يضعها فئة قليلة من المجتمع عادة هم وجهاؤه وقادته ومفكروه – وبالتالي تخضع لرغباتهم وأهوائهم، فهي ليست دائما ثابتة بل متغيرة من حين لآخر، تتغير بتغير المصلحة وتستخدم كل وسيلة لتحقيقها، فالغاية في لغة السياسة تبرر الوسيلة، حتى ولو كانت منحازة لفئة على حساب المجتمع، والسياسات العادلة هي التي تقوم على أصول ثابتة ومبادئ عادلة ومعايير محايدة وغايات نبيلة يتحقق بها الخير لكل فئات وأفراد المجتمع، ويخضع لها الحاكم والمحكوم، ولن يتحقق ذلك إلا إذا كانت الأصول والمبادئ التي تقوم عليه السياسة مستقاة من الشريعة الإسلامية التي أنزلها الله تعالى لتكون هي الحاكمة والضابطة لسلوك الناس، ففيها كل ما تحتاج إليه البشرية، من القيم والمبادئ والأصول التي تحقق أعدل وأقوم سياسة تصلح بها الحياة وتجلب بها مصالح الناس، لأنها من عند الله تعالى خالق البشر، وهو أعلم بما خلق وما يصلحه " أفلا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير " سورة الملك آية رقم (14).

ثانياً: مشكلة البحث:

بالرغم من اعتناء الفقهاء بمسائل علم السياسة الشرعية، والتأليف فيه منذ وقت مبكر إلا أن مفهوم السياسة الشرعية لا يزال محل خلاف، ومن هذا المنطلق تتمحور مشكلة البحث في عدم تحديد مفهوم واضح للسياسة الشرعية.

ثالثاً: أسباب اختيار الموضوع:

1 - زيادة الاهتمام بعلم السياسة الشرعية في هذا العصر مما يجعل الحاجة قائمة لتحديد مفهوم السياسة الشرعية تحديدا واضحا.

2 - اختلاف العلماء في تعريف السياسة الشرعية، وما ترتب عليه من الاختلاف في مفهومها يجعل الحاجة قائمة إلى ضبط مفهومها بشكل دقيق وواضح من خلال تتبع تعريفات العلماء للسياسة الشرعية، والموازنة بينها، لبيان

التعريف الراجح للسياسة الشرعية، ومن ثم البناء عليه في تحديد مفهوم السياسة الشرعية.

3 - حاجة الدارسين لمقرر السياسة الشرعية في الجامعات إلى بيان مفهوم السياسة الشرعية بلغة سهلة وواضحة، تمكنهم من فهم المقرر وعلاقته بالعلوم الأخرى.

4 - لما للموضوع من أهمية في الواقع العملي، حيث إن بيان مفهوم السياسة الشرعية يسهل لولاة الأمر في البلدان الإسلامية السير على وفقها وتجنب اللجوء إلى السياسات الوضعية.

5 - العمل بالسياسة الشرعية واجب شرعي، فقد عمل بها النبي صلى الله عليه وسلم في حياته، وقام بها الخلفاء رضي الله عنهم بعد وفاته، ويجب على كل من ولي أمر المسلمين في كل زمان ومكان أن يعمل بها، وقد كانت الوقائع في عهد الإسلام الأول محدودة ومحصورة، أما في هذا العصر فقد كثرت الوقائع والحوادث والتطورات وتعددت مناحي الحياة وتشعبت المصالح وزادت المفاسد وتداخلت المصالح مع كثير من المفاسد وذلك يستدعي مسايرة هذا الواقع باستنباط أحكام لها في إطار السياسة الشرعية.

رابعاً: منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الاستقرائي والاستنباطي، حيث تم تتبع أقوال العلماء في تعريف السياسة الشرعية، وجمعها من مصادرها الأصلية، ومقارنتها لاستنباط مفهوم السياسة الشرعية، وتحديد علاقتها بالفقه والقانون، وقد تم الاعتماد في مادة البحث على مجموعة من المصادر تمثلت في مؤلفات العلماء والكتب والأدبيات والدراسات والبحوث السابقة.

خامساً: خطة البحث:

انتظمت خطة البحث في مقدمة وثلاثة مباحث على النحو الآتي:

المقدمة: وفيها: أهمية الموضوع، مشكلة البحث، أسباب اختيار الموضوع، منهج البحث.

المبحث الأول: تعريف السياسة الشرعية:

ويحتوي على ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف السياسة في اللغة.

المطلب الثاني: معنى السياسة مطلقا.

المطلب الثالث: تعريف السياسة الشرعية.

المبحث الثاني: مفهوم السياسة الشرعية، ويحتوي على مطلبين:

المطلب الأول: مفهوم السياسة الشرعية.

المطلب الثاني: أهم الفروق بين السياسة الشرعية والسياسة الوضعية.

المبحث الثالث: علاقة السياسة الشرعية بالفقه والقانون، ويحتوي على مطلبين:

المطلب الأول: العلاقة بين السياسة الشرعية بالفقه

المطلب الثاني: العلاقة بين السياسة الشرعية والقانون

المبحث الأول: تعريف السياسة الشرعية

المطلب الأول

تعريف السياسة في اللغة

السياسة بالكسر مصدر ساس يسوس سوسا، وسياسة من ساس الرعية سِياسة فهو سائس، والجمع ساسة وسواس وتعني: القيام على الشيء بما يصلحه[1].

والسياسة مأخوذة من سَ وُ سَ فالسين والواو والسين أصلان أحدهما: فساد في الشيء، والآخر: جبلة وخليقة، فمن الأول: ساس الطعام إذا فسد بشيء، ومن الثاني: الطبْع والخُلُق والسَجِيَّة، يقال: الكرم من سوس فلان أي: من طبعه[2].

وتطلق السياسة على تصرف السائس مع من يسوسه، فمثلا الوالي مع الرعية يقوم بالأمر والنهي فيهم. فيقال: ساس الوالي الرعية: أي أمرهم ونهاهم، ويقال فلان مجرب قد ساس وسِيس أي: قد أمَر وأُمِر عليه وأدَّب وأُدِّب[3].

---

(1) انظر: لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن علي أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقى (المتوفى: **711**هـ)، نشر: دار صادر – بيروت، ط: **3** عام **1414** هـ **6** /**108**.

(2) معجم مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: **395**هـ) تحيقق: عبد السلام محمد هارون نشر: دار الفكر: **1399**هـ – **1979**م ج**3**/ **119**، أساس البلاغة: لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: **538**هـ) تحقيق: محمد باسل عيون السود نشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان الطبعة: الأولى، **1419** هـ – **1998** م، **481/1**.

(3) انظر: كتاب العين، لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: **170**هـ) تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي نشر: دار ومكتبة الهلال ج**7** ص**336**، مختار الصحاح، لزين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي المتوفى: (**666**هـ)، تحقيق: يوسف الشيخ محمد نشر: المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا الطبعة: الخامسة، **1420**هـ / **1999**م ص **157**، القاموس المحيط، لمجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى (المتوفى: **817**هـ) تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي نشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان الطبعة: الثامنة، **1426** هـ – **2005** م ص **551**.

ومن ذلك قول الرسول صلى الله عليه وسلم:

(كانت بنو إسرائيلَ تسوسهم الأنبياءُ، كلما هلك نبيٌّ خلفه نبيٌّ، وإنه لا نبيَّ بعدي، وسيكون خلفاءٌ فيكثرون). قالوا: فما تأمرُنا؟ قال: (فُوا ببيعةِ الأولِ فالأولِ، أعطوهم حقَّهم، فإنَّ اللّهَ سائلُهم عما استرعاهُم)[1]. أي تتولى أمورهم بالرعاية والتدبير كما تفعل الأمراء والولاة بالرعية [2].

والسائس هو: من يتولى شيئًا ويقوم بشأنه، فمن يرأس الناس ويحكمهم ويتصرف في شؤونهم بما يصلحهم فهو سائس لهم: يقال ساس الأمر سياسة بمعنى قام به، وهو سائس من قوم ساسة والسوس: الرياسة. وسوَّسه القوم: أي جعلوه يسوسهم[3]، وسُوِّس الرجل أمور الناس إذا ملِّك أمرهم، ومن ذلك قول الحطيئة[4]، لأمه: لقد سُوِّستِ أمر بنيك حتى تركتهم أدق من الطحين[5].

---

(1) رواه البخاري في صحيحه من حديث أبي هريرة رضي الله عنه، برقم(**3455**) انظر: أخرجه الإمام محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري في صحيحه تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر نشر: دار طوق النجاة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي الطبعة: الأولى، **1422**هـ **4/ 169** الحديث رقم (**3455**).

(2) انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، لمجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (المتوفى: **606**هـ) تحقيق: طاهر أحمد الزاوى – محمود محمد الطناحي نشر: المكتبة العلمية – بيروت، **1399**هـ – **1979**م**421/2**.

(3) انظر: لسان العرب، **6/ 108**، تاج العروس من جواهر القاموس تأليف: محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي (المتوفى: **1205**هـ) تحقيق: مجموعة من المحققين نشر: دار الهداية ج**157/16**.

(4) هو جرول بن أوس بن مالك، الحطيئة الشاعر؛ لقب بالحطيئة لقربه من الأرض، فإنه كان قصيراً. وهو من فحول الشعراء وفصحائهم، وكان ذا شر، ونسبه متدافع بين القبائل كان ينتمي إلى كل واحدة منها إذا غضب على الأخرى، وهو مخضرم أدرك الجاهلية والإسلام وأسلم ثم ارتد توفي بين **23** – **35**، انظر ترجتمه في: فوات الوفيات: لمحمد بن شاكر بن أحمد بن عبد الرحمن بن شاكر بن هارون بن شاكر الملقب بصلاح الدين (المتوفى: **764**هـ): تحقيق إحسان عباس نشر: دار صادر – بيروت الطبعة: الأولى **1973**م، **277/1**.

(5) انظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، لأبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: **393**هـ) تحقيق: أحمد عبد الغفور عطارنشر: دار العلم للملايين – بيروت الطبعة: الرابعة **1407** هـ – **1987** م ج**3/ 938**.

وأيضا قول هند بنت النعمان[1]: فبينا نسوس الناس والأمر أمرنا إذا نحن بينهم سوقة نتنصف[2].

تصف حالها متذمرة فبعد أن كان أبوها ملكا يسوس الناس يحكمهم يأمرهم وينهاهم وهي تتمتع بعز المُلك ثم بعد زوال ملك أبيها أصبحت مثل عامة الناس تُؤمر وتُستعمل وتبحث عمن ينصفها.

إذاً السياسة في اللغة تُطلق إجمالا على تصرف السائس مع من يسوسه: فالوالي يسوس رعيته أي: يتولى شؤونهم بالرعاية والتدبير والتصرف فيهم بما يصلحهم، وفلان يسوس الدابة أي: يقوم عليها ويروضها ويذللها، وفلان سوَّس أمرا لفلان أي: روَّضه وذلَّله.

والسياسة باعتبارها فعل السائس (الوالي) هي نظره الدقيق في أمور رعيته وتشمل كل ما يقوم به من أجل صلاح شؤونهم في كل الأحوال سواء كان بالأمر أو النهي أو الرعاية والتصرف. ومن هنا أطلق على تدبيره لشؤون رعيته أنه سياسة؛ لأنه ينظر في عواقب الأمور ويسوقها إلى ما يصلحها[3].

---

(1) هي حرقة بنت النعمان (وقيل اسمها هند وقيل هند اختها) ابن المنذر بن امرئ القيس بن عمرو بن عدي بن نصر بن ربيعة بن عرو بن الحارث بن مسعود بن مالك بن غنم بن نمارة بن لخم شاعرة من بيت الملك في قومها بالحيرة، انظر ترجمتها في: الدر المنثور في طبقات ربات الخدور: لزينب بنت علي بن حسين بن عبيد الله بن حسن بن إبراهيم بن محمد بن يوسف فواز العاملي (المتوفى: **1332**هـ):نشر المطبعة الكبرى الأميرية، مصر الطبعة: الأولى، **1312** هـ ص**534**. الأعلام: لخير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (المتوفى: **1396**هـ): نشر دار العلم للملايين الطبعة: الخامسة عشر – أيار / مايو **2002** م **173/2**.

(2) انظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية **1434/4**، ولسان العرب **170/10**.

(3) انظر: الفروق اللغوية، لأبي هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري (المتوفى: نحو **395**هـ) تحقيق وتعليق: محمد إبراهيم سليم نشر: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر ص**27**.

المطلب الثاني:

تعريف السياسة مطلقا

كلمة السياسة لفظ عام يمكن إطلاقه من أي قيد، فيدخل تحته كل ما يشمله هذا اللفظ من أنواع السياسات، ويمكن تقييده بحسب سياق الاستعمال، فيقال مثلا السياسة الاقتصادية للدلالة على الثوابت والمبادئ التي تلتزم بها السلطة في دولة ما لتنظيم وإدارة اقتصادها لتحقيق المصالح المرجوة في هذا المجال، ومثل ذلك في السياسة الصناعية، والتعليمية إلخ.

- وقد أشار ابن خلدون[1] إلى معنى السياسة بإطلاق فبين أن انتظام الأحوال في أي مجتمع لا يكون إلا بقوانين سياسيّة مفروضة، يسلم بها الكافة وينقادون إلى أحكامها، وبغض النظر عن مصدر هذه القوانين، فقد تكون مفروضة من العقلاء وأكابر الدولة وبصرائها، فتسمى سياسة عقلية يحصل بها جلب المصالح الدنيوية، أما إذا كانت مقررة مما ورد في شرع الله تعالى فهي سياسة دينيّة نافعة في الحياة الدّنيا وفي الآخرة[2].
- وأكد هذا المعنى في مقدمته بعنوان: " في أن العمران البشري لا بد له من سياسة ينتظم بها أمره"، وقال: (الاجتماع للبشر ضروريّ وهو معنى العمران الذي نتكلم فيه، وأنه لا بد لهم في الاجتماع من وازع حاكم يرجعون إليه، وحكمه فيهم تارة يكون مستندا إلى شرع منزل من عند الله تعالى يوجب

---

(1) هو عبد الرحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي، من ولد وائل بن حجر الفيلسوف المؤرخ، العالم الاجتماعي ولد في تونس **732**هـ.اشتهر بكتابه (العبر وديوان المبتدإ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر توفي في القاهرة – **808** ه، انظر ترجمته في: حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة **462/1**

(2) انظر: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: لعبد الرحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي (المتوفى: **808**هـ) تحقيق: خليل شحادة نشر: دار الفكر، بيروت ط**2**، **1408** هـ – **1988** م ص**238**.

انقيادهم إليه إيمانهم بالثّواب والعقاب عليه الذي جاء به مبلّغه، وتارة إلى سياسة عقليّة يوجب انقيادهم إليها ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم.

فالأولى يحصل نفعها في الدنيا والآخرة لعلم، الشارع بالمصالح في العاقبة ولمراعاته نجاة العباد في الآخرة، والثّانية إنما يحصل نفعها في الدنيا فقط)[1].

- وأوضح المقريزي[2] معنى السياسة بإطلاق: فقال: "السياسة رسمت بأنها: القانون الموضوع لرعاية الآداب والمصالح وانتظام الأحوال[3].

ومن هنا يتبين أن السياسة بإطلاق تتمحور حول إدارة وتنظيم العيش في المجتمع إذ لا يمكن أن تنتظم شؤون الناس وتستقر أحوالهم في أي مجتمع إلا وفق سياسة عامة يتم وضعها على شكل قانون معلن وملزم لهم، يتضمن القواعد والمبادئ العامة التي تنظم سبل معيشتهم في المجتمع، وطرق الحصول على مصالحهم والآداب

---

(1) انظر: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر ص**377**.

(2) هو: أحمد بن علي بن عبد القادر أبو العباس الحسيني المؤرخ. ولد سنة **769**، واشتغل في الفنون وخالط الأكابر، وولي حسبة القاهرة، ونظم ونثر، وألف كتبًا كثيرة، منها درر العقود الفريدة في تراجم الأعيان المفيدة، والمواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، توفي سنة **845** هـ رحمه الله تعالى، انظر ترجمته في حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة: لعبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: **911**هـ)تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، نشر: دار إحياء الكتب العربية – عيسى البابي الحلبي وشركاه – مصرط**1** **1387** هـ – **1967** م **557/1**.

(3) نقلا من كتاب البحر الرائق شرح كنز الدقائق: زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (المتوفى: **970**هـ) وفي آخره: تكملة البحر الرائق لمحمد بن حسين بن علي الطوري الحنفي القادري (ت بعد **1138** هـ) وبالحاشية: منحة الخالق لابن عابدين نشر: دار الكتاب الإسلامي الطبعة: الثانية – بدون تاريخ **76/5**.

والقيم التي يجب التقيد بها، فيمتثلها المرؤوسون لتنتظم معيشتهم، وتسير عليها السلطة في إدارتها لشؤونهم وتحقيق مصالحهم.

والسياسة بشكل عام توضع لتحقيق ثلاث غايات مهمة في حياة الناس هي:

الأولى: رعاية الآداب وحماية القيم والأخلاق بين الناس ليصلح حالهم.

والثانية: جلب المصالح للناس ودفع المفاسد عنهم، لينتظم عيشهم وتستقر أحوالهم.

والثالثة: تحقيق الأمن والاستقرار بردع الظالم وزجر المعتدي وإنصاف المظلوم كي يستمر البناء ويزدهر العمران وتتطور الصناعات.

فإذا تحققت هذه الغايات وصفت بأنها ناجحة وحكيمة بغض النظر عن مصدر تلك السياسة وماهية القانون والقواعد والمنهج التي سارت عليه وما إذا كان مصدر كل ذلك هو الشرع أم أخذا من عادات الناس وتجاربهم وما خلصت إليه عقول حكمائهم وقادتهم ومفكريهم.

المطلب الثالث:

تعريف السياسة الشرعية

تعددت تعريفات الفقهاء للسياسة الشرعية، فمنهم من عرفها بتعريف جزئي ضيق، وبعضهم عرفها بتعريف عام واسع مطلق من أي قيد، كما عرفها آخرون بتعريف عام مقيد، وسيتم سردها في ثلاث مجموعات، ومن ثم تحديد التعريف الراجح لها وذلك على النحو الآتي:

أولاً: تعريفات السياسة الشرعية بالجزء منها أو بالمعنى الضيق لها:

1 -السياسة هي: الحزم، قال ابن عقيل الحنبلي [1]:"للسلطان سلوك السياسة، وهي: الحزم عندنا، ولا تقف السياسة على ما نطق به الشرع إذ الخلفاء الراشدون رضي لله عنهم قد قتلوا وحرقوا المصاحف، ونفى عمر بن الخطاب نصر بن حجاج خوف فتنة النساء"[2].

2 -السياسة هي: شرع مغلظ[3].

---

[1] هو أبو الوفاء علي بن عقيل بن محمد بن عقيل بن عبد الله البغدادي الظفري الحنبلي شيخ الحنابلة تفقه على والده، وتكلم في مجلس المناظرة، وقرأ الأدب، صنف كتبا كثيرة في الأصول والمذهب والخلاف، وأعظم كتبه «الفنون» توفي سنة **513** هـ انظر ترجمته في: سير أعلام النبلاء: لشمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: **748**هـ) تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط نشر: مؤسسة الرسالة ط**3 1405** هـ / **1985** م **19**/ **443**.

[2] نقلا من كتاب الفروع: لمحمد بن مفلح بن محمد بن مفرج، أبو عبد الله، شمس الدين المقدسي الرامينى ثم الصالحي الحنبلي (المتوفى: **763**هـ) ومعه تصحيح الفروع لعلاء الدين علي بن سليمان المرداوي، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، نشر: مؤسسة الرسالة ط**1 1424** هـ - **2003** م **10**/ **119**.

[3] معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام: لأبي الحسن، علاء الدين، علي بن خليل الطرابلسي الحنفي نشر: دار الفكر بدون تاريخ للطبعة**169/1**.

3 -السياسة هي: تغليظ جناية لها حكم شرعي حسما لمادة الفساد[1].

والمراد بتغليظ الجناية تغليظ عقوبتها.

4 -السياسة الشرعية هي: التعزير[2].

بالنظر في التعريفات السابقة نجد أنها حصرت السياسة الشرعية في مجال ضيق هو مجال الجريمة والمعصية فقط، وتتمثل السياسة في هذا المجال بقيام السائس (الحاكم) بالتعامل بحزم مع المجرمين والعصاة والمذنبين لحسم شرهم وكف أذاهم عن الناس، وذلك من خلال تغليظ العقوبات عليهم وأخذهم بالشدة والحزم، سواء أكانت العقوبات مقدرة – أي حدد الشرع لها قدرا معينا من العقاب – ويكون التغليظ فيها بإضافة عقوبة أخرى إليها عند وجود مقتضى لذلك، أم كانت عقوبات تعزيرية – وهي عقوبات على معاصي ترك الشرع للحاكم تقدير عقوبتها – ويكون التغليظ فيها بزيادة العقوبة عن القدر المناسب للمعصية لوجود سبب يستدعي هذا التشديد، فتكون هذه التعريفات للسياسة الشرعية بجزئها؛ لأنها تتناول مجال الجريمة والمعصية فقط، بينما السياسة الشرعية لا تقف عند هذا الحد بل تشمل مجالات كثيرة كما سيأتي.

ثانيا: تعريفات السياسة الشرعية بالمعنى العام المطلق من أي قيد:

1 -السياسة الشرعية هي: استصلاح الخلق بإرشادهم إلى الطريق المنجي في الدنيا والآخرة[3]، وصفه ابن عابدين بأنه أعم تعريف للسياسة الشرعية[4].

---

[1] نقله ابن عابدين بقوله عرفها بعضهم ولم يسمه، انظر: رد المحتار على الدر المختار (المشهور بحاشية ابن عابدين): لمحمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (المتوفى: **1252**هـ) نشر: دار الفكر– بيروت ط**2**، **1412**هـ – **1992**م ج **4** /**15**.

[2] حاشية ابن عابدين ج**15/4**.

[3] الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية: لأيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي (المتوفى: **1094**هـ).

تحقيق عدنان درويش، ومحمد المصري نشر مؤسسة الرسالة – بيروت بدون تاريخ ص**510**.

[4] حاشية ابن عابدين ج**15/4**.

2 -عرفها الراغب الأصفهاني[1] بقوله: الاقتداء بالباري سبحانه على قدر طاقة البشر في السياسة باستعمال مكارم الشريعة، ومكارم الشريعة هي الحكمة والقيام بالعدالة بين الناس، والحلم والإحسان والفضل، والقصد منها أن يبلغ إلى جنة المأوى وجوار رب العزة تعالى[2].

3 -وعرفها ابن عقيل الحنبلي بقوله: السياسة: "ما كان من الأفعال بحيث يكون الناس معه أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد، وإن لم يشرِّعه الرسول عليه الصلاة والسلام، ولا نزل به وحي[3].

مع ملاحظة أن هذا التعريف ذكره ردا على فقيه شافعي حينما قال: "لا سياسة إلا ما وافق الشرع"، فرد عليه بهذا التعريف، وقال له إن أردت بقولك: لا سياسة إلا ما وافق الشرع: أي لم يخالف ما نطق به الشرع فصحيح، وإن أردت ما نطق به الشرع فغلط وتغليط للصحابة.

---

[1] هو: الحسين بن محمد الراغب أبو القاسم الأصبهاني: أديب، من الحكماء من أهل (أصبهان) سكن بغداد، واشتهر حتى عُد أحد أعلام العلم، ومشاهير الفضل له تصانيف كثيرة منها: كتاب تفسير القرآن. وكتاب أحداق عيون الشعر، وكتاب المحاضرات، كتاب المفردات من تفسير القرآن. انظر ترجمته في:كتاب معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب: لشهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (المتوفى: **626**هـ) تحقيق: إحسان عباس نشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط **1** عام **1414** هـ - **1993**م **3**/ **1156**، وسير أعلام النبلاء للذهبي **121/18**.

[2] الذريعة إلى مكارم الشريعة: أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى (المتوفى: **502**هـ).

تحقيق: د. أبو اليزيد أبو زيد العجمي نشر: دار السلام – القاهرة عام: **1428** هـ - **2007** م ص**83**.

[3] نقله عنه محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: **751**هـ) في كتابه الطرق الحكمية الناشر: مكتبة دار البيان: بدون طبعة وبدون تاريخ ص**12**.

4 -عرفها ابن نجيم[1] بقوله السياسة: "فعل شيء من الحاكم لمصلحة يراها وإن لم يرد بهذا الفعل دليل جزئي"[2].

5 -السياسة الشرعية: هي: ما تدبر به شؤون الدولة الإسلامية من القوانين والنظم التي تتفق وأصول الإسلام، وإن لم يقم على كل تدبير دليل خاص[3].

ويتضح العموم في هذه التعريفات للسياسة بأنها تشمل كل ما يقوم به ولاة الأمر في رعايتهم للناس من تصرفات وإجراءات في جميع الشؤون، سواء تلك التي ورد فيها أدلة شرعية أم تلك التي لم يرد فيها دليل من الشرع، فتكون السياسة فيما ما جاءت به الشريعة من نصوص وأحكام بإلزام الناس بها ؛ لأن الله تعالى شرعها لعلمه بما تحققه من مصالح أكيدة لهم، وأما ما لا نص فيه فتكون السياسة فيه من ولاة الأمر ببذل الجهد في استنباط أحكامها بما يتفق مع مقاصد الشريعة وأصولها لتدبير شؤون الناس بها ورعاية مصالحهم ووفق ضوابط الاجتهاد الشرعي.

---

[1] هو: زين الدين بن إبراهيم بن محمد، الشهير بابن نجيم: فقيه حنفي، من علماء مصر إمام، عالم عامل، مؤلف له تصانيف، منها (الأشباه والنظائر في أصول الفقه والبحر الرائق في شرح كنز الدقائق توفى: (**970**هـ) انظر ترجمته في: الطبقات السنية في تراجم الحنفية: لتقي الدين بن عبد القادر التميمي الداري الغزي (المتوفى: **1010**هـ) ص**289**.

[2] البحر الرائق شرح كنز الدقائق: زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (المتوفى: **970**هـ).

وفي آخره: تكملة البحر الرائق لمحمد بن حسين بن علي الطوري الحنفي القادري (ت بعد **1138** هـ).

وبالحاشية: منحة الخالق لابن عابدين نشر: دار الكتاب الإسلامي ط**2**– بدون تاريخ**11/5**.

[3] السياسة الشرعية في الشئون الدستورية والخارجية والمالية: لعبد الوهاب خلاف (المتوفى: (**1375**هـ) نشر: دار القلم، ط: **1408** هـ– **1988**م ص**7**.

ثالثاً: تعريفات عامة للسياسة الشرعية مقيدة:

1 -هي: "تدبير شؤون الدولة الإسلامية التي لم يرد بحكمها نص صريح، أو التي من شأنها أن تتغير وتتبدل، بما فيه مصلحة الأمة، ويتفق مع أحكام الشريعة وأصولها"[1].

2 -أو– هي: فعل شيء من الحاكم لمصلحة يراها فيما لم يرد فيه نص خاص وفي الأمور التي من شأنها ألا تبقى على وجه واحد بل تتغير وتتبدل تبعا لتغير الظروف والأحوال والأزمنة والأمكنة والمصالح[2].

وكلا التعريفين يظهر فيهما العموم بفتح مجال السياسة الشرعية لتشمل كل ما يقوم به ولي الأمر في مختلف المجالات من أجل تحقيق مصلحة الناس، وبما يتفق مع أحكام الشريعة ومبادئها، والقيد فيهما أن السياسة هنا تكون فقط في الشؤون التي لم يرد فيهما نص صريح من الشرع، ومن المعلوم أن كل ما ليس فيه نص من الشرع فهو مجال للاجتهاد والاجتهاد عرضة للتغير ومن ثم تغير الأحكام مع تغير الاجتهاد وتبدل الأحوال والأزمان.

3 -السياسة الشرعية هي: عمل أمير المؤمنين بمقاصد الشريعة عندما يؤدي العمل بالنص إلى إضرار بمصالح الرعية لظروف طارئة[3].

وهذا التعريف عام من حيث أنه أطلق السياسة على فعل أمير المؤمنين بما يحقق المصالح ويدفع المفاسد في أي شأن من الشؤون ولكنه قيدها وحصرها بأنها لا تكون إلا عندما يؤدي العمل بالنص إلى تحقيق ضرر بالناس، وذلك كفعل

---

[1] المدخل إلى السياسة الشرعية، لعبد العال عطوة، إدارة الثقافة والنشر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، بدون طبعة، **1414**هـ **(1994)** م.ص**56**.

[2] المرجع السابق ص**54**.

[3] وهو للدكتور محمد رواس قلعه جي في مؤلفه: الموسوعة الفقهية الميسرة، د. محمد رواس قلعجي، ص1118.

عمر بن الخطاب رضي الله عنه في عام المجاعة، في وقف العمل بالنص فلم يقطع يد السارق، وكما فعل علي بن أبي طالب رضي الله عنه من إمساك الزاني غير المحصن في السجن سنة بدلاً من تغريبه، لأنه رأى أن التغريب في البيئة الفاسدة يزيد من فساده.

4 -هي مجموعة الأوامر والإجراءات الصادرة عن مختص شرعا، والتي تطبق من خلالها أحكام الشريعة فيما لا نص فيه على المحكومين بشروطها المعتبرة[1].

5 -هي: كل ما صدر عن أولي الأمر، من أحكام وإجراءات، منوطة بالمصلحة، فيما لم يرد بشأنه دليل خاص، متعيّن، دون مخالفة للشريعة[2].

والعموم في هذين التعريفين السابقين من حيث إن السياسة تشمل كل الأحكام والإجراءات والتصرفات التي يقوم بها ولي الأمر بغية تحقيق المصلحة، والقيد فيه قصر مجال السياسة على الشؤون التي لم يرد فيها نص خاص على حكمها في الشرع وبما يتفق مع قواعد الشرع.

التعريف المختار:

بالنظر في تعريفات الفقهاء السابقة للسياسة الشرعية يتضح أن حصر تعريفها في مجال العقوبة والتعزير غير صحيح ؛ لأنها تتسع لتشمل جميع الأحكام المتعلقة بتدبير شؤون الناس ورعاية مصالحهم في مجالات شتى، كما أن تقييد السياسة الشرعية بقيد ما لا نص فيه تقييد لا وجه له؛ لأن غاية السياسة الشرعية هي تنظيم شؤون الناس ورعاية مصالحهم وفق شرع الله تعالى، وتتحقق هذه الغاية تأكيدا بتطبيق الحاكم للنصوص الشرعية الجالبة قطعا لمصالحهم، وبسعيه في

---

[1] السياسة الشرعية في الأحوال الشخصية: د. عبد الفتاح عمرو، نشر دار النفائس– الأردن ط1 1418هـ ص5.

[2] وهو للدكتور /سعد مطر أستاذ السياسة الشرعية بالمعهد العالي للقضاء – ذكره في موقعه على شبكة الانترنت تحت عنوان مدلول السياسة الشرعية.

كل ما لا نص فيه إلى رعايتهم، وجلب مصالحهم بما يتفق مع أصول الشريعة ومقاصدها.

ولذلك يمكن اختيار تعريف عام للسياسة الشرعية بأنها: قيام ذي ولاية برعاية المولَّى فليهم وجلب المصالح لهم بما يتفق وأحكام الشريعة ومقاصدها في حدود ولايته.

مفردات التعريف:

- هذا تعريف عام واسع مطلق من أي قيد سوى قيد موافقة أحكام الشريعة – الخاصة والعامة – ومقاصدها، وهذا القيد ضروري كي يصح نسبتها إلى الشرع.
- وهو تعريف لها باعتبار أنها فعل السائس وهو أولى من تعريفها بمادة السياسة لأن مادة السياسة كثيرة ولا يمكن حصرها في التعريف وأفعال وتصرفات الولاة على الرعية وكل ما يتصل بالسلطة تسمى سياسة.
- ذي ولاية: سميت السائس هنا بذي ولاية ليعم التعريف جميع من له ولاية على غيره فيدخل فيه ولي الأمر الأعظم، وذوي الولايات المختلفة، فكلهم ساسة ويجب عليهم رعاية ما تحت ولايتهم والقيام بشؤونهم، وإذا أطلق السائس فإنه ينصرف إلى من له الولاية العامة.
- والتعبير هنا بالقيام لأنه يجب على المتولي لأمر ما أن يقوم بما تقتضيه هذه الولاية من واجب الرعاية وحفظ للحقوق والمصالح وإلا كان مقصرا آثما.
- التعبير بالرعاية: مأخوذة من الرعي وهو الحفظ، فذي الولاية هو راع لما تحت رعايته، وولي الأمر الأعظم يجب أن يكون حافظا لرعيته أمينا في تصرفاته عليهم [1].

---

[1] انظر في هذا المعنى كتاب: فيض القدير شرح الجامع الصغير: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: **1031**هـ) نشر: المكتبة التجارية الكبرى – مصر ط**1**، **1356**هـ **5** / **38**.

- والرعاية واسعة المعنى، يدخل فيها عمل كل ما يؤدي إلى حفظ مصالح المولى عليهم التي أمرت بها الشريعة، من حفظ دينهم ونفوسهم وعقولهم وأعراضهم وذلك بإقامة الشرع فيهم، وحملهم على الالتزام به، والدفاع عنه، وتنفيذ الحدود بينهم وصون حقوقهم، وإقامة العدل فيهم ومشاورتهم فيما فيه مجال للمشاورة والنصح لهم والاستماع لمشورتهم، ورسم السياسات التي تنظم معيشتهم وسبل السعي في تحصيل أرزاقهم، وتذليل السبل لتنمية ثروتهم، وتشجيع الصناعات والزراعات، والعمل على منع الفساد، وقطع دابر المفسدين في الأرض، إلى غير ذلك مما تتطلبه هذه الرعاية[1].

وذلك عملا بقول رسولنا الكريم " ألا كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام الذي على الناس راع وهو مسؤول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية على أَهل بيت زوجِها، وولده وهي مسؤولة عنهم، وعبد الرَّجل راع على مال سيدِه وهو مسؤول عنه، ألا فكلكم راع وكلّكم مسؤول عن رعيّته" [2].

- المولَّى عليهم: هم كل من كانت له ولاية عليهم، والولاية تثبت بالشرع كولاية الأب على أبنائه، أو بالاختيار كاختيار الحاكم ومبايعته، أو بالتكليف والتعيين كولاية الموظف في إدارة عامة – وبعضها تكون ولاية عامة مطلقة

---

[1] انظر كتاب: الأدب النبوي: لمحمد عبد العزيز بن علي الشاذلي الخَوْلي (المتوفى: **1349**هـ) نشر: دار المعرفة – بيروت ط: **4**، **1423** هـ ص**49**.

[2] رواه البخاري في صحيحه من حديث ابن عمر رضي الله عنه برقم**7138**، انظر: المسمى الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه: لمحمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي صحيح البخاري المسمى تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر نشر: دار طوق النجاة، ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي ط: **1**، **1422**ه مع الكتاب: شرح وتعليق د. مصطفى ديب البغا، **9/ 62** – رقم الحديث **7138**.

على جميع الناس كولاية الإمام الأعظم – الخليفة أو الرئيس أو الملك – فهي عامة تشمل جميع الناس، ويقل العموم في الولايات المتفرعة من الولاية العظمى تدريجيا بحسب كل ولاية، فالوزير تعم ولايته كل من هم تحت وزارته، والموظف في إدارة معينة تنحصر ولايته على من يتبعونه، وولاية كل من له وظيفة على من يقعون تحت إمرته، وهناك الولايات الخاصة كولاية الرجل خاصة في بيته على زوجته وأولاده وهكذا.

- أما التعبير بجلب المصالح: فمأخوذ من الجلب، وهو سوق الشيء من موضعه بأن يقوم كل ذي ولاية بكل ما يؤدي إلى جلب المصالح للمولَّى عليهم ودفع المفاسد عنهم، وجلب المصالح يدخل ضمن معنى الرعاية، لأن الرعاية مشروطة بأن تكون محققة للمصالح، يؤكد هذا المعنى ما أسسه الفقهاء من قاعدة أن تصرفات الوالي على الرعية منوطة بالمصلحة[1]، أي بما يحقق مصلحة المولَّى عليه، والمصالح هي المنافع الدينية والدنيوية، كما أن جلب المنافع يستلزم في نفس الوقت دفع المفاسد والمضار عنهم ؛ لأن دفع المفسدة يؤدي إلى تحقيق مصلحة كما أن جلب المصلحة يؤدي إلى دفع مفسدة.
- التعبير بما يتفق مع أحكام الشريعة: تعني أن على ولي الأمر أن يجعل ما جاءت به الشريعة من أحكام جزئية تفصيلية ثابتة هي الأساس في سياسته التي يسوس بها الناس، يقوم بتنفيذها وتطبيقها كثوابت دائمة، يحرص عليها ويحمل الناس على الالتزام بها، وما جاء في الشريعة من أحكام عامة أو كلية

---

[1] انظر: المنثور في القواعد الفقهية: لبدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: **794**هـ) نشر: وزارة الأوقاف الكويتية ط: **2**، **1405**هـ – **1985**م، **1**/ **309**، الأشباه والنظائر: لعبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: **911**هـ) نشر: دار الكتب العلمية، ط: **1**، **1411**هـ – **1990**م ص**121**، الأشباه والنظائر: لزين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (المتوفى: **970**هـ) وضع حواشيه وخرج أحاديثه: الشيخ زكريا عميرات نشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ط: **1**، **1419** هـ – **1999**م ص**104**.

فيها مجال للاجتهاد، فيحرص على أن يعمل بها في إطار هذا العموم، شرط ألا يناقض حكما شرعيا تفصيليا.

- وبما يتفق مع مقاصد الشريعة: لتعم السياسة جميع مجالات الحياة العملية دون تفرقة بين ما جاء فيها نص من الشرع، وبين ما لم يرد فيه نص ؛لأن جميع نصوص الشرع جاءت لتحقيق المقاصد الخمسة، المتمثلة في حفظ الدين، والنفس، والعقل، والعرض، والمال، فيجب أن يسير ولي الأمر في رعايته لمن هم تحت ولايته بما يحقق هذه المقاصد.

ومن خلال هذا التعريف يتبين أن أركان السياسة الشرعية ثلاثة:

الأول: السائس: وهو كل من له ولاية على غيره، بحسب نوع الولاية سواء أكانت ولايته صغيرة أم كبيرة، وإذا أطلق فإنه ينصرف إلى من له الولاية العامة على عموم الناس، سواء سمي رئيسا أو ملكا أو أميرا أو خليفة.

الثاني: الرعية: الذين يخضعون لسائس يسوسهم، ويدبر شؤونهم ويجمع كلمتهم، يمنع الظلم بينهم ويحمي حقوقهم، يقوم فيهم بالأمر والنهي؛ لتنتظم حياتهم وتتيسر أسباب معيشتهم وتستقر أحوالهم.

الثالث: مادة ووسائل السياسة: التي يستخدمها السائس في رعايته للناس لحفظهم وصيانة حقوقهم، وهي متنوعة وكثيرة، يدخل فيها جميع ما يصدر منه موجها إلى رعيته من أفعال وأقوال وتصرفات وإجراءات وتوجيهات ونصائح وتطمينات، وما يتخذه من وسائل وما يقرره من أنظمة وقوانين وقرارات، وما يستحدثه من وزارات ومصالح، وما يبرمه من عقود واتفاقيات ومعاهدات، وما يضعه من ضوابط في الاختيار والتعيين للولاة أو العزل، وما يقرره من جزاءات وما يعلنه من تدابير وخطط... الخ.

المبحث الثاني: مفهوم السياسة الشرعية

المطلب الأول:

مفهوم السياسة الشرعية

اتضح فيما سبق أن السياسة بإطلاق هي القانون الموضوع لرعاية الآداب والمصالح وانتظام الأحوال، وأن الفقهاء لم يتفقوا على تعريف للسياسة الشرعية، بل تفاوتوا في تعريفاتهم لها ما بين مضيق لها ومطلق لها من كل قيد أو مقيد لها بقيد معين، وتم اختيار تعريف السياسة الشرعية بأنها: قيام ذي ولاية برعاية المولى عليهم، وجلب المصالح لهم، بما يتفق مع أحكام الشريعة ومقاصدها، ومن خلال تعريفات الفقهاء والتعريف الراجح لها، وانطلاقا من مضمون السياسة التي تعني أن لولي الأمر – المنوط به قيادة الأمة وإدارة شؤونها – اتخاذ كل ما من شأنه رعاية الناس وتحقيق مصالحهم الدينية والدنيوية ؛ فسيتم تحديد مفهوم السياسة الشرعية بافتراض ثلاثة معان لها مستنبطة من مجموع تلك التعريفات ومن ثم الموازنة بين هذه المعاني لتحديد المفهوم الصحيح لها، وذلك على النحو الآتي:

المعنى الأول: أن السياسة لا تكون شرعية إلا إذا كانت تطبيقا لما جاء من أحكام في كتاب الله تعالى أو في سنة رسوله صلى الله عليه وسلم، أو أجمع عليها الفقهاء، باعتبار أن نسبة هذه الأحكام إلى الشرع أمر ثابت ومحقق، وهي التي تسمى بالشرع المنزل[1].

وهذا المعنى يدخل ضمنا في السياسة الشرعية عند من عرف السياسة الشرعية بتعريف عام مطلق من أي قيد، عندما وصفوها بأنها فعل لولي الأمر

---

[1] انظر معنى الشرع المنزل في مجموع الفتاوى: لتقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم نشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية عام: 1416هـ/1995م، 268/3، 262/11، 507، الطرق الحكمية ص88.

يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح وأبعد عن الفساد، سواء ورد بهذا الفعل نص من الكتاب أو السنة، أو كان اجتهادا من ولي الأمر.

وقد ذكره ابن القيم رأيا في حوار عن السياسة الشرعية بين فقيهين حيث قال الأول:" لا سياسة إلا ما وافق الشرع "، وقال الثاني: "السياسة ما كان فعلا يكون معه الناس أقرب إلى الصلاح، وأبعد عن الفساد، وإن لم يضعه الرسول ولا نزل به وحي".

ورد على الأول بقوله:" إن أردت بقولك ما وافق الشرع أي: لم يخالف ما نطق به الشرع فصحيح، وإن أردت ما نطق به الشرع فغلط ".

فبين أن السياسة لا تقف عند ما نطق به الشرع، لأن القول بذلك غلط ويؤدي إلى تغليط ما فعله الخلفاء الراشدون رضي الله عنهم في ولايتهم من أشياء كثيرة لم يرد بشأنها نص، وإنما اجتهدوا فيها لتحقيق مصالح، كتحريق علي الزنادقة وتحريق عثمان المصاحف، ونفي عمر بن الخطاب نصر بن الحجاج". وأن السياسة هي العمل بما يوافق الشرع[1].

وبالنظر في هذا المعنى نجد أنه يستلزم قصر السياسة الشرعية على العمل بالأحكام التي وردت في نصوص الكتاب والسنة والتي لها معان صريحة قطعية، لأن الوالي والسائس لا يملك معها إلا إقامتها وتنفيذها وتطبيقها، وتسمى سياسة من حيث إن ولي الأمر هو السائس يلتزم بتنفيذها وتطبيقها في رعايته للناس، وهي شرعية لأن الله تعالى هو الذي شرعها وجعلها دائمة بين الناس، لعلمه بحاجة البشرية المستمرة إليها لما تحققه لهم من مصالح ثابتة ودائمة، وقد فصلها قصدا لتحقيق غاياتها وجعلها شريعة بينهم، وما السياسة إلا قانون ثابت يرعى مصالح

---

[1] انظر: إعلام الموقعين عن رب العالمين: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين بن قيم الجوزية تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم نشر: دار الكتب العلمية – بيروت ط1، 1411هـ – 1991م، 4/ 283، الطرق الحكمية ص14.

الناس وتنتظم به أحوالهم، وإن أعدل السياسات وأنفعها وأبقاها هي التي شرعها الله تعالى لعباده لأنه يعلم ما ينفعهم وما يضرهم.

المعنى الثاني: أن السياسة تكون شرعية عندما تكون تطبيقا للأحكام القطعية وفق المعنى السابق، وتشمل كذلك الأحكام التي يختار ولي الأمر إلزام الناس بها من بين الأحكام الخلافية التي توصل إليها المجتهدون باجتهاد شرعي صحيح في شأن الوقائع التي وردت فيها نصوص ظنية في دلالتها، أو لها أصل عام في الشرع؛ حيث إن اختلاف المجتهدين فيها بعد اجتهادهم في تحديد مراد الله تعالى منها يبقيها أحكاما فقهية نظرية، واختيار ولي الأمر للراجح منها ينقلها من دائرة التنظير إلى دائرة التطبيق والتنفيذ، وتكون نسبة هذه الأحكام إلى السياسة الشرعية من حيث ورود النصوص الشرعية فيها ودلالتها العامة عليها، واجتهاد المجتهدين فيها لم يخرج عن تلك المعاني التي تحتملها النصوص، فيكون دور الفقهاء فقهي، ودور ولي الأمر هنا سياسي، يهدف إلى استقرار الحقوق، وجلب المصالح، ودفع المفاسد، من خلال اختيار أحد هذه الأحكام التي توصل إليها المجتهدون لتطبيقه، والاختيار هنا توجبه السياسة ؛ لأن التنظير بين الفقهاء يقبل التعدد في الآراء، بينما تطبيق هذه الآراء كلها أو بعضها في آن واحد على واقع واحد يستحيل، ومن هنا كان لولي الأمر الحق في أن يلزم رعيته بأحد الآراء الاجتهادية، ويجب على الجميع طاعته في ذلك[1].

ومن الضروري أن يكون الاختيار هنا بناءً على موازنة وترجيح وعدم الخروج عن النصوص ومقاصد الشرع.

---

[1] انظر: شرح العقيدة الطحاوية: لصدر الدين محمد بن علاء الدين عليّ بن محمد بن أبي العز الحنفي، الأذرعي الصالحي الدمشقي تحقيق: شعيب الأرنؤوط – عبد الله بن المحسن التركي نشر: مؤسسة الرسالة – بيروت ط10، 1417هـ – 1997م، 2/ 535. وسلطة ولي الأمر في الأحكام الاجتهادية للباحث ص

المعنى الثالث: أن السياسة الشرعية هي: تلك الأحكام والتصرفات التي يلجأ إليها الولاة والحكام لتدبير شؤون رعاياهم في الوقائع التي لا نص فيها، شرط أن تكون محققة لمصالح الناس، ولا تتعارض مع أحكام وقواعد الشرع[1].

وهذا المعنى قال به من وصف السياسة الشرعية بأنها الأفعال والإجراءات التي يتخذها ولي الأمر في سبيل تحقيق مصالح الأمة في كل الأمور التي لم يرد بشأنها نص معين.

ولكي تكون نسبة هذه السياسة إلى الشرع صحيحة فإنه يجب أن يكون ولي الأمر مجتهدا، ويبذل في ذلك جهده في استنباط أحكام شرعية لما لا نص فيه وفق ضوابط الاجتهاد المقررة شرعا، وما لم يكن مجتهدا فيرجع إلى المجتهدين في ذلك[2]، وتكون حينئذ نسبة هذه السياسة إلى الشرع من حيث إن هذه الأحكام والتصرفات استنبطت بواسطة الاجتهاد الشرعي، المقرر لاستنباط أحكام ما لا نص فيه، وانتهج ولاة الأمر والمجتهدون فيه نهج الشريعة في جلب المصالح للناس ودفع المفاسد ولا مخالفة فيه لحكم شرعي.

وبالنظر في المعاني السابقة نجد أن المعنى الأول هو أصدق المعاني من حيث نسبة السياسة إلى الشرع بصفة قطعية، باعتبار أن الوالي يسير في رعايته لرعيته وفق الأحكام التي شرعها الله تعالى لهم، لكنه قاصر عن أن يحيط بمفهوم السياسة الشرعية، فلا يمكن قصر السياسة الشرعية على ما ورد في المعنى الأول فقط؛ لأن ذلك سيؤدي إلى خروج وقائع كثيرة في حياة الناس عن أن تتناولها

---

(1) المدخل إلى السياسة الشرعية ص45– 46، السياسة الشرعية ومفهوم السياسة الحديث ص**70**.

(2) انظر في هذا المعنى: غياث الأمم في التياث الظلم: لعبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني، أبو المعالي، ركن الدين، الملقب بإمام الحرمين (المتوفى: **478**هـ) تحقيق: عبد العظيم الديب نشر: مكتبة إمام الحرمين ط**2**، **1401**هـ ص**380**.

السياسة الشرعية، بسبب أن النصوص الشرعية التفصيلية محدودة لا تتناول كل وقائع الحياة التي تتطور باطراد، وتستجد فيها وقائع جديدة تحتاج إلى مدها بحكم شرعي يجيز أو يحظر على الناس التعامل بها، فالوقوف عند هذا المعنى يؤدي إلى وصف الشريعة بالجمود والقصور، وهو أمر مناف للحقيقة والواقع، كما قد يكون مبررا للحكام للاستعانة بالقوانين الوضعية في كل ما لا نص فيه.

ومن هنا فإن مفهوم السياسة الشرعية يتناول المعاني السابقة كلها، فتشمل العمل بالأحكام القطعية وفق المعنى الأول، والعمل بالأحكام التي يختارها ولي الأمر من بين الأحكام الاجتهادية التي اختلف فيها الفقهاء، إضافة إلى الأحكام والتصرفات التي تستنبط للوقائع التي لا نص بما يحقق المصلحة ويدفع المفسدة، وذلك لأمرين: الأول: أن جميع هذه الأحكام مصدرها واحد هو الشرع، سواء ثبتت بالنص أو بالاجتهاد، والتفاوت فيها إنما هو في قوة دليل ثبوتها، وأن الحاكم ملزم في سياسته للرعية بأن يعمل بها جميعا القطعية والاجتهادية، ولا مانع من أن يراد بالسياسة الشرعية جميع هذه المعاني، حيث لا وجه لحصر السياسة الشرعية في بعضها.

الثاني: أن مضمون السياسة بشكل عام يتمثل في أحكام أو قواعد أو قوانين أو تصرفات أو إجراءات موضوعة بهدف تنظيم حياة الناس واستقرار معيشتهم في المجتمع وتحقيق مصالحهم، فيسير الحاكم في رعايته لهم باتباعها وتطبيقها ويمتثلها الناس من أجل تحقيق تلك الغايات، وإنما تمتاز السياسة الشرعية عن الوضعية في أنها تهدف إلى تحقيق مصالح الناس على وفق الشرع بأن تكون تلك الأحكام والقواعد والقوانين مأخوذة من الشرع بنصوصه ومبادئه ومقاصده، بينما الوضعية مصدرها العقل البشري.

ومما هو معلوم أن الشريعة الإسلامية هي خاتمة الشرائع السماوية، وقد أنزلها الله سبحانه وتعالى كاملة وجعلها باقية وخالدة، فكان لا بد وأن تكون وافية بحاجات الناس ومصالحهم على مر الأزمان وفي مختلف الأحوال؛ لذلك

نهج في شرعها منهج التفصيل ومنهج العموم، فكان التفصيل في التحليل أو التحريم لأحكام الوقائع التي تبقى مصالحها أو مفاسدها ثابتة على مدى الأزمان، وكان العموم والإجمال بطريقين، الأول: تشريع نصوص عامة تستوعب أكثر من معنى، أو تؤسس مبدأً أو قاعدة عامة تستوعب حكم وقائع كثيرة في حياة الناس في مختلف الأزمان بطريق الاجتهاد، والطريق الثاني: أبان الشرع عن مقاصده من التشريع في وقائع كثيرة استقرأها الفقهاء فوجدوا أن الشريعة تهدف إلى جلب المصالح للناس ودفع المفاسد عنهم[1] ومن هنا فإن على الحكام وولاة الأمر أن يلتزموا في سياستهم لرعيتهم بأحكام الشريعة وسبيل جلب المصالح ودفع المفاسد عنهم في كل ما لا نص فيه، الذي ثبت أنه مقصد عام للشرع، قال العز بن عبد السلام[2] "وإنما تُنَصَّب الولاة في كل ولاية عامة أو خاصة للقيام بجلب مصالح المُولَّى عليهم، وبدرء المفاسد عنه"[3].

---

[1] انظر: شرح تنقيح الفصول لشهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، نشر: شركة الطباعة الفنية المتحدة ط1، 1393 هـ – 1973 م ص446، الموافقات: إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان نشر: دار ابن عفان ط: 1، 1417هـ/ 1997م 2/ 12.

[2] هو: عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام بن أبي القاسم بن الحسن السلمي الدمشقي الشافعي شيخ الإسلام وبقية الأعلام لقّب بسلطان العلماء؛ كان ناسكا ورعا آمرا بالمعروف وناه عن المنكر، زار بغداد ورجع إلى دمشق وتولى فيها الخطابة والتدريس وخرج إلى مصر وولي القضاء فيها له مؤلفات كثيرة منها:" التفسير الكبير – الإلمام في أدلة الاحكام – قواعد الأحكام في إصلاح الأنام – الفرق بين الإيمان والإسلام ولد سنة سبع أو ثمان وسبعين وخمسمائة وتوفي سنة ستين وستمائة. اظر ترجمته في فوات الوفيات: محمد بن شاكر بن أحمد بن عبد الرحمن بن شاكر بن هارون بن شاكر الملقب بصلاح الدين (المتوفى: 764هـ)ت تحقيق: إحسان عباسن شر: دار صادر – بيروت الطبعة: الأولى 1974، 2/ 350، الأعلام للزركلي 21/4.

[3] قواعد الأحكام في مصالح الأنام: راجعه وعلق عليه: طه عبد الرؤوف سعد نشر: مكتبة الكليات الأزهرية – القاهرة طبعة: 1414 هـ – 1991 م ص74.

وبذلك يتضح أن مفهوم السياسة الشرعية يشمل المعاني السابقة كلها: أي أنها المأخوذة من أحكام الشرع والمعتمدة في أصولها وقواعدها وغاياتها ووسائلها على الشرع، وعلى ضوء ذلك يمكن القول إن السياسة الشرعية تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: السياسة الشرعية القطعية: وتشمل العمل بالأحكام القطعية الجزئية التفصيلية والعامة التي شرعها الله تعالى في كتابه أو على لسان رسوله، وكذلك الأحكام التي ثبتت بالإجماع أو بالقياس الصحيح، وتشكل هذه الأحكام قواطع وثوابت راسخة ومشتركة بين عموم المسلمين في كل البلاد الإسلامية، ويخضع لها الحاكم والمحكوم، فلا يجوز مخالفتها، وتبقى ثابتة مدى الحياة.

القسم الثاني: السياسة الشرعية الاجتهادية: وتشمل الأحكام التي يختار ولي الأمر تطبيقها من بين الأحكام الاجتهادية المعتبرة التي اختلف الفقهاء فيها عند استنباطها من نصوص الشريعة الظنية أو العامة، شرط أن يكون اختيار ولي الأمر يحقق مقصدا شرعيا، ولا يؤد لمناقضة حكم شرعي قطعي.

وهذا النوع من الأحكام قد يختلف تطبيقه من بلد لبد ومن زمن لزمن باختلاف الأحوال والأزمان وتجدد المصالح، ولا يخرجه ذلك عن أن يكون من السياسة الشرعية، ما دام لم يخرج عن المعاني التي يحتملها النص وروعي فيه تحقيق المصلحة وجلب المفسدة، ولم يؤد العمل به إلى مناقضة حكم شرعي قطعي.

القسم الثالث: السياسة الشرعية المصلحية: وتشمل الأحكام والتصرفات التي تُستنبط باجتهاد صحيح للوقائع والمستجدات التي لا نص فيها بقصد جلب المصالح ودرء المفاسد للناس مع مراعاة أحوال الناس وأعرافهم، شرط ألا يؤدي العمل بها إلى مخالفة أحكام الشريعة القطعية [1]

---

[1] السياسة الشرعية ومفهوم السياسة الحديث محي الدين محمد قاسم– المعهد العالمي للفكر الإسلامي ط **1**، **1418**هـ ص **70** وما بعدها، السياسة الشرعية د/ يوسف القرضاوي ص**27**.

وهذا النوع من الأحكام مجاله واسع، يستوعب كل الوقائع والمعاملات والتطورات التي تطرأ في كل زمان ومكان، ولا نجد على حكمها نصا شرعيا، وهو مجال الاجتهاد الرحب الذي يختلف الفقهاء في تقدير المصالح والمفاسد فيه، وقد يتغير الاجتهاد فيها عند تطبيقها على أرض الواقع، وتختلف الأحكام فيها أيضا من بلد لبد بحسب ما يقدره ولاة أمرهم ويختارونه منها ولا ضير في ذلك ما دام أنه يحقق المصالح ويدفع المفاسد ولا يخالف حكما شرعيا.

ومما تقدم يتضح مفهوم السياسة الشرعية بأنها التي تعتمد على أحكام وقواعد ومقاصد الشرع، وتهدف إلى جلب مصالح الناس ودرء المفاسد عنهم.

المطلب الثاني:
أهم الفروق بين السياسة الشرعية والسياسة الوضعية

لمعرفة الفروق بين السياسة الشرعية والوضعية أشير أولا إلى السياسات القائمة في الواقع من حيث اتصالها بالشرع من عدمه ثم آتي لبيان أهم الفروق بينهما على النحو الآتي:

أولاً: أنواع السياسات في الواقع:

بالنظر إلى السياسات المطبقة في الواقع نجد أنها إما وضعية، أو مختلطة، أو شرعية، وذلك بحسب مصدر قواعد ومبادئ هذه السياسة.

الفرض الأول: السياسة الوضعية البحتة:

وهي التي يكون مصدرها البشر، يضعون قواعدها بحسب ما يرونه محققا لمصالحهم، يستندون في ذلك إلى خبراتهم وتجاربهم وما يهتدي إليه عقلاؤهم وزعماؤهم، ويطورون هذه القواعد ويخضعونها للتغيير والتعديل والتبديل بحسب نظرتهم ومفهومهم لمصالحهم، وما يدينون به من عقائد، وما يقدسونه من موروثات وما تفرضه عليهم المواقف لاستغلالها، ويستخدمون في سبيل ذلك كل ما هو ممكن ومتاح من الأدوات والنظريات والوسائل لتحقيقها.

والسياسة التي تكون منبعها من البشر تنحصر غاياتها في تحقيق المنافع والمصالح الدنيوية فقط بحسب نظرة الناس إليها بعيدا عن الشرع، وينطلق الناس من هذا المنطلق في وضع القواعد والقوانين التي تكفل تحصيل هذه المصالح وسبل المحافظة عليها، ولذلك تسمى بأنها وضعية لأنها من وضع البشر، وإن توافق رأيهم في بعض الأحكام أو المصالح مع رأي الشرع فليس أخذا بما قرره الشرع في ذلك وإنما لأنها تحقق غاياتهم الدنيوية فحسب من غير أن يكون لهم قصد في امتثال الشرع وهذه السياسات قائمة في غير بلاد المسلمين.

الفرض الثاني: السياسة الشرعية:

وهي التي تطبق أحكام الشرع النصية، وتعتمد فيما لا نص فيه على قواعد الشرع، وتهدف إلى تحقيق مقاصد الشرع الدينية، والدنيوية وتعود بالنفع العام للناس في دنياهم وآخرتهم، وهذه السياسة موجودة في بعض بلاد المسلمين.

الفرض الثالث: السياسة المختلطة:

وهي التي تطبق بعض أحكام الشرع النصية، وتخلط بين المنهج الشرعي في جلب المصالح المقصودة شرعا وبين المنهج الوضعي في جلب المصالح التي يراها الناس، وتهدف لتحقيق غايات مختلطة دينية ودنيوية، فتأخذ بالسياسة الشرعية في مواضع، وتأخذ بالسياسة الوضعية المخالفة لأحكام الشرع في مواضع أخرى، فتصبح خليطا بينهما، تطبق أحكام الشريعة مثلا في الأحوال الشخصية، وتطبق السياسة الوضعية مثلا في التعاملات البنكية، وتوجد هذه السياسة في بعض البلدان الإسلامية.

ثانياً: أهم الفروق بين السياسة الشرعية والسياسة الوضعية:

يوجد فروق رئيسة بين السياسة الشرعية والوضعية نعرض لأهمها في الآتي:

1- الاختلاف في المصدر: فمصدر السياسة الشرعية هو الشرع بأدلته الجزئية والعامة وبمبادئه وأصوله ومقاصده، بينما الوضعية مصدرها الأعراف والعادات والتجارب البشرية وما تستحسنه عقول زعمائهم وقادتهم ومفكريهم.

قال ابن خلدون: "فإذا كانت هذه القوانين مفروضة من العقلاء وأكابر الدّولة وبصرائها كانت سياسة عقليّة، وإذا كانت مفروضة من اللّه تعالى بشارع يقرّرها ويشرّعها كانت سياسة دينيّة نافعة في الحياة الدّنيا وفي الآخرة، لأنّ الشّارع أعلم بمصالح الكافّة فيما هو مغيّب عنهم من أمور آخرتهم، وأعمال البشر كلّها عائدة عليهم في معادهم من ملك، وأحكام السّياسة إنّما تطلع على مصالح الدّنيا فقط، فالملك الطّبيعيّ هو حمل الكافّة على مقتضى الغرض والشّهوة، والسّياسيّ هو

حمل الكافّة على مقتضى النّظر العقليّ في جلب المصالح الدّنيويّة ودفع المضارّ والخلافة هي حمل الكافّة على مقتضى النّظر الشّرعي في مصالحهم الأخرويّة والدّنيويّة الرّاجعة إليها، إذ أحوال الدّنيا ترجع كلّها عند الشّارع إلى اعتبارها بمصالح الآخرة، فهي في الحقيقة خلافة عن صاحب الشّرع في حراسة الدّين وسياسة الدّنيا به فافهم ذلك"[1].

ويترتب على الاختلاف في المصدر فروق جوهرية كبيرة من حيث الثبات والشمول والغايات ومفهوم المصلحة كما سيأتي.

2- الاختلاف في الغايات: فالسياسة الشرعية لها غايتان رئيستان هما: إقامة شرع الله في الأرض، ورعاية الناس وتدبير شؤونهم وفق هذا الشرع، تطبيقا لقوله سبحانه وتعالى: **"الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ"** سورة الحج الآية (41).

وقد ذكر الفقهاء أن الغاية من منصب الخلافة والإمامة هي حراسة للدين وسياسة الدنيا به[2]، بينما الغاية في السياسة الوضعية تحصيل المصالح الدنيوية فقط.

3- الاختلاف في مفهوم المصلحة المراد تحقيقها: فمفهوم المصلحة في الشرع يتمثل في خمسة أشياء: المحافظة على الدين، ثم المحافظة على النفس، ثم المحافظة على العقل، ثم المحافظة على العرض، ثم المحافظة على المال، وتكون المحافظة على هذه المقاصد بالترتيب عند تعارضها، ويشترط في المصلحة أن

---

[1] مقدمة ابن خلدون ص**191**.

[2] انظر: الأحكام السلطانية للماوردي ص**15**، بدائع السلك في طبائع الملك، محمد بن علي بن محمد الأصبحي الأندلسي، أبو عبد الله، شمس الدين الغرناطي ابن الأزرق (المتوفى: **896**هـ)تحقيق: د. علي سامي النشار نشر: وزارة الإعلام – العراق ص**192**.

تكون عامة وليست خاصة بفرد أو بمجموعة على حساب آخرين، كما يشترط فيها ألا تخالف حكما شرعيا[1].

بينما مفهوم المصلحة في السياسة الوضعية يتمثل في المحافظة على النفس، وعلى المال، أما المحافظة على العقل والعرض فهي بصورة محدودة، ولا يوجد اهتمام كبير بالمحافظة على الدين، ولذلك يضعون قوانين تخالف الشرع والفطرة والذوق الإنساني لعدم وجود وازع من دين.

4- الاختلاف من حيث الثبات: فالسياسة الشرعية تتسم بالثبات في المبادئ والأصول التي تراعي مصالح الناس، ولا تختلف باختلاف الزمان ولا المكان، وتسلك وسائل شرعية في تحقيق تلك الغايات، ولا تتأثر بتغير شخص الحاكم لأنها تقوم على أحكام ومقاصد الشرع وهو باق وثابت [2].

بينما السياسة الوضعية – لأنها من صنع البشر – سريعة التغير والتقلب لا تحتكم لمبدأ ثابت، بل تسير مع لغة المصالح التي يقررونها، وتتأثر بأهوائهم وتسعي دوما لتحقيق المصالح الدنيوية بأي وسيلة كانت.

---

[1] انظر في مفهوم المصلحة في الشريعة الإسلامية: المستصفى، محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: **505**هـ) تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي نشر: دار الكتب العلمية الطبعة: الأولى، **1413**هـ – **1993**م ص**172**، شرح التلويح على التوضيح، سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني (المتوفى: **793**هـ) نشر: مكتبة صبيح بمصر**2/143**، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، أحمد الريسوني نشر: الدار العالمية للكتاب الإسلامي طبعة**2** – **1412** هـ – **1992**م ص**234** وما بعدها، ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية، لمحمد سعيد رمضان البوطي، نشر مؤسسة الرسالة –بيروت – ط**4 1402**ه ص**119**.

[2] انظر: وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية مجموعة من البحوث قدمت لمؤتمر الفقه الإسلامي الذي عقد في جامعة الإمام بالسعودية عام **1396**هـ منشورات جامعة الإمام **1404**هـ ص**169**، **90**، **232**.

5- من حيث الشمول: فالسياسة الشرعية تشمل مجالات كثيرة، فهي سياسة في الدين والدنيا معا، تنظم حياة المسلم وفق عقيدة ربانية راسخة، وعبادات محددة وتيسر معاملاته بما تتحقق به مصالحه، على أساس من الشرع، وتسعى لتحصيل المنافع الدنيوية والأخروية معا، فهي استصلاح للخلق وإرشادهم إلى الطريق المنجي لهم في العاجل والآجل[1].

بينما السياسة الوضعية قاصرة على مجال المعاملات بين الأفراد، وبالقدر الذي تنتظم به حياتهم وتتحصل به مصالح الدنيا فقط.

6- الاختلاف في الاهتمام بالأخلاق والقيم: فالسياسة الشرعية تعتمد على مراعاة مجموعة من الأخلاق والقيم التي أمر بها الدين، ورتب أجرا عليها كي يسموا بها الإنسان في تعاملاته مع غيره، كالصدق، والأمانة، والحياء، والإحسان إلى الآخرين، والرحمة بالضعفاء، ومساعدة المحتاجين، ونصرة المظلومين إلخ... بينما السياسات الوضعية تهتم بوضع القوانين بما تنظم حياتهم وتعاملاتهم المادية وتترك للأفراد حرية كبيرة في مجال الأخلاق.

---

[1] انظر: وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية مرجع سابق ص**271**، فقه السياسة الشرعية في ضوء القرآن والسنة، خالد بن علي بن محمد العنبري ط**1 1418** هـ، ص**44**.

المبحث الثالث: علاقة السياسة الشرعية بالفقه والقانون

المطلب الأول:

العلاقة بين السياسة الشرعية والفقه

تقدم معنا مفهوم السياسة الشرعية بأنها التي تطبق أحكام الشرع النصية وتعتمد في تنظيم شؤون المجتمع فيما لا نص فيه على مبادئ وقواعد ومقاصد الشرع، ولتتضح علاقة السياسة بالفقه يلزم تعريف الفقه أولا ثم بيان وجه العلاقة بينهما على النحو الآتي:

أولاً: تعريف الفقه:

أ-الفقه في اللغة:

هو: الفهم، ويطلق على العلم، وعلى الفطنة[1].

ب-الفقه في الاصطلاح:

هو: العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية[2].

---

[1] انظر: تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (المتوفى: **370**هـ) تحقيق: محمد عوض مرعب نشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت طبعة **1**، :، **2001**م **5**/ **263**، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية: اسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: **393**هـ) تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار نشر: دار العلم للملايين – بيروت ط: **4**، **1407** هـ – **1987** م، **6**/ **2243**، لسان العرب **522/13**، النهاية في غريب الحديث والأثر، **3**/ **465**.

[2] انظر في تعريف الفقه: التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، عبد الرحيم بن الحسن بن علي الإسنوي الشافعيّ، أبو محمد، جمال الدين (المتوفى: **772**هـ)تحقيق: د. محمد حسن هيتو نشر: مؤسسة الرسالة – بيروت ط: **1**، **1400**ه ص**50**، البحر المحيط في أصول الفقه: أبو عبدالله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: **794**هـ)نشر: دار الكتبي ط: **1**، **1414**هـ – **1994**م، **1**/ **34**.

والفقيه هو: من كانت له القدرة على استنباط الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية[1]، ومن كان كذلك يطلق عليه المجتهد، ويتأهل الفقيه إلى مرتبة الاجتهاد إذا توفرت فيه شروط الاجتهاد التي ذكرها الفقهاء تتمثل في إحاطته بعدد من العلوم كعلم الكتاب، وعلم السنة، وعلم أصول الفقه، ومقاصد الشريعة، وعلم اللغة العربية، وفقه الواقع إلخ[2].

ثانياً: الموازنة بين السياسة والفقه:

إجراء المقارنة بين أحكام السياسة وأحكام الفقه من أجل إظهار أوجه الاختلاف والاتفاق بينهما وذلك على النحو الآتي:

1- أوجه الاختلاف: يظهر الاختلاف بين أحكام السياسة الشرعية وأحكام الفقه في الوجوه الآتية:

أ -من حيث سلطة الإلزام: نجد أن أحكام السياسة ملزمة لعامة الناس، أي أنها واجبة التطبيق والتنفيذ والامتثال، كون هذه الأحكام تكون صادرة ممن لهم ولاية الإلزام على الغير، أما أحكام الفقه الاجتهادية فهي أحكام استنباطية يتوصل إليها المجتهد بغالب الظن، فتلزمه هو ومن يقلده، أما غيره من المجتهدين

---

(1) انظر: حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع: حسن بن محمد بن محمود العطار الشافعي (المتوفى: **1250**هـ) نشر: دار الكتب العلمية- بدون تاريخ، **1/ 62**.

(2) انظر شروط الاجتهاد في روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل تأليف: أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (المتوفى: **620**هـ) نشر: مؤسسة الريّان للطباعة والنشر والتوزيع ط**2** **1423**هـ- **2/ 334**، الإبهاج في شرح المنهاج ((منهاج الوصول إلى علم الأصول للقاضي البيضاوي المتوفى سنه **785**هـ)تأليف: تقي الدين أبو الحسن علي بن عبد الكافي بن علي بن تمام بن حامد بن يحيى السبكي وولده تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب نشر: دار الكتب العلمية -بيروت عام: **1416**هـ - **1995** م **1/ 8**.

فلا تلزمهم، وإنما يكون المجتهد ملزم بالعمل بما أداه إليه اجتهاده، وللعامي حرية اتباع أي مجتهد يطمئن إليه.

ب -من حيث الاختصاص: يختص بأحكام السياسة ذوو السلطة من أصحاب الولايات المختلفة؛ لأن تنفيذها يحتاج إلى أمر ونهي وإلزام وعقوبات على من يخالفها، وكل ذلك يكون ممن له ولاية تخوله القيام بمثل ذلك، بينما أحكام الفقه من اختصاص الفقهاء، إذا إن واجب الفقيه هو الاجتهاد في بيان أحكام النوازل والوقائع وإبلاغ الناس بما توصل إليه اجتهاده.

ج -من حيث التنوع: أحكام السياسة تتنوع فتشمل الإجراءات والتعميمات والقرارات والتوصيات والإعلان...إلخ، بينما أحكام الفقه تكون في صورة فتوى وإعلانها فقط.

د -من حيث متابعة التنفيذ: أحكام السياسة تجمع بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، حيث إن ولي الأمر يأخذ بالحكم الفقهي الراجح ويأمر بتطبيقه سواء في شكل قانون ملزم أو توجيه عام لجهات الاختصاص بالالتزام به ويقوم بمتابعة تنفيذها، بينما أحكام الفقه في الغالب تقتصر على الجانب النظري والعمل به يكون من الفقيه وحده ومن يقلده في ذلك.

ه - من حيث عموم الخطاب بها: أحكام السياسة توجه في الغالب لعموم الناس في بلد معين، كما لو كانت صادرة من ولي الأمر في موضوع ما (بعد موافقة السلطة التشريعية – التنظيمية – أو بدونها) في صورة نظام أو تعميم أو توجيه أو أمر، ولا يقصد به شخصا بعينه، وإنما يكون لعموم الناس المخاطبين بها بصفاتهم لا بذواتهم، وقد يكون عمومها في محصور في إطار ولاية معينة أو أصحاب مهنة معينة، بينما أحكام الفقه التي يتوصل إليها المجتهدون تختلف باختلاف المجتهدين، ولا يستطيع أي مجتهد أن يلزم بها عموم الناس.

2- أوجه الاتفاق: وتظهر أوجه الاتفاق بين أحكام السياسة الشرعية وأحكام الفقه في النقاط الآتية:

أ - من حيث القطع بشرعيتها: أن بعضا من أحكام الفقه وأحكام السياسة يعتبران أحكاما شرعية قطعية إذا كان ثبوتهما بنصوص قطعية من الكتاب أو السنة أو الاجماع أو القياس الجلي، ويكون امتثالهما واجبا على كل مسلم.

ب -من حيث المقاصد: فإن أحكام الفقه وأحكام السياسة الشرعية التي لا نصوص شرعية فيها يعتمد الفقيه عند استنباطهما على مبادئ ومقاصد الشريعة.

ج -من حيث قواعد الاستدلال والترجيح: فإن كلا منهما يعتمدان على القواعد الأصولية والقواعد الفقهية في تفريع الأحكام.

د -من حيث نسبتهما إلى الشرع: أن كلا من أحكام الفقه وأحكام السياسة الشرعية يمكن نسبتهما إلى الشريعة بصفة قطعية أو بصفة ظنية بحسب الدليل الذي يدل عليه.

ه - من حيث طريق الوصول إليهما: فإن كلا من أحكام الفقه وأحكام السياسة الشرعية التي لا نصوص فيها يتوصل إليهما بطريقة الاجتهاد الشرعي المعتبر بشروطه، ولا يعد أي منهما حكما شرعيا إلا إذا كان متفقا مع نصوص وقواعد ومبادئ الشريعة ولا يتعارض مع حكم قطعي.

و -من حيث أهلية استنباطها: فإن أحكام السياسة الشرعية وإن كانت من اختصاص ولي الأمر وما يتفرع عنه من ولايات لكنه يشترط في من يتولى استنباطها أن يكون فقيها، فإن لم يكن فقيها فيرجع فيها إلى الفقهاء، ومن ثم فإنها في الأصل تعد أحكاما فقهية.

وبعد المقارنة بين أحكام السياسة وأحكام الفقه نجد أنهما يختلفان في بعض الوجوه، كسلطة الإلزام وعموم المخاطبين بها...إلخ، لكنهما يشتركان في وحدة

الأصول والمبادئ والقواعد والمقاصد، وبذلك يتضح أن أوجه الاختلاف بينهما ليست جوهرية حتى يمكن القول بجعل كل منهما علما مستقلا قائما بذاته منفصلا عن الآخر.

فاتضح بذلك أن أحكام السياسة الشرعية في الأصل هي أحكام فقهية، لها أدلتها من النصوص أو الاجماع أو القياس، أو يستنبطها الفقهاء مما لا نص فيها اعتمادا على أصول الشريعة وقواعدها ومبادئها لتحقيق مقاصد الشريعة، ويأتي دور ولاة الأمر فيها تبعا لدور الفقهاء حيث يقومون باتخاذ الوسائل المناسبة لتطبيق ما اتفق عليه الفقهاء منها وفي اختيار قول واحد مما اختلف فيه الفقهاء لتستقيم أحوال المجتمع بها فيتحقق مقصود الشرع في جلب المصالح للناس ودرء المفاسد عنهم بها.

وبما أن الفقيه هو الذي يستنبط أحكام السياسة الشرعية التي لا نص فيها فإن السائس في الأصل لا بد أن يكون فقيها فإن لم يكن فقيها فيجب عليه مشاورة العلماء والأخذ برأيهم.

ومن هنا فإن السياسة الشرعية تعد فرعا من فروع الفقه، وليس علما قائما بذاته ؛لأنها تعتمد على أدلة الشريعة وقواعدها ومقاصدها، مثلها مثل غيرها من الفروع التي تفرعت عن الفقه كفقه المواريث الذي أفرد في مؤلفات مستقلة، ومثله فقه النكاح وفقه الجنايات.

وقد أفرد الفقهاء علم السياسة الشرعية في مؤلفات مستقلة بمسميات مختلفة سماها بعض الفقهاء المتقدمين بالأحكام السلطانية، وبعض المتأخرين سماها بفقه الخلافة، أو فقه الإمامة، أو فقه الإمارة، أو السلطنة، أو فقه الدولة.

ثالثاً: أهمية إفراد علم السياسة الشرعية بمؤلفات مستقلة:

هناك عدة أسباب تبرر إفراد علم السياسة الشرعية بمؤلفات مستقلة ومنها:

1 -أن موضوع هذا العلم يتمحور حول وجوب نصب من يلي أمر الناس؛ ليتولى

رعايتهم وإدارة شؤونهم وتحقيق مصالحهم وفق شرع الله تعالى مما دفع الفقهاء المتقدمين إلى تحديد من هو أهل لها، والشروط التي ينبغي توفرها فيه، وطرائق توليته ومهامه وواجباته والغاية من توليته وكل ما يتعلق بإمامته من الأحكام والقواعد والمبادئ التي يجب عليه أن يراعيها ويلتزم بها في كل ما يتعلق بحراسة الدين وسياسة الدنيا به.

2 -حاجة ولاة الأمر إلى مؤلفات مستقلة تبين الأحكام الشرعية في علاقتهم بالمحكومين، وتيسر لهم معرفتها وسلوك سبيلها، وفي هذا يقول الماوردي: " ولما كانت الأحكام السلطانية بولاة الأمور أحق، وكان امتزاجها بجميع الأحكام يقطعهم عن تصفحها مع تشاغلهم بالسياسة والتدبير، أفردت لها كتابا امتثلت فيه أمر من لزمت طاعته ؛ ليعلم مذاهب الفقهاء فيما له منه فيستوفيه، وما عليه منه فيوفيه ؛ توخيا للعدل في تنفيذه وقضائه، وتحريا للنصفة في أخذه وعطائه، فإن الله تعالى جلت قدرته ندب للأمة زعيما خلف به النبوة، وحاط به الملة، وفوض إليه السياسة؛ ليصدر التدبير عن دين مشروع، وتجتمع الكلمة على رأي متبوع"[1].

3 -حاجة ذوي الولايات العامة المتفرعة من الولاية الكبرى إلى مؤلفات مستقلة تبين الأحكام الشرعية المتعلقة بولاياتهم ليسيروا في تحقيق مصالح الناس على هدى من الشرع.

4 -إفراد علم السياسة الشرعية في مؤلفات مستقلة له دور كبير في تطبيق أحكام الشريعة في العصر الحاضر، حيث يستطيع ولاة الأمر أن يواجهوا

---

[1] الأحكام السلطانية **13/1**، وانظر قريبا من هذا المعنى للجويني عبد الملك بن عبد الله بن يوسف الملقب بإمام الحرمين (المتوفى: **478**هـ) في كتابه غياث الأمم في التياث الظلم تحقيق: عبد العظيم الديب نشر: مكتبة إمام الحرمين ط: **2**، **1401**هـ، **1/ 15**.

المستجدات والمتغيرات في واقع الحياة باستنباط أحكام لها وفق ما تقتضيه قواعد ومبادئ السياسة الشرعية.

5 -أهمية إبراز هذا العلم في مواجهة السياسات الوضعية القائمة لإثبات أن أعدل السياسات وأصلحها هي السياسة الشرعية المعتمدة على نصوص ومبادئ ومقاصد الشريعة.

6 -إفراد هذا العلم بمؤلفات مستقلة ييسر – أيضا – على الباحثين والدارسين سبل الاطلاع عليها ومعرفة مسائلها والتعمق في بحث جزئياتها المتجددة.

المطلب الثاني:
العلاقة بين السياسة الشرعية والقانون (النظام)

تبين أن السياسة بمفهومها العام المطلق هي قانون موضوع لرعاية الآداب والمصالح وانتظام الأحوال، ولبيان العلاقة بين السياسة والقانون يلزم التعريف بالقانون، ثم بيان العلاقة بين السياسة والقانون وذلك على النحو الآتي:

أولاً: تعريف القانون في اللغة:

كلمة قانون في الأصل كلمة يونانية، تلفظ كما هي kanun وهي تعني العصا المستقيمة، أو المسطرة التي يقاس بها الشيء، وانتقلت إلى الفارسية بنفس اللفظ (كانون)، بمعنى أصل كل شيء وقياسه، ثم عربت عن الفارسية بمعنى الأصل الذي يسير عليه الشيء، أو النظام الذي على أساسه تنتظم مفردات الشيء وتكون متكررة على وتيرة واحدة، بحيث تصبح خاضعة لنظام ثابت، فيقال مثلا: في معرض الأبحاث الاقتصادية قانون العرض والطلب، وفي معرض الأبحاث الطبيعية قانون الجاذبية[1].

ثانياً: تعريف القانون في الاصطلاح:

يعرف القانون: أنه مجموعة من القواعد التي تنظم سلوك الأفراد في المجتمع على نحو ملزم، ومن يخالفها يعاقب، وذلك كفالة لاحترامها[2].

ثالثاً: العلاقة بين القانون والسياسة:

باستعراض معنى القانون ومعنى السياسة نجد أن العلاقة بينهما وثيقة فلا يقوم أحدهما بدون الآخر، فمن ناحية نجد أن للسياسة أثرها الكبير على القانون

---

[1] د.جميل الشرقاوي، دروس في أصول القانون (المدخل لدراسة القانون)، دار النهضة العربية، القاهرة، ص11، د محمد عبد الملك محسن المحبشي، تاريخ وفلسفة القانون، مطبوعات جامعة العلوم والتكنولوجيا، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، ط1، 2013م، ص.

[2] د.جميل الشرقاوي، المرجع السابق ص11.

حيث تُصبغ القوانين الأساسية في كل دولة بالصبغة السياسية التي تنتهجها تلك الدولة، ومن ناحية أخرى فإن للقانون بفروعه المتعددة دوره المهم في استقرار وتنظيم حياة المجتمع وفق تلك السياسة، وتظهر العلاقة بين القانون والسياسة جلية في صورتين:

الصورة الأولى: أن الدول القانونية في العصر الحاضر تقوم بتدوين القواعد والمبادئ السياسية التي تسير عليها في وثيقة أو في مجموعة وثائق يُطلق عليها الدستور أو الوثائق الدستورية، بحيث تحتوي هذه الوثيقة على مجموعة المبادئ والقواعد السياسية التي تبين شكل الدولة، ونظام الحكم فيها، وكيفية تولي السلطة، وأنواع السلطات فيها واختصاصاتها، وعلاقة هذه السلطات مع بعضها، وما هي حقوق المواطنين وواجباتهم تجاه الدولة وسلطاتها العامة، كما تبين المبادئ السياسية التي تنتهجها السلطة في إدارتها لأنشطة المجتمع في مختلف المجالات.

ولقد أصبح لهذه الوثيقة قيمة ومكانة سامية عند السلطات والأفراد الحاكم والمحكوم، بحيث يجب على الجميع أن يخضع لما تتضمنه من قواعد وأحكام وأن يسير عليها وألا يخالفها وإلا تعرض عمله للبطلان، وتفرع عن ذلك وجوب أن تكون القوانين الصادرة في الدولة متوافقة مع هذا الدستور، ومن هنا يظهر أن للسياسة تأثيراً كبيراً على القانون، حيث يتم تشكيل وصناعة القوانين الأساسية في كل دولة وفقا للسياسة التي تسير عليها، وأصبح لكل دولة قانونا دستوريا تبرز فيه المبادئ السياسة التي تسير عليها الدولة في كافة أنشطتها، ويعد الدستور أهم القوانين السارية في الدولة وأعلاها مرتبة، حيث يهيمن على جميع القوانين الأخرى الصادرة في الدولة، بحيث لا يجوز أن يصدر قانون يخالف حكما دستوريا.

والصورة الثانية: أن القانون يعد أهم أداة وأقوى وسيلة لتنفيذ السياسة التي تنتهجها الدولة في مختلف المجالات، وكان وجود القانون في كل دولة ضرورة ملحة لتنظيم حياة الناس فيها واستقرارهم، ولذلك تنوعت القوانين وتعددت

في كل دولة وأصبح لكل نشاط قانون ينظمه، فتَشَكَّل القانون على قسمين، قسم القانون العام، ويختص بتنظيم العلاقات التي تكون الدولة أو إحدى إداراتها طرفا فيها، ومن فروعه القانون الإداري، والمالي، والقانون الجنائي، والقانون القضائي..الخ، وقسم القانون الخاص والذي يختص بتنظيم العلاقات التي تنشأ بين الأفراد، ومن فروعه القانون المدني، والقانون التجاري، وقانون العمل والقانون البحري ... الخ.

وتحرص السلطة المختصة بإصدار القوانين على عدم مخالفة القانون للقواعد الدستورية، وبالتالي يكون القانون أداة تنفيذ السياسة المرسومة في الدستور[1].

رابعاً: القوانين تظهر نوعية السياسة:

اتضح أن للسياسة أثراً كبيراً على القانون إذ يتشكل القانون الأساسي (الدستور) في كل دولة حسب نوع السياسة، فإن كانت السياسة التي تنتهجها دولة ما وضعية أي: من صنع البشر وما تنتجه عقولهم وما يستفيدونه من تجاربهم وعاداتهم فمن الطبيعي أن يكون قانونها الدستوري الذي تصاغ فيه قواعد ومبادئ السياسة وضعيا ويظهر أثره على بقية القوانين التي تصدر بدون مخالفة له، فتكون جميع قوانينها وضعية تبعا لتلك السياسة، ولذلك يمكن من خلال تصفح الدستور في أي دولة الحكم على نوعية السياسة التي تنتهجها.

فالدولة التي تنهج نهج السياسة الشرعية هي التي تتخذ من أحكام ومبادئ ومقاصد الشرع قواعدها السياسية، وتحرص في صياغة دستورها على عدم مخالفة أحكام الشريعة، وبالتالي تصدر القوانين بالموافقة للدستور، فتكون قوانينها متفقة مع أحكام الشرع[2].

---

[1] د. عبد المنعم البدراوي، مبادئ القانون، مكتبة وهبة، القاهرة، **1977**م، ص**129**.

[2] د. محمد حسين الشامي، الوجيز في مدخل القانون، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، ط**4**، **1432**هـ– **2011**م، ص**96**.

الخاتمــة

بعد الانتهاء من البحث توصلت إلى النتائج الآتية:

- اتضح أن السياسة بشكل عام تعني وجود قانون موضوع لتنظيم حياة الناس ورعاية مصالحهم ويحمي قيمهم وآدابهم.
- لجعل السياسة شرعية يجب أن تكون مستقاة من أحكام ومبادئ وقواعد الشريعة وتهدف إلى تحقيق المقاصد الشرعية.
- إن نجاح السياسة في أي مجتمع واستقرارها يتطلب وجود ثوابت راسخة من المبادئ العامة والقيم الراسخة التي تحقق غايات الناس في العيش الآمن المستقر الذي تنتظم به مصالحهم في كل شؤونهم، بحيث يتولى القائمون على هذا المجتمع إدارة شؤونه، وتنظيم سبل العيش فيه لتحقيق تلك الغايات والمصالح في إطار تلك الثوابت والمبادئ والقيم.
- دأبت أكثر الدول في عصرنا الحالي على تحديد هذه الثوابت والمبادئ والغايات والحقوق والواجبات والحريات، والكيفية التي يتم بها تولي السلطة التي تقوم بإدارة شؤون المجتمع كل ذلك وغيره في وثيقة أو أكثر تسمى الدستور، بحيث تكون هذه الوثيقة ملزمة للسلطة والمجتمع.
- يجب على الدول الإسلامية أن تستقي قواعد دستورها من أحكام الشريعة ومبادئها.
- تختلف مبادئ وقواعد السياسة في الدول غير الإسلامية من دولة لأخرى بحسب المعتقدات والقيم والنظريات التي تسود في كل مجتمع وعاداته ونظرته للحياة.
- الأصل في الدول الإسلامية أن تكون الثوابت والمبادئ والمصالح والغايات مستقاة من أحكام الشريعة الإسلامية، ولا مانع من تدوينها في وثيقة بأي اسم كان ما دام يتحقق من ذلك مصلحة عامة للناس.
- السياسة الشرعية تعني قيام ولي الأمر ومن يوليهم في الولايات المختلفة بإدارة شؤون الناس وتنظيم حياتهم في إطار خطة شاملة مدروسة لجميع نواحي الحياة مبنية على الثوابت من أحكام الشريعة وفي ظل مبادئها العامة لتحقيق مقاصد الشرع الخمسة المتفق عليها المتمثلة في أن يسير الناس آمنين على دينهم وأنفسهم وعقولهم وأعراضهم وأموالهم والتي بتحققها تستقيم حياة الناس في المجتمع وتستقر وتزدهر، ويستخدمون لتنفيذ هذه السياسة العديد من الوسائل التي تظهر في صورة أفعال وأقوال وإجراءات وتصرفات وتنظيمات.

مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية

د. سعاد سالم السبع
الأستاذ المشارك في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
كلية التربية – جامعة صنعاء
عنوان المراسلة: suadyemen@gmail.com

ملخص البحث:

لا تقتصر أهمية مهارة التحليل على العملية التعليمية بل تمتد لتكون هذه المهارة لازمة لفهم الحياة، وذلك يعني أن تنمية مهارة التحليل لدى المتعلم ضرورة تربوية لازمة لتنمية مهارات التفكير فيما يدور حوله وما يتلقاه وفهمه وانتقاء ما يفيد منه في تطوير حياته. كما إن تنمية مهارة التحليل لدى الطالب المعلم تمكنه من فهم المحتوى الدراسي وتقويمه وإثرائه، وتيسر له اختيار الأساليب المناسبة لتقديم المحتوى الدراسي لطلبته.

والمعلوم أن مهارات تحليل المحتوى الدراسي تعد مهارات مشتركة يحتاجها المعلم في عمليتي تخطيط الدروس وتنفيذها؛ مما يوجب الاهتمام بهذه المهارات وتدريب المعلم عليها، ولاسيما أنه لم يتم الاهتمام الكافي بها أثناء عملية إعداد المعلم في الكليات والمعاهد المعنية؛ حيث يتم تناول مهارات تحليل المحتوى الدراسي بصورة عرضية ضمن مهارات تخطيط الدروس، وهذا أدى إلى ضعف المعلم في التحليل وبالتالي ضعفه في تخطيط الدروس وفي تنفيذها حيث لا يزال المعلم – ولاسيما معلم اللغة العربية – يعاني من ضعف الأداء التدريسي؛ وهذا ما تشير إليه الدراسات العلمية في هذا المجال على المستويين(المحلي والإقليمي). ولا شك أن ضعف الأداء التدريسي يرجع إلى عوامل عديدة مترابطة، ربما أهمها: ضعف المعلم في مهارات التدريس بجانبيها (التخطيطي والتنفيذي)، مما يستدعي التركيز على هذه المهارات أكثر.

ولكي يتقن معلم اللغة العربية مهارات تحليل المحتوى الدراسي، فإن ذلك يتطلب تدريبه على مهارات التحليل، والتدريب على هذه المهارات يتطلب تحديدها أولا، وبيان ما يلزم من هذه المهارات لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية على اعتبار أن مناهج التعليم تركز على تحليل النصوص ونقدها في هذه المرحلة باعتبارها مرحلة النضج العقلي والوجداني.

ولذلك فقد عنيت هذه الدراسة بتحديد مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ثم بيان مستوى أهمية هذه المهارات من وجهة نظر المتخصصين والمعلمين.

وقد تمت معالجة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

1) ما مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟
2) ما الأهمية النسبية لمهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن السؤالين السابقين اعتمدت الدراسة على المنهاج الوصفي في بناء قائمة أولية بمهارات تحليل المحتوى الدراسي تضمنت (87) مهارة، وتم عرضها على عدد من المعنيين بالموضوع للتأكد من صدق القائمة، وتحديد نسبة أهمية كل مهارة من مهاراتها لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وبالتالي تم تطوير القائمة في ضوء ملاحظات المحكمين، وتم إخراجها في صورتها النهائية مكونة من (69) مهارة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: المهارات العامة اللازمة لتحليل المحتوى الدراسي، وقد تكونت من (46) مهارة، والمهارات الخاصة اللازمة لتحليل النص الأدبي، وقد تكونت من: (13) مهارة،والمهارات الإجرائية اللازمة لتنفيذ تحليل المحتوى الدراسي، وقد تكونت من(10) مهارات. كما تم ترتيب القائمة بحسب أهمية كل مهارة في مجالها. وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات من أهمها:

1. تقديم مقرر خاص بمهارات تحليل المحتوى الدراسي للطلبة المعلمين في كل الأقسام بكليات التربية في الجامعات اليمنية لكي يتمكن الطلبة المعلمون من التدريب الكافي عليها وإتقانها بحسب التخصصات المختلفة.
2. بناء برنامج للتدريب على مهارات تحليل المحتوى الدراسي وتطبيقه على المعلمين ضمن التأهيل الميداني لهم.
3. بناء مقياس لتحديد مستوى الطلبة المعلمين في كليات التربية في مهارات تحليل المحتوى الدراسي لمعرفة مدى قدرتهم فيما بعد على ممارسة هذه المهارة عند التدريس.
4. تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي للغة العربية في كليات التربية والتركيز على تنمية المهارات اللغوية واكتساب القواعد اللغوية (النحوية والصرفية والبلاغية) لأن إتقان مهارات اللغة العربية عملية لازمة لتطبيق مهارات تحليل المحتوى الدراسي.
5. التركيز على الجانب التطبيقي عند دراسة الأدب العربي في كليات التربية بحيث يتم التركيز على ممارسة معايير النقد الأدبي من خلال تطبيقها على النصوص اللغوية المقررة ليعد الطلبة لممارسة مهرة تحليل المحتوى الدراسي وفق معايير النقد الأدبي عند انتقالهم إلى الميدان.

Skills of analysis for the curriculum content for Arabic language teachers in high school level

Abstruct:

Not only does the importance of analytical skills depend on the educational procedure but it also expands to be important in understand life, which means that the development of those analytical skills that the learner possesses is, educationally speaking, critical to developing the thinking skills in whatever it is that is around him/ her as well as what they learn and choosing what's good for them to take advantages in life. Developing thinking skills opens doors for the learner to make them capable of understanding the curriculum as well as evaluating it. In addition, it makes it easier for the learner to choose whatever way is suitable for the teacher to present his/ her ideas to the student.

In fact, curriculum analytical skills are considered multiple common skills the teacher needs in the process of planning for lessons and implementing them; which leads to the must of putting an emphasis and training teachers such skills, since the latter was not enough emphasis whilst training teachers for community colleges. What happens is that those skills are not being taken seriously during the process of planning for lessons/ teaching. That led to the weakness by the community college teacher in planning for lessons and implementing them – since teachers (especially Arabic language teachers) have already weaknesses in their teaching performances. Many studies (domestically, and internationally) are out there proving such a thing in this major. There is no doubt that this weakness is due to many reasons. One of which is the already existent teaching ability with its both sides (the planning for lessons and implementing them) which calls for putting more emphasis on such skills.

In order for an Arabic language teacher to learn those skills, he or she has to be taught analytical skills first. Teaching such skills needs them to be specified beforehand. Deciding on which those skills has to be possessed by a teacher is considered upon the fact that curriculum focuses on analyzing the context and criticizing it in this level that is the level of mind and soul growth.

Therefore, this study has specialized in deciding which analytical skills in the curriculum are critical for high school Arabic language teachers, then deciding how important those skills are from a professional angle.

The solution to this study was decided by answering two questions:

1) What are the analytical skills in the curriculum that an Arabic teacher has to possess in high school level teaching?
2) How important are those skills in high school level teaching?

To answer those two questions, the study has depended on sorting skills that included a total amount of 87 skills, those skills are shown to a number of specialists to reassure their credentials and accuracy, and deciding how significant each one of them was for Arabic language teachers. That strengthened the skills list and concluded it to the total amount of 69 skills, distributed over three major areas:

A. Necessary skills for analyzing the curriculum content – 46 skills.
B. Special skills for analyzing the context in literature – 13 skills.
C. The necessary skills for implementing the curriculum analysis – 10 skills.

Those three major areas were reorganized due to their importance. The study has come to the conclusion that:

1- Presenting a special conclusion that specifies in analyzing the curriculum content for student learners in all major areas in faculty of education in Yemeni universities so that student learners have a sufficient practice in order to be good at it, according to their specialties.
2- building and sustaining a program for training analytical skills and implementing the, on learners according to their qualifications.
3- Building a measurement for student learner's levels in faculties of education over curriculum analytical skills to acknowledge the level that they're able to practice suck skills while teaching.
4- Developing Arabic Academic program in faculties of education and focusing on better linguistic skills and maintaining grammatical rules, because the capabilities of such Arabic skills are critical to implementing curriculum analytical skills.

Putting an emphasis on the technical aspect while studying the Arabic literature in faculties of education as long as putting focus on practicing criticizing literature through implementing them on linguistic skills affirmed to them (the student learners) to continue practicing those analytical skills according to criticizing literature standards once they alter to the field.

مقدمة:

تعليم اللغة العربية كتعليم أي لغة إنسانية؛ يحتاج إلى معلم متمكن من اللغة ومن أساليب تدريسها. ولذلك تهتم كليات إعداد المعلمين بإعداد معلم اللغة أكاديميا وتربويا وثقافيا؛ فتمكنه من المعرفة الأكاديمية المتصلة بقواعد اللغة وآدابها، وتمكنه من الاطلاع على شيء مما يتصل باللغة تأريخا وثقافة، وتحرص كليات إعداد المعلمين على إعداد المعلم في الجانب التربوي المهني؛ فتقدم له المعارف التربوية المتصلة بالنمو اللغوي، وطرق اكتساب اللغة وكيفية تعليمها وتطويرها.

وفي المقررات التربوية يتم تعريف الطالب المعلم بالأسس المعرفية لبناء المناهج اللغوية وطرائق تعليمها، فيتم تقديم مقررات تربوية متنوعة من ضمنها مقرر(أساليب التدريس)؛ وفي هذا المقرر يقدم للطالب المعلم مهارات التخطيط للتدريس ومهارات تنفيذ التدريس. ويتم تقديم مهارات تحليل المحتوى الدراسي – عرضيا – ضمن مهارات تخطيط الدروس على الرغم من أن مهارة التحليل لازمة لعمليتي التخطيط والتنفيذ في العملية التدريسية، ويمارسها المعلم عمليا سواء عند قراءة الدرس لرسم خريطة تنفيذه، أو عند تنفيذ الدرس لتحقيق أهدافه السلوكية.

مما يعني أن تنمية مهارة التحليل لدى المعلم ضرورة تربوية لازمة لتنمية مهارات التفكير لديه، ولفهم ما يدور حوله وما يتلقاه وتنمية قدرته على انتقاء ما يفيد منه في تطوير حياته، وفي تطوير مهارات طلبته. ولذلك فلا بد من الاهتمام

بتنمية مهارة التحليل لدى (الطالب المعلم) لتمكينه من فهم المحتوى الدراسي وتقويمه وإثرائه، وتيسير اختيار الأساليب المناسبة لتقديم المحتوى الدراسي لطلبته.

لقد أثبتت الدراسات أن المعلم بصورة عامة ومعلم اللغة العربية بصورة خاصة يعاني من ضعف الأداء التدريسي في الميدان [1]، وانعكس هذا الضعف على تدهور مخرجات التعليم، حيث يصل الطالب إلى الجامعة وهو عاجز عن كتابة فقرة كتابة صحيحة، وغير قادر على القراءة اللازمة للتعليم الجامعي، ويعاني من صعوبات حتى في التعبير عن احتياجاته [2]. مما يتطلب إعادة النظر في عملية إعداد المعلم ولاسيما في مهارات التدريس.

ومن الأهمية بمكان الاهتمام بتدريب المعلم على مهارات تحليل المحتوى الدراسي حتى يصل إلى مستوى إتقان التحليل، وتناول هذه المهارات بصورة عرضية في مقرر(أساليب التدريس) لا يمكن الطالب المعلم من الإحاطة بمهارات التحليل ولا التدريب العملي عليها، مما يؤدي إلى خروج المعلم للميدان وهو غير متمكن من تحليل المحتوى الدراسي، فيتجنب استعمال مهارة التحليل ويهمل تنمية هذه المهارة عند طلبته، ولاسيما أن الكتب المدرسية تساعد على إغفال هذه المهارة كون الكتب مشتملة على الأهداف السلوكية وأسئلة التقويم وموضوعاتها مصنفة ضمن أفكارها، وهذا ما يجعل المعلم المبتدئ يكتفي بما في الكتاب المدرسي فينقله إلى ذهن المتعلم كما هو دون تدخل منه وكأن المعلم ملقن فقط لما هو في الكتاب المدرسي، فلا يبذل جهدا لا في التحليل ولا في تنشيط عقل المتعلم لاستخدام مهارات التفكير والتحليل، وهذا ربما هو أحد أسباب ضعف المعلم والمتعلم.

لذلك فإن تدريب المعلم على مهارات التحليل أصبح من ضمن الاحتياجات الأساسية لمعلم اللغة العربية ولاسيما عند تدريسه لطلبة المرحلة الثانوية، "كون المتعلم في هذه المرحلة يتميز بالتفتح العقلي المتطلع إلى اكتشاف ما يحيط به وتحليله والحكم عليه".[3]، وكون تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة يتطلب بذل

مزيد من الجهد في التحليل والنقد والتذوق، وتلك عمليات تتطلب إتقان مهارات تحليل المحتوى الدراسي بكل أنواعه، ولاسيما مهارات تحليل النصوص الأدبية.

مشكلة الدراسة ومنهجية معالجتها:

لا يزال المعلم – ولاسيما معلم اللغة العربية– يعاني من ضعف الأداء التدريسي؛ وهذا ما تشير إليه الدراسات العلمية في هذا المجال على المستويين (المحلي والإقليمي). ولا شك أن ضعف الأداء التدريسي يرجع إلى عوامل عديدة مترابطة، ربما أهمها: ضعف المعلم في مهارات التدريس بجانبيها (التخطيطي والتنفيذي)، والمعلوم أن مهارات تحليل المحتوى الدراسي تعد مهارات مشتركة يحتاجها المعلم في عمليتي تخطيط الدروس وتنفيذها مما يوجب الاهتمام بهذه المهارات وتدريب المعلم عليها، ولاسيما أنه لم يتم الاهتمام الكافي بها أثناء عملية إعداد المعلم في الكليات والمعاهد المعنية؛ حيث أثبتت بعض الدراسات [4] أنه يتم تناول مهارات تحليل المحتوى الدراسي بصورة عرضية ضمن مهارات تخطيط الدروس، وهذا أدى إلى ضعف المعلم في التحليل وبالتالي ضعفه في تخطيط الدروس وفي تنفيذها. مما يستدعي التركيز على هذه المهارات أكثر.

ولكي يتقن معلم اللغة العربية مهارات تحليل المحتوى الدراسي، فإن ذلك يتطلب تحديد مهارات التحليل أولا، وبيان ما يلزم من هذه المهارات لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وهذا ما هدفت إليه الدراسة الحالية التي عنيت بتحديد مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ثم بيان مستوى أهمية هذه المهارات من وجهة نظر المتخصصين والمعلمين.

وقد تمت معالجة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

ما مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عنه السؤال التالي:

ما الأهمية النسبية لمهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانويةمن وجهة نظر المتخصصين ؟

وللإجابة عن السؤال السابق اعتمدت الدراسة على المنهاج الوصفي في بناء قائمة أولية بمهارات تحليل المحتوى الدراسي، وتم عرضها على عدد من المعنيين بالموضوع للتأكد من صدق القائمة، وتحديد نسبة أهمية كل مهارة من مهاراتها لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وبالتالي تم تطوير القائمة في ضوء ملاحظات المحكمين، وتم إخراجها في صورتها النهائية مرتبة حسب مجالاتها وحسب أهمية كل مهارة في مجالها، ثم تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

أهمية الدراسة:

يمكن الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

1. الإفادة من قائمة مهارات تحليل المحتوى في بناء أدوات لتقويم أداء المعلم أثناء الإعداد وفي الميدان لمعرفة قدراته على تحليل المحتوى الدراسي في ضوء أهداف التحليل المتنوعة.
2. الإفادة من قائمة مهارات تحليل المحتوى في بناء برامج تدريبية ومقررات تعليمية لتدريب المعلمين على مهارات تحليل المحتوى التي حازت على نسب أهمية مرتفعة لمساعدتهم على التمكن من مهارات التحليل وتطوير أدائهم في تخطيط الدروس وتنفيذها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على مهارات تحليل المحتوى الدراسي التي يحتاجها معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية عند تحليل المحتوى الدراسي وعند تحليل النص الأدبي..

مصطلحات الدراسة:

ويقصد بـ(التحليل) إجرائيا في هذه الدراسة: استقراء المحتوى الدراسي لمعرفة خصائص و سمات عناصره بكل أبعادها، و طبيعة العلاقات القائمة بين هذه العناصر واستنباط ما يمكن استنباطه وفق معايير التحليل.

أما (مهارات تحليل المحتوى الدراسي)؛ فيقصد بها إجرائيا في هذه الدراسة: القدرة على قراءة المحتوى الدراسي بكل أشكاله العلمية والأدبية، وتصنيفه وترتيب عناصره بهدف الوصول إلى وصف موضوعي دقيق شامل(كمي وكيفي) لعناصر المحتوى وفق الأهداف المرسومة للتحليل.

الخلفية النظرية للدراسة

لا شك أن تحليل المحتوى الدراسي يتطلب التعرف على مفهوم التحليل وطبيعته وخصائصه وضوابطه ومهاراته. ومن خلال الرجوع إلى الأدبيات السابقة في مجال تحليل المحتوى اتضح للباحثة أن الدراسات العلمية تتعامل مع مصطلحين في مجال تحليل المحتوى هما: (تحليل المضمون وتحليل المحتوى الدراسي). واتضح من خلال تتبع تعريفات المصطلحين أن كثيرا من الباحثين يتناولون مفهومي (المضمون والمحتوى) بمعنى واحد، وبعضهم يفرقون بين المفهومين، ولكن الباحثة وجدت أن مفهوم تحليل المضمون –كما تناولته الدراسات السابقة– هو مفهوم أعم وأشمل من تحليل المحتوى الدراسي، فهو يشمل تحليل أي مادة لغوية سواء أكانت دراسية أم إعلامية أم اجتماعية أم اقتصادية..إلخ، وأما تحليل المحتوى الدراسي فهو مفهوم أخص من تحليل المضمون، لكنه جزء منه يهتم بتحليل المحتوى اللغوي التعليمي للمناهج الدراسية. وهذه ملاحظة كان لابد من تسجيلها قبل عرض الخلفية النظرية للدراسة.

مفهوم تحليل المضمون وتحليل المحتوى الدراسي

لكي يتم إدراك الصلة بين تحليل المضمون وتحليل المحتوى الدراسي يحسن تتبع معنى المفهومين عند أهل الاختصاص.

يشير اصطلاح المضمون أو المحتوى (Content) إلى كل ما يقوله الفرد من عبارات أو ما يكتبه أو ما يرمزه، كما يشير إلى المعلومات التي تقدم والاستنتاجات التي يخرج بها والأحكام التي يقترحها أهدافا اتصالية مع الآخرين(5).

وعلى الرغم من وضوح مفهومي (المضمون والمحتوى) لغة واصطلاحا إلا أن علماء التربية والباحثين قد اختلفوا في منهجية التحليل وعملياته؛ وترتب على ذلك اختلافهم في تعريف التحليل مرتبطا بأحد المفهومين(المضمون والمحتوى) فربطوا بين التحليل الكمي ومفهوم المحتوى، وربطوا بين التحليل الكيفي ومفهوم المضمون، فصار هناك اتجاهان في التعريف وكما يلي:

الاتجاه الأول: هو الاتجاه الوصفي الكمي:

وهو الاتجاه الذي ينصب الاهتمام فيه على مدى تكرار ظهور بعض صفات المحتوى والذي عاصر فترة النشأة، واستمر بعد ذلك وعنه استعار بعض الباحثين في مصر تعريف (تحليل المضمون) ولاسيما في بحوث علم الاجتماع، وهذا الاتجاه ظهر في الثلاثينيات.

وأصحاب هذا الاتجاه يرون أن تحليل المحتوى يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي لهذا المحتوى؛ أي أنه يهدف إلى التصنيف الكمي لمضمون معين في فئات.

ومن هؤلاء: كابلان (Kaplan) (1943)م؛ الذي يرى أن "تحليل المحتوى هو التصنيف الكمي لمضمون معين في ضوء نظام للفئات صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بذلك المضمون". وكذلك جانيس (Janis) الذي

رأى أن" تحليل المضمون أسلوب لتصنيف سمات الأدوات الفكرية في فئات طبقاً لبعض القواعد التي يراها المحلل كباحث علمي"[6] و لازويل (Lasswill) (1969) الذي رأى" أن تحليل المحتوى هو الوصف الدقيق والموضوعي لما يقال عن موضوع معين في وقت معين"[7]، ومنهم (Berelson) (1971 -1952م)؛ الذي عرف (تحليل المحتوى) بأنه" أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر من مواد الاتصال. "[8].

وتبعهم زيدان عبد الباقي(**1974**) الذي يرى أن تحليل المضمون منهج و أداة للوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى الظاهر للاتصال وأنه يستخدم في تصوير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة في المجتمع:[9]

ومثله: محمد عبد الباسط (**1983**) الذي رأى بأن تحليل المحتوى أسلوب يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر للاتصال [10]

الاتجاه الثاني: هو الاتجاه النوعي:

وهو الاتجاه الذي يكون التركيز فيه على تفسير ظهور أو غياب صفة أو مجموعة من صفات محتوى معين، أو في بعض أجزاء موضوع التحليل. وهو الاتجاه الاستدلالي في التحليل الذي ربط بمفهوم المضمون، والذي يتخطى مجرد وصف المحتوى إلى الخروج باستدلالات عن عناصر المحتوى والمعاني الضمنية أو الكامنة فيه وهذا الاتجاه ظهر في نهاية الخمسينات وبداية الستينات.[11]

وأصحاب هذا الاتجاه تجاوزوا تحليل المحتوى الظاهر إلى تحليل دلالاته الكامنة كتحليل المضمون الخفي[12] أو ما وراء المضمون الظاهر وكذلك المنهج الوثائقي[♥] ومن هؤلاء: – باد (Budd) الذي يرى أن تحليل المحتوى" أسلوب منظم

♥ التحليل الوثائقي هو: "عملية أو جملة عمليات، ترمي إلى تمثيل محتوى وثيقة ما في شكل مختلف عن شكلها الأصلي بهدف تسهيل دراستها، أو تعرف مكوناتها في مرحلة تالية، والتحليل الوثائقي يقتصر على استخراج الأدلة والبراهين من الوثائق المتعلقة بموضوع الدراسة بعد

لتحليل مضمون رسالة معينة، أي أنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للاتصال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالاتصال لتفسير ماوراء هذا السلوك"[13]، ومنهم (Berelson) الذي عرف (تحليل المضمون) بأنه:" تقنية للبحث موضوعها الوصف الموضوعي والكمي للمحتوى الظاهر لمادة التواصل بهدف تفسيرها"[14] و(Doverjih) الذي رأى أن" تحليل المضمون لا يدورحول الأسلوب بقدر ما يدور حول الأفكار المعبَّر عنها، ولكن كل كلمة تساوي فكرة ما عنده،. ويتميز تحليل المضمون بكون الوحدات المحللة هي عموما الدلالات وليست الكلمات"[15] وتبعهم حسين الهبائلي الذي يرى أن تحليل المضمون هو" البحث عن المعلومات الموجودة داخل وعاء ما، والتفسير الدقيق للمفهوم أو المفاهيم التي جاءت في النص أو الحديث أو الصورة، والتعبير عنها بوضوح وموضوعية وشمولية ودقة"[16]، ومثله محمد عبد الحميد الذي عرف تحليل المحتوى بأنه "مجموعة الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الارتباطية لهذه المعاني من خلال البحث الكمي، الموضوعي، والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى"[17]

وعلى الرغم من الخلط في استعمال المصطلحين تحليل المضمون وتحليل المحتوى عند تعريفها؛ فإن هناك فرقا بينهما في استعمالات كل واحد من الذين استعملوا المفهومين؛ فقد تم استعمال (تحليل المضمون) في المجال الإعلامي في حالة تعذر اتصال الباحثين بالمبحوثين بصورة مباشرة للتعرف على اتجاهاتهم وأفكارهم واستجابتهم من خلال الملاحظة والمقابلة والاستبانة وغيرها، ودراستها

التحليل الشامل للوثيقة، فمثلا: الاقتصار على استخراج الجمل الفعلية من نص معين، أو استخراج الشواهد الشعرية من كتاب محدد، فهو جزء من تحليل المحتوى، لكن تحليل المحتوى بمعناه الشامل هو: عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف وشامل ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال كاملا.

دراسة منهجية باتباع طريقة منظمة وصارمة. بينما تم استعمال (تحليل المحتوى) عندما يكون المحتوى متاحا في الوثائق.

لقد تعددت تعريفات تحليل المضمون أو المحتوى بتعدد رواد التحليل؛ لكنهم اتفقوا على أن تحليل المحتوى يقصد به التكميم الذي يطبق على الظاهرة المدروسة وثائقيا، أي حساب عدد وحدات التحليل، ولا يتجاوز هذا العدد إلى التعليل أو ربط السبب بالنتيجة أو معرفة العلاقات، أي أن التحليل يقرأ الوصف للمحتوى ولا يتجاوزه إلى غيره، وعليه فقد خلص بعض الباحثين إلى ترجيح تعريف بيرلسون (Bearlson) لتحليل المحتوى بأنه عبارة عن" طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال"[18]

فالتحليل أشبه ما يكون بالمنهج المسحي في معرفة الواقع، فهو يصف فقط ولكن لا يجيب على سؤال لماذا؟ وإذا كان المنهج المسحي يطبق على المباني والبشر والأجهزة؛ فتحليل المحتوى يطبق لوصف كمي للظاهرة المدروسة أو للمقارنة بين ظاهرتين أو تقويم لظاهرة معينة من خلال معرفة الاتجاه الغالب حولها.

وعلى ذلك اتفق المتخصصون على أن التحليل يعني – اصطلاحاً –" وصف الشيء بذكر مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها؛ فإذا قلنا: إن الماء يتكون من ذرتي أكسجين وذرة هيدروجين؛ فمعنى ذلك أن العنصرين المكونين للماء هما الأكسجين والهيدروجين، وأن العناصر المكونة للبناء هي الإسمنت والحديد والرمل والأبواب والشبابيك...إلخ[19]

وعليه يمكن القول – عند تحليل الكتاب المدرسي – إن الكتاب يتكون من وحدات دراسية محددة، كل وحدة تتحدث عن موضوع معين...، وعند تحليل الموضوع الإنشائي (التعبيري) يمكن القول: إنه يتكون من فكرة عامة وأفكار جزئية، وشواهد قرآنية وأحاديث نبوية، وأبيات شعرية، أو نقول: إنه يتكون من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، أو إنه يتكون من مقدمة وعرض وخاتمة... و أما

عند تحليل القصيدة الشعرية أو النص الأدبي فيمكن القول: إن النص الأدبي يتكون من مفردات وأفكار وعاطفة وخيال وصور بيانية وجمالية وقيم..

وذلك معناه أن كل شيء قابل للتحليل، وأن تحليل أي شيء يوضح أنه يتكون من عناصر ومكونات وأجزاء تشكل في مجموعها وعند تآلفها وتناغمها ذلك الشيء.

أهداف تحليل المحتوى الدراسي:

لقد ظهر جلياً التوسع في تحليل المحتوى، فلم يعد التحليل يقتصر على تحليل المواد المقروءة والرسائل اللفظية كما كان عليه التحليل عند ظهوره منذ ما يقرب من ثمانين عاماً، بل تعداه إلى مجالات في حياة الإنسان لم يكن من المتوقع أن يتم استخدام تحليل المحتوى فيها، مثل تحليل الصور والرسوم والأشكال والموسيقى وغيرها من مظاهر الإبداع والتميز الإنساني. لأن تحليل المحتوى –وفق الاتجاه النوعي– أصبح طريقة بحث وصفية تهتم بجمع بيانات من وثائق مكتوبة أو مسجلة صوتياً أو مرئية وتحليل المعلومات التي يتضمنها محتوى الوثيقة بقصد التوصل إلى تفسيرات واستنتاجات موضوعية.

فتحليل المحتوى– سواء أكان كيفيا أم كميا – عملية تستهدف إدراك الأشياء والظاهرات عن طريق فصل عناصر تلك الأشياء والظاهرات بعضها عن بعض، ومعرفة الخصائص التي تمتاز بها هذه العناصر، فضلاً عن معرفة طبيعة العلاقات التي ترتبط بينها كما هي.[20]

ويستعمل تحليل المحتوى كأداة علمية لتقويم المناهج الدراسية؛ حيث يتم تقويم المناهج الدراسية بطريقتين: الأولى تتمثل في ملاحظة المنهاج ميدانيا أثناء تطبيقه، والثانية تتمثل في تحليل محتوى مطبوعات المناهج من كتب دراسية وأدلة معلمين عن طريق وصف المحتوى التعليمي وصفًا موضوعيًا ومنهجيا يؤدي إلى تحديد العناصر الأساسية للتعلم لمعرفة جوانب القوة والضعف فيها من أجل التطوير.

ويستعمل أسلوب تحليل المحتوى الدراسي – إلى جانب أساليب أخرى– للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو مفهوم، أو فكرة أو أكثر في محتوى دراسي محدد أو نص دراسي معين، وينتج عن التحليل مؤشرات تحدد اتجاه تقويم المناهج والتطوير فيما بعد.(21)

ويعد تحليل المحتوى الدراسي أحد أساليب البحث العلمي التي يكثر استخدامها في عصر تراكمت فيه المعرفة بسبب الثورة المعلوماتية والمعرفية الهائلة، الأمر الذي فرض العناية باستعمال تحليل المحتوى باعتباره أسلوباً أساسياً يُستند عليه في تحليل هذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف وغيرها لانتقاء المفيد منها لتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.(22)

كما إن تحليل المحتوى– سواء أكان كيفيا أم كميا – يعد أسلوبا بحثيا مهما في بناء المناهج الدراسية كما يعد وسيلة أساسية لتقويمها وتطويرها، ولاسيما من خلال تحليل المحتوى الدراسي لهذه المناهج لمعرفة مدى انطباق المعايير العلمية على هذا المحتوى، وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجل تحقيقها. (23)

ويعتمد تحليل المحتوى الدراسي على الوصف الظاهر والصريح للمادة الدراسية قيد التحليل عن طريق تصنيف البيانات وتبويبها، ولا يقتصر الوصف على الجوانب الموضوعية واللفظية للمادة، بل يهتم أيضا بالجوانب الشكلية، ويعبر عن هذا الوصف بحصر تكرارات وردت لجمل أو كلمات أو مصطلحات أو رموز أو أشكال أو معاني متضمنة في مادة التحليل بناءً على ما يقوم به الباحث من تحديد موضوعي لفئات التحليل ووحداته.

ولذلك نجد بعضهم يعرف مصطلح تحليل المحتوى الدراسي بأنه " مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لرصد المادة الدراسية وتصنيفها، بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب أو المنهاج،

أو أنه إحصاء المعارف والمهارات والقيم الأساسية المضمنة في الدروس وكتابتها." (24).

ويتم تحليل المحتوى الدراسي باستعمال استراتيجية علمية محددة؛ يتم من خلالها تحديد جملة من الإجراءات يتبعها المعلم لتحليل المحتوى لتحقيق أهداف متنوعة.

وعملية التحليل تتطلب تحديد فئـات التحليل؛ أي تحديد ما الذي سنتتبعه في الموضوع؟ هل هي القيم؟ أم الصفات ؟ أم المفاهيم النحوية؟ أم الأفكار ؟أم الحقائق؟...الخ(25)

حيث يتم تحليل المحتوى الدراسي وفق هدف محدد مرسوم؛ فقد يتم تحليل النص اللغوي بهدف تصنيف محتواه إلى محتوى معرفي ومهاري ووجداني، ثم تحليل المحتوى المعرفي وفق تصنيف معينٍ للمعارف، وهي: الحقائق، والأفكار، والمفاهيم، والتعميمات، والقوانين العلمية، والنظريات العلمية، والإجراءات..ويتم تحليل المحتوى المهاري إلى مهارات عقلية، وجسدية، ونفسية، ويتم تحليل المحتوى الوجداني إلى ميول، واتجاهات، وقيم...

كما قد يتم تحليل المحتوى الدراسي بهدف اكتشاف كلماته المفتاحية، وأفكاره الرئيسة، والعبارات الدالة عليها، والأدوات والعبارات المستخدمة للربط بينها.

وقد يتم التحليل بهدف التعرف على علاقات السبب والنتيجة في المحتوى الدراسي، أو يتم التحليل لاكتشاف خطة الكاتب في تنظيم المحتوى وعرض أفكاره، وقد يتم تحليل المحتوى الدراسي للتعرف على مدى مراعاة المحتوى للمبادئ والمعايير والمكونات التي يبنى في ضوئها المحتوى ومعرفة جوانب القوة والضعف فيه، واستثمار ذلك التحليل في نقد النص، والحكم عليه بهدف تقويم هذا المحتوى وتطويره والحكم عليه، والوقوف على خصائصه بطريقة علمية

منظمة وليس استناداً إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية.

خصائص أسلوب تحليل المحتوى الدراسي: [26]

تحليل المحتوى في الأصل أسلوب علمي أو أداة مقننة يتم عن طريقها جمع المعلومات أو البيانات عن موضوع التحليل، ولذلك ينبغي أن يتصف تحليل المحتوى الدراسي بمواصفات الأداة العلمية التي من أهمها الخصائص الآتية:

1) **أن يتصف التحليل بالموضوعية:**

إن تحليل المحتوى أسلوب علمي ينبغي أن يتصف بالموضوعية؛ وتعني الموضوعية أن يبعد المحلل تقديره الخاص، أثناء جرد مكونات المحتوى، ويقتصر على وصف ما هو موجود في المحتوى الدراسي فقط؛ فيحصر عناصر المحتوى ويصنفها ويرتبها حسب نظام محدد.

2) **أن يتسم التحليل بالشمولية:**

تحليل المحتوى ينبغي أن يغطي كل عناصر المحتوى، وأن يكون شاملا لكل التفاصيل، ويقصد بشمولية التحليل ألا يهمل المحلل أي جانب من جوانب موضوع التحليل؛ فإذا كان المحلل يبحث عن القيم المتضمنة في نص محدد من خلال الكلمات والتراكيب، فيجب عليه أن يحلل كل الكلمات والتراكيب التي يتضمنها النص دون استثناء، وأن يحدد القيم التي يحتويها ويصنف هذه القيم إلى (دينية– وطنية– اجتماعية– إنسانية– علمية...إلخ) في جدول التحليل. فإذا ظهرت قيم غير متوقعة، فينبغي رصدها في عمود مستقل في هذا الجدول، ويمكن أن يضع عنوانا لمزيد من الأعمدة في جدوله كلما صادف قيمة محددة في المحتوى.ولا يقتصر التحليل على المحتوى اللغوي فقط، وإنما يشمل الجوانب الشكلية كذلك لهذا المحتوى كالأشكال والصور وغيرها.

3) **أن يعتمد التحليل على الحصر الكمي للمحتوى:**

تحليل المحتوى – كما تم تعريفه– هو حصر كمي لتكرارات العناصر

موضوع التحليل، ويعني ذلك أن يكون الناتج أعدادا تتضمن التكرارات للظاهرة المطلوب حصرها في المحتوى ليتمكن الباحث من تفسيرها بعد ذلك كيفيا، لأن العلوم المختلفة تتفاوت في درجة تقدمها بتفاوت ما قد حققته من تحول المعاني الكيفية الشائعة إلى مقادير كمية تصاغ في صورة رياضية تكون هي بمثابة القانون العلمي، وفى هذا الصدد يقول زكى نجيب محمود: " لا علم ما لم يتحول إدراكنا الكيفي إلى إدراك كمي لما ندركه"[27].فتحليل المحتوى لا يجري بغرض الحصر الكمي لوحدة التحليل فقط وإنما يتعداه لمحاولة تحقيق هدف معين)تربوي– نقدي– تقييمي– تقويمي...الخ) ولذلك فلا بد من التعبير عن نتائج التحليل في شكل رقمي بطريقة منظمة، كتوزيع التكرارات في جداول التحليل، وإيجاد معامل الارتباط، والنسب المئوية لهذه التكرارات لتسهيل تحديد ما هو خطأ وما هو صواب في المحتوى الدراسي، والمساعدة على القيام بالتحليل الكيفي على أسس موضوعية، تتيح للباحث التوصل إلى تقديرات قابلة للقياس، وتعينه على ترجمة ملاحظاته إلى أرقام عددية، أو تقديرات كمية، مثل (قليل، كثير) وأن يرصد مدى تكرار كل ظاهرة تبدو له في الكتب موضوع الدراسة.

ويمكن أن يشتمل القياس الكمي لتحليل المحتوى الدراسي على جميع مستويات القياس الأربعة، و هي: المستوى الاسمي(تسمية وحدات التحليل)، و المستوى الترتيبي (ترتيب تكراراتها في المحتوى)، والمستوى المرحلي:(تحديد مستويات وحدة التحليل من حيث العمق والشمول للمحتوى أي كم التواجد)، والمستوى النسبي:(تحديد نسبة ووزن الوحدة في المحتوى الدراسي).

4) **أن يعتمد التحليل على أسلوب الوصف المنظم:**

لا يقتصر تحليل المحتوى على حصر تكرارات المحتوى حصرا عشوائيا، فلابد أن يتم وصف هذه التكرارات وفق أسلوب علمي منظم؛ والوصف هنا

يعنى رصد الظاهرة، وتفسيرها كما هي في سياقها فى ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بحجم هذه الظاهرة ودلالاتها في المحتوى. ويقتصر عمل القائم بالتحليل على تصنيف المادة التي يحللها إلى فئات، ويقدم تفسيرا موضوعيا دقيقا لمضمونها، فالوصف هنا حد لا يجوز أن يتعداه القائم بعملية التحليل إلى إضافة أشياء (من خياله) غير موجودة في هذا الوصف.[28]

ثم ينبغي أن يتم تنظيم هذا الوصف وفق معايير علمية؛ والتنظيم هنا يعنى أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهى الباحث إلى ما انتهى إليه من نتائج. والتنظيم أيضا يعنى وضع إطار عام تأخذ فيه كل فئة من فئات التحليل مكانها، ويتم عرض هذه الفئات بالصورة التي تتفق مع طبيعة المادة، ومع الهدف من عملية التحليل.

5) **أن يكون لتحليل المحتوى هدف علمي:**

لا ينبغي أن يتم تحليل أي محتوى إلا بعد تحديد هدف علمي مفيد يستحق الجهد الذي سيبذله الباحث في التحليل؛ ولذلك فإن من أهم خصائص أسلوب تحليل المحتوى أنه أسلوب بحثي علمي يهدف إلى دراسة ظواهر المحتوى من أجل وضع قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات التي بين بعضها وبعض، ولذلك لا بد أن يتسم بالفائدة وبالأمانة، والوضوح، والفهم، وقابلية المقارنة، و قابلية التعميم. ويتحقق ذلك من خلال وضع تعريفات إجرائية محددة لفئات التحليل التي يتم استعمالها، وتنسيقها، وهذا يسهل فهمها والحكم عليها. كما يهتم أسلوب التحليل بالتحقق من النتائج باتباع إجراءات قابلة للتحكم والمراقبة، وقابلة للنقل بكيفية واضحة وجلية.[29]

6) **أن يتم التأكد من صدق التحليل وثباته:**

تحليل المحتوى أسلوب بحثي علمي يتسم بالأمانة، والوضوح والصدق العلمي. والحصر الكمي هو الذي يمكن الباحث من التحقق بسهولة من

صدق التحليل وثباته. ويعني صدق التحليل أن تقيس أدوات تحليل المحتوى الدراسي ما وضعت لقياسه بكفاءة. أما ثبات التحليل؛ فالمقصود به أن تعطى الأداة النتائج نفسها تقريبا إذا أعيد استخدامها سواء بواسطة مصمم الأدوات نفسه أو أفراد آخرين.

وهذا يتطلب إخضاع التحليل لمعايير معروفة، وخطوات واضحة، فإذا جاء شخص آخر ليعيد التحليل، وصل إلى النتائج ذاتها التي وصل إليها المحلل الأول.

ويمكن أن يتحقق ثبات التحليل من خلال وضع تعريفات محددة ودقيقة لفئات التحليل (هل هي الكتاب كاملا أم وحدة منه أم دروس معينة؟) ووحدات التحليل؛(هل هي الكلمة أم الجملة أم الفكرة...) حتى لا يختلف الباحثون بشأن هذه التعريفات. وكذلك ينبغي إنشاء جداول واضحة وكافية للتحليل تستوعب تفاصيل وحدات التحليل، ثم يجب أن يتم ترميز المحتوى؛ أي وضع رموز مناسبة لما يشتمل عليه المحتوى من عناصر يراد حصرها، فالترميز هو وضع وحدة التحليل في جدول التحليل(♥).

إجراءات تحليل المحتوى الدراسي:

هناك إجراءات فنية وخطوات علمية ينبغي أن يلتزم بها من يقوم بالتحليل ويكون على دراية كافية بهذه الإجراءات عند تحليل المحتوى الدراسي، وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:

(♥) يعد الترميز الأكثر استهلاكا للوقت، وتحتاج إلى تدريب على الترميز، ويأخذ وقتا طويلا وجهدا مضاعفا. وبعض الباحثين يستعملون استمارات معيارية يتم إعدادها مسبقا من أجل تسهيل الترميز، حيث تسمح هذه الاستمارات بتصنيف البيانات و ذلك بوضع تأشيرات أو شرطات في فراغات محددة مسبقا. و هذه الطريقة تسمح أيضا بالجدولة السريعة للبيانات في شرائح ملائمة، وهناك من يستخدم الكمبيوتر في تبويب البيانات، بإعطاء أوراق إجابة تمنح لها درجات بالكمبيوتر، و هذه الطريقة توفر الوقت، و تقلل من الأخطاء، كما تساهم في عملية توفير الجهد.

1) **تحديد المنهاج التعليمي المراد تحليله**: ويعني تحديد الكتاب أو مجموعة الكتب أو النصوص التي يريد المعلم أن يتعرف علي عناصر محتواها.
2) **تحديد هدف التحليل: بمعنى**:هل الهدف من التحليل هو تصنيف مكونات المحتوى الدراسي؟ أم الهدف هو التعرف على تنظيم المحتوى؟ أم هو اكتشاف خصائص أسلوب المحتوى ؟ أم هدف التحليل هو كل ما سبق؟
3) **تحديد عينة التحليل أو مفرداته**: أي ماذا سيتم تحليله من المنهاج ؟ هل ستكون عينة التحليل الكتاب كاملا أم وحدة منه أم دروس معينة فقط؟ وهل ستكون عينة التحليل فقد تكون كتاباً أو مقالة أو قصة أو حديثاً إذاعياً أو برنامجاً أو خطاباً، وتُستخدم المفردة عينة في التحليل إذا كان هناك عدة مفردات للرسالة الواحدة، كما هو عند تحليل المنهاج التعليمي؛ قد يختار الباحث الكتاب المدرسي كاملا عينة للتحليل أو دروسا معينة من الكتاب، أو يقتصر التحليل على الأنشطة التعليمية في الكتاب...الخ.
4) **تحديد فئات التحليل**: ويقصد بها المكونات الرئيسة التي سيتم تصنيف المحتوى بموجبها؛ هل ستكون فئة التحليل القيم أم المعارف أم المهارات ؟ أم هي المفاهيم ؟ أم أن فئات التحليل ستكون شاملة لكل ما يمكن اكتشافه في هذا المحتوى؟ ولتحديد فئة التحليل أهمية كبيرة؛ إذ يعتمد تحليل المضمون في دقته على تصنيف المادة حسب مضمونها، ذلك التصنيف الذي يسهم إسهاماً مهماً في التحليل العلمي من أي نوع؛ فالتصنيف– كما يقول "هوايت هيد" – نصف الطريق إلى الحقيقة. [30] ويجب أن تكون الفئات محددة تحديداً واضحًا جامعاً مانعاً، ما وسع الباحث إلى ذلك سبيلاً. وتختلف فئات التحليل باختلاف موضوع التحليل، هل هي المفاهيم أم الأساليب؟، أم القواعد؟، أم القيم؟
5) **تقسيم فئات التحليل إلى مؤشرات**: بمعنى تصنيف كل فئة إلى خصائصها وأنواعها المتوقع تواجدها في المحتوى، كتقسيم المفاهيم إلى علمية وسياسية ودينية وأدبية...إلخ

تحديد وحدة التحليل؛ فوحدة التحليل هي الشيء الذي يقوم الباحث حقيقة باحتسابه، و هي أصغر عنصر في تحليل المضمون، و لكنها من أكثرها أهمية. [31] و قد تكون وحدة التحليل هي الكلمة أو الجملة، أو العبارة، أو الفقرة، أو الفكرة، أو الرمز...

وعندما تُستخدم أي من وحدات التحليل في تحليل المحتوى؛ فإن الباحث يضع قوائم يُسجل فيها تكرارات ورود (الكلمات أو الرموز أو الجمل أو العبارات أو الأفكار أو الفقرات) المتصلة بموضوع التحليل، فمثلا: **الكلمة هي أصغر وحدة تُستخدم في تحليل المحتوى**؛ وقد تشير الكلمة إلى معنى رمزي معين كأن ترمز لقيمة محددة، كما قد تشير إلى مصطلح أو مفهوم علمي كأن تشير إلى مصطلح علمي أو رياضي، أو تشير إلى مفهوم نحوي أو بلاغي أو تربوي...فإذا تم اختيار (القيم) فئة لتحليل المحتوى الدراسي، و(الكلمة) وحدة لتحليل القيم وتتبعها في المحتوى المحدد؛ فإن الواجب أن يضع الباحث جدولا يتضمن عددا من الأعمدة تتسع لأنواع القيم (دينية، سياسية، اجتماعية، نفسية، إنسانية...إلخ) ثم يتم حصر الكلمات التي تشير إلى كل قيمة ووضعها في العمود الذي يناسبها.

وإذا تم استخدام الجملة أو العبارة أو الفكرة أو الفقرة وحدة للتحليل، فإن على الباحث تتبع هذه الوحدات المتصلة بموضوع التحليل؛ فمثلا: عند تحليل المحتوى الدراسي إلى جوانب التعلم كأن يتم اختيار (الأهداف التعليمية) وحدة للتحليل، فإن الباحث يتتبع الجمل والعبارات التي يمكن أن تعبر عن أهداف تعليمية، ويصنفها إلى أهداف معرفية وأهداف مهارية وأهداف وجدانية، وكذلك عند اختيار (نوع الجملة) وحدة للتحليل، فيتم تحليل المحتوى إلى جمل اسمية وجمل فعلية، ويمكن توسيع موضوع التحليل ليشمل تصنيف الجمل الاسمية بحسب نوع المبتدأ، وتصنيف الجمل الفعلية بحسب نوع الفعل، وهكذا...

وقد تكون وحدة التحليل (الشخصية) ولا سيما في الأعمال الأدبية؛ وعند

التحليل يتم حصر الجمل والعبارات التي تحدد نوعية الشخصية وسماتها الرئيسية سواء أكانت الشخصية خيالية، أم حقيقية.

كما قد تكون وحدة التحليل (المساحة) التي شغلها موضوع التحليل، كأن يتم حساب الأعمدة وعدد السطور وعدد الصفحات في المحتوى المقروء للدلالة على موضوع محدد، أو قد تكون وحدة التحليل (الزمن) الذي استغرقه الموضوع، كأن يتم حساب عدد الدقائق التي يستغرقها برنامج معين، أو طول الفيلم ومدة إذاعة برنامج تلفازي في حالة المحتوى المسموع والمرئي..وفي المناهج التعليمية يمكن أن يتم التحليل على أساس عدد الدروس أو عدد الموضوعات أو عدد الحصص...الخ

6) **التأكد من صدق التحليل**: ويتحقق صدق التحليل إذا كان المعيار(بطاقة التحليل) تمثل في بنودها ما وضعت له تمثيلاً صادقاً. وللصدق أنماط؛ فهو إما صدق ظاهري وإما تنبؤي وإما تلازمي. ويتم التأكد من صدق التحليل بعرض بنود التحليل على محكمين متخصصين لإبداء ملاحظاتهم حول الأداة وما تضمنته من بنود التحليل.

التأكد من ثبات التحليل: ويعني أن يحصل الباحث عند تطبيق بطاقة التحليل على النتائج نفسها للتحليل نفسه حتى ولو اختلف المحلل أو تفاوت الزمن الذي يتم فيه التحليل.وهناك نوعان من الاتفاق لا بد أن يتوافرا في الاستخدام السليم لأسلوب تحليل المحتوى هما:

- الاتفاق بين المحللين المختلفين بمعنى أن يصل المحللون المختلفون على النتائج نفسها عندما يستخدمون وحدات التحليل نفسها.
- الاتفاق بين نتائج المحلل ونفسه في فترتين زمنيتين متفاوتتين، بمعنى أن المحلل أو مجموعة المحللين كل على انفراد يحصل على النتائج نفسها عند استخدام الوحدات نفسها للمحتوى نفسه في فترات زمنية متفاوتة.

فمثلا: عند تحليل الكتاب الدراسي يقوم المعلم بتحليل الكتاب إلى عناصره المختلفة من مفاهيم وحقائق ونظريات، أو يحلل الكتاب وفق الهدف الذي تم وضعه

للتحليل، ثم يستعين بمحكمين لإعادة تحليل الكتاب في ضوء الهدف نفسه، فإذا اتفقت النتائج فمعنى ذلك أن التحليل يتميز بالثبات. (32)

تحليل المحتوى بين النشأة والتطبيق:

بدأ استعمال تحليل المحتوى في أمريكا في ثلاثينيات القرن العشرين، وكان الاهتمام في الولايات المتحدة الأمريكية منصبا على استعمال منهاج تحليل المحتوى في دراسة الساحة الإعلامية وتأثير وسيلة الاتصال الإعلامية الجماهيرية الجديدة آنذاك. وتعود بدايات استعمال أسلوب تحليل المحتوى إلى لازويل(Lasswill) وزملائه في عام ١٩٣٠ م عندما كانوا في مدرسة الصحافة في كولومبيا بأمريكا؛ فقد درس لازويل وزملاؤه الدعاية الأيديولوجية ودور وسائل الاتصال والإعلام الجماهيرية في المجتمعات والدول والنفوذ السياسي للقائمين بالاتصال، وقاموا بتحليل العديد من الصحف الأمريكية لمعرفة واقع هذه الصحف وأثرها على الجمهور(33)

ثم قام الباحثان (ليبمان و تشارلز ميرز) بتحليل مضمون (عينة من المادة الإخبارية) المنشورة في جريدة (نيويورك تايمز)، تحليلا علميا موضوعيا ظهر من خلاله إمكانية الضبط والسيطرة على عوامل التحليل ونتائجه وجدواه في الوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها.(34)

وتزايدت الدراسات التي طبقت تحليل المحتوى بعد ذلك، ومن هذه الدراسات دراسة سبيد (Speed) التي أجراها لمقارنة التغير في طبيعة الحد من صحف نيويورك بعد محاولة جريدة نيويورك تايمز زيادة توزيعها بتخفيض الثمن وزيادة الحجم واتجاهها إلى الإثارة في تحرير الموضوعات الصحفية، ودراسة ويلي(Willey) للصحف الإقليمية التي هدفت إلى دراسة تطور الصحف الإقليمية الأسبوعية التي كان يعتمد عليها وحدها خلال حرب الاستقلال الأمريكي.(35)

ثم توالت الدراسات المرتبطة بتحليل المحتوى بوصفه منهجا علميا يمكن

تطبيقه على مجالات الاتصال المختلفة؛ فتم استعمال تحليل المحتوى في مجالات متعددة كالتعرف على الاتجاهات والآراء، سواء أكانت رسائل موجهه عبر أجهزة الإعلام أم مجرد رسائل ونصوص عادية.

كما تم استخدام تحليل المضمون كطريقة للتعرف على ما تؤديه أجهزة الإعلام من وظائف تحقيقاً لأ هدافها، وكان الهدف الأساسي من استخدامه هو دراسة المضمون الذي تنقله وسائل الاتصال المختلفة من صحف، وإذاعة، وأفلام سينمائية، ومجلات، ورسائل، ومذكرات شخصية، وخطب، وأحاديث، ومناقشات..ولذلك استعمل تحليل المضمون طلاب الصحافة والإعلام، وعلماء الاجتماع، ودارسو الأدب أكثر من غيرهم[36].

وقد كان النجاح اللامع لمنهاج تحليل المضمون، في مجال الإعلام أثر في انتقال هذا المنهاج إلى ميادين العلوم الإنسانية المختلفة؛ حيث بدأت آليات التطبيق في مجال علم الاجتماع والأدب وعلم السياسة والعلوم الطبيعية؛ فقد امتد استخدام منهاج تحليل المحتوى بعد ذلك إلى تحليل المقالات العلمية، وكتب تدريس العلوم، وكتب تعليم القراءة، وكتب الأطفال، ودراسة الوثائق، والشعارات، وأساليب الدعاية، والاختبارات، والمقابلات.[37]

وظهرت فكرة تحليل المحتوى في المجال التربوي عام 1932م على يد ثورنديك محاولاً تحليل كتب اللغة الإنجليزية، بهدف إعداد قوائم بالكلمات شائعة الاستخدام في كل صف دراسي، ثم استخدمت تلك القوائم للحكم على مستوى السهولة الذي تمثله قراءة تلك الكتب لدى التلاميذ في كل وصف.[38].

ثم أصبحت تعقد المؤتمرات والندوات حول تحليل المحتوى، ومن ذلك المؤتمر القومي الأمريكي الذي عقد عام ١٩٦٧ م لتحليل المحتوى وهو المؤتمر الأول الذي خصص لهذا الموضوع حيث نوقشت خلاله العديد من البحوث الخاصة بنظم تحليل المحتوى[39]

لقد كان لتراكم المادة الإعلامية وتوسع مجالات الاتصالات– خلال أوائل القرن العشرين– أثرهما البالغ في التطلع نحو ظهور هذه التقنية المنهجية في البلاد العربية، ولاسيما أمام هذا الزحف الهائل من المادة الصحفية المقروءة والمسموعة، للوقوف على معطياتها، وفاعليتها في توجيه الحشود والتأثير على الجماهير.

وهكذا كانت الصحافة الميدان البكر لنشأة منهاج تحليل المحتوى في العالم الغربي، أما في البلدان العربية فقد ظهر تحليل المحتوى في مجال الدراسات الاجتماعية أولا، ثم تلاه المجال الإعلامي عندما أنشئت كلية الإعلام في مصر عام ١٩٧٠ م؛ حيث بدأت الدراسات والبحوث الإعلامية تطبق منهاج تحليل المحتوى بأدواته وأساليبه وهكذا بدأت الرسائل الجامعية من ماجستير ودكتوراه تعتمد على منهج تحليل المحتوى في بحوثها وأطروحاتها في جامعات البلدان العربية.(40)

وبعد ذلك تم استخدام تحليل المحتوى الدراسي في عشرات الدراسات العلمية بهدف تقويم المناهج الدراسية على اختلافها (41)

وقد أجريت في معظم الجامعات العربية كثير من الدراسات استعملت تحليل المحتوى، وصدرت عشرات من الرسائل العلمية التي اعتمدت أسلوب تحليل المحتوى لتحقيق أهدافها في المناهج التعليمية المختلفة، مما لا يتسع المقام لعرضها في دراسة واحدة.

تحليل المحتوى الدراسي في منهاج اللغة العربية:

المحتوى الدراسي عنصر من عناصر المنهاج التعليمي يرتكز عليه التدريس؛ فعند التدريس تثار أربعة أسئلة مهمة هي:ماذا ندرِّس؟و لماذا ندرِّس؟ و كيف ندرِّس؟ و كيف نعرف أثر ما درَّسناه؟.

فالمحتوى الدراسي يجيب عن السؤال الأول (:ماذا ندرس)، والأهداف تجيب عن السؤال الثاني: لماذا ندرس؟، والطرائق والأساليب والأنشطة تجيب عن السؤال الثالث كيف ندرس؟ والتقويم يجيب عن السؤال الرابع. كيف نعرف أثر

ما درسناه؟ ولذلك لا يمكن قيام عملية التدريس بدون محتوى دراسي.

ويعرف المحتوى الدراسي بأنه ذلك الموضوع أو النص أو القالب اللغوي الذي يتكون من عناصر وأجزاء يتم اختيارها لتحقيق الأهداف الدراسية، أو أنه عبارة عن مجموعة من المعلومات والمبادئ والمفاهيم والأفكار، وما يصاحب ذلك من صور ورسومات وأشكال توضيحية وأسئلة وتطبيقات وكل ما يوجد في سياق لغوي ينبغي تعليمه للمتعلمين. أو أنه "المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر في الكتب، فإن كانت موضوعات المقرر قد حددت ووضعت في فهرس الكتاب، فإن التناول التفصيلي لهذه الموضوعات كما وردت في الكتاب المدرسي هي التي يطلق عليها محتوى المنهاج، ويشمل عادة على حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ وقوانين ونظريات." (42)

والملاحظ أن التعريفات السابقة اقتصرت على تعريف المحتوى الدراسي بالعنصرالمعرفي، وأهملت المحتوى المهاري والوجداني؛ حيث إن المحتوى الدراسي يتكون من عناصر ثلاثة هي العنصر المعرفي والعنصر المهاري والعنصر الوجداني؛ ولذلك يمكن تعريف المحتوى الدراسي بطريقة شاملة بأنه يمثل " مجموعة المعارف، والمهارات، والاتجاهات والقيم، التي وضعت لتحقق الأغراض التربوية للمنهاج التعليمي، فقد يعبر هذا المحتوى عن معلومة مثل:((الأمراض المعدية خطيرة)). وقد يعبر عن مهارة مثل((حلل المركب الدوائي إلى عناصره)) وقد يعبر عن جانب وجداني مثل: ((للحب أثر كبير في استقرار الحياة الأسرية)) " (43)

عناصر المحتوى الدراسي:

تم تقسيم المحتوى الدراسي إلى ثلاثة عناصر هي: المحتوى المعرفي أو المعلوماتي، و المحتوى المهاري أو الأدائي، والمحتوى الوجداني أو الانفعالي.، وكل هذه العناصر توجد متكاملة ضمن المحتوى وغير منفصلة عن بعضها، والتقسيم فقط للدراسة، حيث يمكن أن يتضمن أي عنصر عنصرا آخر منها، فمثلا: عبارة

(الوحدة اليمنية وحدة أسرة ونسب ودم) هي محتوى معرفي معلوماتي، إذ أعطتنا معلومة عن طبيعة الوحدة اليمنية، أو واقع الوحدة اليمنية بين أبناء اليمن، ولكن هذه العبارة يترتب عليها موقف وجداني؛ فعندما يؤمن المتعلم أن اليمنيين أسرة واحدة فسوف ينبذ الدعوة إلى الانفصال، ويتجه نحو تدعيم الوحدة والدفاع عنها، وهكذا يمكن أن تكون عناصر المحتوى متداخلة، ولكن المختصين صنفوها بناء على الصفة الغالبة على المحتوى أو عبارة المحتوى.

ولكي يتم تصنيف المحتوى بحسب الصفة الغالبة عليه ينبغي أن يتم معرفة طبيعة العنصر، ومميزاته، وأمثلته، وكذلك معرفة العمليات العقلية والجسدية والوجدانية التي تستعمل لاكتساب هذا المحتوى.وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولا:- العنصر المعرفي (المعلوماتي):

يتكون المحتوى الدراسي من ثلاثة جوانب هي: الجانب المعرفي والجانب المهاري والجانب الوجداني(القيمي).

ويعبر المحتوى المعرفي عن الحقائق والمعلومات أو المعارف والأفكار التي يشتمل عليها موضوع الدرس، والتي ينبغي أن يكتسبها الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم؛ فمثلاً: في درس عنوانه (الإيدز) يحصل الطالب على معلومات عن هذا المرض مثل: الايدز من الأمراض المعدية + ينتقل الايدز بالعلاقات غير الشرعية وعن طريق التلوث بدم المصابين+ المصافحة لا تنقل الايدز+ هناك طرق محددة للوقاية من الإيدز... الخ.

والمحتوى المعرفي يتكون من خمسة عناصر هي:

أ. **الحقائق:** وتعد الحقائق القاعدة الأساسية التى تقوم عليها المعرفة؛ فهي معرفة مبسّطة تقتصر على معلومة واحدة غير قابلة للنقاش في وقتها لأن الجميع مسلم بصحتها، وهي جمل تصف ملاحظات خاصة بمادة أو موقفٍ، وهي نتاج علمي مُجَـزّأ لا يتضمن التعميم. وقد تكون الحقائق ثابتة، لا تتغير حتى تقوم الساعة

مثل: (الله خالق الكون+ الصلاة هي الركن الثاني من أركان الإسلام)، وقد تكون الحقائق نسبية تتغير حسب التطورات المستخدمة فى العلم. ومن أمثلة الحقائق النسبية: بخار الماء يكون الأمطار+ الأكسجين يساعد على الاشتعال+ يتمدد الحديد بالحرارة +عدد سكان اليمن تقريبا (25) مليونا. فقد تتغير هذه الحقائق بتقدم العلم أو بتغير الزمن أو البيئة. وقد يحدث عليها تعديل حسب البراهين العلمية الحديثة والجديدة.

ب. **المعلومات والأفكار**: وهي عبارة عن أوصاف للحوادث والأشياء المحيطة بالواصف في البيئة، تقدم في المحتوى من وجهة نظر مقدمها، وقد يتفق عليها الناس أو يختلفون، وهذا هو الفرق بينها وبين الحقائق. وتكون هذه المعلومات والأفكار قوية أو ضعيفة بمقدار ما يقدم معها من أدلة وبراهين منطقية مقنعة،

ج. **المصطلحات والمفاهيم**: وهما عنصران من عناصر المحتوى المعرفي؛ والمصطلحات والمفاهيم كلمات لها دلالة لفظية وذهنية يتصورها الفرد؛ بحيث إذا ذكر المفهوم أو المصطلح تبادر إلى الذهن تعريفه أو معناه ودلالته، ويتصور خصائصه مثل: السيف، الشجرة، الحاسوب، الحب، الوفاء...إلخ. ويتكون المفهوم أو المصطلح من مستويين هما: – اسم المفهوم أو المصطلح أو عنوانه، ثم تعريفه أو دلالته؛ ففي العبارة التالية:(الرمد مرض يصيب العينين) نجد أن ـ(الرمد)، هو اسم المفهوم أو المصطلح، وجملة (مرض يصيب العينين...الخ) هي دلالة المفهوم أو المصطلح اللفظية أو تعريفه.

وغالبا ما يكون للمفهوم أو المصطلح خصائص مميزة له، ويشترك فيها جميع أفراد فئة هذا المصطلح أو المفهوم؛ حيث يتصف المفهوم أو المصطلح بالعمومية والرمزية والتمييز، وهذه الخصائص تميزه عن غيره من المفاهيم والمصطلحات، فمثلا في قولنا:(الرمد مرض يصيب العينين) نجد أن خاصية

(يصيب العينين)، تميزه عن بقية الأمراض التي تصيب الجسم[♥]. وتصنف المفاهيم والمصطلحات – حسب السهولة والصعوبة– إلى محسوسة مثل: الطيور والأنهار والسيارات، ومجردة مثل: الصحة والمرض والوعي الصحي.

وتعد المفاهيم والمصطلحات بمثابة القاعدة الأساسية للتعليم الأكثر نجاحا، فهي تسهم فى تنظيم الخبرة العقلية وترابطها، كما تعمل على تيسير اختيار محتوى المنهج، وجعل انتقال أثر التعلم أكثر فائدة في الحياة العامة. والمفهوم أو المصطلح يتطور وينمو بتطور معارفنا حوله.

د. **التعميمات**: والتعميمات هي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر، وهي من عناصر المحتوى المعرفي، وتتجه نحو التجريد مثل المفاهيم لكنها أكثر عمومية منها؛ فهي تعبر عن العلاقات التي تربط بين مفهومين أو متغيرين أو أكثر، وتصاغ هذه العلاقة في صورة جملة أو عدة جمل إخبارية، وقد تتخذ هذه الجمل طابعا كيفيا مثل: المعادن تتمدد بالحرارة، وقد يكون طابعها كميا مثل عبارة: (**3+3=6**).

ويتم التحقق من صدقها باستخدام أدلة نقلية أو عقلية أو تجريبية، ولذلك فهي محتملة الصدق في ضوء أدلتها. وقد يأتي التعميم في صورة مبدأ أو فرضية أو قانون أو قاعدة[44].

ه. **النظريات**: هي بنية علمية مكونة من مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتناغمة المتكاملة المتناسقة المترابطة المفسرة لبعضها التي تنطبق على جميع الحالات المماثلة في كل الأمكنة والأزمنة، والنظرية وهي أكثر

[♥] هناك فرق بسيط بين المصطلح والمفهوم ؛ فالمصطلحات متفق عليها في كل الأحوال لأنها تتصل بمعارف ليس فيها وجهات نظر، أما المفاهيم فقد يتم الاختلاف حولها ولا سيما إذا كانت تتصل بثقافة المجتمع كمفهوم الحرية والإرهاب وغيرهما مما يتأثر بثقافة الشخص ورؤيته للواقع الذي يحيط به.

دقة و أكثر وضوحا وثقة بصحتها من التعميمات لأنها أبنية نظرية تصورية تم التسليم بصحتها بعد أن خضعت للاختبار والتجريب كنظريات تفسير السلوك، وكما فى مجال الرياضيات والقوانين العلمية.

ثانيا:- العنصر المهارى في المحتوى الدراسي:

والمحتوى المهاري يتمثل في العبارات والجمل التي تعبر عن الأداء أكثر من المعلومات؛ فالمحتوى المهاري عبارات توجيهية أو أفعال أمر تحث المتعلم على النشاط وأداء سلوك محدد، و توضع على شكل إجراءات ينفذها المتعلم عقليا أو جسديا أو وجدانيا.

مثل العبارات التالية:(اقرأ الدرس مرتين + اضبط الكلمات التي تحتها خط في نص معين+أعد تركيب جهاز التلفون بعد تفكيكه+ حضر درسا في مادة التغذية+ اكتب مقالا عن سن الإنجاب عند المرأة+ارسم مخططا لقلب الإنسان).

وينبغي أن يسبق الأداء المهاري استيعاب الخلفية المعرفية لهذا الأداء والتدريب عليه، وتوفر الدافعية لأداء المهارة؛ لأ ن المهارة في الأصل تتكون من خليط من الاستجابات العقلية والاجتماعية والنفسية والحركية وهي تعبر عن استجابات الفرد الأدائية المتدرجة المتناسقة المركبة، التي تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان.

فمثلاً: مهارة التمريض تتركب من خليط من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية؛ فهي تتطلب: (فهم المرض + فهم حالة المريض + فهم أدوات التمريض + إتقان استعمال أدوات التمريض + التزام الدقة في المواعيد + الرغبة في خدمة المريض...الخ).

ومهارة إلقاء خطبة حماسيَة تتطلَب: (خلفية معرفية تتمثل في معرفة مكونات الجمل، والعلاقات بين عناصرها، والأركان الأساسية لكل جملة والمكملات في الجملة، وتتطلب جوانب وجدانية تتمثل في قدر من الجرأة الاجتماعية والثقة بالنفس

والاتزان العاطفي. وتتطلب جوانب مهارية تتمثل في القدرة على التحدث و على الاستماع وعلى تمثيل المعاني).

ثالثا:- المحتوى الوجداني:

ويعبر هذا المحتوى عن الجوانب الوجدانية المتمثلة في الإحساس والمشاعر والانفعالات، ويعد من أهم موجهات السلوك الإنساني التي يسعى المنهج إلى تنميتها في وجدان المتعلم.

ويتمثل المحتوى الوجداني في المعلومات والخبرات التي تشجع على الكشف عن الميول والرأي والتقدير والاتجاهات والقيم، و كذلك العبارت التي تساعد على تنميتها وكذلك تدفع المتعلم إلى اختيار ما يناسبه منها بهدف ممارسة هذه القيم واتخاذ القرارات نحوها.

وتتدرج مكونات المحتوى الوجداني ومستوياته من الميول إلى التقدير والتذوق إلى الاتجاهات إلى القيم، وهي مستويات متوالية، يقوم كل منها على الذي قبله فلا تكتسب القيمة إلا بعد اكتساب الميل والتقدير والاتجاه.

ومن أمثلة المحتوى الوجداني: الجمل والعبارات التي تعبر عن الحب أو الكره لشيء محدد، والعبارات التي تعبر عن استجابة الفرد وسلوكه نحو موضوع معين أو قضية معينة، من حيث القبول أو الرفض، أو التأييد أو المعارضة، أو المحاباة أو المجاملة. والجمل والعبارات التي تعبر عن القيم كالصدق والأمانة وتحمل المسئولية و الشجاعة الأدبية والرحمة و بر الوالدين... إلخ.

وينبغي الانتباه إلى أن مكونات المحتوى الوجداني السابقة مرتبطة ببعضها البعض، لكنه يمكن تمييزها عن بعضها لأنها تتدرج من البسيط إلى المعقد؛ فأبسط أنواع المحتوى الوجداني الميول، وأعقده القيم. ويكون المحتوى الوجداني موجوداً إمّا في الكتاب المدرسي أو في دليل المعلم أو في الكتاب المرجعي للطالب...الخ.

اختيار المحتوى الدراسي وتنظيمه:

يمر اختيار المحتوى الدراسي، وعملية تنظيمه بالخطوات التالية: (45)

أولا: تحديد مصادر الحصول على المحتوى الدراسي:

ويتم الحصول على المحتوى الدراسي من المصادر التالية:

- احتياجات المتعلمين وميولهم وما يفيدهم في الحياة.
- خبرات المعلمين وما يقدمونه من معلومات مناسبة للمتعلمين في مرحلة معينة.
- ما يتوقعه أولياء الأمور من معلومات ومهارات وقيم يحتاجها أبناؤهم لكي يكونوا فاعلين في المجتمع.
- ما يقدمه المتخصصون من معلومات وحقائق وأفكار في المجالات المعرفية المختلفة في مجالات تخصصاتهم.
- استطلاع أراء الخبراء والمهتمين بأمور التعليم وأصحاب الرأي والفكر حول ما يحتاجه المتعلمون ليكونوا فاعلين في حياتهم الخاصة ومشاركين في بناء المجتمع
- متطلبات سوق العمل وما يحتاجه السوق من علوم ومهارات وقيم.
- المستجدات في مجالات المعرفة المختلفة، وما تتطلبه مواكبة العالم من معارف ومهارات وقيم تحفظ للمتعلم توازنه وتساعده في التفاعل مع المستجدات.

ثانيا: – معايير اختيار المحتوى الدراسي:

أكد المتخصصون على أن يتم اختيار المحتوى الدراسي بمراعاة المعايير التالية:

1) **أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف المراد تحقيقها:** فهذا من أهم معايير اختيار المحتوى الدراسي لأن العملية التعليمية تعمل على الوصول لأهداف معينة، والمحتوى الدراسي يعد أهم الوسائل لتحقيق هذه الأهداف. ولذا يجب أن

يكون المحتوى ترجمة صادقه للأهداف؛ فإذا كان المنهاج هو منهاج اللغة العربية والمادة هي مادة الأدب والنصوص فإن المحتوى الدراسي ينبغي أن يكون صالحا لتحقيق أهداف اللغة العربية، وصالحا لتحقيق أهداف الأدب والنصوص.

2) **ينبغي أن يتضمن المحتوى الدراسي أنشطة تعليمية تعلمية متنوعة** تساعد المتعلم على النمو المتكامل في جوانب الشخصية المعرفية والمهارية والوجدانية بشكل متوازن.

3) **أن يكون المحتوى صادقا علميا وله دلالته النافعة**. والصدق والدلالة تستلزم عدة اعتبارات أساسية؛ فالمحتوى يعد صادقا وله دلالته إذا كان ما يحتويه من معارف ومهارات حديثة وأساسية للمادة نفسها، وكذلك صحيحة من الناحية العلمية واللغوية، وقابلة للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة. كما إن دلالة المحتوى تعنى فائدته للمتعلم وقدرته على إكساب المتعلم أسس المادة وطريقة البحث فيها. فمثلا: محتوى القراءة يكون ذا دلالة إذا ما تعلم من خلاله المتعلم كيف يحلل عناصر موقف معين، وكيف يكون ثروة لغوية ويستعملها، وكيف يصدر حكما على ما يلاحظه في ضوء معايير محددة، وكيف يتقبل الرأي الآخر؟.

4) **أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم**؛ ويتحقق هذا المعيار حينما يشمل المحتوى قدرا مناسبا من المعلومات عن البيئة المحيطة بالمتعلم ونظمها المختلفة كالنظام الاقتصادي والنظام الاجتماعي وغيرها من النظم الأخرى، وكذلك حينما تكون المعارف المختارة متمشية مع واقع حياة المتعلم، وتساعد المتعلم على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر، وكيفية مواجهتها.

5) **أن يكون هناك توازن بين شمول المحتوى وبين عمقه**؛ والشمول يعنى أن تكون

المجالات التي يغطيها المحتوى، ويتناولها بالدراسة كافية لإعطاء فكرة واضحة عن المادة وعن نظامها. أما العمق؛ فيعني أن يقدم المحتوى أساسيات المادة المعرفية بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار، وكذلك يقدم مهارات تطبيق المادة في مواقف جديدة.

وقد يبدو أن هناك صعوبة في تحقيق التوازن بين الشمول والعمق في المحتوى الدراسي، فقد يكون تحقيق معيار الشمول والاتساع في المحتوى على حساب العمق والعكس صحيح.

وللتغلب على هذه الصعوبة وتحقيق التوازن المطلوب فإن اختيار مجالات المادة يجب أن يكون بناء على مدى احتوائها على أساسيات المادة المعرفية، وقابليتها للتطبيق في مواقف متنوعة، فبهذا يتحقق العمق والشمول، إذ إن دراسة أساسيات المادة تساعد على معرفة مجالات أخرى منها وفهمها والتوسع فيها.

6) **أن يراعي المحتوى ميول المتعلمين وحاجاتهم لتكون لديهم دافعية لتعلمه**؛ إذ تعد الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعلم، والاهتمام بميول المتعلمين وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى، وييسر عملية تعلمهم.

لذا تعد مراعاة ميول المتعلمين وحاجاتهم من المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى الدراسي ليكون ملائما لمستوى المتعلمين وللقدرات العقلية والجسمية الخاصة بمرحلة النمو التي يمرون بها. كما إن عدم مراعاة المحتوى لهذا المعيار قد يسبب للمتعلمين نوعا من الإحباط يؤدي إلى عدم قدرتهم على مواصلة دراستهم.

ثالثا: كيفية اختيار المحتوى الدراسي:

وبعد معرفة معايير اختيار المحتوى الدراسي الخبرات التعليمية تأتي خطوة أخرى مهمة هي إجراءات اختيار المحتوى؛ وهنا يواجه المختصون تحديا حين ينتقون المحتوى الدراسي من بين كم هائل من المعارف والمهارات والقيم في عصر الانفجار المعرفي والتطور السريع في عصر العلم والتكنولوجيا، وزيادة أعداد المتعلمين وغيرها من العناصر التي تعد تحديات كبيرة عند اختيار المحتوى الدراسي وعند تنظيمه.

ولذلك فإن اختيار المحتوى لا يعد عملية سهلة؛ فالمادة الدراسية تشمل عدة مجالات، والمجال يشمل عدة موضوعات، وكل موضوع يشمل عدة محاور رئيسة وأخرى فرعية، وهذه المحاور تتضمن معارف ومفاهيم وحقائق وتعميمات ونظريات وإجراءات ومهارات واتجاهات وقيم.

ويواجه واضع المنهاج بمشكلة اختيار المحتوى الدراسي الأنسب لتحقيق المعايير المطلوبة من بين كم هائل من المعرفة والمهارات والقيم التي جلبها المختصون من مصادر المحتوى الدراسي المذكورة سابقا.

ولذا فإن عملية اختيار المحتوى تمر بثلاث خطوات مرتبة هي:

1)- اختيار الموضوعات الرئيسة:

وتعد هذه الخطوة هي أول مهمة في عملية اختيار محتوى المنهاج؛ وهذه الخطوة لا تتم بناء على تفضيل عفوي لموضوع على آخر، بل يجب أن تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف التعليمية، وترجمة هذه الموضوعات للأهداف الموضوعة، كما يجب أن تمثل الموضوعات المختارة عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها المتعلم، على أن يكون حجم هذه الموضوعات وما تتضمنها من أبعاد يناسب الوقت المخصص لها فى العملية التعليمية، ومن المرونة بحيث تسمح باحتواء أفكار جديدة تصبح مناسبة لما خصص لها من وقت.

2)- اختيار الأفكار الأساسية التي تعبر عن الموضوعات الرئيسة:

إن اختيار الموضوعات وأبعادها لا يعد كافيا لوضع المحتوى، بل يجب اختيار الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، ثم تحديد هذه الأفكار بدقة، وهذه الأفكار تعد الأساسيات المكونة للمادة، وبالتالي يجب أن تحتوى على المعلومات الضرورية والكافية التي يجب أن يعرفها المتعلم حتى يلم بالمادة إلماما كاملا. ويتم اختيار الأفكار الرئيسة لكل موضوع، ووضعها في قائمة محددة، ثم تعرض على خبراء لكل موضوع من الموضوعات التي تم اختيارها، ويطلب من الخبراء تحديد العلاقة بين الأفكار الرئيسة والموضوع، وبيان مدى تمركز هذه الأفكار حول محور معين من الموضوع، وتوضيح دلالتها للمتعلم، وبيان مدى تكامل كل فكرة مع بقية الأفكار الرئيسة، ومدى اتصالها بموضوعات المحتوى الأخرى. ولا تعد عملية اختيار الأفكار الرئيسة للموضوعات قد انتهت إلا بعد اختبارها تجريبيا في المواقف التعليمية وتعديلها في ضوء المعايير التي تم على أساسها اختيار المحتوى الدراسي.

3)- اختيار المحتوى الدراسي المعبر عن الأفكار الرئيسة للموضوعات:

وعادة ما يوجد أكثر من عينة للمحتوى الدراسي المعبر عن الأفكار الأساسية للموضوع. فإذا كان هناك أكثر من عينة للمحتوى الدراسي المرتبط بالفكرة الرئيسة، فإنه يجب أن تتم الموازنة بين عينات المحتوى المعبر عن الأفكار الأساسية واختيار العينة التي ترتبط بأكبر عدد ممكن من الأهداف التعليمية للموضوع، وتفي أكثر باحتياجات البيئة المحلية، وتتمشى مع اهتمامات المتعلمين وميولهم وتراعي بطريقة أفضل مستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة، وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمى قدراتهم، أكثر من غيرها من العينات الأخرى.

كذلك ينبغي أن توضع الإمكانات المادية المتاحة لدراسة المحتوى الدراسي في الاعتبار عند تفضيل محتوى دراسي عن غيره من بين العينات المختلفة المتوفرة.

وبعد اختيار المحتوى الدراسي وفق المعايير السابقة؛ تتم الاستعانة بخبراء في المادة وخبراء في التربية لتقرير مدى مراعاة المحتوى المختار لمعايير اختياره وتطوير المحتوى في ضوء ملاحظاتهم.

رابعا:- معايير تنظيم المحتوى الدراسي:

إن اختيار المحتوى وفقا للمعايير التي ذكرت لا يعنى أن المحتوى أصبح صالحا للتدريس وأن المتعلمين سيتمكنون من تعلمه، فلابد من تنظيم هذا المحتوى بطريقة تيسر تدريسه وتساعد المتعلمين على تعلمه.

يحتاج المحتوى الدراسي المختار إلى تنظيم منطقي يناسب خصائص المتعلمين وقدراتهم العقلية، كأن يتم تنظيم المحتوى الدراسي من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المألوف إلى غير المألوف، أو من المباشر إلى غير المباشر، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيبا. كما إن تيسير عملية تعلم المحتوى الدراسي يتطلب تنظيم الأفكار الأساسية بطريقة

تتابعية؛ بحيث تقدم الأفكار التي تعد خلفية معرفية للمتعلمين أولا، ثم الأفكار الجديدة التي تبنى على أساس تلك الخلفية المعرفية ثانيا، ثم تقدم تفاصيل هذه الأفكار وما يتصل بها من معلومات مساندة بعد ذلك.

ويشترط في هذا التتابع أن يحث المتعلمين على استخدام عمليات عقلية عليا ترقى تدريجيا بتقدم الأفكار في حلقات هذا التتابع، وهذا بالطبع يتوقف على المادة الخاصة التي تم اختيارها للتعبير عن الأفكار الأساسية.

إن تنظيم المحتوى الدراسي وفق معياري **(التسلسل المنطقي والتتابع)** يساعد على تحقيق التوازن بين استخدام التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي للمحتوى الدراسي؛ ففي أغلب الأحوال يكون التنظيم المنطقي وفقا لطبيعة المادة، وهذا لا يتعارض مع التنظيم السيكولوجي الذي يراعي أثناء التدرج مستوى المتعلمين وخلفيتهم الإدراكية والتسلسل في الطرائق التي يتعلمون بها.

كما ينبغي أن يراعى عند تنظيم المحتوى الدراسي معياري**(التكامل والشمول)**؛ بحيث يكون المحتوى الدراسي متناسقا رأسيا وأفقيا. ويتحقق تنظيم المحتوى **(رأسيا)** إذا تم ترتيب مكونات المحتوى زمنيا حسب الصفوف الدراسية، كترتيب محتوى النحو بتدرج على الصفوف (الأول والثاني والثالث) من التعليم الثانوي.

كما يتحقق معيار تنظيم المحتوى **(أفقيا)** إذا تم ترتيب مكونات المحتوى جنبا إلى جنب كترتيب موضوعات محتوى فروع اللغة العربية في الصف الواحد بطريقة تحقق الترابط والتكامل بين هذه الفروع أثناء التعليم والتعلم.فلا يكون مثلا: الموضوع الأول في الأدب عن العصر الجاهلي، ثم يبدأ كتاب النصوص بنص أدبي من العصر الحديث.

ولمراعاة البعدين **(الرأسي والأفقي)** أهمية كبيرة في تنظيم المنهاج وفى تحديد الأثر المعرفي الذي يتراكم لمحتوى المنهاج في المراحل الدراسية؛ فإذا كان

محتوى البلاغة في الصف الأول الثانوي، يرتبط بعلاقات رأسية مع بلاغة الصف الثاني الثانوي؛ فإن هذا يوفر الاتساع والعمق المناسبين لبناء المفاهيم وتكوين الاتجاهات واكتساب المهارات، وإذا كان محتوى القراءة يرتبط بمحتوى النصوص في الصف الثاني الثانوي ارتباطا مناسبا، فإن ذلك يساعد المتعلم على أن ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تكاملية ويتفاعل معه.

أما إذا كانت هناك تناقضات بين محتوى المواد الدراسية التي يتم تعليمها، أو كانت العلاقة غير واضحة أو غير متناغمة بين محتوى هذه المواد، فإن هذا سوف ينعكس سلبا على الأهداف التعليمية، وقد يؤدى ذلك إلى ظهور فجوات في المحتوى الدراسي تؤدي إلى تجزئة خبرة المتعلم وعدم اكتمالها.

نتائج الدراسة.

تبين من الخلفية النظرية للدراسة الحالية أن المحتوى الدراسي عنصر مهم ينبغي أن يستوعبه المعلم ويكون قادرا على تقويمه والحكم عليه في ضوء المعايير اللازمة لاختيار المحتوى وتنظيمه. وهذا التقويم عمل علمي لن يتمكن منه المعلم إلا إذا كان متمكنا من مهارات تحليل المحتوى الدراسي.

وقد سعت الدراسة الحالية إلى تحديد مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية كون هذه المرحلة مرحلة التفتح العقلي والمعرفي والوجداني؛ حيث ينمو الذكاء العام بسرعة لدى المتعلم في هذه المرحلة، وتبدأ القدرات العقلية لديه في التمايز، ويصل ذكاء المتعلم إلى أقصى حد يمكن أن يصل إليه في نهاية هذه المرحلة، و تظهر سرعة التحصيل، والميل إلى بعض المواد الدراسية دون الأخرى، وتنمو القدرة على تعلم المهارات وكتساب المعلومات، ويتطور الإدراك لديه من المستوى الحسي إلى المستوى المجرد، ويزداد مدى الانتباه وتطول مدته، ويزداد الاعتماد على الفهم والاستدلال بدلاً من المحاولة والخطأ أو الحفظ المجرد، وينمو التفكير والقدرة على حل المشكلات واستخدام الاستدلال

والاستنتاج، وإصدار الأحكام على الأشياء، وتظهر القدرة على التحليل والتركيب، وتتكون القدرة على التخطيط والتصميم، وتزداد القدرة على التعميم والتجريد، وتظهر القدرة على الابتكار بشكل أكبر..[46]. مما يوجب على المعلمين استثمار هذه الخصائص في تنمية شخصية المتعلم القادرة على التفكير والتحليل والنقد والتقويم.

وللتوصل إلى قائمة بمهارات تحليل المحتوى الدراسي تم استخدام المنهج الوصفي للإجابة عن السؤال التالي:

ما مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

ومن خلال تتبع الأدبيات السابقة في الموضوع تمكنت الباحثة من بناء قائمة بمهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية تضمنت (87) مهارة(♥)، ثم تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين(♥) للتأكد من صدق هذه القائمة والحكم على مدى مناسبة كل مهارة من حيث الصياغة اللغوية، ومدى ارتباط كل مهارة بمفهوم تحليل المحتوى، ونسبة أهمية كل مهارة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وتقديم مقترحاتهم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة لتطوير القائمة.

وقد نتج عن التحكيم بعض الملاحظات تم تعديل القائمة في ضوئها؛ فتم تعديل صياغة بعض المهارات، وتم حذف بعضها للتكرار أو لعدم الأهمية. كما تم تطوير القائمة من حيث الشكل؛ فتم تقسيم المهارات إلى ثلاثة مجالات –حسب مقترحات المحكمين– زيادة في الإجرائية، وهذه المجالات هي: مجال المهارات العامة اللازمة لتحليل المحتوى الدراسي وبلغ عددها (46) مهارة، والمهارات الخاصة

(♥) انظر ملحق رقم (1) قائمة مهارات تحليل المحتوى الدراسي في صورتها الأولى.

(♥) انظر ملحق رقم(2) قائمة بأسماء المحكمين وتخصصاتهم / وقد تم اختيار هؤلاء لأنهم تدرجوا في التعليم من معلم إلى موجه إلى أستاذ في الجامعة.

اللازمة لتحليل النص الأدبي، وبلغ عددها (13) مهارة، والمهارات الإجرائية اللازمة لتنفيذ التحليل، وبلغ عددها (10) مهارات.

وقام المحكمون بتحديد الأهمية النسبية لكل مهارة ضمن مجالها، وأصبحت القائمة بصورتها النهائية مكونة من(69) مهارة، موزعة إلى مجالات ثلاثة، ومرتبة مهارات كل مجال حسب أهميتها النسبية كما يلي:

أولا: مجال المهارات العامة اللازمة لتحليل المحتوى الدراسي:

تم تحديد (46 مهارة) في هذا المجال؛ وقد حازت على نسبة أهمية ما بين 100٪ و 80٪ من وجهة نظر المحكمين؛ حيث حازت سبع مهارات على نسبة(100٪)، وست مهارات على نسبة(99٪)، وخمس مهارات على نسبة(98٪)، ومهارة واحدة على نسبة (97٪)، وسبع مهارات على نسبة(90٪)، و(15) مهارة على نسبة(89٪)، وأربع مهارات على نسبة (88٪)، ومهارة واحدة على نسبة(80٪) من وجهة نظرهم.

ثانيا: المهارات الخاصة اللازمة لتحليل النص الأدبي: (13 مهارة).

تم تحديد (13 مهارة) في هذا المجال؛ وقد حازت على نسبة أهمية ما بين 100٪ و 99٪ من وجهة نظر المحكمين؛ حيث حازت عشر مهارات على نسبة(100٪)، ومهارتان حازتا على نسبة(99٪) من وجهة نظرهم.

ثالثا: المهارات الإجرائية اللازمة لتنفيذ تحليل المحتوى الدراسي: (عشر مهارات)

تم تحديد (عشر مهارات) في هذا المجال؛ وقد حازت على نسبة أهمية ما بين 100٪ و 90٪ من وجهة نظر المحكمين؛ حيث حازت ست مهارات على نسبة(100٪)، وثلاث مهارات على نسبة(99٪)، ومهارة واحدة حازت على نسبة (90٪) من وجهة نظرهم... مما يعني أن جميع المهارات التي تضمنتها القائمة ذات أهمية كبيرة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وأن تفاوت نسب الأهمية بين هذه المهارات يوضح حقيقة الاحتياج إلى هذه المهارات وأولوياتها عند ممارسة التحليل.

والجدول التالي يوضح القائمة في صورتها النهائية:

مسلسل رقم	مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية مرتبة حسب المجالات وحسب أهمية المهارات داخل كل مجال	لأهمية النسبية
أولا: المهارات العامة اللازمة لتحليل المحتوى الدراسي: (46 مهارة)		
ينبغي– عند تحليل المحتوى الدراسي – أن يكون المعلم قادرا على:		
.1	اشتقاق أهداف تعليمية سلوكية من خلال المحتوى الدراسي.	100
.2	تحديد مدى تغطية الخبرات التعليمية المتوفرة في المحتوى الدراسي للأهداف التي يسعى المنهاج الدراسي إلى تحقيقها	100
.3	تحديد مخرجات التعلم الممكن تحقيقها من خلال المحتوى الدراسي.	100
.4	تحويل المحتوى الدراسي إلى أسئلة اختبارية تقيس المستويات العقلية المختلفة للمتعلم.	100
.5	استنباط الأفكار العامة للمحتوى الدراسي	100
.6	تحليل الفكرة العامة إلى أفكار جزئية.	100
.7	تحديد الأمثلة والشواهد التي تخدم الفكرة الرئيسة (كان توضح الفكرة، تؤصلها، تمثل لها...الخ)	100
.8	حصر المفاهيم المضمنة في المحتوى الدراسي.	99
.9	تحديد الكلمات أو الجمل المفتاحية التي يكثر تكرارها و يدور حولها المحتوى الدراسي.	99
.10	توضيح علاقة عنوان النص أو الموضوع بالمحتوى الدراسي والخبرات التعليمية التعلمية.	99
.11	تحديد علاقة الخبرات التعليمية التعلمية بالأفكار الأساسية في المحتوى الدراسي وبالأهداف.	99
.12	تصنيف المحتوى الدراسي إلى جوانب النمو المختلفة (معرفي ومهاري ووجداني)	99
.13	تحديد مدى تنوع الأنشطة التعليمية التعلمية وعلاقتها بالنمو المتكامل في جوانب الشخصية.	99
.14	حصر (الجمل والعبارات) التي تتصل بتنمية شخصية المتعلم المتكاملة.	98
.15	تحديد مدى ترابط الخبرات التعليمية (حالية وسابقة وجديدة) من خلال تنظيم المحتوى.	98

مسلسل رقم	مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية مرتبة حسب المجالات وحسب أهمية المهارات داخل كل مجال	لأهمية النسبية
.16	تحديد علاقة الخبرات التعليمية بتنمية المهارات المتكاملة (يدوية وعقلية ونفسية).	98
.17	تحليل العلاقات الظاهرة بين عناصر المحتوى الدراسي(المعرفية والمهارية والوجدانية).	98
.18	اكتشاف العبارات الدالة على العلاقات المنطقية بين المفاهيم في المحتوى الدراسي.	98
.19	تحديد الجمل والعبارات التي تعبر عن تكامل عناصر المحتوى الدراسي.	97
.20	تصنيف المحتوى الدراسي إلى محتوى أساسي ومحتوى مساند.	90
.21	تحديد علاقة عناصر المحتوى المساند بالمحتوى الأساسي (ما إذا كان شارحا أو داعما أو مذكرا بمعلومات سابقة عن الموضوع)	90
.22	تحديد المعلومات الجديدة التي وردت في المحتوى الدراسي وتوضيح صلتها بالأهداف التعليمية.	90
.23	تحديد المعلومات القديمة إن وجدت، وبيان الأسباب المنطقية لوجودها في المحتوى الدراسي.	90
.24	حصر الكلمات والعبارات التي تدل على السببية و التي تدل على النتيجة.	90
.25	اكتشاف مدى صدق المحتوى علميا.	90
.26	تحديد الأخطاء العلمية واللغوية في المحتوى الدراسي إن وجدت.	90
.27	ترتيب المعلومات الأساسية للمحتوى حسب أهميتها.	89
.28	تحديد مدى مناسبة الخبرات التعليمية لمستوى المتعلمين وقدراتهم.	89
.29	تحديد علاقة المعارف والمهارات والقيم التي تضمنها المحتوى بخصائص المتعلم.	89
.30	تحديد مدى مراعاة المحتوى الدراسي للكشف عن ميول المتعلمين وتنميتها.	89
.31	اكتشاف مدى مراعاة المحتوى الدراسي لاحتياجات المتعلمين.	89
.32	اكتشاف مدى ارتباط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم.	89
.33	اكتشاف مدى مواكبة المحتوى الدراسي لتحديات العصر.	89
.34	اكتشاف علاقة تنظيم المحتوى بخصائص المتعلمين وقدراتهم العقلية.	89

مسلسل رقم	مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية مرتبة حسب المجالات وحسب أهمية المهارات داخل كل مجال	لأهمية النسبية
.35	تحديد الجمل والعبارات التي ترتبط بحاجات المجتمع ومتطلباته.	89
.36	تحديد مدى مراعاة تنظيم المحتوى الدراسي لمعيار التدرج.	89
.37	تحديد مدى مراعاة تتابع الخبرات التعليمية في تنظيم المحتوى الدراسي.	89
.38	تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على توظيف خبراته السابقة	89
.39	تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على عملية التعلم الذاتي.	89
.40	تحديد الجمل والعبارات التي تشجع المتعلم على إعادة التعلم للإتقان.	89
.41	تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على استمرارية التعلم.	89
.42	تحديد الجمل والعبارات التي تربط المتعلم بمواقف حياتية مباشرة ومتكاملة.	88
.43	تحديد الجمل والعبارات التي تمثل أنشطة تعليمية لإثراء التعلم.	88
.44	اكتشاف مناسبة أو عدم مناسبة المدى الذي وفره المحتوى الدراسي من حيث العمق والشمول أو مدى كفاية كمية المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تضمنها المحتوى الدراسي لتحقيق الأهداف.	88
.45	تحديد مدى مراعاة المحتوى الدراسي للإمكانات المادية المتاحة في المؤسسة التعليمية	88
.46	اكتشاف منهجية تنظيم المحتوى الدراسي(ما إذا كان من المعلوم إلى المجهول، أم من المحسوس إلى المجرد ، أم من المألوف إلى غير المألوف، أم من المباشر إلى غير المباشر، أم من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تعقيدا)	80
ثانيا: المهارات الخاصة اللازمة لتحليل النص الأدبي: (13 مهارة).		
ينبغي أن يكون المعلم قادرا على:		
.47	تسمية الأساليب والمفهومات والظواهر اللغوية في المحتوى الدراسي	100
.48	حصر الكلمات غير المحددة كأدوات الربط، والضمائر.	100
.49	تحديد طبيعة لغة النص (من حيث كونها علمية أو أدبية – فلسفية أو دينية، أو مباشرة أو إيحائية)	100
.50	تحديد صفات المفردات التي يتكون منها النص ((المتانة و القوة، أو الرقة و السلاسة والعذوبة أو الألفة والغرابة والوحشية)	100

مسلسل رقم	مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية مرتبة حسب المجالات وحسب أهمية المهارات داخل كل مجال	لأهمية النسبية
.51	تحديد صفات الجمل والعبارات التي يتكون منها النص (من حيث وضوح معانيها أوصعوبتها ومن حيث طولها أو قصرها ومن حيث التوازن في عدد الكلمات ومن حيث الترادف، ومن حيث تعبيرها عن المعاني بالإيجاز أوبالمساواة أوبالإطناب ومن حيث ترابطها ببعض لتحقيق الوحدة العضوية	100
.52	تحديد صفات الأساليب اللغوية التي استعملها الكاتب في بناء النص (من حيث وضوحها وغموضها، ومن حيث قوة الأسلوب و جماله ومن حيث ملاءمة الأسلوب للفكرة والعاطفة)	100
.53	تحديد صفات المعاني المضمنة في المحتوى (من حيث عمقها وتميزها وتنوعها ورقتها وجدتها وتسلسلها و طبيعتها إن كانت تعتمد على التصريح والتلميح).	100
.54	تحديد صفات الأفكار المعروضة في المحتوى(من حيث الأصالة أو التقليد ومن حيث قيمة الأفكار وشموليتها لجوانب الموضوع، ومن حيث العمق أوالسطحية للأفكار).	100
.55	تحديد صفات الخيال المستعمل في النص الأدبي (من حيث خصوبته، وجدته، وسعته، ومناسبته للحالة العاطفية والفكرة والمعنى).	100
.56	تحديد صفات الصور البيانية في النص الأدبي (من حيث تميزها، وسعتها، وظلالها(إيحاءاتها) وجدتها، ومناسبتها للمقام وللعاطفة وللفكرة وللمعنى.)	100
.57	تحديد صفات العاطفة الشائعة في النص (من حيث اتصافها بالصدق الفني (الصدق الواقعي والصدق الشعوري) أو التزييف العاطفي، ومن حيث قوة العاطفة و حيويتها أو ضعفها وفتورها ومن حيث نبل العاطفة وسموها أو تفاهتها).	100
.58	تحديد صفات الإيقاع الموسيقي في النصوص الشعرية (من حيث ملاءمة الحركات الصوتية للإيحاءات الدلالية وتناغمهما، وكذلك من حيث حيوية الحركات الصوتية وارتباطها بالمعنى)	99
.59	تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في النص الأدبي من حيث: (لغة النص، وعباراته، وأفكاره، ومعانيه، وصوره، وأخيلته، وعاطفته)	99
ثالثا: المهارات الإجرائية اللازمة لتنفيذ تحليل المحتوى الدراسي: (عشر مهارات).		
ينبغي أن يكون المعلم قادرا على:		

مسلسل رقم	مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية مرتبة حسب المجالات وحسب أهمية المهارات داخل كل مجال	لأهمية النسبية
.60	تصميم استمارات التحليل.	100
.61	اختيار فئة التحليل: هل هي كل الكتاب المدرسي أم الوحدة الدراسية أم الدرس ؟ أم أنها المحتوى المعرفي أم المهاري– أم القيمي؟ أم كل هذه الجوانب؟...إلخ	100
.62	تحديد وحدة التحليل والالتزام بها (ما إذا كانت: الكلمة، أم الموضوع، أم الشخصية، أم الجملة، أم الفكرة، أم الوحدة القياسية (الزمنية أو المكانية).	100
.63	اختيار وحدات التسجيل (وحدة العد: التكرارات أو الأرقام)	100
.64	استعمال التحليل الكمي(العددي) و التحليل الكيفي(انوعي).	100
.65	معرفة طرق التحقق من صدق التحليل وثباته.	100
.66	التمييز بين وحدة التسجيل ووحدة السياق وبين وحدة التصنيف ووحدة العد مثلا: وحدة التسجيل (الكلمة)، وحدة السياق (الجملة التي وردت فيها الكلمة)، ووحدة التصنيف (مفاهيم –أفكار– قيم...) ووحدة العد (الرقم– التكرار...)	99
.67	ترميز المضمون بناءً على التعريفات الإجرائية التي تمت صياغتها (وضع عناصر التحليل المطلوبة في جدول التفريغ)	99
.68	تحليل المحتوى الدراسي بموضوعية (بلا زيادة ولا نقصان ولا تحوير. وتجنب التطرق إلى النوايا الخفية للمؤلف وما يقصده)	99
.69	تصميم جداول التفريغ (المستخدمة لرصد البيانات والمعلومات من استمارات التحليل رصدا كمياً).	90

التوصيات والمقترحات

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

6. تقديم مقرر خاص بمهارات تحليل المحتوى الدراسي للطلبة المعلمين في كل الأقسام بكليات التربية في الجامعات اليمنية لكي يتمكن الطلبة المعلمون من التدريب الكافي عليها وإتقانها بحسب التخصصات المختلفة.
7. بناء برنامج للتدريب على مهارات تحليل المحتوى الدراسي وتطبيقه على المعلمين ضمن التأهيل الميداني لهم.
8. بناء مقياس لتحديد مستوى الطلبة المعلمين في كليات التربية في مهارات تحليل المحتوى الدراسي لمعرفة مدى قدرتهم فيما بعد على ممارسة هذه المهارة عند التدريس.
9. تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي للغة العربية في كليات التربية والتركيز على تنمية المهارات اللغوية واكتساب القواعد اللغوية (النحوية والصرفية والبلاغية) لأن إتقان مهارات اللغة العربية عملية لازمة لتطبيق مهارات تحليل المحتوى الدراسي.
10. التركيز على الجانب التطبيقي عند دراسة الأدب العربي في كليات التربية بحيث يتم التركيز على ممارسة معايير النقد الأدبي من خلال تطبيقها على النصوص اللغوية المقررة ليعد الطلبة لممارسة مهارة تحليل المحتوى الدراسي وفق معايير النقد الأدبي عند انتقالهم إلى الميدان.

المراجع:

1) **من الدراسات التي أثبتت ضعف المعلم في مهارات تحليل المحتوى ومهارات التدريس:**

- فؤاد عبدالله عبد الحافظ: مهارات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، تحديدها وتقويمها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1986م.
- جمال مصطفى العيسوي: (تقويم المهارات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية)، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (2)، السنة العاشرة، 1994م.
- شوقي حسين أبو عرانس: (دراسة تقويمية للمهارات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأزهرية)، مجلة التربية. كلية التربية، جامعة الأزهر العدد (45) 1994م.
- أنيسة محمود هزاع: الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم اللغة العربية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، 1999م.
- وليد أحمد محمد الكندري: تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، في ضوء الكفايات التربوية اللازمة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 1999م.
- محمد حسب النبي: تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النصوص الشعرية المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمياط، جامعة المنصورة، 2002م.
- عبد الواحد علي محمد الآنسي: تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، 2003م.

2) **من الدراسات التي أثبتت ضعف مخرجات التعليم:**

- عزام عمر الشجراوي: ضعف طلبة الجامعات في اللغة العربية أسبابه وعلاجه، متاحة على موقع: http://alarabiah.org/uploads/pdf– 1195–
- صالح عبدالعزيز النصار: ضعف الطلاب في اللغة العربية: ادراك المشكلة وتأخر العلاج، منشورة في جريدة الرياض، الجمعة 3 ربيع الآخر 1428هـ – 20 أبريل 2007م – العدد 14179، متاحة في موقع الصحيفة: http://www.alriyadh.com:8080/243265
- كلية اللغة العربية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية):ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية – كلية اللغة العربية بجامعة الإمام، الرياض:(23 – 25 /5/ 1416هـ الموافق 17– 19 / 10/ 1995م)، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية – أشرفت على طبعه ونشره الإدارة العامة للثقافة والنشر بالجامعة – 1418هـ 1997م متاحة على موقع: http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=92:213&catid=11:2008– 06– 07– 09– 37– 53&Itemid=342

3) فؤاد أبو حطب وآمال صادق: نمو الإنسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990، ص ص: 200– 220.

4) من هذه الدراسات:

- ✓ عبد الوهاب السراجي: مستوى اكتساب طلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة صنعاء لمهارات تخطيط الدروس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية, جامعة صنعاء ,2012م.
- ✓ علي بن عبده الفقيه: دراسة تحليلية لمضمون دفاتر تحضير معلمي اللغة العربية دروس الإملاء بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة القنفذة في ضوء معايير مختارة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية, جامعة أم القرى,مكة المكرمة,2004.
- ✓ – محمد عبد اللطيف: أهم الصعوبات والأخطاء الشائعة فى تخطيط الدروس اليومية عند طلاب التربية العملية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج, وطرائق التدريس, العدد(13،) يناير 1992

5) محمد عبد الحميد: تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، دار الشروق، القاهرة، 1983 م، ص: 16

6) سمير محمد حسين: بحوث الإعلام، ط3، القاهرة: عالم الكتب، 1999. ص: 44

7) محمد عبد الحميد: تحليل المحتوى، مرجع سابق، رقم (5) ص: 16

8) Berelson Bernard: Content Analysis in Communication Research ،New York: Hafner Publishing Co. ،1971

نقلا عن: محمد عبد الحميد: تحليل المحتوى، مرجع سابق، رقم (5) ص 22

9) زيدان عبد الباقي: قواعد البحث الاجتماعي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1974، ص: 52

10) محمد عبد الباسط: أصول البحث الاجتماعي، دار الشروق، القاهرة، 1983، ص: 10

11) وائل عبدالله محمد و ريم أحمد عبدالعظيم: تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع:2012م، ص: 40

12) انظر كلا من:

- محمد بن عمر المدخلي: منهج تحليل المحتوى تطبيقات على مناهج البحث، دراسة منشورة على موقع:جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية، http://www.kau.edu.sa/Show_Res.aspx?Site_ID=372&Lng=AR&RN=901
- سمير محمد حسين: تحليل المضمون تعريفاته ومفاهيمه ومجالاته، عالم الكتب، القاهرة، 1983م، ص 30

13) رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1989، ص: 22

14) كامل القيّم: المحتوى الإعلامي ومنهج تحليل المضمون، مرجع سابق، رقم (8) متاح على النت.

15) كامل القيّم: المحتوى الإعلامي ومنهج تحليل المضمون، المرجع السابق.

16) حسن الهبائلي: تحليل المحتوى، الأدلة العربية للمعلومات، تونس، ع 2، مجلد 1989، ص 10

17) محمد عبد الحميد: تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، مرجع سابق، رقم(5) ص: 16

18) صالح محمد العساف: المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، مرجع سابق، ص:234

19) صالح محمد العساف: المدخل الى البحث في العلوم السلوكية مرجع سابق، رقم(18)، ص:235

20) ممدوح حربي: كيفية تحليل المنهج مع نموذج محلل، موضوع متاح على موقع منتديات ابن النفيس:

http://ebnalnafes.topgoo.net/t1407– topic، تاريخ النشر: الأربعاء 23 سبتمبر 2009.، تاريخ الدخول: 20– مارس– 2014م

21) أحمد حسين اللقاني، المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات. ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص: 16

22) محمد مستور الصليمي: نشرة ثقافية عن تحليل محتوى المقرر الدراسي.. منشورة على منهل الثقافة التربوية، www.manhal.net/articles.php?action=show&id=1858، تاريخ الدخول: 6– 2– 2014م

23) محمد بن عمر المدخلي: منهج تحليل المحتوى، مرجع سابق رقم(13)

24) خالد بن عبد العزيز العصيمي وزملاؤه: تحليل محتوى المقرر الدراسي وصياغة الأهداف، نشرة تربوية تصدر عن إدارة برنامج تطوير مهارات تقويم التحصيل الدراسي بمنطقة مكة المكرمة، متاحة على موقع: http://www.makkaheshraf.gov.sa/fusion/news.php?rowstart=44 تاريخ الدخول – 3– 2014م

25) خالد بن عبد العزيز العصيمي: تحليل محتوى المقرر الدراسي، المرجع السابق.

26) انظر كلا من:

- ربحي مصطفي، وعثمان محمد: مناهج وأساليب البحث العلمي بين النظرية والتطبيق،. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.، 2000م، ص ص 56– 58
- كامل القيم: مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية، بغداد، مركز حمورابي للبحوث والدراسات الاستراتيجية، 2012م / ص ص 190– 220.

27) زكي نجيب محمود، المنطق الوضعي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، القاهرة، 1961، ص 26.

28) خالد بن عبد العزيز العصيمي وزملاؤه، تحليل محتوى المقرر الدراسي، مرجع سابق، رقم(24).

29) رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مرجع سابق، رقم (13)، ص 37

30) عماد محمد الخالدي: تحليل المحتوى طريقة بحث علمي لتحليل الوثائق، مجلة الإدارة العامة، م 13، ع 3، 1986م، ص ص 83– 102

31) نادية بعيبع : الأسس المنهجية في البحث العلمي: منهج تحليل المضمون، نشر يوم الأربعاء 3، مايو 2009، متاح على موقع: http://assps.yourforumlive.com/t124– topic تاريخ الدخول: 8– 2– 2014م

32) محمد محمود الحيلة: تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط ٢، دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 3003، ص:45

33) أحمد إوزي: تحليل المضمون ومنهجية البحث، الشركة المغربية للطباعة، الرباط 1993، ص13.

34) سمير محمد حسين: تحليل المضمون، مرجع سابق، رقم(13)، ص 52.

35) محمد عبد الحليم حسب الله: فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة تحليل المحتوى لدى طالبات شعبة رياض الأطفال، كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة، 2001م، ص ص: 23– 30

36) نادية حسين سالم: اشكاليات استخدام تحليل المضمون، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، مجلد 11، عدد 6، سبتمبر، 1983، ص: 44.

37) رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مرجع سابق، رقم(13) ص: 25

38) رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم لإنسانية، مرجع سابق، رقم (13) ص: 75.

39) محمد عبد الحميد: تحليل المحتوى، مرجع سابق، رقم(5)، ص:30

40) عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث الاجتماعي، القاهـرة، مكتبة النهضة المصرية، 1986.ص ص 102– 104

41) نعمة الله إسماعيل حويحي: تحليل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب في التصور الإسلامي، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض، 1995، 1416، ص 60.

42) أحمد حسين اللقاني: المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات. مرجع سابق، رقم(21)، ص: 19

43) سعاد سالم السبع: الشامل في تعليم اللغة العربية، صنعاء، مركز التربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2013، ص ص 35– 39

44) محمد محمودالحيلة: تصميم التعليم نظرية وممارسة، مرجع سابق، رقم(34)، ص:60

45) لمزيد من المعرفة حول أسس ومعايير بناء المحتوى الدراسي راجع كلا من:

- ✓ أبو الفتوح رضوان– الكتاب المدرسي والتطبيق، القاهرة: مكتبة الأنجلو، 1962، ص ص 54– 60
- ✓ أحمد نجدات، معايير اختيار محتوى كتب التربية الإسلامية وتنظيمه، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية، 2004 م، ص ص 30 – 35
- ✓ جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، عمان، دار الشروق، 1979م، ص ص 50 – 57.
- ✓ محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، 2003
- ✓ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: المناهج (أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها)، القاهرة، مكتبة مصر بالفجالة، 1990م، ص ص 89– 92.
- ✓ علي أحمد مدكور: مناهج التربية؛ أسسها وتطبيقها، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998م، 44– 50
- ✓ محمد زياد حمدان: تقييم الكتاب المدرسي(نحو إطار علمي للتقويم في التربية– نظرية قرار المجال)، عمان، الأردن، دار التربية الحديثة، 2001م، ص ص 22– 34.

46) فؤاد أبو حطب وآمال صادق: نمو الإنسان، مرجع سابق، رقم (3) ص ص: 223– 224.

قائمة المحكمين:

م	اسم المحكم	التخصص الأكاديمي	مكان العمل
.1	أ.د. ردمان محمد سعيد	تربويات الرياضيات أستاذ	كلية التربية – جامعة صنعاء
.2	أ.د. أحمد حسان غالب	أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المشارك	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.3	أ.د. صالح علي النهاري	أستاذ النحو العربي والصرف المشارك	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.4	أ.د. طه غانم محمد	أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المشارك	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.5	أ.د. محمد أحمد العامري	أستاذ الأدب العربي والنقد المشارك	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.6	أ.د. محمد حسين خاقو	أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المشارك	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.7	أ.د محمد علي ناصر	تربويات الرياضيات أستاذ مشارك	كلية التربية – جامعة صنعاء
.8	أ.د. هادي عبدالله شمسان	أستاذ النحو والصرف المشارك	كلية التربية – جامعة صنعاء
.9	د/ عبدالله محمد أحمد	تربويات اجتماعيات أستاذ مساعد	كلية التربية – جامعة صنعاء
.10	د/ عبده محمد الحكيمي	أستاذ البلاغة والأدب والنحو العربي المساعد	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.11	د/. منير هائل أنعم	البلاغة العربية والنقد أستاذ مساعد	كلية التربية ـ جامعة صنعاء
.12	إبراهيم محمد أحمد	موجه لغة عربية بكالوريوس	مركز الضبيبي – ريمة
.13	أحمد علي سعد	موجه لغة عربية بكالوريوس	إدارة التربية – صعدة
.14	جميل صالح يحيى قائد	مدرس لغة عربية بكالوريوس	صنعاء – المحافظة
.15	خالد نوح قاسم أبوهادي	مدرس لغة عربية	حجة– إدارة التربية
.16	سماح يحيى القائفي	مدرسة لغة عربية بكالوريوس	الأمانة صنعاء
.17	صالح صالح محمد الشباطي	مدرسة لغة عربية بكالوريوس	محافظة صنعاء
.18	صفاء أحمد صالح حميد	مدرس لغة عربية ماجستير	مدرسة أروى – صنعاء
.19	عبده إبراهيم محمد شعبان	مدرس لغة عربية بكالوريوس	محافظة صنعاء
.20	محمد غالب المشرع	موجه لغة عربية بكالوريوس	إدارة التربية – الأمانة
.21	محمد محمد أحمد الصنعاني	موجه لغة عربية – ماجستير	مكتب التربية – حجة
.22	محمد يحيى أحمد العصيد	مدرس لغة عربية بكالوريوس	إدارة التربية – الحديدة
.23	لطيفة علي عبد الله حنيش	مدرسة لغة عربية بكالوريوس	مدرسة حليمة السعدية للبنات – صنعاء

قائمة المهارات في صورتها الأولى:

جامعة صنعاء

كلية التربية – صنعاء

قسم مناهج اللغة العربية

وطرائق تدريسها

الأخ الأستاذ الدكتور/ **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . .

بعد التحية:

فاسمحوا لي أن أعرض عليكم قائمة أولية بمهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلم اللغة العربية بهدف التكرم بتحكيمها لغرض البحث العلمي.

وقد تم اشتقاق هذه المهارات من البحوث والدراسات السابقة، والكتابات المتخصصة، والتشريعات التربوية في الجمهورية اليمنية.

وترجو الباحثة تفضلكم بالتعاون معها لإنجاز هذه الدراسة خدمة لمعلم لغة القرآن الكريم بإبداء الرأي حول هذه القائمة، ووضع علامة (√) أمام كل مهارة، في الخانة المناسبة التي تعبر عن رأيكم مع تسجيل الملاحظات التي ترونها مهمة لتقويم وتطوير هذه القائمة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم سلفا ، ، ،

مع خالص التحية والتقدير ، ، ،

أ–د– م/ سعاد سالم السبع

جامعة صنعاء– كلية التربية

اسم المحكم:

التخصص الدقيق:

جهة العمل:

مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
1)	القدرة على تحديد الأهداف التي من أجلها يتم تحليل المحتوى الدراسي						
2)	القدرة على وصف المعنى الإجمالي للمحتوى الدراسي بدقة ووضوح						
3)	القدرة على وصف التفاصيل المتعلقة بالمعنى الإجمالي للمحتوى الدراسي بدقة ووضوح						
4)	القدرة على وصف المادة المحللة بموضوعية [1]						
5)	القدرة على استنباط الأفكار العامة للمحتوى الدراسي						
6)	القدرة على تحليل الفكرة العامة إلى أفكار جزئية.						
7)	القدرة على استنباط أهداف تعليمية سلوكية من المحتوى الدراسي.						
8)	القدرة على تحويل المحتوى الدراسي إلى أسئلة اختبارية في المستويات العقلية المختلفة.						
9)	القدرة على تصنيف الفقرات والجمل إلى محتوى أساسي ومحتوى مساند						
10)	القدرة على علاقة عناصر المحتوى المساند بالمحتوى الأساسي [2]						
11)	القدرة على تحديد المقاطع المثيرة للاهتمام في المحتوى الدراسي.						
12)	القدرة على تحديد الكلمات المفتاحية في المحتوى الدراسي.[3]						
13)	القدرة على توضيح علاقة عنوان النص بمحتوى النص.						
14)	القدرة على وضع عنوان مناسب للنص بعد قراءته الإجمالية.						
15)	القدرة على تحديدالأمثلة والشواهد التي تخدم الفكرة الرئيسة.[4]						

لخ كما جاءت في الكتاب بلا زيادة ولا نقصان ولا تحوير. وتجنب التطرق إلى النوايا الخفية للمؤلف وما يقصده

بر ما كان شارحا أو داعما أو مذكرا بمعلومات سابقة عن الموضوع

تر وهي الكلمات التي يفترض أن تعطي النص التمثيل الدلالي الدقيق، إنها الكلمات المشبعة بالمعنى، التي تشكل المحاور الدلالية التي ينتظم حولها النص

ير كان توضح الفكرة، تؤصلها، تمثل لها...الخ

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
16)	القدرة على حصر الكلمات والعبارات التي تدل على السببية.						
17)	القدرة على حصر الكلمات والعبارات التي تدل على النتيجة.						
18)	القدرة على حصر المفاهيم المضمنة في النص.						
19)	القدرة على التمييز بين المفهوم وتعريفه.						
20)	القدرة على اكتشاف العبارات الدالة على العلاقات المنطقية بين المفاهيم في المحتوى						
21)	القدرة على التمييز بين عناصر المحتوى المعرفي في النص.لخ						
22)	القدرة على تحليل العلاقات الظاهرة بين عناصر المحتوى الدراسي						
23)	القدرة على حصر (الجمل والعبارات) التي تتصل بتنمية شخصية المتعلم المتكاملة						
24)	القدرة على تصنيف عناصر المحتوى الدراسي إلى جوانب النمو المختلفة (بر)						
25)	القدرة على تحديد علاقة المعارف والمهارات والقيم التي تضمنها المحتوى بخصائص المتعلم						
26)	القدرة على حصر الكلمات غير المحددة كأدوات الربط، والضمائر .						
27)	القدرة على تحديد الأسلوب المعتمد في بناء المحتوى.						
28)	القدرة على تحديد نوع الصياغات اللغوية ومدى التشابه فيها إن وجد.						
29)	القدرة على حصر الأساليب والمفهومات والظواهر اللغوية (تر)						
30)	القدرة على تسمية الأساليب والمفهومات والظواهر اللغوية						
31)	القدرة على تحديد علاقة المحتوى الدراسي بالأهداف التعليمية.						

لخ مفاهيم –حقائق - معلومات - أفكار - تعميمات – نظريات...إلخ

بر محتوى (معلوماتي ومهاري ووجداني.

تر (النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية) التي يتكون منها المحتوى الدراسي وتسميتها

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
32)	القدرة على تحديد الأخطاء العلمية واللغوية في المحتوى الدراسي إن وجدت.						
33)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على توظيف خبراته السابقة						
34)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على عملية التعلم الذاتي						
35)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تحث المتعلم على استمرارية التعلم.						
36)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي ترتبط بحاجات المجتمع ومتطلباته.						
37)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تواكب تحديات.						
38)	القدرة على تحديد المعلومات الجديدة التي وردت في المحتوى الدراسي.						
39)	القدرة على تحديد المعلومات القديمة إن وجدت، وبيان الأسباب المنطقية لوجودها في المحتوى الدراسي.						
40)	القدرة على **تحديد مدى تنوع الأنشطة التعليمية التعلمية التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل في جوانب الشخصية.**						
41)	القدرة على **اكتشاف مدى صدق المحتوى علميا ودلاليا نافعا للمتعلم.**						
42)	القدرة على اكتشاف مدى صدق المحتوى دلاليا (نفعه للمتعلم وللمجتمع)						
43)	القدرة على اكتشاف مدى ارتباط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم.						
44)	القدرة على تحديد مدى التوازن بين شمول المحتوى وبين عمقه.						
45)	القدرة على اكتشاف مدى مراعاة المحتوى لميول المتعلمين وحاجاتهم.						
46)	القدرة على تحديد مدى تغطية الخبرات التعليمية المتوفرة في المحتوى الدراسي للأهداف التي يسعى المنهاج الدراسي إلى تحقيقها						
47)	القدرة على تحديد مدى توفر الخبرات التعلمية						

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
	التطبيقية التي تساعد المتعلم على اكتساب أنماط سلوكية وكفايات معينة						
48)	القدرة على تحديد مدى مناسبة الخبرات التعليمية لمستوى المتعلمين.						
49)	القدرة على تحديد علاقة الخبرة التعليمية بالفكرة الأساسية في المحتوى الدراسي وبالأهداف.						
50)	القدرة على تحديد مدى مساعدة الخبرات التعليمية على مرور المتعلم بمهارات يدوية وعقلية ونفسية متكاملة.						
51)	القدرة على تحديد مدى مراعاة المحتوى الدراسي للإمكانات المادية المتاحة في المؤسسة التعليمية.						
52)	القدرة على اكتشاف علاقة تنظيم المحتوى بخصائص المتعلمين وقدراتهم العقلية.						
53)	القدرة على اكتشاف مدى مراعاة معياري التكامل والشمول(رأسيا وأفقيا) في تنظيم المحتوى الدراسي						
54)	القدرة على تحديد علاقة تنظيم المحتوى بتقديم خبرات متتالية للمتعلم.						
55)	القدرة على تحديد علاقة تنظيم المحتوى بتقديم خبرات تعلمية مترابطة (جديدة وسابقة ومستقبلية).						
56)	القدرة على تحديد علاقة المحتوى الدراسي بالكشف عن ميول المتعلمين وتنميتها.						
57)	القدرة على تحديد مدى مراعاة تنظيم الخبرات التعليمية لمعيار التدرج.						
58)	القدرة على تحديد علاقة تنظيم المحتوى الدراسي بتفاعل المتعلم في مواقف حياتية مباشرة ومتكاملة.						
59)	القدرة على تحديد مدى مراعاة المحتوى الدراسي لتنشيط دور المتعلم التفاعلي في جميع الخبرات التعليمية.						
60)	القدرة على ترتيب المعلومات الأساسية للمحتوى حسب أهميتها.						

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
61)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تمثل أنشطة تعليمية لإثراء التعلم.						
62)	القدرة على تحديد منهجية عرض المحتوى (لخ)						
63)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تعبر عن تكامل المحتوى الدراسي						
64)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تدل على تتابع المعلومات والخبرات						
65)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تدل على تتابع العمليات العقلية وتراكمها المنطقي.						
66)	القدرة على تحديد المدى: (العمق والشمول)في المحتوى الدراسي (بر)						
67)	القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تشجع المتعلم على إعادة التعلم (تر)						
68)	القدرة على تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في المحتوى الدراسي (ير)						
69)	القدرة على تحديد صفات المفردات التي يتكون منها النص (سم)						
70)	القدرة على تحديد طبيعة لغة النص (شم)						
71)	القدرة على تحديد صفات الجمل والعبارات التي يتكون منها النص (لم)						
72)	القدرة على تحديد صفات الأسلوب الذي اتبعه الكاتب للنص(1)						

لخ الدراسي من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المألوف إلى غير المألوف، أو من المباشر إلى غير المباشر، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تعقيدا

بر بمعنى تحديد مدى المحتوى ومجاله؛ بمعنى أن يتم تحديد كمية المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يتوجب أن يتضمنها المحتوى الدراسي

تر التعلم موضوع ما أو خبرة ما في سنوات متتابعة كلما ارتقى في السلم التعليمي بصورة أكثر عمقاً وأكثر توسعاً

ير من حيث: لغة النص، وعباراته، وأفكاره، ومعانيه، وصوره، وأخيلته، وعاطفته.

سم من حيث المتانة و القوة، أو الرقة و السلاسة والعذوبة أو الألفة والغرابة والوحشية

شم من حيث كونها علمية أو فلسفية أو دينية، و من حيث كونها مباشرة أو إيحائية

لم من حيث وضوح معانيها وصعوبتها ومن حيث طولها و قصرها ومن حيث التوازن في عدد الكلمات ومن حيث الترادف، ومن حيث تعبيرها عن المعاني بالإيجاز وبالمساواة وبالإطناب ومن حيث ترابطها ببعض لتحقيق الوحدة العضوية.

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
73)	القدرة على تحديد صفات الأفكار المعروضة في المحتوى(بر)						
74)	القدرة على تحديد صفات المعاني المضمنة في المحتوى (3)						
75)	القدرة على تحديد صفات الخيال المستعمل في النص الأدبي (ير)						
76)	القدرة على تحديد صفات الصور البيانية في النص الأدبي (5)						
77)	القدرة على تحديد صفات العاطفة الشائعة في النص (شم)						
78)	القدرة على تحديد صفات الإيقاع الموسيقي في النصوص الشعرية (لم)						
79)	القدرة على تحديد وحدة التحليل والالتزام بها (8)						
80)	القدرة على تصميم استمارات التحليل واستعمالها						
81)	القدرة على تصميم جداول التفريغ (□)						
82)	القدرة على اختيار وحدات التسجيل (لح لخ)						
83)	القدرة على استعمال التحليل الكمي و التحليل الكيفي.						

1: من حيث وضوحه وغموضه، ومن حيث قوة الأسلوب و جماله ومن حيث ملاءمة الأسلوب للفكرة والعاطفة

2 من حيث الطلاقة و الأصالة و الجمال ومن حيث قيمة الأفكار وشموليتها لجوانب الموضوع , من حيث العمقللأفكار

3 من حيث عمقها وتميزها وتنوعها ورقتها وجدتها وانسيابها (تسلسلها) و طبيعتها إن كانت تعتمد على التصريح والتلميح.

4 من حيث خصوبته، وجدته، وسعته، ومناسبته للحالة العاطفية والفكرة والمعنى.

5 من حيث تميزها، وسعتها، وظلالها(إيحاءاتها) وجدتها، ومناسبتها للمقام وللعاطفة وللفكرة وللمعنى.

6 من حيث اتصافها بالصدق الفني (الصدق الواقعي والصدق الشعوري) أو التزييف العاطفي ومن حيث قوة العاطفة و حيويتها أو ضعفها وفتورها: أو نبلها وسموها

7 من حيث ملاءمة الحركات الصوتية للإيحاءات الدلالية وتناغمهما، وكذلك من حيث حيوية الحركات الصوتية وارتباطها بالمعنى.

8 (الكلمة , الموضوع , الشخصية , المفردة , الوحدة القياسية أو الزمنية).

9 التي يفرغ فيها الباحث المعلومات من استمارات التحليل تفريغاً كمياً.

10 (وحدة العد: التكرارات أوحساب الكمية)

رقم	القائمة الأولى للمهارات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال تحليل المحتوى الدراسي	ارتباط المهارة بتحليل المحتوى الدراسي		صحة الصياغة اللغوية		الأهمية النسبية للمهارة	الملاحظات والتعديلات والإضافات
	يتوقع أن يكون المعلم متمكنا من المهارات التالية:	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة	غير مناسبة	ضع رقما من 100	
84)	القدرة على تحديد وحدة التحليل(لخ)						
85)	القدرة على اختيار عينة التحليل (بر).						
86)	القدرة على ترميز المضمون بناءً على التعريفات الإجرائية التي تمت صياغتها						
87)	القدرة على التمييز بين وحدات التسجيل والسياق والتصنيف العدد						

1 هل هي الكلمات؟ أم الجمل أم الفصول أم الكتاب بأكمله؟ القدرة على تحديد فئة التحليل: ويقصد بها المكونات الرئيسة التي سيتم تصنيف المحتوى الدراسي بموجبها، وهناك نماذج لتحديد هذه الفئات، مثل تصنيف بلوم لمجالات التعليم، (المعرفي –المهاري -النفسحركي)

2 هل هي كل الكتاب المدرسي عند إعداد الخطة السنوية أو الفصلية، أوالدرس عند إعداد الخطة اليومية

الدلالات الحضارية لألفاظ المعارف في الكتابات العربية الشمالية القديمة (نماذج مختارة)

د. عارف أحمد إسماعيل المخلافي
أستاذ تاريخ الشرق والجزيرة العربية القديم المشارك
قسم التاريخ – جامعة أم القرى – مكة المكرمة
عنوان المراسلة: dr_arefahmed@hotmail.com

الملخص:

إن من أبرز الدوافع التي كانت وراء اختيار موضوع هذا البحث، هو الرغبة في تتبع المظاهر المعرفية في المجتمع العربي القديم، وبخاصة أن المصادر العربية الإسلامية تحدثت عن محدودية القراءة والكتابة في شمال الجزيرة العربية قبل الإسلام، كقولهم: إنه عندما ظهر الإسلام في مكة كان فيها سبعة عشر كاتباً فقط، بل لم يكتفوا بمكة وإنما عمموا الحال على البلاد كلها. فهل كانت الأمية هي الأصل في المجتمع ؟ و هل كان الكُتّاب محدودين إلى درجة عدهم بالأفراد ؟. وفي المقابل، هل قصد المؤرخون المسلمون الخط العربي الذي نكتب به فقط؟، و ما هي الدلالات التي تحملها عشرات النقوش التي ذَكرت كُتّاباً وكاتبات ؟، وهل ذِكر المرض، والطبيب، والشفاء، والمعالجة، والجروح، والأوبئة، والأيام، والشهور، والفصول، والسنين، والاتجاهات، والأعداد، يدل على فهم للواقع ومواجهة ظروفه، وتعلم أدواته، أم إنها مجرد تعابير وحسب ؟

لقد أثبت البحث أن الأمية في شمال الجزيرة العربية لم تكن شائعة على مستوى البلاد كلها، بل كانت الكتابة شائعة بين الرجال والنساء، بحسب النقوش المنتشرة على الصخور حتى اليوم. ولعل ما ذكرته المصادر العربية الإسلامية عن قلة الكُتّاب لا يعني شيوع الأمية، بقدر ما يعني فقط العارفين بالخط العربي الذي تطور عن الخط النبطي إلى الشكل الذي نكتب به اليوم خلال الفترة الواقعة بين القرنين الثاني والسادس الميلاديين.

Cultural Implications of Epistemic Terms in the Ancient Northern Arabic Inscriptions (Selected Models)

Abstract:

The main aim of this research is to trace the epistemic aspects of the ancient Arab society. Arabic and Islamic sources have reported the prevalence of illiteracy in the north of the Arabian Peninsula before Islam claiming that that Islam appeared in Mecca, there were only seventeen literates, and this was also true all over the country. The findings of this research reveal the prevalence of literacy, and the use of many epistemic words in the Arabian Peninsula community before Islam, as manifested by the inscriptions on the rocks scattered across the country. The study also reveals that the claim about the prevalence of illiteracy is perhaps due to the people limited knowledge of the Arabic calligraphy developed from the Nabatean calligraphy during the second and sixth century AD.

مقدمة:

إن من أبرز الدوافع التي كانت وراء اختيار موضوع هذا البحث، هو الرغبة في تتبع المظاهر المعرفية في المجتمع العربي القديم، وبخاصة أن المصادر العربية الإسلامية تحدثت عن محدودية القراءة والكتابة في شمال الجزيرة العربية قبل الإسلام، كقولهم: إنه عندما ظهر الإسلام في مكة كان فيها سبعة عشر كاتباً فقط، بل لم يكتفوا بمكة وإنما عمموا الحال على البلاد كلها.

وقد وجد الباحث العديد من الألفاظ الدالة على المعارف التي عرفها مجتمع شمال الجزيرة العربية قبل الإسلام متضمنة في عشرات النقوش المنتشرة على الصخور في طول البلاد وعرضها، والمنشورة في العديد من الكتب والمعاجم.

وبين ما ذكرته المصادر وما وجده الباحث تكمن مشكلة البحث:

- فهل كانت الأمية هي الأصل في المجتمع ؟
- وهل كان الكُتّاب محدودين إلى درجة عدهم بالأفراد ؟

وفي المقابل:

- هل قصد المؤرخون المسلمون الخط العربي الذي نكتب به فقط؟
- و ما هي الدلالات التي تحملها عشرات النقوش التي ذكرت كُتّاباً وكاتبات ؟
- وهل ذكر المرض، والطبيب، والشفاء، والمعالجة، والجروح، والأوبئة، والأيام، والشهور، والفصول، والسنين، والاتجاهات، والأعداد، يدل على فهم للواقع ومواجهة ظروفه، وتعلم أدواته، أم إنها مجرد تعابير وحسب ؟

سيجيب البحث عن هذه التساؤلات من خلال منهج الاستقراء والتحليل، مع التاكيد على عدم تجاهل عمق دلالات ما وراء الألفاظ، وفي الوقت نفسه عدم الزج بها في سياقات تخيلية تضر الغاية وتشوه الهدف.

وفي هذا الصدد سيتناول البحث مقدمة نظرية للمناقشة، ثم سيعرض الألفاظ الدالة على المعارف، وفقاً لما يأتي:

أولاً: ألفاظ الكتابة والقراءة.

ثانياً: الألفاظ المتعلقة بالطب.

ثالثاً: ألفاظ الأيام والشهور والفصول والسنين.

رابعاً: ألفاظ الاتجاهات.

خامساً: ألفاظ الأعداد.

كما سنلحق بالبحث جدولاً يتضمن الألفاظ موضوع البحث مع تحديد مصادرها، وآخر للصور التوضيحية.

مقاربة ومناقشة:

يقول أحد الباحثين: "يعتري المرء سؤال لحوح عن سر كثرة النقوش العربية الشمالية في مجتمع مرتحل متنقل، طبيعة حياته لا تعرف الاستقرار ولا تقر مظاهره، والكتابة دون أدنى شك إحدى مظاهره، فهل الكتبة عموم الناس أم إنها منحصرة في فئة معينة، المجتمع أو القبيلة ؟ .. وبخاصة أن تلك النقوش زخرت بألوان التمنيات والرجاء، وعكست وجدان مجتمع العرب قبل الإسلام، فقد كانوا يلجأون لتدوين جميع أحوالهم وظروفهم على الحجر وعلى الجلاميد الراسخة في الأرض، في حالات السفر يركبون فيه تمنياً شراع السلامة، أو الانتظار وقد طال بهم فهاج الحنين إلى طيف من هجر وغاب"[1].

وإذا ما تتبعنا ما ذكرته المصادر العربية الإسلامية حول الكتابة والأمية سنجد أن الكثير من الحديث يوحي وكأنهم أرادوا إثبات أمية العرب كأصل ومكون في الشخصية العربية، وفي هذا الصدد يقول البلاذري: "دخل الإسلام وفي قريش سبعة عشر رجلاً كلهم يكتب .."[2]، كما عدد سبعاً من النساء الكاتبات[3].

---

1 _ المعاني، سلطان(2010)، الهوية الحضارية في النقوش العربية القديمة، وزارة الثقافة، عمان، ص 235، 261.

2 _ البلاذري، أحمد بن يحيى (ت 279 هـ) (1379هـ)، فتوح البلدان، ج 3، القاهرة، ص 580. ومنهم: عمر بن الخطاب، وعلي بن أبي طالب، وعثمان بن عفان، ويزيد بن أبي سفيان. البلاذري، ص 580.

3 _ البلاذري (279هـ)، ج 3، ص 580. ومنهن: الشفاء بنت عبد الله العدوية، وهي التي علمت حفصة بنت عمر الكتابة، وعائشة بنت سعد التي تعلمت الكتابة من أبيها. البلاذري، ص 581.

أما يثرب فقد عدد البلاذري كُتاباً من الأوس والخزرج[1]، أما القلقشندي فذكر أنهم كانوا بضعة عشر[2]، وذكر ابن سعد أن الكتابة كانت "في القوم قليل"[3]، وأعاد البعض هذه القلة إلى أن الناس في العديد من المناطق كانوا يعيبون القراءة والكتابة ولا سيما في المناطق التي تغلب عليها البداوة، فقد ذكر ابن قتيبة أن عيسى بن عمر قال: "قال لي ذو الرُّمة: ارفع هذا الحرف، فقلت له أتكتب ؟ فقال بيده على فيه، أي اكتم علي، فإنه عندنا عيب"[4].

ولكن يبدو أن هذا الأمر كان في قريش فقط[5]، وأن الاهتمام بذكرها هو انتماء النبي محمد ﷺ إليها، وما جاء في حديثه ﷺ: "إنا أمة أمية لا نكتب ولا نحسب"[6].

وهناك من يرى أن الذين تعلموا من العرب، تلقوا تعليمهم في الحيرة، وأن الألوف أرسلوا إليها للتعلم، ولكن التاريخ لم يذكر إلا المشهورين منهم؛ لأن الحيرة

---

1 _ البلاذري (279هـ)، ج 3، ص 583. ومنهم: سعد بن عباده، المنذر بن عمرو، وزيد بن ثابت، ونافع بن مالك، وأسيد بن حضير، ومضي بن عدي، وبشير بن سعد، وسعد بن الربيع، وأوس بن خولي، وعبد الله بن أُبي. البلاذري، ص 583.

2 _ القلقشندي، أحمد بن علي (ت 821 ه) (1927م)، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ج3، القاهرة، ص 15.

3 _ ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع (ت 230 ه) (د.ت)، الطبقات الكبرى، ج3، دار صادر، بيروت، ص 622.

4 _ ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم الدينوري (ت 176)، الشعر والشعراء، ج/1، القاهرة، 1364 هـ، ص334.

5 _ القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت671)، الجامع لأحكام القرآن، ج 18، بيروت 1405 هـ ص 92.

6 _ ابن حنبل، أحمد (241ه) مسند أحمد، ج2، دار صادر، بيروت، (د.ت)، ص 43.

كانت مليئة بالكتاتيب والمدارس العربية وغير العربية في المدينة وقراها[1].

وبالنظر إلى ما تقدم يظهر أن هذا الأمر لا يستقيم بعمومية الحكم؛ لأن الحيرة تأسست كدولة في القرن الثالث الميلادي، واستمرت دولتها حتى مطلع القرن السابع الميلادي، وتحديداً بعد معركة ذي قار بين العرب والفرس في العقد الأول من القرن السابع الميلادي، تلك المعركة التي هُزِم فيها الفرس على أيدي القبائل العربية[2]، وإن العديد من النقوش ومنها ما يتعلق بالقراءة والكتابة التي بين أيدينا تعود إلى ما قبل الميلاد وما قبل الإسلام، أي أنها سبقت تاريخ نشأة الحيرة. فأقدم النقوش الآرامية يعود إلى القرن العاشر ق.م، والثمودية إلى القرن السادس ق.م، واللحيانية إلى القرن الرابع ق.م، والنبطية إلى القرن الثاني ق.م، وهذه الكتابات لدينا منها أمثلة في هذا البحث.

ويرى أحد الباحثين، أنه على الرغم مما ذكرته المصادر من أن القراءة والكتابة لم تكن منتشرة ، إلا أن هذه الروايات ليست دقيقة؛ لأن المدن الحجازية عرفت فئة من المتعلمين لا يمكن تجاهلها على الرغم من قلتها، وأن البيئة الحجازية لاسيما مكة والمدينة، كانت بيئة تجارية، وبالتالي تكون القراءة والكتابة ضرورية لكل مجتمع تجاري، وقد رأى أن أهل المدينة كانوا متعلمين أكثر من غيرهم، وأعاد ذلك لقربهم من اليهود وتأثرهم بثقافتهم، أما مناطق الحجاز الأخرى فقد غلب عليها البداوة التي تعيب القراءة والكتابة، وبالتالي كانت البادية موطن الأمية، وأن من تعلم منهم كان يلبي الحاجة لمن يقرأ ويكتب

---

1 _ الأحمدين، أحمد (1999)، الوقوف على الأمية عند عرب الجاهلية، مركز الحضارة العربية، القاهرة، ص 21 – 22. والحيرة هي عاصمة المناذرة، وتقع جنوب الكوفة بالعراق. الحيرة: تقع في الجنوب الغربي من مدينة الكوفة وقريباً من مدينة النجف.

2 _ أبو الغيث، عبد الله (2007)، بلاد العرب في التاريخ القديم، ط3، دار الكتاب الجامعي صنعاء. ص 135 – 145..

وهم قلة، وأن الأمر اختلف بعد الإسلام حيث اتجه الناس للتعلم[1].

يتفق الباحث مع الرأي القائل أن الأسماء التي عددها المؤرخون المسلمون لمن يقرأ ويكتب، كانت مقتصرة على مكة والمدينة فقط مع تركيزهم على الأعلام المشهورين، وأن أعداداً كثيرة كانوا يكتبون لكنهم لم يُذكروا[2]، وقد أنكر جواد علي أي وجود للأمية الجماعية، واعتبر أن الأمية التي أشارت إليها المصادر لا يقصد بها عدم القدرة على القراءة والكتابة، بل قصد بها من ليس لديهم كتاب من الجاهليين وأورد تفصيلاً واسعاً في ذلك لا مجال هنا لذكره[3].

ويتضح لنا مما تقدم أن المصادر لم تقصد بحصر الأسماء وعدها جميع من يقرأون ويكتبون، ولكن قصدت أولئك الذين تعلموا الخط العربي فقط، ولم تهتم بغيرها من الكتابات، والدليل على ذلك أن الخط العربي الذي ركز عليه المؤرخون المسلمون قد بدأت ملامحه منذ منتصف القرن الثالث الميلادي بحسب نقش أم الجمال الأول (جنوب حوران شرق الأردن) الذي يؤرخ بسنة 250م، ثم تلا ذلك نقش النمارة (شرق جبل الدروز) المؤرخ سنة 328م، ونقش زُبد (جنوب شرق حلب) سنة 512م، ونقش أُسيد سنة 528م، ونقش حران (شمال جبل الدروز) سنة 568م، ونقش أم الجمال الثاني الذي يعود إلى القرن السادس الميلادي[4].

ونستنتج من ذلك، أن عدداً كبيراً من الكُتاب لا شك أنهم تعلموا الخط

---

1 _ الزيدي، سامي جودة (2012)، "القراءة والكتابة عند العرب قبل الإسلام وعصر النبوة"، مجلة آداب ذي قار، العدد 6، المجلد 2، ذي قار – العراق، ص 73 – 76. (ص ص 73_87)

2 _ الجبوري، يحيى وهيب (1994)، الخطوط والكتابة في الحضارة العربية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ص 40.

3 _ انظر، علي، جواد (1993)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج 8، ط 2، بغداد، ص 91 – 143.

4 _ حول هذه الكتابات، انظر، علي، جواد (1993)، ج 8، ص 175_177.

العربي طوال حوالي ثلاثة قرون، وكانت تسير مع ذلك كتابات النقوش موضع هذه الدراسة، ولكن عددها وانتشارها لا يقارن من حيث الكثرة بتلك النقوش العربية المحدودة المشار إليها آنفاً.

ويلاحظ في النقوش العربية الشمالية عموماً (الثمودية، والنبطية، واللحيانية، والآرامية) أنها جاءت نصوص عشوائية تعكس سطوح مادة الكتابة فيها استعجالاً وتوتراً، أو عدم اكتراث بالمعنى الجمالي، وربما عكست ضحالة التمرس في الكتابة وعدم التوصل إلى قدر كاف من التعامل المهني المتطور مع الكتابة، إذ أنه لا اتجاه له ولا ناظم شكلي يحكمه، فنجده حلزونياً، أو كتب وفق طريقة سير المحراث، وأحياناً يبدأ من الخارج نحو الداخل بشكل لولبي[1].

وقبل البدء باستعراض النصوص موضع البحث، لا بد من التأكيد على أن الثراء اللغوي لأي شعب من الشعوب يعكس مدى استيعاب معارفه ونشاطاته اليومية بشكل ألفاظ يعبر بها عن هويته الحضارية، ويتواصل بها مع غيره. ومع ذلك يبقى التناول الموضوعي لدلالات تلك الألفاظ من الأهمية بمكان؛ حتى لا يقع الباحث في إغراءات المعاني التي قد تصل أحياناً - عند تحليلها وتحويلها إلى تاريخ – إلى مبالغات تشي عن الرغبة في الوصول إلى فكرة متصورة أكثر منه لغرض الوصول إلى الحقيقة التاريخية.

وعلينا في البداية أن نقرر أن تناول النصوص بشكل مجرد، أو بفحصها لغوياً أو بتعريبها، لا بد أن يؤدي إلى نتيجة سالبة في فهم المجتمع وأحواله العامة، لذا لا بد من قراءة ما وراء النص وسبر مقاصده وتحويله من نص ساكن على الصخر أو على صفحات الكتب إلى نص حيّ ترى من خلاله حياة الإنسان العربي القديم، وتفهم أبعاد وطبيعة حياته، بل وبماذا كان يفكر.

و في الحقيقة لدينا من النقوش المنتشرة في كثير من مناطق شمال الجزيرة

1 _ المعاني (2010)، ص 267.

العربية ما يؤكد أن الكتابة والقراءة كانت شائعة بين الرجال والنساء ولا سيما النقوش النبطية في الحجر بالعلا، والنقوش الثمودية المنتشرة في العديد من مناطق شمال الجزيرة العربية، وقد وردت العديد من الألفاظ التي تدل على معرفة الناس بالكتابة.

1- ألفاظ الكتابة والقراءة:

النقوش الثمودية[1]:

لدينا العديد من الألفاظ الثمودية التي ذكرت الكتابة، ومن ذلك اللفظ "أ ك ت ب" الذي يعني الكاتب أو المعلم عند الثموديين، كما في النقش (104):

ل **ا ك ت ب** و ت ش و ق ل ف ر

الترجمة: بواسطة أكتب واشتاق لفار[2].

واعتبر الذييب أن لفظ "ا ك ت ب" هو اسم علم بسيط على وزن أفعل من "ك ت ب" والذي يعني الكاتب أو المتعلم، كما يذكر أنه ورد كذلك بصيغة "ك ت ب ت" في الثمودية[3]. ويبدو أن "ك ت ب ت" يعني كاتبة، وهو اسم مؤنث مايزال مستخدماً حتى اليوم.

واللفظ "ك ت ب" بمعنى الكاتب أو الناسخ:

---

1 _النقوش الثمودية: نسبة إلى الثموديين الذين يرجح أن مركزهم كان في منطقة الجحر بالعلا، جنوب المملكة العربية السعودية، ويعتقد أنهم الناجون من قوم صالح المذكورين في القرآن الكريم. المخلافي، عارف أحمد إسماعيل (2006)، "دراسة لبعض جوانب الحياة اليومية للعرب القدماء من خلال تتبع ألفاظ التحية والغرام في المصادر"، مجلة الإكليل، العددان 29، 30، ص 70.

2 _الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (2000 ب)، نقوش ثمودية من سكاكا، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، نق 104، ص 111.

3 _الذييب (2000 ب)، ص 112.

النقش (105):

ل **ك ت ب** ن ع×× و ت ش و ق ا ل ج م

الترجمة: بواسطة كتاب بن ع×× واشتاق إلى جم[1].

ولفظ "س ف ر ا" التي تعني الكاتب أو المعلم، وقد جاءت في النقش كاسم علم:

النقش (104):

ع ب د ع د ن و ن **س ف ر ا** س ل م

الترجمة: تحيات عبد عدنان المُعلم (أو الكاتب)[2].

وجاء لفظ "ف ن ق ر" الذي يعني فكتب (هذا النص):

النقش (57):

ل ش م س ي ب ن م س ل م ت و ت ش و ق ا ل ا ي س ا خ ه ب ا ص **ف ن ق ر**

و ن د و ا ل ت ا ل س ل م

الترجمة: بواسطة شمسي بن سلمة، واشتاق إلى إياس أخيه في أص فَنَقَرَ (فكتب هذا النص)، وسافر فيا للات السلامة[3].

وقد لوحظ أن الثموديين فرقوا في اللفظ بين الكاتب المدني والكاتب العسكري، فأطلقوا على الكاتب العسكري "م ط ي ب ن ا"[4].

ومن جانب آخر وجدت العديد من النقوش التي تدل على معرفة المرأة الثمودية للكتابة، ومن ذلك لفظ "ش ق ت" التي تعني كَتَبَتْ، وهذا اللفظ ارتبط

---

1 _ الذييب (2000 ب)، نق 105، ص 112.

2 _ الذييب، سليمان بن عبد الرحمن الذييب (2002)، نقوش جبل أم جذايذ النبطية، دراسة تحليلية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، نق 157، ص 163.

3 _ الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (1421هـ أ)، نقوش قارا الثمودية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، نق 57، ص 58.

4 _ الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (2000م)، المعجم النبطي، دراسة مقارنة للمفردات والألفاظ النبطية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ص 153.

باسم الكاتبة فجاء "**ش ق ق ت** م ي"، أي كَتَبَتْ مي[1].

وفي إطار البعد الثقافي عند الثموديين وجد ما يدل على وجود قصاصين أو رواة للقصة، وعبروا عن ذلك بلفظ "ق ص ص" التي من معانيها: قاص، أو حاكي، أو قصّ، أو حكى، أو تتبع الأثر[2].

النقوش النبطية[3] في منطقة الحِجْر:

أما النقوش النبطية التي وجدت في الحِجْر بالعلا جنوب المملكة العربية السعودية ، فقد غصت بالألفاظ الدالة على المعرفة بالكتابة، ومن ذلك لفظ "ا ل ك ا ت ب ا" الذي جاء كلقب يحدد الصفة المهنية لصاحبه، و يعني الكاتب:

النقش (18):

ذ ك ي ر ط و ف ب ر ت ي م **ا ل ك ا ت ب ا**

الترجمة: ذكريات طوّاف بن تيم الكاتب[4].

والنقش (112):

ذ ك ي ر ي ن

م ع ن ا ل ه ي و ط و ف و

ب ن ي ت ي م **ا ل ك ت ب ا**

1_ عقاب (2009م): "المرأة والكتابة في مجتمع الجزيرة العربية قبل الإسلام، دراسة من خلال النقوش من القرن 3 ق.م إلى القرن 7 م"، مجلة أدوماتو، العدد العشرون، الرياض، ص 62.

2 _ الذييب، سليمان بن عبد رالرحمن (2003)، نقوش ثمودية من الجوف – المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، نق 35، ص 70 – 71.

3 _ النقوش النبطية: نسبة إلى الأنباط الذين أقاموا دولتهم في البتراء بالأردن في حدود القرن 6 ق.م، ثم توسعوا إلى الحجر ومدائن صالح بالمملكة العربية السعودية وأسقطوا دولة اللحيانيين بالعلا جنوب المملكة في القرن 2 م. عباس، إحسان (1987)، بحوث في تاريخ بلاد الشام، تاريخ دولة الأنباط، عمان، ص 29.8

4 _ الذييب (2002)، نق 18، ص 53.

ب ر ط و ف و

الترجمة: ذكريات مَعْن اللّه وطوف أبناء تيم الكاتب بن طوف[1].

كما ورد اللفظ في سياق واضح يدل على الكتابة، كالنقش النبطي:

والنقش (134):

ك ت ي ب ب ي ر خ

ت ش ر ي س ن ت ت ر ت ي ن

الترجمة: مكتوب بشهر تشرين السنة الثانية[2].

وجاء لفظ "ك ت ب" بمعنى كَتَبَ:

النقش (189):

ه و ا **ك ت ب** ك ت ب ا

الترجمة: الذي كتب هذا النقش[3].

وتعددت الألفاظ المتعلقة بالكتابة مثل: "ك ت ب ه" بمعنى كَتَبَهُ[4]، و "ك ت ب ت" بمعنى كَتَبْتُ[5]، و "ا ك ت ب" بمعنى أكْتُبْ، و "ي ك ت ب" بمعنى يكتُب و "ي ك ت ب و ن" بمعنى يكتُبون و "ك ت ي ب ت" بمعنى كُتِبَتْ[6]، و "ي ت ك ت ب" بمعنى سيَكْتُب[7].

---

1 _ الذييب (2002)، نق 112، ص 231.

2 _ الذييب (2002)، نق 134، السطران 4، 5، ص 148، ص 149.

3 _ الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (1998)، نقوش الحجر النبطية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، نق 189، سطر 4، ص 169. وكذلك انظر النقوش: نق 193، سطر 5، ص 195، نق 223، سطر 3، ص 286، نق 224، سطر 5، ص 290.

4 _ الذييب (2000)، ص 137.

5 _ الذييب (2000)، ص 138.

6 _ الذييب (2000)، ص 140.

7 _ الذييب (2000)، ص 141.

ونأخذ مثالاً على ما تقدم، النقش (198):

ي ك ت ب و ن ب ك ف ر ا ه و ك ت ب ك ل ه ل ك ل ا ن و س ...

الترجمة: يكتبون بشأن المقبرة هذه كتاب (وثيقة) لأي إنسان[1].

أما التعبير عن الكتابة نفسها، فقد جاء بألفاظ مختلفة، فقالوا:

"ك ت ب" بمعنى كتابه[2]:

النقش (197):

... ي و ج ر ا و ي ت ا ل ف ع ل و ه ي **ك ت ب** ك ل ه ا و ي ق ب ر ب ه ا ن و س

الترجمة: ... يؤجر أو يُضيف عليها كتابة أو يقبر بها إنسان[3].

ولفظ "م ك ت ب" بمعنى كتابة[4]:

النقش (192):

ل **م ك ت ب** ب ك ف ر ا د ن ه ت ق ف

الترجمة: أن يكتب عن المقبرة هذه وثيقة[5].

ولفظ "ك ت ي ب" بمعنى مكتُوب[6]:

النقش (192):

... ع ل ا **ك ت ي ب** ف ا ي ت ي ع م ه

---

1 _ الذييب (1998)، نق، 198، سطر 4، ص 222.

2 _ الذييب (2000)، ص 137.

3 _ الذييب (1998م)، نق 197، سطر 7، ص 215، وانظر كذلك، نق 209، سطر 5، ص 254.

4 _ الذييب (2000م)، ص 141.

5 _ الذييب (1998م)، نق 192، سطر 4، ص 188، 189.

6 _ الذييب (2000)، ص 139.

الترجمة: ... ما هو مكتوب فليكن معه[1].

وجاءت ألفاظ أخرى مثل: "ك ت ب ي ن" بمعنى وثائق[2]، و "ك ت ب ا" بمعنى النقش[3].

النقش (189):

ك ت ب **ك ت ب ا** ...

الترجمة: كتب النقش[4].

وعبروا عن الصك أو الوثيقة بكلمة "س ط ر":

النقش (210):

ب ي د ه س ط ر ...

الترجمة: بيده سطراً (صك، وثيقة)...[5].

وقد اتضح من نقش آخر أنهم استخدموا لفظ "ت ق ف" ليعطى المعنى نفسه، صك، أو وثيقة، أو سند شرعي[6]:

النقش (224):

د ا ك ت ب ا و **ت ق ف** ...

الترجمة: هذه وثيقة أو صكاً ...[7].

---

1 _ الذييب (1998)، نق 205، سطر 7، ص 204، 205، وكذلك انظر النقوش: 190، سطر 7، ص 172، نق 198، سطر7، ص 222، نق 221، سطر 7، ص 279.

2 _ الذييب (2000)، ص 138.

3 _ الذييب (2000)، ص 137.

4 _ الذييب (1998)، نق، 189، سطر 4، ص 169.

5 _ الذييب (1998)، نق 210، سطر 5، ص 257، 258.

6 _ الذييب (2000)، ص 168.

7 _ الذييب (1998)، نق 224، سطر 3، ص 290. وانظر كذلك النقوش: نق 192، سطر 4، ص 188، نق 194، سطر، 3، ص 202، نق 196، سطر 3، ص 210، نق 197، سطر 3، ص 214، نق 223، سطر 3، ص 286، نق 227، سطر 4، ص 301.

كما عرف كذلك لفظ "ت ق ف ا" وتعني، الوثيقة، أو الصك، أو السند الشرعي أيضاً[1]، ولفظ "ن س خ ت" بمعنى نُسخة[2]، ومثال ذلك:

النقش (226):

و ل م ر ا ن ا ك و ت ل **ن س خ ت** د ن ه ي ه ي ب ...

الترجمة: ولسيدنا مثلها، واستناداً إلى النسخة المحفوظة ... [3].

ومن ناحية أخرى لم ينسوا التعبير عن القارئ، والقراءة، كلفظ "ق ر ا ا" بمعنى قارئ أو كاتب[4]، ولفظ "ق ر ا" بمعنى قرأ، وقد تعني قارئ، أو رَسَمَ، وقد ذكر ذلك بدقة في نقش من كلمتين " ح ي و ق را" ومعناه، حي قرأ[5]، ولفظ "ي ق ر ا" وتعني: يقرأ[6].

2- **الألفاظ المتعلقة بالطب:**

عبرت النقوش الثمودية عن الطبيب بلفظ " ه أ س ي"، ومثال ذلك النقش رقم (13):

و ف ي ب ن ه ب ج ل **ه أ س ي**

---

1 _ الذييب (2000)، ص 268.

2 _ الذييب (2000)، ص 170.

3 _ الذييب (1998)، نق 226، سطر 9، ص 296 – 297.

4 _ المعاني، سلطان (1999)، "الوظائف والمهن والحرف عند الأنباط من خلال نقوشهم"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 15، العدد 2، دمشق، ص 193 (ص ص 173 – 216).

5 _ الذييب سليمان بن عبد الرحمن (2011)، "نقوش نبطية جديدة من موقع السيج في العلا بالمملكة العربية السعودية"، مجلة أدوماتو، العدد الرابع واعشرون، ص 49 – 50. (ص ص 35 – 56)

6 _ الذييب (2000)، ص 232.

الترجمة: وايفي بن هبجل الطبيب[1].

ويلاحظ هنا أن الطبيب جاء كصفة لهبجل، ويرى السعيد أن هذا اللفظ يعد أو إشارة تثبت من خلال النقوش العربية القديمة مزاولة مهنة الطب ومداواة المرضى عند العرب قبل الإسلام[2].

ويبدو أن الأنباط قد استخدموا اللفظ نفسه "أ س ي" الذي يعني الطبيب ولكن مع زيادة ألف في آخر الكلمة، في نقش يعود إلى القرن الأول الميلادي وتحديداً إلى سنة 26 م، حيث جاء في النقش:

د ن ه ق ب ر ا د ي ع ب د ك ه ل ن **ا س ي ا** بن و ا ل ن ...

الترجمة: هذا القبر الذي صنعه كهلان الطبيب بن وائل[3].

ويذكر المَعّاني لفظاً نبطياً آخر للطيب وهو " ن ت س"، وأن ذلك يتفق مع قول العرب للطبيب صاحب الخبرة والتجربة "النطاسي"[4].

كما استخدم الثموديون اللفظ نفسه "ا س ي" ولكن بمعنى عالج أو داوى، وهو بذلك لا يختلف عن معنى الطبيب، وقد جاء هذا اللفظ ضمن عدد من الألفاظ حواها نقش ثمودي تتعلق جميعها بالطب والعلاج. حيث جاء لفظ " ل ك ت" ويعني، مرض أو اعتل، و لفظ " خ ل ف" ويعني، شُفي، و لفظ " ن ز ف" ويعني، الجرح أو الإصابة، و لفظ " ض م ن" ويعني، الوباء:

---

1 _ السعيد، سعيد بن فايز (1424هـ)، "نقوش ثمودية من تبوك، مجلة الدارة، العدد الرابع، السنة التاسعة والعشرون، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، نق 3، ص 101. (ص ص97 – 129)

2 _ السعيد (1424 هـ)، ص 103.

3 _ المعاني، سلطان (1999)، "الوظائف والمهن والحرف عند الأنباط من خلال نقوشهم"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 15، العدد الثاني، ص 194 . (ص ص 173 – 216)

4 _ المعاني (1999)، ص 195.

النقش (37):

ل م ش ي ب ن ر ع و **ل ك ت** و ن ا س و **أ س ي** و **خ ل ف** و **ن ز ف** س ن ت **ض م ن** ع ل ذ م ر

الترجمة: بواسطة مشْيْ بن راع ومَرِضْتُ وأقام وعالج وشُفي من الجرح (المرض) سنة الوباء على مدينة ذمار[1].

والملاحظ أن هذا النص يشير إلى وباء حدث في مدينة ذمار، وأن مشي بن راع عالج نفسه منه حتى شُفي تماماً[2].

كما ذُكر في نقش آخر لفظ العَلَم " ط ن ى"، وهو من الطني ويعني، الإصابة بالحمى، وأحياناً يُطلق على المولود الذي يُصاب بالحمى عند ولادته، واستند الذيب في ذلك على قول ابن منظور: الطني، هو أن يعظُم الطحالُ عن الحُمى[3]:

النقش (22):

ل ع ب د ل ج ب ن ا س د و ا ت م ع ط ن ي م ا ح د

الترجمة: بواسطة عبد لج بن أسد وأتى ذ م ا ت مع ط ن ي لوحده[4].

3-ألفاظ الأيام والشهور والفصول والسنين:

---

1 _ الذيب (2003)، نق 37، ص 73.

2 _ الذيب (2003)، ص 73 – 74.

واللافت في النقش أنه يذكر مدينة ذمار التي يعتقد الذيب أنها قد تكون مدينة في شمال الجزيرة العربية (ص 73)، ولأننا لا نعلم عن مدينة في شمال الجزيرة بهذا الإسم، فهل قصد بها مدينة ذمار الواقعة جنوب صنعاء باليمن ؟، وإذا كان الأمر كذلك فما الذي جاء به إلى هناك؟، وهل كان مثلاً يعمل تاجراً، أم معالجاً يتنقل في مناطق مختلفة لدرجة أنه عالج نفسه؟، نترك هذه التساؤلات لبحث لا حق إن شاء الله تعالى.

3 _ الذيب (1421)، ص 34.

4 _ الذيب (1421)، نق 22، ص 34.

حدد العرب أوقاتهم بالاستعانة بالنجوم والأهلة، وحددوا شهورهم بالقمر لا بالشمس، لذلك فإنهم بنوا تواريخهم على الليالي دون الأيام[1]، واستخدموا مسميات الشهور الآرامية[2]. ولعل ارتباط العرب بالصحراء والتجارة قد جعلهم من أكثر الأمم تأملاً في السماء، ورصداً للكواكب والنجوم، واهتداءً بها في ظلمات البر والبحر[3].

هناك ما يدل على معرفة أقوام شمال الجزيرة العربية بالفلك وتحديد الأيام والشهور والسنين، فذكروا اليوم بلفظ "ي و م" ، و "ي م"[4].

كما ذكروا الشهر بلفظ "ي ر خ" عند الأنباط في العلا[5]، و ذكر اللفظ نفسه في النقوش الآرامية[6] التي وجدت في تيماء[7] شمال المملكة العربية السعودية.

---

1 _ المعاني، سلطان (1998)، "المواقيت والزمن عند الصفويين العرب"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 14، العدد 2، ص 69، كذلك انظر، إسماعيل، عز الدين (1972)، المكونات الأولى للثقافة العربية، مطبعة الأديب البغدادية، بغداد، ص 69.

2 _ حمور، عرفان محمد (2001)، المواسم وحساب الزمن عند العرب قبل الإسلام، مؤسسة الأحساب الحديثة، بيروت، ص 76.

3 _ علي، جواد (1993)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج 8، ط 2، بغداد، ص 434.

4 _ الذييب (2000)، ص 114، 115.

5 _ الذييب (2000)، ص 121، الذييب (1996).

6 _ النقوش الآرامية: نسبة إلى الآراميين الذين انتشروا اقتصادياً في بلدان الشرق القديم منذ الألف الثالث ق.م، وزاد نشاطهم التجاري خلال الألفين الثاني والأول ق.م، ونتيجة لذلك فرضوا التعامل التجاري بخطهم، واستخدمته الممالك العربية في تدمر، والبتراء، والحيرة، وغيرها، وانتشر في شمال الجزيرة العربية في مناطق عديدة. المخلافي، عارف أحمد إسماعيل (2002)، العراق وبلاد الشام، المنتدى الجامعي للنشر والتوزيع، صنعاء، ص 200_202.

7 _ الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (1994)، دراسة تحليلية للنقوش الآرامية القديمة في تيماء – المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، نق 3، سطر 3، ص 48_49، الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (2007)، نقوش تيماء الآرامية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، نق 18، سطر 8، ص 122.

وجاء في النقوش النبطية العديد من ألفاظ الشهور كقولهم: "ت ش ر ي" ويعني، تشرين[1]، و "ن ي س ن" ويعني، نيسان[2]، وجاء في نقوش أرامية من تيماء لفظ "ا ب" ويعني، آ ب [3]، وسمى الثموديون الربيع " د ث ن "[4].

وذكرت السنة في النقوش النبطية بصيغتين "س ن ت" و "س ت"[5]، وذكرت في النقوش اللحيانية بلفظ "س ن ت" كذلك[6]، وذكرت في النقوش الآرامية التي وجدت في تيماء "ش ن ت" بالشين[7]، و "س ن ه"[8].

4- ألفاظ الاتجاهات:

عبرت أقوام شمال الجزيرة العربية عن الاتجاهات بألفاظ واضحة، فمن النقوش النبطية نعرف ألفاظ: "م د ن ح" ويعني، شرق، والشرق[9]، و "ش م ا ل ا" ويعني، شمال[10].

5-ألفاظ الأعداد:

عرف عرب الشمال الأعداد وبألفاظ لا تختلف في الغالب عما نعرفه الآن

---

1 _ الذييب (2002)، نق 134، سطر 5، ص 148.

2 _ الذييب (1998)، نق 1، سطر 4، ص 29.

3 _ الذييب (1994)، نق 3، سطر 3، ص 48 – 49.

4 _ الذييب (2003)، نق 29، ص 62.

5 _ الذييب (2000)، ص 257.

6 _ أبو الحسن، حسين بن علي (1997م)، قراءات لكتابات لحيانية من جبل عكمة بمنطقة العلا، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، نق 64، سطر 5، ص 188.

7 _ الذييب (1994)، نق 3، سطر 4، ص 48، 49، نق 18، سطر 9، ص 93، 94.

8 _ الذييب (2007)، نق 32، سطر 20، ص 148.

9 _ الذييب (2000)، ص 148، و انظر، الذييب (1998م)، نق 214، سطر 5، ص 263.

10 _ الذييب (2000)، ص 256، وانظر، نق 203، سطر 3، ص 240.

باستثناء القليل منها، فقالوا: "ت ر ي " و "ت ر ي ن" بمعنى، اثنان[1]، و "ت ر ي ت" و "ت ر ت ي ن" بمعنى، اثنتان[2]، و "ث ل ث" و "ث ل ث ه" بمعنى ثلاثة[3]، و "ا ر ب ع"، و "ر ب ع" بمعنى، أربع، أو أربعة[4]، واستخدم اللحيانيون لفظ "س ت ت، ويعني، ستة[5]، وجاء عند الأنباط في العلا لفظ، "س ب ع ه" ويعني، سبعة[6]، و "ث م و ن ا" ويعني، ثمانية أو ثمان و "ث م ن ي" ويعني ثمانية[7]، و "ت س ع" ويعني تسع أو تسعة[8]، و "ع ش ر" ويعني، عَشْر[9]، و "ع ش ر ة" و يعني، عَشَرَة [10]، و "ع

1 _ الذييب (2000)، ص 269، الذييب (1998)، نق 191، سطر 1، ص 184، نق 198، سطر 8، ص 222، نق 206، سطر 6، ص 249.

2 _ الذييب (2000)، ص 296، ص 270، الذييب (1998)، نق 224، سطر 14، ص 290.

3 _ الذييب (2000)، ص 263، ص 264، الذييب (1998، نق 207، سطر 3، ص 252_253، الذييب (1998)، نق 209، سطر 7، ص 254.

4 _ الذييب (2000)، ص 237، الذييب (1998)، نق 198، سطر 9، ص 222_223، نق 214، سطر 4، ص266، نق 225، سطر 3، ص 295، نق 228، سطر 9، ص 204.

5 _أبو الحسن (1997)، نق 64، سطر 4، ص 188.

6 _ الذييب (2000)، ص 248، الذييب (1998)، نق 212، سطر 4، ص 211.

7 _ الذييب (2000)، ص 266، 267، الذييب (1998)، نق 222، سطر 4، ص 284، نق 223، سطر 6، ص 286 – نق 188، سطر 8، ص 160 – 161.

8 _ الذييب (2000)، ص 270، الذييب (1998)، نق 197، سطر 4، ص 214_215، نق 188، سطر 8، ص 160_161.

9 _ الذييب (2000)، ص 202، الذييب (1998)، نق 190، سطر 9 ص 172_173، نق 210، سطر 6، ص 257_258، نق 219، سطر 4، ص 273، نق 220، سطر 10، ص 277.

10 _ الذييب (2000)، ص 203، الذييب (1998)، نق 212، سطر 4، ص 211.

ش ر ي ن" ويعني، عشرون[1]، و الملاحظ أن اللفظ في النقوش اللحيانية[2] قد جاء مختلفاً إلا أنه يحمل المعنى نفسه، فكتب "ع ش ر ن"[3]، وجاء عند أنباط العلا لفظ "ث ل ث ي ن" ويعني، ثلاثين[4]، و "ا ر ب ع ب ن" ويعني، أربعين[5].

وقد عبر أنباط العلا عن أجزاء العدد كقولهم: "ث ل ث" ويعني ثُلث[6] بحسب سياق النص في النقش على الرغم من أن اللفظ يماثل ما عبر به عن الرقم ثلاثة كما سبق، وذكروا "ث ل ث ي ن" ويعني ثُلثين[7]، واللافت أيضاً أن هذا اللفظ هو نفسه الذي يعني (ثلاثين).

خلاصة البحث ونتائجه:

1 - أثبت البحث أن الأمية في شمال الجزيرة العربية لم تكن شائعة على مستوى البلاد جميعها.

2 - شملت الكتابة الرجال والنساء.

---

1 _ الذييب (2000)، ص 203، الذييب (1998)، نق 215، سطر 4، ص 266، نق 216، سطر 5، ص 220، نق 228، سطر 9، ص 204.

2 _ النقوش اللحيانية:نسبة إلى اللحيانيين الذين قامت دولتهم في ديدان بالعلا جنوب المملكة، خلال الفترة الواقعة بين القرنين السادس ق.م والثاني الميلادي. الأنصاري، عبد الحمن الطيب (وآخرون) (2005)، العلا ومدائن صالح (الحجر)، دار القوافل للنشر والتوزيع، الرياض، ص 12_13.

3 _ أبو الحسن (1997)، نق 64، سطر 8، ص 188.

4 _ الذييب (2000)، ص 264، الذييب (1998)، نق 188، سطر 7، ص 160، نق 196، سطر 7، ص 210_211، نق 209، سطر 9، ص 254.

5 _ الذييب (2000)، ص 293، الذييب (1998)، نق 192، سطر 8، ص 188_189، نق 194، سطر 10، ص 202_203، نق 198، سطر 9، ص 222_223، نق 222، سطر 3، ص 284، نق 223، سطر 6، ص 286، نق 226، سطر 9، ص 297.

6 _ الذييب (2000)، ص 265، الذييب (1998)، نق 214، سطر 3، ص 263_264.

7 _ الذييب (2000)، ص 265، الذييب (1998)، نق 214، سطر 4، ص 263_264.

3 - الثروة اللغوية الواضحة تدل على تنوع معرفي وعلى تراث حضاري لمجتمع شمال الجزيرة العربية، ربما تطور في السياق الحضاري نفسه لمحيطه القريب والبعيد.

4 - لعل ما ذكرته المصادر العربية الإسلامية عن قلة الكُتّاب لا يعني شيوع الأمية، بقدر ما يعني فقط العارفين بالخط العربي الذي تطور عن الخط النبطي إلى الشكل الذي نكتب به اليوم خلال الفترة الواقعة بين القرنين الثاني والسادس الميلاديين.

5 - تظهر النقوش معرفة أكيدة بالفلك، كتسمية اليوم والشهر والفصل والسنة، وكذلك ممارسة الطب والتداوي، بحيث عبر القوم عن ذلك بشكل نقوش وألفاظ تحكي ما يمارس على مستوى الحياة اليومية في بيئتهم الخاصة.

6 - استخدام الأعداد وأجزائها يدل على المعرفة والتفاعل مع المحيط الحضاري بصورة عامة.

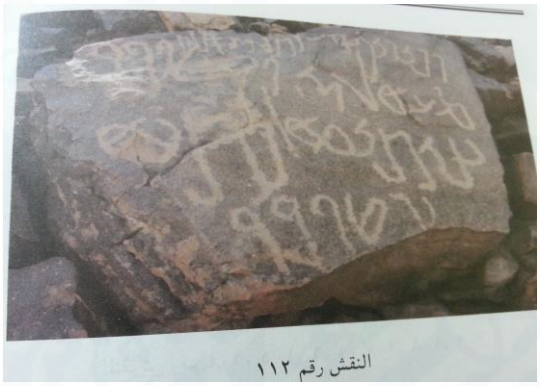
ملحق الألفاظ حسب ورودها في البحث:

م	اللفظ	المعنى	المصدر
1	ا ك ت ب	أكتب (اسم علم)	الذييب (2000 ب)، نق 104، ص 111
2	ك ت ب	الكاتب	الذييب (2000 ب)، نق 105، ص 112
3	س ف ر ا	المعلم/ الكاتب	الذييب (2002)، نق 157، ص 163
4	ف ن ق ر	فكتب	الذييب (1421 ه)، نق 57، ص 58
5	ش ق ق ت	كَتَبَتْ	عقاب (2009)، ص 62
6	ق ص ص	قاص/ حاكي/ تتبع	الذييب (2003)، نق 35، ص 70 -71
7	ا ل ك ا ت ا	الكاتب	الذييب (2002)، نق 18، ص 53، نق 112، ص 231
8	ا ل ك ت ب ا	الكاتب	الذييب (2002)، نق 112، ص 231
9	ك ت ي ب	مكتوب	الذييب (2002)، نق 134، ص 148 -149
10	ك ت ب	كَتَبَ	الذييب (1998)، نق 189، ص 169
11	ك ت ب ه	كَتَبَه	الذييب (2000)، ص 137
12	ك ت ب ت	كَتَبْتُ	الذييب (2002)، ص 138
13	ا ك ت ب	أكْتُبْ	الذييب (2002)، ص 140
14	ي ك ت ب	يكتُب	الذييب (2002)، ص 140
15	ي ك ت ب و ن	يكتبون	الذييب (2002)، ص 140
16	ك ت ي ب ت	كُتِبَتْ	الذييب (2002)، ص 140
17	ي ت ك ت ب	سيكتُب	الذييب (2000)، ص 141
18	ك ت ب	كتابة	الذييب (1998)، نق 197، ص 215
19	م ك ت ب	كتابة	الذييب (1998)، نق 192، ص 215
20	ك ت ب ا	كَتَبَ	الذييب (1998)، نق 189، ص 169
21	س ط ر	صك/ وثيقة	الذييب (1998)، نق 210،ص 257، 258
22	ت ق ف	صك/ وثيقة	الذييب (1998)، نق 224، ص 290
23	ن س خ ت	نُسخَة	الذييب (1998)، نق 226، ص 296 -297
24	ق ر ا ا	قرأ	المعاني (1999)، ص 193
25	ق ر ا	قرأ/ قارئ	الذييب (2011)، ص 49 -50
26	ه أ س ي	الطبيب	السعيد (1424ه)، ص 103
27	أ س ي ا	الطبيب	المعاني(1999)، ص 194
28	ن ت س	النطاسي/الطبيب	المعاني (1999)، ص 195
29	ا س ي	عالج/ داوى	الذييب (2003)، نق 37، ص 73

م	اللفظ	المعنى	المصدر
30	ل ك ت	مرض/ اعتل	الذييب (2003)، نق 37، ص 73
31	خ ل ف	شُفي	الذييب (2003)، نق 37، ص 73
32	ن ز ف	الجرح/ الإصابة	الذييب (2003)، نق 37، ص 73
33	ض م ن	الوباء	الذييب (2003)، نق 37، ص 73
34	ط ن ي	الإصابة بالحمى	الذييب (1421ه)، نق 22، ص 34
35	ي و م	يوم	الذييب (2000)، ص 114 -115
36	ي م	يوم	الذييب (2000)، ص 114 -115
37	ي ر خ	شهر	الذييب (2000)، ص 121
38	ت ش ر ي	تشرين	الذييب (2002)، نق 134، ص 148
39	ن ي س ن	نيسان	الذييب (1998)، نق 1، ص 29
40	ا ب	آب	الذييب (1994)، نق 3، ص 48 -49
41	د ث ن	الربيع	الذييب (2003)، نق 29، ص 62
42	س ن ت	سنة	الذييب (2000)، ص 257
43	س ت	سنة	الذييب (2000)، ص 257
44	ش ن ت	سنة	الذييب (1994)، نق، 3، ص 48 -49، نق 18، ص 93 -94
45	س ن ه	سنة	الذييب (2007)، نق 32، ص 148
46	م د ن ح	شرق/ الشرق	الذييب (2000)، ص 148
47	ش م ل ا	شمال	الذييب (2000)، ص 256
48	ت ر ي	اثنان	الذييب (1998)، نق 191، ص 184، نق 198، ص 222، نق 206، ص 249
49	ت ر ي ن	اثنان	الذييب (1998)، نق 191، ص 184، نق 198، ص 222، نق 206، ص 249
50	ت ر ي ت	اثنتان	الذييب (2000)، ص 296، الذييب (1998)، نق 224، ص 290
51	ت ر ت ي ن	اثنتان	الذييب (1998)، ص 296، الذييب (1998)، نق 224، ص 290
52	ث ل ث	ثلاثة	الذييب (2000)، ص 263، الذييب (1998)، نق 207، ص 252 -253، نق 209، ص 254
53	ث ل ث ة	ثلاثة	الذييب (2000)، ص 263، الذييب (1998)، نق 207، ص 252 -253، نق 209، ص 254

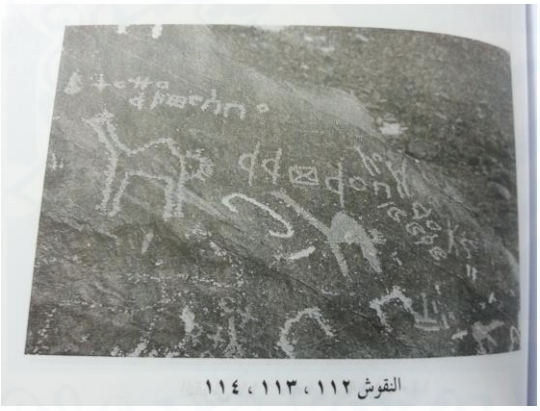
م	اللفظ	المعنى	المصدر
54	ا ر ب ع/ ر ب ع	أربع/ أربعة	الذييب (2000)، ص237، الذييب (1998)، 198، ص 222 -223، نق 214، ص 266، نق 225، ص295
55	س ت ت	ستة	أبو الحسن (1997)، نق 64، ص 188
56	س ب ع ه	سبعة	الذييب (2000)، ص 248، الذييب (1998)، نق 212، ص 211
57	ث م ن و	ثمانية	الذييب (2000)، ص 266، 267، الذييب (1998)، نق 222، ص 284، نق 223، ص 286، نق 188، ص 160 -161
58	ت س ع	تسع/ تسعة	الذييب (2000)، ص 270، الذييب (1998)، نق 197، ص 214 -215، نق 188، ص 160 -161
59	ع ش ر	عَشْر	الذييب (2000)، ص 202، الذييب (1998)، نق 190، ص 172 -173، نق 210، ص 257 -258، نق 219، ص 173، نق 220، ص 277.
60	ع ش ر ة	عَشَرَة	الذييب (2000)، ص 203، الذييب (1998)، نق 212، ص 211
61	ع ش ر ي ن	عشرون	الذييب (2000)، ص 203، الذييب (1998)، نق 215، ص 266، نق 216، ص 220، نق 228، ص 204
62	ع ش ر ن	عشرون	أبو الحسن (1997)، نق 64، ص 188
63	ث ل ث ي ن	ثلاثون	الذييب (2000)، ص 264، الذييب (1998)، نق 188، ص 160، نق 196، ص 210 -211، نق 209، ص 254
64	ا ر ب ع ب ن	أربعون	الذييب (2000)، ص 202 -203، الذييب (1998)، نق 192، ص 188 -189، نق 194، ص 202 -203، نق 198، ص 222 -223، نق 222، ص 284، نق 223، ص 286، نق 226، ص 297
65	ث ل ث	ثُلث	الذييب (2000)، ص 265، الذييب (1998)، نق 214، ص 263 - 264
66	ث ل ث ي ن	ثُلثان	الذييب (2000)، ص 265، الذييب (1998)، نق 214، ص 263 -264

ملحق الصور:



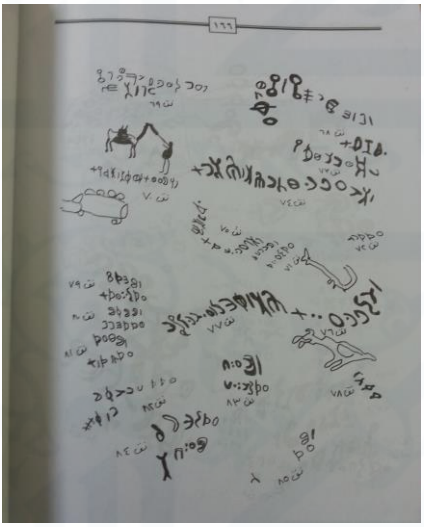
نموذج للخط النبطي

عن، الذييب (2002) ص 307



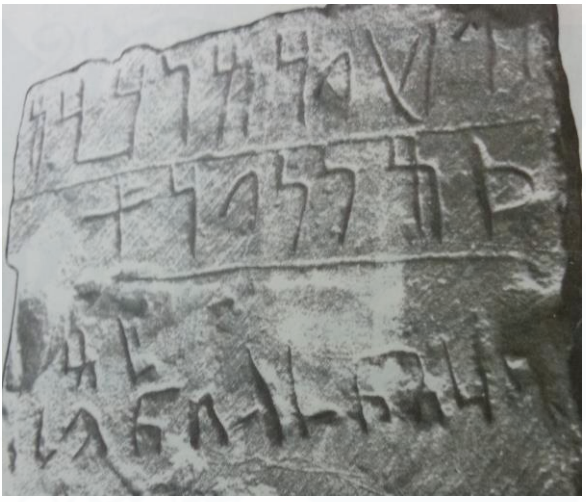
نموذج للخط الثمودي

عن، الذييب (200 ب)، ص 191



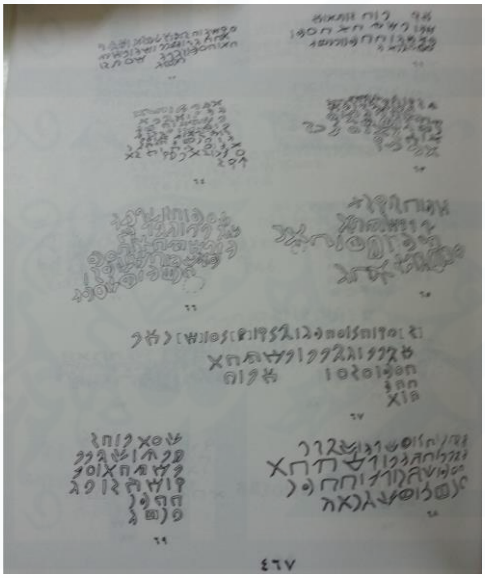
نموذج مفرغ لعدة نقوش بالخط الثمودي

عن الذييب (2000 ب)، ص 166



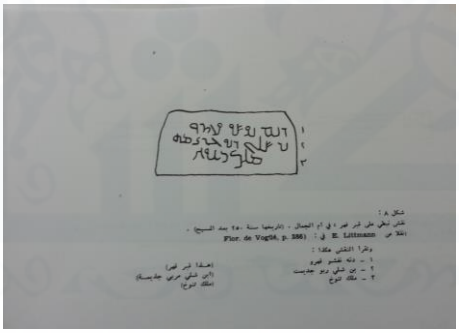
نموذج للخط الأرامي في تيماء

عن، الذييب (1994)، ص 140



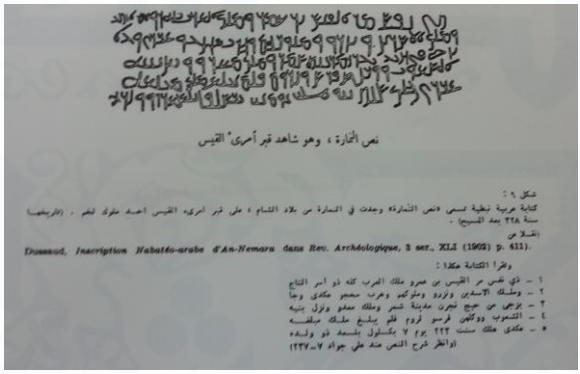
نموذج مفرغ للخط اللحياني

عن، أبو الحسن (1997)، ص 467



نقش أم الجمال الأول

عن، المنجد (1979)، ص 20

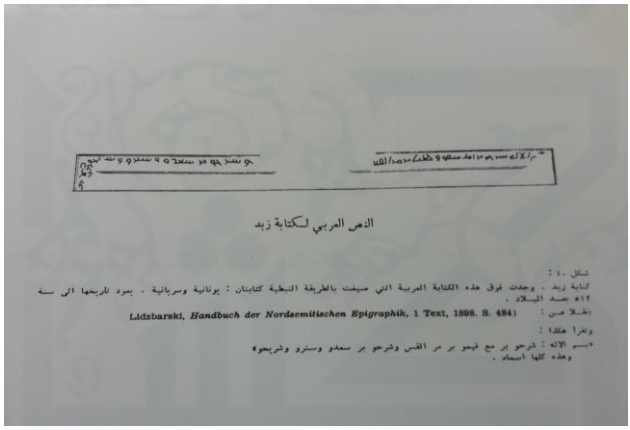


نص النمارة ، وهو شاهد قبر أمرئ القيس

شكل ٩ :
كتابة عربية نبطية تسمى «نص النمارة» وجدت في النمارة من بلاد الشام ، على قبر امرىء القيس احد ملوك لخم . (التاريخها سنة ٣٢٨ بعد المسيح) .
(نقلا عن
Dussaud, *Inscription Nabatéo-arabe d'An-Nemara dans Rev. Archéologique*, 3 ser., XLI (1903) p. 411).
وتقرأ الكتابة هكذا :
١ – ذى نصب مر القيس بن عمرو ملك العرب كله ذو أمر التاج
٢ – وملك الأسدين وزرد وملوكهم وهزم سحيم ملكى وعا
٣ – برحى من جبع نجران مذبحة شعر وملك معدو ونزل بنيه
٤ – النصوب ووكلهن فرسو أزوم ثلم يبلغ ملك مبلغه
٥ – ملكى ملك سنت ٢٢٢ يوم ٧ بكسلول بلسعد ذو ولده
(وانظر شرح النص عند على جواد ٧–٢٢٧)

نقش النمارة

عن، المنجد (1979)، ص 20

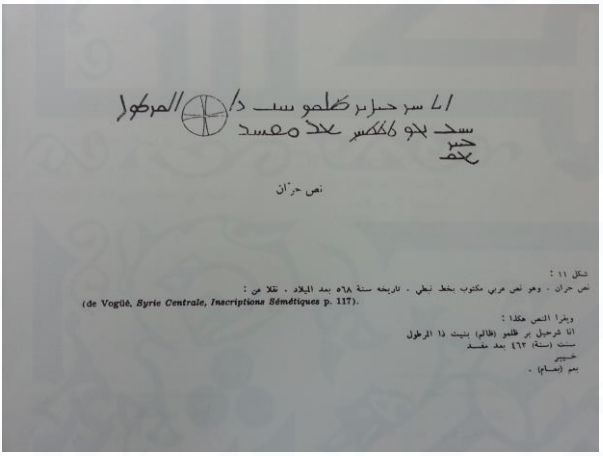


الدعى العربي لكتابة زبد

شكل ١٠ :
كتابة زبد . وجدت فوق هذه الكتابة العربية التي صيغت بالطريقة النبطية كتابتان : يونانية وسريانية . يعود تاريخها الى سنة ٥١٢ بعد الميلاد .
(نقلا عن : Lidzbarski, *Handbuch der Nordsemitischen Epigraphik*, 1 Text, 1898. S. 484)
وتقرأ هكذا :
«بسم الآله : شرحو بر مع فيمو بر مر القس وشرحو بر سعدو وسترو وشريحو»
وهذه كلها اسماء .

نقش زبد

عن، المنجد (1979)، ص 21



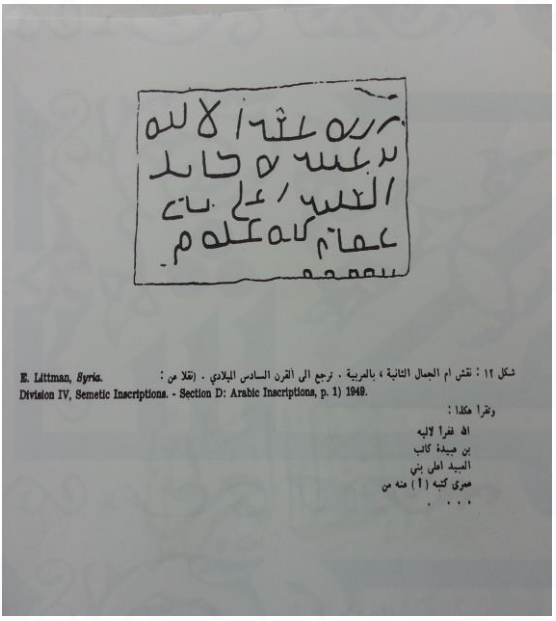
نص حران

شكل ١١ :
نص حران . وهو نص عربي مكتوب بخط نبطي . تاريخه سنة ٥٦٨ بعد الميلاد . نقلا عن :
(de Vogüé, *Syrie Centrale, Inscriptions Sémétiques* p. 117).

ويقرأ النص هكذا :
انا شرحيل بر ظلمو (ظالم) بنيت ذا المرطول
سنت (سنة) ٤٦٣ بعد مفسد
حسيبي
بعم (بعلهم) .

نقش حران

عن، المنجد (1979)، ص 21



شكل ١٢ : نقش ام الجمال الثانية ، بالعربية . ترجع الى القرن السادس الميلادي . (نقلا عن :
E. Littman, *Syria.* Division IV, Semetic Inscriptions. - Section D: Arabic Inscriptions, p. 1) 1949.

وتقرأ هكذا :
اله غفرا لابيه
بن هبيدة كاتب
العبيد اهلي بني
عمرى كتبه (أ) منه من
. . .

نقش أم الجمال الثانية

عن، المنجد (1979)، ص 22

مصادر البحث ومراجعه:

- الأحمدين، أحمد (1999)، الوقوف على الأمية عند عرب الجاهلية، مركز الحضارة العربية، القاهرة.
- إسماعيل، عز الدين (1972)، المكونات الأولى للثقافة العربية، مطبعة الأديب البغدادية، بغداد.
- الأنصاري، عبد الحمن الطيب (وآخرون) (2005)، العلا ومدائن صالح (الحجر)، دار القوافل للنشر والتوزيع، الرياض.
- البلاذري، أحمد بن يحيى (ت 279 ه) (1379ه)، فتوح البلدان، ج 3، القاهرة.
- الجبوري، يحيى وهيب (1994)، الخطوط والكتابة في الحضارة العربية، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
- حمور، عرفان محمد (2001)، المواسم وحساب الزمن عند العرب قبل الإسلام، مؤسسة الأحساب الحديثة، بيروت.
- ابن حنبل، أحمد (241ه) مسند أحمد، ج2، دار صادر، بيروت، (د.ت).
- الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (1421ه أ)، نقوش قارا الثمودية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (1994)، دراسة تحليلية للنقوش الآرامية القديمة في تيماء – المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (1998)، نقوش الحجر النبطية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (2000 ب)، نقوش ثمودية من سكاكا، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الذييب، سليمان بن عبد الرحمن (2000م)، المعجم النبطي، دراسة مقارنة للمفردات والألفاظ النبطية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الذييب، سليمان بن عبد الرحمن الذييب (2002)، نقوش جبل أم جذايذ النبطية، دراسة تحليلية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الذييب، سليمان بن عبد رالرحمن (2003)، نقوش ثمودية من الجوف – المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الذييب، سلسمان بن عبد الرحمن (2007)، نقوش تيماء الآرامية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الذييب سليمان بن عبد الرحمن (2011)، "نقوش نبطية جديدة من موقع السيج في العلا بالمملكة العربية السعودية"، مجلة أدوماتو، العدد الرابع واعشرون، الرياض. (ص ص 35 – 56)

- الزيدي، سامي جودة (2012)، "القراءة والكتابة عند العرب قبل الإسلام وعصر النبوة"، مجلة آداب ذي قار، العدد 6، المجلد 2، ذي قار – العراق. (ص ص 73 -87)
- ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع (ت 230 ه) (د.ت)، الطبقات الكبرى، ج3، دار صادر، بيروت.
- السعيد، سعيد بن فايز (1424 ه)، "نقوش ثمودية من تبوك، مجلة الدارة، العدد الرابع، السنة التاسعة والعشرون، دارة الملك عبد العزيز، الرياض. (ص ص97 – 129)
- عباس، إحسان (1987)، بحوث في تاريخ بلاد الشام، تاريخ دولة الأنباط، عمان.
- عقاب (2009م): "المرأة والكتابة في مجتمع الجزيرة العربية قبل الإسلام، دراسة من خلال النقوش من القرن 3 ق.م إلى القرن 7 م"، مجلة أدوماتو، العدد العشرون، الرياض.
- علي، جواد (1993)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج 8، ط 2، بغداد.
- علي، جواد (1993)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج 8، ط 2، بغداد.
- أبو الغيث، عبد الله (2007)، بلاد العرب في التاريخ القديم، ط3، دار الكتاب الجامعي صنعاء.
- ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم الدينوري (ت 176) (1364ه)، الشعر والشعراء، ج/1، القاهرة.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت671) (1405ه)، الجامع لأحكام القرآن، ج 18، بيروت.
- القلقشندي، أحمد بن علي (ت 821 ه) (1927م)، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ج3، القاهرة.
- المخلافي، عارف أحمد إسماعيل (2002)، العراق وبلاد الشام، المنتدى الجامعي للنشر والتوزيع، صنعاء.
- المخلافي، عارف أحمد إسماعيل (2006)، "دراسة لبعض جوانب الحياة اليومية للعرب القدماء من خلال تتبع ألفاظ التحية والغرام في المصادر"، مجلة الإكليل، العددان 29، 30، صنعاء. (ص ص 70 – 85)
- المعاني سلطان(2010)، الهوية الحضارية في النقوش العربية القديمة، وزارة الثقافة، عمان.
- المعاني، سلطان (1998)، "المواقيت والزمن عند الصفويين العرب"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 14، العدد 2، دمشق. (ص ص 67 – 123)
- المعاني، سلطان (1999)، "الوظائف والمهن والحرف عند الأنباط من خلال نقوشهم"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 15، العدد 2، دمشق. (ص ص 173 – 216).
- المعاني، سلطان (1999)، "الوظائف والمهن والحرف عند الأنباط من خلال نقوشهم"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 15، العدد الثاني، دمشق. (ص ص 173 – 216)
- المنجد، صلاح الدين (1979)، دراسات في تاريخ الخط العربي، منذ بدايته إلى نهاية الدولة الأموية، دار الكتاب الجديد، بيروت.

تعريب لغة التعليم الجامعي بين معطيات الواقع ومستلزمات الضرورة

د. يحيى بن محمد بن علي المهدي
أستاذ الدراسات اللغوية والنحوية المشارك
جامعة العلوم والتكنولوجيا
عنوان المراسلة: almahdy1972@yahoo.com

الملخص

من البدهي أن السياسة التعليمية في أي بلد من البلدان تسعى ابتداء إلى تعميق روح الهُوية القومية؛ كونها أهم مقومات وجودها وخصوصيتها. وتأتي اللغة في مقدمة هذه المقومات؛ ولذلك تفرض الدول تعلم لغتها على كل من يأتي للدراسة لديها، حتى ولو كانت هذه اللغة غير مستخدمة في بعض التخصصات التعليمية، ونحن نتفهم ذلك. غير أن اللافت في كثير من البلدان العربية، هو انتهاج سياسة معاكسة تمامًا لما عليه دول العالم؛ حيث تفرض أغلبُ الدول العربية اللغةَ الإنجليزية أو الفرنسية في عدد غير قليل من التخصصات الجامعية، وعلى رأسها التخصصات التطبيقية. وكأن العربية قد عقمت وعجزت عن تعريب مصطلحات تلك التخصصات.

لقد كانت العربية الأداة التي نقلت الثقافة العربية والحضارة الإسلامية إلى العالم، واستطاعت – بما تملكه من خصائص – احتواء ثقافات الأمم الأخرى وعلومها، مع محافظتها على متانة أصولها وثبات جذورها. والعربية كذلك لا تزال قادرة على استيعاب كل جديد؛ وتجارب تعريب التعليم الجامعي في العصر الحديث – التي أثبتت نجاحًا باهرًا على قلتها – لخير دليل وشاهد على ذلك.

ونسعى من خلال هذا البحث إلى بيان ما يأتي:

1- المعيقات التي تحول دون تعريب لغة التعليم الجامعي في الوطن العربي.
2- الضرورة الملحّة لتعريب لغة التعليم في الجامعات العربية.
3- الإجراءات والسبل المثلى لتعريب لغة التعليم لجامعي.

والله ولي التوفيق!!!

Arabization of Language in University Education:

The Actual Status and the Urgent Need

Abstruct:

The basic educational policy of any country is to cultivate the loyalty of the learners for their nation as one of the most vital pillar of the country. Language is considered to be the most important pillar. Consequently, countries make it compulsory for foreign students to learn the language of the country even if that language is not widely used in some educational specializations.

However, the striking issue in many Arab countries is pursuing a policy totally different from that of other countries around the world. This is clearly noticed as most of the Arab countries impose English language or French as a study requirement in many undergraduate majors particularly applied disciplines. This has created a stereotype among the Arabs that Arabic language had failed to arabize the terminologies in such disciplines.

Arabic language is a tool that has transmitted the Arab culture and Islamic civilization to the world. Additionally, it is characterized by its ability to deal with cultures and sciences of other nations maintaining the stability of its strength and roots. Moreover, Arabic language is able to accommodate all the emerging issues. In this, the successful experiences of the arabization of university education in the modern age have been the best evidence.

This research seeks to gain knowledge about the following:

1. Obstacles that prevent the arabization of language in university education in the Arab world.
2. Urgent need for arabization of the language of education in Arab universities.
3. The best procedures for arabization of the language in university education.

مقدمة:

هناك مبدأ لساني ينص على عدم وجود لغات متقدِّمة وأخرى متخلِّفة في ذاتها، وإنَّما يصيب التقدُّم والتخلُّف أهل اللغة الناطقين بها. الذين يرفعون من شأن لغتهم باستعمالهم لها، أو يخفضون من شأنها برغبتهم عنها إلى غيرها.

وإنّ جوهر مشكلة الفصحى لا يكمن في اللغة نفسها، وإنما في أهلها، الذين غيبوها عن خطابهم الاجتماعي والتعليمي، متهمين إياها بالعقم.. وليست كذلك؛ ففيها من سمات المرونة والتجدد، وخاصيات النمو والتوسع – ما لا يوجد في أيِّ لغة أخرى؛ مما يجعلها قادرة – وبجدارة – على استيعاب كل العلوم الحديثة وتعريبها، وتخطِّي كل العقبات التي تختلق في طريقها.

لقد كانت العربية – ولا تزال – رمز الأمة العربية والإسلامية، وعنوان هُويتها الدينية والحضارية والقومية، ومعلمًا بارزًا من معالم نهضتها العلمية والثقافية عبر القرون. فقد كانت الأداة التي نقلت الثقافة العربية والحضارة الإسلامية إلى العالم، واستطاعت – بما تملكه من خصائص – احتواء ثقافات الأمم الأخرى وعلومها، مع محافظتها على متانة أصولها وثبات جذورها.

وإن تجارب تعريب التعليم الجامعي في العصر الحديث – التي أثبتت نجاحًا باهرًا على قلتها – لخير دليل وشاهد على القدرة الاستيعابية الهائلة لدى اللغة العربية. ولا يتقصنا اليوم سوى اتخاذ قرارات حاسمة على أعلى المستويات؛ لتبنِّي برامجَ قويةٍ لتعريب كلِّ ما يستجدُّ على الصعيد العِلمي.

ونسعى من خلال هذا البحث إلى لوقوف بموضوعية على معيقات تعريب لغة التعليم الجامعي في الوطن العربي. مع بيان الأسباب الملحة للتعريب. بالإضافة إلى بيان الطرق والإجراءات الكفيلة والمناسبة لتعريب لغة التعليم الجامعي.

وبناءً على ما تقدم.. فقد قسم الباحث هذه الدراسة ثلاثة مباحث؛ هي:

المبحث الأول: معيقات تعريب لغة التعليم الجامعي في الوطن العربي.

المبحث الثاني: ضرورات تعريب لغة التعليم الجامعي في الوطن العربي.

المبحث الثالث: إجراءات تعريب لغة التعليم لجامعي في الوطن العربي.

وقد سلك الباحث سبيلَ المنهج الوصفي التحليلي في خوض غمار هذه الدراسة، وبذل ما أمكنه من جهد – وإن كان جهد المقل – علّ الله ﷻ أن ينفع بها.. والله من وراء القصد!!

الباحث

صنعاء: 19 جمادى الآخرة 1435ه – الموافق: 19/ 4/ 2014م

تمهيد

واقع الفصحى في الوطن العربي:

اللغة العربية رمز من أهم رموز الهُوِيّة العربية، ومعلم بارزٌ من معالم الحضارة العربية، وعلامة فارقة للوجود العربي والإسلامي بين الأمم؛ فهي وعاء التنزيل، قال تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾[1]، ولغة الوحي المحفوظة من التحريف والتشويه الذي تعرضت له جل اللغات الأخرى، قال تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾[2].

وبانتشار الدعوة الإسلامية خارج الجزيرة العربية إبان الفتوحات الإسلامية، ودخول أقوام العجم في دين الله أفواجًا – ظهرت الحاجة إلى تعليمهم اللغة العربية؛ حتى يتمكنوا من تلاوة القرآن وفهم معانيه، وأداء شعائر الإسلام بالشكل اللغوي الصحيح؛ فوجدوا صعوبة في انتحاء سمت كلام العرب؛ فظهر اللحن في اللغة العربية؛ مما حدا بالعرب إلى فرض التقعيد ونشوء علم النحو، الذي ضبط قاعديًا الأداء اللغوي؛ فاستطاعت العربية بذلك أن تعبر الحدود، وأن تكون لغة العلم والتدريس والثقافة التي أفادت منا أوروبا بمصطلحاتها العربية وما تزال..

والتعريب ليس نشاطاً حديث العهد، فقد قام العرب منذ فجر الحضارة العربية الإسلامية بنقل النصوص العلمية إلى اللغة العربية، كما أجريت عملية تعريب الدواوين على أيّام عبد الملك بن مروان الخليفة الأموي أي تحويل التدوين إلى اللغة العربية. ولقد سعى المسلمون سعيًا حثيثًا إلى تعريب العلوم التي شاعت في أوربا، ولم تكن معهودة عند العرب، كما حصل في العصر الذهبي للثقافة العربية إبان العصر العباسي، بل وصل من ولعهم بالترجمة واعتدادهم

---

(1) سورة يوسف: 2.

(2) سورة الحجر: 9.

بعربيتهم واهتمامهم ببعض الكتب المترجمة – أن جعلوا لقاء كل كتاب مترجم ما يعادل وزن ما ترجم إلى العربية ذهبًا.

إلا أن العربية الفصحى اليوم تعاني تهميشًا كبيرا في الخطاب اليومي من قبل أهلها، سواءٌ أكان على المستوى الفردي أم على المستوى الاجتماعي. بل وصل هذا التهميش إلى المؤسسات المعنية بالحفاظ على الهُوية اللغوية للأمة؛ كالجهات الرسمية، والمنابر الإعلامية، والمؤسسات التربوية والتعليمية وغيرها.. التي طغت عليها اللهجات العامية المختلفة.

كما أن اللغة العربية تتعرض لهجمة خارجية شرسة ومبرمجة تهدف إلى تغييبها عن واقع الخطاب التواصلي بين أفراد المجتمع العربي، في مقابل الترويج للغات الأجنبية؛ وعلى رأسها اللغتين الإنجليزية والفرنسية؛ بوصف ذلك شكلا من أشكال الغزو الثقافي والفكري الموجه نحو الأمة العربية؛ حتى تسهل السيطرة عليها في مختلف النواحي؛ السياسية، والاقتصادية، والإعلامية، والفكرية..، بل والعسكرية.

المبحث الأول: معيقات تعريب لغة التعليم الجامعي في الوطن العربي:

قبل أن نبحر في المعيقات التي تحول دون تعريب التعليم الجامعي في الوطن العربي، نرى أن من الضروري التعريج على مصطلح التعريب من باب التأصيل للموضوع.

فالتعريب لغة: مصدر للفعل عرَّب[1]. وفي الاصطلاح: تعريب الاسم الأعجميِّ: أن تتفوَّه به العربُ على مِنهاجها، تقول: عَرَّبتْه العربُ وأعربته أيضاً[2]. كذا في "التاج"[3] و"اللسان"[4].

وقد أشار "ابن خلدون" في مقدمته إلى معنى التعريب في القديم، فقال:((ولما كان كتابنا مشتملاً على أخبارِ البربر وبعضِ العجمِ وكانت تعرضُ لنا في أسمائهم أو بعضِ كلماتهم حروفٌ ليست من لغةِ كتابنا ولا اصطلاح أوضاعنا, اضطررنا إلى بيانهِ، ولم نكتفِ برسمِ الحرفِ الذي يليه كما قلنا؛ لأنّهُ عندنا غير وافٍ للدلالةِ عليه, فاصطلحتُ في كتابي هذا على أن أضعَ ذلك الحرف العجمي بما يدل على الحرفينِ اللذينِ يكتنفانه؛ ليتوسط القارئُ بالنطقِ بين مخرجي ذينك الحرفينِ؛ فتحصلُ تأديتهُ. وإنما اقتبست ذلكَ من رسمِ أهلِ المصحفِ حروف الإشمامِ، كالصراطِ في قراءةِ خَلَف، فإنّ النطقَ بصادهِ فيها متوسطٌ بينَ الصادِ والزاي، فوضعوا الصادَ ورسموا في داخلها

---

(1) مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ـ الأعداد (81 – 102)، (3 / 1).

(2) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، ت: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين (بيروت)، ط: 4 (1407هـ – 1987م)، (1 / 179).

(3) تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد مرتضى الزَّبيدي، ت : مجموعة من المحققين، دار الهداية، (د. ت)، (3 / 340).

(4) لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر (بيروت)، طبعة: 1 (د. ت)، (1 / 587).

شكلُ الزايِ ودلّ عندهم على التوسطِ بين الحرفينِ)) [1]، وهو ما يسمى بالإحراف، الذي يعني إيجاد حروف في العربية تقترب من حروف الأعجمية.

ولقد تدرَّج لفظ " عرَّب " – بهذه المعاني المتقاربة بعض الشيء منذ القديم – إلى معنى ترجمة النصوص الأجنبية ونقلها إلى العربية، وتعليم العلوم الأجنبية بالعربية.فأصبح التعريب اصطلاحا هو: إيجاد مقابلات عربية للألفاظ الأجنبية لتعليم اللغة العربية واستخدامها في ميادين المعرفة البشرية كافة[2]. ويقصد بالتعريب حاليا ((استعمال اللغة العربية لغة قومية في الوطن العربي للتعبير عن المفاهيم، واستخدامها في التعليم بجميع مراحله، والبحث العلمي بمختلف فروعه وتخصصاته، واستخدمها لغة عمل في مؤسسات المجتمع العربي ومرافقه كافة)) [3].

وهناك من يوسّع دائرة التعريب ليرى أن للتعريب – مفهومًا – جوانبَ فنية وقومية واجتماعية وسياسية وحضارية، وقد يتداخل مفهوم التعريب مع مفهوم الترجمة، فتعرض قضايا فنية حول طبيعة اللغة وطاقاتها الدلالية والاستيعابية وآلياتها الذاتية وحول إعداد المترجمين وتدريبهم.. إلخ[4]. فهذه المفهومات الواسعة التي تنداح من مصطلح التعريب، تجعلنا أكثر حرصًا على التعريب بمفهومه العام، وعلى تعريب التعليم بشكل خاص.

وتعد مرحلة التعليم الجامعي ذروة سنام التعليم في أي بلد من البلدان؛ إذ إن مخرجات هذا لتعليم هي المعول عليها في البناء والتنمية والتطوير، إلا أن

---

(1) مقدمة ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد (ابن خلدون)، ت: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب (دمشق)، ط:1 (1425هـ – 2004م)، (122/1).

(2) إشكالية تعريب التعليم العالي، محمود أحمد السيد، (مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. العدد:81 – 1997م)، ص: 239.

(3) قضايا الثقافة العربية المعاصرة، د. محي الدين صابر، الدار العربية للكتاب (تونس)، (1982م)، ص: 87.

(4) إشكالية تعريب التعليم العالي، مرجع سابق، ص: 239.

التعليم الجامعي في الوطن العربي يواجه مشكلات متعددة، من أهمها المشكلة اللغوية؛ فنحن وإن كنا عربًا ونتغنى بالهُوية العربية، إلا أننا في حقيقة الأمر ننسلخ شيئًا فشيئًا عن هذه الهوية، التي أضحت مجرد دعوى لا تقوم على دليل.

والدعاوى إن لم يقيموا عليها ❖❖❖❖❖ بيناتٍ أصحابها أدعياءُ

فعندما ننعم النظر في واقع التعليم الجامعي في الوطن العربي، نجد تغريبًا ممنهجًا يسعى إلى فرض اللغة الأجنبية، بوصفها ضرورة من ضرورات التعليم الجامعي في التخصصات التطبيقية بدرجة أساس، ومتطلبًا من متطلبات مواكبة التقدم والتطور لا يمكن الاستغناء عنه، كما يزعم كثير من القائمين على مؤسساتنا التعليمية العليا، ناهيك عن الاشتراطات التي تمليها جهات الدعم والتمويل الخارجية – وأحيانًا الداخلية للأسف – على متخذي القرار في هذه المؤسسات التعليمية بضرورة استخدام لغة أجنبية بعينها، بوصف ذلك شرطًا ضروريًا من شروط تمويل برامجها وتخصصاتها.

ولا يفوتنا التذكير بأنه قد كان للاستعمار الغربي للوطن العربي دورٌ بارز في شيوع استخدام لغته، وعلى رأسها اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية في الأقطار المستعمرة، كأحد وسائل الهيمنة الاستعمارية، التي ما زالت قائمةً إلى اليوم؛ حيث يشيع استخدام اللغة الإنجليزية في بلاد المشرق العربي، و الفرنسية في المغرب العربي في شتى المجالات، وعلى رأسها التعليم الجامعي.

ثم ليت الأمر توقف عند حد تعليم القواعد الأساسية للغة الأجنبية؛ بوصفه متطلبًا من متطلبات العصر، بل تُصِرُّ كثير من الجامعات على ضرورة إتقان اللغة الأجنبية؛ كونه شرطًا من شروط القبول في التخصصات التطبيقية، بل جعلت كثير من الجامعات الحصول على التوفل(TOEFL) شرطًا ضروريا من شروط الالتحاق ببرامج الدراسات العليا لأي تخصص كان، ولو أن هذا التخصص لا يمت بصلة إلى اللغة الأجنبية؛ كتخصص الدراسات الإسلامية مثلاً، أو علوم القرآن، أو غيرها من التخصصات الإنسانية الأخرى؛ مما يحدث

انفصامًا عند المتعلم بين لغة التعليم الحقيقية واللغة المفروضة عليه، فبدلاً من التوجه نحو تعريب التعليم، نهرول نحو تغريبه؛ لتأتي بعد ذلك المشكلات تلو المشكلات؛ فتضطر الحكومات إلى إجراء معالجات إسعافية غير عملية لتلافي هذا الانفصام..

فلماذا لا تكون اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات العربية ؟ وهل قصُرت عن استيعاب العلوم من قَبْل حتى تقصُر الآن؟ أم أن هناك أسبابًا أخرى تحول دون تعريب لغة التعليم الجامعي في الوطن العرب؟

والحقيقة المرّة أن هناك معيقاتٍ كثيرةً تواجه تعريب لغة التعليم الجامعي في الوطن العربي؛ من أهمها:

1. عدم وجود القرار السياسي الجادّ لدى الحكومات العربية بضرورة تعريب التعليم الجامعي؛ كون ذلك أهم المعيقات في طريق تعريب التعليم على وجه العموم، والجامعي منه على وجه الخصوص. ومهما كان حجم الحلول والمعالجات المقترحة وأهميتها، فإنها لن تصل إلى نتيجة عملية، ما دام هذا المعيق موجودًا؛ ولذلك يضع المعنيون بالتعريب هذا المعيق الكبير في مقدمة معيقات التعريب؛ ومنهم – على سبيل المثال "لدكتور عبد الله المهيدب" في معرض حديثه عن معيقات التعريب الهندسي – وهي في لحقيقة ليست خاصة بتعريب التعليم لهندسي فحسب، بل تشمل تعريب التعليم الجامعي بشكل عام – حيث صدّر معيقات التعريب بهذا المعيق: ((عدم وجود قرار من جهات التعليم العليا في معظم الدول العربية لتعريب التعليم))[1]. وإلى هذا

(1) انظر بحثًا بعنوان: تعريب لتعليم الهندسي (المعوقات والحلول)، د. عبد الله بن إبراهيم المهيدب (جامعة الملك سعود – الرياض)، ص: 2.

الأمر يشير "الأستاذ لدكتور/ حامد صفراطة"[1]، و"الدكتور/ محمد دهيم"[2]، وغيرها من الأبحاث كثير لا يتسع المقام لذكرها.

ويرى الباحث أن غياب اهتمام المؤسسات الحكومية بقضية التعريب علي المستوي القومي في الوطن العربي؛ ناتج عن ضعف الشعور بأهمية اللغة العربية، بوصفها عنوانًا بارزًا للهُوية الثقافية للأمة العربية جمعاء. وعلامة فارقة تميزها عن غيرها من الأمم.

ولو استقصينا عدد المراكز والمؤسسات الوطنية المعنية بالتعريب في كل بلد عربي، والتي تحظى بدعم معنوي كبير، وتمويل مادي سخي من الحكومات العربية، لألفينا أنها شبه منعدمة – إن لم تكن منعدمة أصلاً – ؛ وهذا يؤكد بجلاء الدور السلبي الذي تضطلع به الحكومات العربية؛ والمتمثل في ضعف اهتمام الإرادة السياسية بالتعريب بشكل عام, وتواضع جهود الدول العربية في تعريب التعليم بشكل خاص؛ وغياب القوانين والتشريعات التي من شأنها توجيه المؤسسات التعليمية بالتزام اللغة العربية في جميع مراحل التعليم، وتجريم المخالف؛ ناهيك عن عدم وجود رقابة على لغة التعليم، وعدم السعي بجد إلى تعريب التعليم الجامعي، بل العكس هو السائد؛ والمتمثل في تشجيع التغريب وليس التعريب.

2. قصور المجامع اللغوية عن القيام بدورها المحوري في مواكبة كل ما يستجد من مصطلحات وتخصصات علمية وتعريبه. فالملحوظ أن أكثر هذه المجامع تنحصر اهتماماتها في تعريب مصطلحات وألفاظ بعينها، دونما

---

[1] انظر: اللغة العربية لغة حضارة (الحرف العربي مواكب للعصر الإلكتروني – الحرف العربي أصلح الحروف لكتابة اللغات بما فيه اللغة اللاتينية)، أ.د. حامد محمود صفراطة، ص: **24**.

[2] في بحث بعنوان: "التعريب وجودة التعليم الهندسي"، د. محمد عبد الفتاح دهيم , (قُدّم إلى المؤتمر السابع عشر لتعريب العلوم، الذي عُقد في رحاب جامعة أسيوط في الفترة 11 –12 مايو2013م).

العمل على تعريب المقررات الدراسية والمنظومة التعليمية برمتها. كما أنَّ ما أعدته هذه المجامع من مصطلحات علمية – وإن كانت كثيرةً كما يرى البعض – ((فإن كثيرًا من هذه التسميات والمصطلحات المعرَّبة لم تجد طريقَها للاستخدام في التدريس الجامعي في مجالات العلوم التطبيقية؛ كالطب والهندسة؛ حيث ظلَّتْ معظمُ كليات التعليم العالي في الوطن العربي تعتمد لغاتٍ أجنبية لتدريس هذه المواضيع العلمية))[1]؛ لم تجد لها طريقًا بعدُ إلى النور، وما يزال أغلبها حبيس الأدراج، وستظل كذلك ما لم تُستعمل في عملية التعريب.

3. غياب التنسيق الدائم بين الجهات المشتغلة بالتعريب؛ من علماء ومجامع لغوية، ومراكز وهيئات علمية، وغيرها من المؤسسات اللغوية المتخصصة في التعريب، يشكل عائقاً آخر من عوائق التعريب؛ ولعل ذلك يرجع ذلك إلي غياب التوافق من قبل النخب الثقافية عن تبني قضايا التعريب بالشكل الصحيح؛ فلابد من تضافر الجهود بين المؤسسات والهيئات المعنية بالتعريب، عن طريق تبادل المطبوعات والخبرات، وتعظيم الاستفادة فيما بينها، بعيدًا عن تداخل الأعمال وازدواج الجهود، وتوفيرا للوقت والجهد والمال. مع ضرورة الاستعانة بالمختصين في كل مجال.
4. الدور السلبي الذي تلعبه وسائل الإعلام المختلفة وبعض المسؤولين عنها؛ والمتمثل في قصور الإعلام العربي في وضع قضية التعريب في خرائطه الزمنية، وعدم التوعية بأهمية اللغة العربية، وضرورة التعريب وإشاعته بين جمهور المثقفين، وحتمية العودة إلى الأصالة، والمحافظة على الهُوية. بل إن وسائل الإعلام العربية نفسها تروج للعاميات، أو تشجع على استخدام اللغات الأجنبية؛ مبررة ذلك بأنه مظهر من مظاهر الرقي والتطور، وضرورة

---

(1) انظر مقالاً بعنوان: لا لتنحية العربية عن التدريس الجامعي، عاهد الخطيب، بتاريخ: 1435/4/5 هـ – 2014/2/5م، (شبكة الألوكة – www.alukah.net).

من ضرورات مواكبة الأمم الأخرى في تقدمها. وكأن لا رقيَّ ولا تقدم إلا بالتبعية اللغوية للآخر.

5. انبهار قسم واسع من المجتمعات العربية المحسوبة على الثقافة بالبريق الغربي، سواءٌ على المستوى الفردي أم على مستوى النخب. وقد عمَدتُّ إلى تسمية ما يروِّج له الغرب على أنه حضارة بـ"البريق"؛ كونه لا يرقى إلى مستوى الحضارة في أصالتها وثباتها؛ فالحضارة لها معنى واسع جدًا، يتعدى مفهوم الثقافة والتقدم التكنولوجي إلى الجوانب القيمية والمعنوية العميقة، غير أن انبهار المجتمعات العربية بالبريق الغربي الزائف، جعلها تسير خلف هذا الوهم دونما تفكير في العواقب، ظنًا منها أنها تسلك الطريق الصحيح، الذي سيقودها إلى التقدم والتطور؛ لاعتقادها أن سر تقدمها ورقيها يكمن في متابعتها للغرب القاهر بإعلامه وقوته المادية، دون أن تدرك أنها مغلوبة على أمرها؛ لأن((المغلوب مولع أبدًا بالاقتداء بالغالب..)) كما يقول "ابن خلدون"[1].

لقد " ابتُلينا – كما يقول الدكتور/ يوسف الحاج في كتابة " في فلسفة اللغة "– ((بإهمالنا للعربية، بغرورنا أن سواها أعمق وأبهى وأفتى وأقرب إلى مقومات الحضارة الحديثة، أُسمعنا هذه المعزوفات فابتلينا بعقدة التكابر حيال لساننا، وبعقدة التصاغر حيال لسانهم؛ والنتيجة صغرنا في أنفسنا دون أن نكبر في أنفس الحاكمين؛ حتى صرنا لا ننتمي لبيان عربي، ولا لبلاغة عربية))[2].

ولعل هذه التبعيةَ تفسر لنا عدم وجود معارضة حقيقية من المجتمع العربي، تدعو إلى ضرورة تعريب التعليم، بل وجدنا العكس من ذلك؛ دعوات هنا وهناك تنادي بضرورة اعتماد اللغات الأجنبية في كل مجالات الحياة،

---

[1] انظر: مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق)، (1/ 283).

[2] في فلسفة اللغة، د. كمال يوسف الحاج، دار النهار (بيروت)، (1967م)، ص: 311.

بوصف ذلك – من وجهة نظر الداعين – دليلاً على مواكبة كل جديد، وضربًا من ضروب مسايرة ركب الحضارة والتقدم الإبداع، وهي في الحقيقة لا تعدو أن تكون حملات تغريب ممنهجٍ، يشنُّها أبناءُ جلدتِنا علينا..

6. تلقي الأساتذة في العلوم التطبيقية تعليمَهم باللغات الأجنبية؛ إذ إن عددًا كبيرًا من أساتذة الكليات التطبيقية هم من خريجي الجامعات الأجنبية؛ ((حيث تلقوا علومهم بلغة غير اللغة العربية الأمر الذي يعيق تدريس العلوم المرتبطة باختصاصاتهم وكتابة بحوثهم باللغة العربية بشكل جيد)) [(1)]؛ ومن ثم فهم يجدون أسهل عليهم أن يُدرّسوا باللغة التي درَسوا بها، وأن يستعملوا الكتب المكتوبة بتلك اللغة، من أن يبذلوا الجهد لتهيئة المحاضرات، والتدريس، وإعداد الكتب المنهجية، وكتابة الأسئلة الاختبارية، ونحو ذلك باللغة العربية، التي لم يعتادوا على استعمالها في تعليمهم الجامعي؛ فكيف ننتظر منهم أن يعلّموا باللغة العربية؟ أو يشجعوا على تعريب التعليم؟ ونحن ندرك أن فاقد الشيء لا يعطيه.
7. اعتقاد معارضي التعريب أن تدريس المناهج العلمية باللغة العربية سيعزل الطلبة عن الفكر العلمي العالمي، وأنه سيحجب عنهم فرص الالتحاق بالجامعات الأجنبية لمواصلة الدراسات العليا[(2)]، أو الالتحاق بسوق العمل الدولي، أو حتى سوق العمل المحلي، الذي أصبح لا يعترف إلا بمن يجيد اللغة الأجنبية؛ بوصفه ضرورة من ضرورات العمل؛ كونها لغة العصر، واللغة العالمية باعتراف الجميع.

---

(1) بحث بعنوان: معوقات الترجمة العلمية.. وتعريب الطب، إيهاب عبد الرحيم محمد، (كتاب الآداب ولفنون (ملحق كتاب العربي) العدد 67 –1/ 2007م.

(2) انظر: المرجع السابق.

ويشير " الدكتور/ المهيدب" إلى وجود تخوف من انقطاع الصلة بالتقدم العلمي المتسارع بعد عملية التعريب[1].

ولعل هذا الاعتقاد الخاطئ، يفسر لنا تشجيع بعض النخب وتبنيها للمؤسسات التعليمية الأجنبية في العالم العربي، والسعي إلى زيادة أعدادها، على الرغم من كوننا – بهذه الممارسات.. – نشكل عوائق متعددة، تحول دون الاستقلالية في أكثر من اتجاه؛ فهذه المؤسسات لا تستند إلا إلي الرؤية الغربية للثقافات الأخرى؛ والتي تقوم على ما يمكن أن نسميه "اللاتكافؤ"، بوصفه غطاءً لتمرير أهداف ومصالح غير ثقافية؛ فاستخدام الإنجليزية لغة للدراسة سيدفع العربية إلي التقوقع والانزواء كلغة وفكر وثقافة, وبدلا من أن تكون اللغة الأجنبية وسيلة للتعامل مع الثقافة العالمية بمنهجية نقدية واعية، أصبحت غزوًا للعقول، وسيطرة على التفكير واللسان، ونسيان الذات, إن هذه المؤسسات لا تقيم وزنا لقيمنا الفكرية والثقافية والدينية وهي بالتالي ستسرّع انهيار منظومتنا التربوية بكل تأكيد.

8. وجود قناعات راسخة لدى قطاع كبير من المجتمع، مفادها أن تعليم الطب أو الهندسة أو أي علم من العلوم التطبيقية، لا يمكن أن يكون بغير اللغة الأجنبية التي وردت بها هذه العلوم؛ فالعالم العربي حاليًا لا يسهم في العلوم الحديثة – حسب رأيهم – ؛ ولذا من الأفضل أن يتم التدريس باللغة الإنجليزية بصفتها لغة العلوم والفنون؛ ليعتاد المتعلمون على قراءة أحدث المواد العلمية باللغة التي تم نشرها بها؛ وأن سرعة التطور العلمي لا يترك للغة العربية مجالاً لاستيعاب المصطلحات الحديثة؛ وأن حركة الترجمة لا يمكن أن تلحق بسرعة التطور العلمي.

---

[1] انظر: تعريب لتعليم الهندسي (المعوقات والحلول)، د. عبد الله بن إبراهيم المهيدب (مرجع سابق)، ص: 6.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا هو: هل اللغة العربية عاجزة – فعلاً – عن الوفاء بحاجات هذا العصر، أم أن ذلك مجرد وهم؟

لقد كانت هذه شبهة تتردد على السنة بعض الأساتذة الجامعيين، وبعض الإعلاميين. والحقيقة أن اللغة العربية قد أثبتت جدارتها وأهليتها أن تكون لغة حضارة لا تغيب عنها الشمس، وقد استطاعت استيعاب النتاج لمعرفي للأمم الأخرى، وهذه الخاصية متجذرة فيها، ولا ترتبط بزمن معين أو مكان محدد.

ويذكر "الأستاذ الدكتور/ حامد صفراطة" أن خصائص اللغة الصالحة للحياة تتمثل في استطاعتها التعبير عن حاجات العصر على نحو يتصف بـ:(الدقة، والصحة، والسلامة، والمنع، والجمع)، وأن تكون قادرة على التعبير عن مجالات النشاط الإنساني (الأدبية، والعلمية، والفنية)، وأن تساير التطور، وتتسع لحاجاته ومتطلباته, بالإضافة إلى أن يكون لها قواعد واضحة ومنضبطة. ويجيب "الدكتور/ صفراطة" قد امتحنت، ووضعت على محك التجربة العلمية عدة مرات؛ أشهرها أربع تجارب هي: (نزول القرآن الكريم بها، وسياحة العرب والمسلمين في الأرض، والعصر العباسي واختراع لعلوم، والعصر الحالي ومتطلباته)؛ فأثبتت اللغة العربية قدرتها الفائقة على استيعاب كل ذلك[1].

ولعل مما ((عزز هذا النهج [التغريبي] قلةَ كادر التدريس، وعدم وجود مصادر من الكتب المرجعية، وتمركز التحصيل العلمي العالي بالجامعات الغربية، باعتبارها مركزَ إنتاج المعرفة))[2].

---

(1) انظر: بحثًا بعنوان: اللغة العربية لغة حضارة، أ.د. حامد محمود صفراطة، (مرجع سابق)، ص: **3 –5**.

(2) بحث بعنوان: تعريب التعليم الجامعي. التحديات والضرورات، نايف عبوش، بتاريخ: **2012/12/24**م – **1434/2/11**ه (موقع الألوكة - **www.alukah.net**).

والحقيقة أن هؤلاء الداعين إلى اعتماد اللغة الأجنبية في التعليم الجامعي لا يدركون أن أصول كثير من هذه العلوم كانت عربية، ثم ما لبث الغرب أن أضفى عليها صبغته، مدعيًا أنه صاحبها ومُنشِئُها الأصيل، وأنها غربية خالصة؛ فسلَّمت بذلك كثير من العقول العربية، مخالفةً الحقائق التاريخية، والأدلة العلمية التي ما زالت شاهدة في هذه العلوم؛ والمتمثلة في كثير من المصطلحات العربية، التي أصبحت جزءًا لا يتجزأ منها، وتم نسبها إلى علماء الغرب والثقافة الغربية؛ على اعتبار أن الغرب هو مركز إنتاج المعرفة التطبيقية في الوقت الراهن – حسب الدعوى الغربية، التي سوقت عربيًا فوجدت رواجًا عند العرب .

وقد ذكر "الدكتور عبد الله الحميدان" – عميد كلية اللغات والترجمة في جامعة الملك سعود في الرياض – معيقات أخرى أهمها – بإضافتها إلى ما سبق[1].

9. ندرة الكتاب العلمي والطبي والهندسي والتقني المؤلف باللغة العربية أو المترجم إليها؛ لغرض التدريس العلمي العالي بكافة أنواعه؛ إذ تعاني المكتبة العربية نقصاً واضحاً في المراجع والكتب في العلوم التطبيقية بشكل عام. واعتماد الكليات على الكتب المؤلفة باللغة الإنجليزية لتدريس طلابها، رغم أن مدرسيها عرب وطلابها عرب وتقوم في بلد عربي.
10. عدم إتقان طلاب تلك الكليات للغة الإنجليزية لمتابعة التدريس باستعمال الكتب المؤلفة باللغة الإنجليزية؛ ونتيجة لذلك يعاني معظم طلاب تلك الكليات من هدر الوقت وصعوبة المادة، مضافاً إليها صعوبة اللغة الإنجليزية، وفي النهاية من قلة التحصيل العلمي والتقني وضحالته.
11. قصر عمر الكتاب العلمي والتقني؛ تبعاً لسرعة تطور المعرفة وتغيرها في الحقول العلمية والتقنية وسرعة تطور التقنيات؛ مما يفرض سرعة تغيير

---

[1] في بحث بعنوان: "مبررات ومعوقات تعريب التعليم العالي في السعودية والعالم العربي"، د. عبد الله الحميدان، (وقد نشر في جريدة الشرق الأوسط – العدد 9260 – بتاريخ: 15 صفر 1425هـ – 5 ابريل 2004م) (بالتصرف).

مناهج الكليات المعنية؛ لتواكب التقنيات المستحدثة، وتمكن الطلبة من استخدامها والإفادة منها.

12. حداثة تأسيس معظم الكليات، وخاصة التقنية والصحية، وعدم استقرار مناهجها، وعدم وجود أجهزة ترجمة في تلك الكليات أو في أية جهة حكومية؛ لتقوم بترجمة مناهج تلك الكليات إلى العربية، لغة الطالب والمدرس والمجتمع.

وبين "الدكتور الحميدان" أن الكليات عالجت تلك المشكلات السابقة بأسلوبين:

الأول: تلخيص المدرس لمحاضراته من كتب مؤلفة باللغة الإنجليزية ثم ترجمتها من قبل المدرس وإعطائها للطلاب على شكل مذكرات أو مختصرات ثم الادعاء بأن لغة تدريس المادة والكلية هي العربية.

والثاني: تدريس طلاب تلك الكليات مقررات أو دورات في اللغة الإنجليزية على افتراض وصول الطالب إلى مستوى لغوي يمكنه من دراسة تخصصه باستعمال الكتاب المؤلف باللغة الإنجليزية.

وكلا الأسلوبين غير مجد؛ لأن مدرس المادة – في الحالة الأولى – ليس مختصًا في الترجمة؛ فقاموسه من الكلمات العربية محدود جدًا؛ وبالتالي فإنه لا يستطيع – غالبًا – أن يختار اللفظ الصحيح والمعبر بدقة عن المعنى المراد؛ ولذا نجد الطلاب يعانون أشد المعاناة ولا يحصلون من العلم والمعرفة إلا على الشيء القليل، بعد هدر وقتهم ووقت المدرس ومصادر الكلية والمجتمع، كل ذلك في الوقت الذي يحتاج المجتمع إلى أعلى مستويات التحصيل العلمي والتقني.

أما في الحالة الثانية، فالإشكالية الأولى تكمن في اختلاف لغة التفكير عن لغة التعليم؛ مما يؤدي إلى ضعف العملية التعليمية بشكل عام؛ كون المتعلم يحتاج – ليصل إلى المعرفة – أن يمر بثلاث إلى أربع مراحل، تبدأ من التلقي بغير اللغة الأم، ومن ثم الترجمة اللفظية إلى اللغة الأم، ثم التعريب

للمعنى المراد، فالفهم والاستيعاب، ومن ثم التطبيق والتحليل والتركيب.. كما أن المجتمع بعامة يعاني كثيرًا – وما يزال.. – من قلة الخريجين في تلك التخصصات نظراً لكثرة التسرب؛ بسبب صعوبة اللغة الإنجليزية التي تستعمل في التعليم الجامعي، ناهيك عن ضعف مستوى الخريجين؛ بسبب الانفصام اللغوي الذي أشرنا إليه.

13. كما أن هناك معيقاتٍ أخرى، تتمثل في قلة المترجمين المتمرسين في الترجمة لمختلف العلوم، ناهيك عما يواجهه هؤلاء المترجمون من معيقات عند الترجمة إلى العربية، منها:

أ. تعدد المؤلفين واختلافهم في طرائق أداءاتهم اللغوية، يشكل عائقًا أمام المترجم؛ الذي يحتاج إلى استيعاب المعاني الدقيقة التي يقصدها كل مؤلف، على عكس المترجم لمؤلف واحد فترة طويلة، فإنه يستوعب بدقة ما يرمي إليه المؤلف؛ لأنه ((يصل بذلك إلى حالة يفكر فيها بكلمات المؤلف ذاته، التي استوعبها وصارت جزءا مهما من قاموسه الشخصي)) [1].

ب. لهجات المؤلفين من اللغات الأخرى تشكل عائقًا أمام المترجمين ((فأغلب اللغات لديها لكنات إقليمية regional accents للحديث (وهي الطريقة التي يتم بها نطق الكلمات)، ولهجاتdialects (الفروق في المفردات). وعلى سبيل المثال، فلكي يكون نظام الترجمة الآلية ماهرا في اللغة الإنجليزية مثلا، فعليه معرفة العديد من طرق التلفظ البريطانية والأمريكية)) [2]. مع ضرورة مراعاة اللكنات الخاصة بمتحدثي الإنجليزية في مختلف دول الوطن العربي.

---

(1) معوقات الترجمة العلمية.. وتعريب الطب، (مرجع سابق).

(2) المرجع السابق.

ج. عدم توافر المصطلح العلمي العربي الواضح والسهل؛ إذ إن ترجمة النصوص العلمية من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية ليست بالأمر الهين؛ فلا بد من توفير مقابلات عربية للمصطلحات الأجنبية. وإذا كان العديد من هذه المصطلحات العلمية لها مقابلات باللغة العربية، فإن أعدادًا مضاعفة تنتظر أن توجد لها هذه المقابلات.

وهناك أسباب كثيرة أدت إلى إعاقة إنتاج المصطلح العلمي العربي. وقد ذكر "الباحث لعربي/ إيهاب عبد الرحيم محمد" من هذه الأسباب – على سبيل المثال[1].

1. التقدم السريع والمهول الذي عرفته العلوم والتكنولوجيا وخصوصا ابتداء من القرن التاسع عشر.
2. تشعُّب وتفرُّع هذه العلوم إلى اختصاصات متناهية الدقة، الشيء الذي أدى إلى إنتاج المئات من المصطلحات الجديدة قد يصعب على العديد من اللغات استيعابها. والدليل على ذلك أن فرنسا، البلد الذي يُعدّ واحدا من أقطاب العلم والتكنولوجيا تجد صعوبة في مسايرة ما تنتجه الدول الأنجلو ساكسونية من مصطلحات علمية سنويا.
3. عدم وجود سياسات وطنية وجهوية وقومية موحدة لمسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي.
4. عدم وجود خطة عربية موحدة للتصدي لمشكل إنتاج المصطلحات العلمية العربية.
5. اللجوء إلى تعليم العلوم إما باللغة الفرنسية وإما باللغة الإنجليزية في غالبية الجامعات العربية.
6. عدم التعريف بالتراث العلمي العربي واستغلاله استغلالا يفيد في إغناء المعاجم العربية المعمول بها حاليا.

(1) انظر: المرجع السابق.

ويردف الباحث قائلاً: ((وهكذا، فإذا استمرت الأوضاع على ما هي عليه، فسيعرف الركب العلمي العربي مزيدا من التأخر عن الركب العلمي العالمي وخصوصا أن العلوم الطبيعية، بمختلِف فروعها عرفت قفزات جبّارة أدت إلى تراكم هائل في المعلومات قد يتطلب التكيف معها واستيعابها وامتلاكها وقتا طويلا يعد بعشرات السنين. لابد إذن من بذل أكثر ما يمكن من الجهود للتصدي لهذه المشكلة بكيفية فعالة.

لقد بُذِلت جهود ولا تزال تُبذَل في مجال إنتاج المصطلح العلمي العربي لكنها تظل غير كافية بالمقارنة مع السرعة التي يتم بها هذا الإنتاج على الصعيد العالمي.

ويكفي أن نتصفح المجلات والدوريات العلمية المتخصصة لنلاحظ العدد الكبير من المصطلحات الجديدة التي يبتكرها الباحثون للتعبير عما جدّ في مجال التفكير العلمي والتكنولوجي)) [1].

د. عدم توحيد المصطلحات العربية والاتفاق عليها في جميع الأقطار العربية، بل قد تختلف المصطلحات أيضاً داخل البلد نفسه؛ فتنشأ بعض المشكلات المتمثلة في: غرابة المصطلح، أو صعوبة حفظ المصطلح، أو بُعده عن الأصل اللغوي الأجنبي الذي كتب به، كما في المصطلحات الطبية التي قد يبعد بعضها عن الأصل اللاتيني، والأمثلة على هذا كثيرة جدًا لا يتسع المقام لحصرها.

14. النقص الواضح في أعداد المراكز المعنية بالترجمة والتعريب، وتخلف هذه المراكز – على قلتها – عن القيام بواجباتها ووظائفها كما ينبغي، ناهيك عن صعوبة مواكبتها للكم الهائل من المعرفة الواردة باللغات الأجنبية، في ظل ضعف الاهتمام بجوانب الترجمة والتعريب، والقصور الواضح في تطوير

(1) انظر: المرجع السابق.

الترجمة المساعدة بواسطة الحاسوب والتقنيات الحديثة،وعدم التنسيق الفعال بين القائمين على مسيرة الترجمة[1].

15. الكلفة الاقتصادية العالية، التي تتطلبها ترجمة مختلف العلوم التطبيقية إلى العربية، إذا ما استصحبنا قلة الإمكانات البشرية، وعدم توافر الميزانيات المرصودة والكافية لعمليات التعريب في أغلب الدول العربية؛ كون عملية الترجمة والتعريب ليست بالعملية السهلة، بل هي من العمليات ذات الكلفة العالية. ففي الغرب – الذي يهتم بجوانب الترجمة – نجد أموالاً طائلة تضخ على الترجمة؛ ((فعلى سبيل المثال، نجد أن مؤسسات الاتحاد الأوربي تنفق اليوم نحو نصف ميزانياتها التشغيلية على الترجمة، ويمثل هذا فقط أعمال الترجمة المنفذة فعليًا، وليس الترجمات التي كان يجب أن تنجز، لكنها لم تنفذ لأسباب متعلقة بالميزانية. ويستخدم الاتحاد الأوربي حوالي 2000 مترجم يقومون بالترجمة من وإلى 11 لغة. وحتى اليوم، [لم] تنجز [سوى] 10٪ تقريبا من ترجماته آليا، وتتزايد تلك النسبة سريعا))[2].

فمن دون التمويل الكافي لا يمكن للجهات المعنية بالتعريب أن تقوم بمهمتها الجليلة المتمثلة في تعريب التعليم وجعل اللغة العربية تحتل المكانة اللائقة بها في البلدان الناطقة بها؛ إذ لابد من وجود الحوافز المادية والمعنوية للعاملين في مجال تعريب التعليم، وزيادة التشجيع والتمويل الحكومي والفردي لهذه المؤسسات للقيام بمهمتها على أكمل وجه.

كما أورد "الدكتور/ إبراهيم الصياد" معيقات أخرى للتعريب، لم يتم التطرق إليها؛ من أهمها – إضافة إلى ما سبق – :

---

(1) الترجمة والتعريب، أ.د. محمد بن إبراهيم الجار الله – جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (أبريل 1999م)، ص: 2.

(2) المرجع السابق.

16. ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية؛ نتيجة لطغيان العامية، وضعف مخرجات تعليم اللغة العربية، واتجاة طبقات المجتمع الوسطى والعليا إلى تعليم أبنائهم باللغات الأجنبية، ودعوات التغريب والاستسلام التام للإنجليزية؛ بحجة عدم استطاعتنا ترجمة الطوفان المتدفق من المعلومات بمجرد ضخه في قنوات المعرفة.
17. أزمة التأليف العلمي في لوطن العربي[1]. فالتأليف العلمي بطي جدًا، وإذا ما قارناه بالإنتاج العلمي والبحثي المتسارع في الدول الأخرى، لا نجد وجهًا للمقارنة. هذا في الإنتاج العلمي بصورة عامة، أما في جانب الترجمة والتعريب، فحدّث ولا حرج؛ ما هي إلا أرقام هزلْية لا تساوي شيئًا يذكر أمام ما ينتجه الآخرون.

يذكر "الدكتور/ عبد الفتاح مصطفى" أنَّ إسرائيل تستخدم اللغة العبريَّة في جميع المجالات العلمية، وتنقل إليها جميع العلوم، وتأتي إسرائيل في المرتبة الثانية بعد الدانمارك في معدَّل نشْر الكتب بالنسبة لعدد السكان، وذلك علاوة على حركة ترجمة هائلة إلى العبريَّة من الإنجليزية والروسية، والألمانية والفرنسية، والإسبانية والبولندية، والعربية بالطبع... فإجمالي ما يترجمه العالَم العربي سنويًّا في حدود 200 كتاب، أقل من خُمس ما تترجمه اليونان، والإجمالي التراكمي لكلِّ ما ترجمناه منذ عصر المأمون إلى الآن في حدود 10000 عشرة آلاف كتاب، وهو يساوي ما تترجمه إسبانيا في عامٍ واحد.

وتترجم مصر – أكثر الدول العربية مكانة بإمكانيات المترجمين – مائةَ كتابٍ في العام، مقابل 25 ألف كتاب يترجمها اليونانيون، و18 ألف كتاب يترجمها الأتراك، وتترجم مصر كتابًا واحدًا مقابل 1700 كتاب

---

(1) انظر ذلك وغيره في بحثٍ بعنوان: معوقات التعريب، د. إبراهيم الصياد، (د. ت)، ص: 1 – 7.

يترجمها اليابانيون، وهل ثَمَّة صلة بين هذا الانكماش المعرض في نقْل فكر الآخرين، بعد أنْ عجَزْنا نحن عن إنتاجه وبين غياب حرية الفكر لَدَينا[1].

إن عملية التغريب التي يرزح تحت نيرها عالمنا العربي، قد تمكنت من الإنسان العربي، وجعلته غريبًا عن تراثه الأصيل، وتاريخه الناصع، منفصلا عن جذوره العميقة؛ حتى أصبح في حالة من الضياع الثقافي الكامل؛ فلا هو قادر على التواصل مع تاريخه وتراثه، ولا هو قادر على اللحاق بمتطلبات العصر.

ولو امتلك العرب إرادتهم بأيدهم، لامتلكوا قرارهم، ولتمكنوا من إدارة أنفسهم على أكمل وجه، ولاستطاعوا الحفاظ على أهم خصائصهم؛ وهي تمسكهم بلغتهم القومية في مجالات حياتهم كافة، وأظهرها التزام اللغة العربية في تدريس مختلف العلوم، وتعريب ما لم يعرب منها، لكنهم – للأسف – سلموا قيادهم لغيرهم من المستعمرين والمستغربين؛ حتى غدوا تابعين لهم، بعد أن أمكنوهم من أنفسهم؛ فأصبح أولئك يملون على العرب كل شيء في حياتهم، حتى أنواع الرؤى وطرائق التفكير.

---

(1) انظر: التعريب ضرورة لمواجهة السيطرة الفكرية الموجهة في ظل العولمة، د. عبد الفتاح مصطفى، بتاريخ: 2011/6/12م – 1432/7/11هـ (موقع الألوكة www.alukah.net).

المبحث الثاني: ضرورات تعريب لغة التعليم الجامعي في الوطن العربي:

دعونا في البداية نطرح هذا التساؤل الذي يردده بعض المثقفين: هل تعريب التعليم ضرورةٌ مُلحّة، أم مجردُ ترفٍ ثقافي، أم تخلفٌ ناتج عن عدم الاعتراف بالآخر؟

والحقيقة أن هذا التساؤل أو قريبًا منه يتصدر بعض الأبحاث أو يطرح في ثناياها. وحتى نكون موضوعيين نترك المتسائل يجيب عن نفسه؛ ففي بحث بعنوان: " تعريب العلوم...ضرورة أم ترف أم تخلف؟" للدكتور/ محمد صنديد، يقول: ((يَصعب حالياً الحديث عن أية تنمية بدون التطرق إلى قضية تعريب العلوم، فهي قضية ذات بعدٍ هام في أية تنمية اقتصادية أو ثقافية أو اجتماعية... إن اللغة العربية لغة أصيلة و ليست مستحدثة. لقد كتب علماء العرب و الإسلام بالعربية، و صالوا وجالوا في زمن لم يكن فيه للغات الأخرى شأن يذكر، فكتبوا في الفلسفة و الفلك والطب و البصريات و الكيمياء و القانون والاقتصاد، و أخذوا من اللغات الأخرى فاشتقوا و نحتوا و عرّبوا و أضافوا، حتى بت ترى أن كثيراً من الألفاظ العلمية التي أعدنا استيرادها اليوم ذات أصل عربي. إن تعريب العلوم قضية وحدوية إذا شاءت هذه الأمة اليوم أن تسترد اعتبارها))[1].

فمن المعلوم أنّ الأمة العربية أمة بيان، والعمل فيها مقترن بالتعبير؛ فللغة في حياتها قيمة أعظم من قيمتها في حياة أي أمة من الأمم؛ ((فهي الأداة التي نقلت الثقافة العربية عبر القرون، وعن طريقها وبوساطتها اتصلت الأجيال العربية جيلاً بعد جيل، وهي التي حملت الإسلام وما انبثق عنه من حضارات

---

(1) من بحث بعنوان: تعريب العلوم...ضرورة أم ترف أم تخلف؟، د. محمد صنديد المصدر، نشر بتاريخ:13/ 1/ 2014م في (ملتقى رابطة الواحة الثقافية www.rabitat-alwaha.net)

وثقافات)) [1]، وبها اتحد العرب قديماً، وبها يتحدون اليوم، ويواكبون كل جديد؛ فهي ثابتة في أصولها وجذورها، متجددة بفضل ميزاتها وخصائصها التي لا توجد في سواها.

وهذه حقيقة لا ينكرها إلا جاحد؛ فلم تعد مسألة تعريب التعليم مثار جدل كبير بين اللغويين وقادة الفكر ورواد الثقافة، فقد حسم هذا لأمر عند الغالبية العظمى منهم؛ إذ ليس في وسع أمة أن تعيش عزيزة، وتصون كرامتها ما لم تضطلع بالعلم اعتماداً على لغتها في المقام الأول؛ لأن اللغة هي من أهم مقومات الوحدة القومية، بل هي عنوان الولاء والانتماء، والتفريط في اللغة الأم؛ بتركها في التعليم والاعتماد على لغة أخرى، يعني المساس بالسيادة الوطنية والهوية القومية للأمة.

ونتيجة حتمية لما سلف.. نجد أن أكثر الشعوب، تأبى عزتها وكرامتها أن يكون التعليم عندها بغير لغتها القومية؛ ((فهذه اليابان استطاعت أن تنهض من هزيمتها في الحرب العالمية الثانية بعد أن استقر رأيها على استعمال اللغة اليابانية في شيء من مناحي الحياة، فصارت أحد أكبر أقطاب الصناعة في العالم))[2]. وهناك الكثير الكثير من الشعوب التي أدركت أنه لا يمكن بناء مجتمع معرفة بغير اللغة الأم ؛ ومنها – على سبيل المثال لا الحصر – فرنسا، وروسيا، وألمانيا، وهنغاريا، ويوغوسلافيا، واليونان، وتركيا، وغير ذلك كثير. ((وحتى العبرية، التي هي في عداد اللغات الميتة، بات الصهاينة يستملونها في التعليم في بعض جامعاتهم. ولا يمكن لعاقل أن يقول إن لغات كل هؤلاء

---

(1) من مقال بعنوان: التغريب يهدد الأمة، والتعريب ضرورة، عماد عنان، نشر بتاريخ: 2014/03/10م في موقع: (رسالة الإسلام main.islammessage.com)

(2) من بحث بعنوان: تعريب التعليم ومنزلته في بناء مجتمع معرفة عربي، د. وليد أحمد العناتي (مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق – المجلد: 81 – الجزء: ١ – ص: 9).

الأقوام أكثر طواعية للتعليم من اللغة العربية))[1]. فمن غير المقبول ولا المعقول أن نبقى عالة على اللغات الأجنبية في تعليمنا الجامعي.

((ولا شكَّ أن ضرورة التعريب أمرٌ يفرضه منطقُ الأمور في عصر انفجار المعرفة، التي لا يُمكن حصرُها فيما يُلقنه المدرِّس في قاعات الدَّرْس، أو يُودعه بمذكراته المطبوعة))[2].

إن التعريب رافدٌ مهمٌ من روافد تشكيل العقل العربي في القرن الحادي والعشرين. وقد تعاظمت أهمية الترجمة والتعريب مع تفجر ثورة المعلومات خلال العقد الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، فمع ذلك الكم الهائل من المعلومات العلمية التي يتم إنتاجها يوميا باللغات الأجنبية في جميع أنحاء العالم، يصبح لزاما أن تتطور الترجمة العلمية إلى اللغة العربية لكي تواكب هذا الزخم الهائل من المعلومات، وإلا وجدنا أنفسنا في مؤخرة ركب التقدم العلمي في العالم، فنحن لا نستطيع مواكبة الثورة العلمية الجارية إلا بلغتنا التي نفكر بها[3].

وأنى لنا أن نواكب هذا الانفجار المعلوماتي الهائل بدون الترجمة؛ التي تعد همزة الوصْل بين الثقافات، وأعظم جسور التواصُل بين الحضارات. وفي ظل سعي العولمة الحثيث إلى إحكام السيطرة الفكرية على الوطن العربي، تصبح الحاجة إلى التعريب أكثر ضرورة وإلحاحًا من ذي قبل؛ كونه أضحى خط الدفاع الأقوى في مواجهة هذه السيطرة. ولعل هذا هو الذي نقل قضيَّة الترجمة والتعريب من قاعات الدرس الطبي والهندسي والتقني إلى كواليس السياسة

---

(1) من بحث بعنوان: التعريب واختلاق المعوِّقات، للأستاذ الدكتور جميل عيسى الملائكة (منقول من مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة) (بالتصرف).

(2) التعريب ضرورة لمواجهة السيطرة الفكرية الموجهة في ظل العولمة، د. عبد الفتاح مصطفى، (مرجع سابق).

(3) معوقات الترجمة العلمية.. وتعريب الطب، إيهاب عبد الرحيم محمد، (كتاب الآداب ولفنون (ملحق كتاب العربي) العدد 67 –1/ 2007م. (مرجع سابق).

ومراكز القرار، فأصبحت قضيَّةً من أهم قضايا الأمة العربية مع بداية القرن الحادي والعشرين الذي نعيشه.

تقول "الباحثة/ أسماء عبد الرازق": ((إن تعريب العلوم ضرورة دينية وحضارية وعلمية، وهو أمر مستطاع، لا تعوقه سوى الإرادة الضعيفة))[1].

فمن الثابت المقطوع به أن ((اللغة مكون أساسي من مكونات هويات الأمم))[2]؛ ومن هذا المنطلق تسعى كل الأمم إلى استعمال لغاتها القومية؛ من أجل التواصل الحقيقي بين المعلم والمتعلم؛ حيث دلت الدراسات التربوية على أن أصلح لغة للتعليم هي اللغة التي يفكر بها الطالب كلما كان ذلك ممكناً؛ كي لا يفكر بلغة، ويعبر بلغة أخرى، وتكمن الضرورة كذلك في سهولة الاتصال بين المعلم وطلابه، وتوفير جو النقاش العلمي الخالي من الحرج والتكلف الذي تسببه الترجمة أحياناً.

إن التعريب حتمية لا مفرَّ منها إذا كنا نريد التقدم علمياً وبصورة فعلية، وهذه الحقيقة استوعبها علماء الحضارة الإسلامية، عندما ترجموا معارف السابقين إلى اللغة العربية، واستوعبها أيضاً الغربيون عندما ترجموا علوم الحضارة الإسلامية في أوائل عصر النهضة الأوروبية الحديثة، وتعيها اليوم كل الأمم التي تدرس العلوم بلغاتها الوطنية، في سعي حثيثٍ نحو المشاركة الفعَّالة في إنتاج المعرفة، وتشييد صرح الحضارة المعاصرة.

إن أمر تعريب العلم والتعليم أضحى ضرورة من ضرورات النهضة العلمية والتقنية التي ينشدها العرب، والحديث عن هذه الضرورة قد تجاوز الآن مرحلة الإقناع بالأدلة والبراهين المستقاة من حقائق التاريخ، ومعطيات الواقع المعاش،

---

(1) من بحث بعنوان: التعريب وعقدة التغريب، أسماء عبدالرازق (موقع الألوكة www.alukah.net).

(2) تعريب التعليم العالي، محمود إبراهيم، دار آفاق للنشر (عمان)، (1994م)، ص: 46.

وعلينا أن ننتقل إلى مرحلة التخطيط والتنفيذ، وفق أسس وضمانات منهجية مدروسة، وعن طريق آليات ومؤسسات قادرة على إنجاز المشروع الحضاري[1].

وتؤكد "الدكتورة/ سمية الزاحي"، و"الدكتورة/ بهجة بو معراف" على أهمية التعريب في كونه: معلمًا بارزا من معالم استكمال السيادة العربية، وعدم التبعية، بالإضافة إلى دوره في توحيد الثقافة وتثمين الموروث العلمي والفكري في الوطن العربي، وفي تطوير التعليم والبحث العلمي؛ حيث يسهل التعريب التحصيل العلمي والاكتساب التربوي للطالب العربي. كما أن التعريب يعمل على تحقيق ديمقراطية التعليم؛ بتوفير التعليم باللغة التي يفهمها معظم أبناء الأمة[2].

وهناك أهمية لغوية أخرى للتعريب وهي الخوض في ألفاظ لغوية ترد إلى لغات أجنبية وردها إلى جذورها العربية، وهذا يسهم في إثراء الدراسات اللغوية المقارنة، وفي معرفة ألفاظ ومصطلحات غربية هي في الأصل عربية مثل مصطلحات المعادن وألفاظ أثبتها علماء العرب بعد أن شكك علماء الغرب بأصلها وردوها إلى أصولها العربية؛ فمكنت الدارسين من الوقوف في وجه الدخيل الذي لا يتناسب والذوق اللفظي العربي[3].

إنَّ اتصالنا بالحضارات الأخرى، وفي مقدمتها الحضارة الغربية، وَسعينا إلى تعريب ما نستطيع..، أمرٌ تفرضه الضرورة؛ وذلك لحاجتنا إلى العلم والتكنولوجيا، ولاسيَّما أنَّ سِمَة العصر السرعة والتقدُّم في كلِّ

---

(1) من بحث بعنوان: تعريب العلوم ضرورة حضارية، للكاتبة: منى السعيد الشريف، نشر في موقع: (المختار الإسلامي www.islamselect.net)

(2) من بحث بعنوان: التعريب والترجمة: مقاربتان لترقية اللغة العربية على الانترنت، د. سمية الزاحي، و د. بهجة بو معراف (بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول للغة العربية – بيروت – 2012م)، ص: 6.

(3) انظر: التعريب ومستقبل اللغة العربية، عبد العزيز بن عبد الله، صادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم معهد البحوث والدراسات العربية (القاهرة)، (1975م)، ص:105.

المجالات، ولا خلاف اليوم على أنَّ اللغة العربية هي أقوى عوامل الوحدة والتضامُن، وأنها من أغْنَى اللغات وأوسعها اشتقاقًا، وأوفرها تعبيرًا.

نجاح تجارب التعريب:

وأبرز ما يطالعنا من تجارب رائدة في مضمار التعريب التجربة السورية؛ التي حقَّقتْ نجاحًا باهرًا؛ تمثل في تعريب التعليم الجامعي، الذي أوجد حالة من الاستقرار والتميز. وأثبتت اللغة العربية قدرة هائلة على استيعاب المصلحات العلمية كاف؛ وذلك بما تمتلكه من خصائص لغوية فريدة، واشتقاقات توسعية مرنة؛ يجعلها تفوق اللغات الأخرى، ومنها اللغة اللاتينيَّة ((إن اللغة العربية تمتلِك طاقات توليديَّة غير مُحددة من الخصب والامتلاء والثراء، والحيوية والفاعلية والخلق، ومن لِينٍ وطَراوة، وجَزَالة ودِقَّة، وسلاسة وعُذوبة، يُمكن أن تمدَّنا بكلِّ ما نحتاجه من مضامين ومعانٍ جديدة لكلِّ فروع التعليم))[1].

لقد استطاعت سوريا أن تنافس وبقوة الجامعات الغربية في تدريس العلوم التطبيقية؛ من طب، وهندسة، وعلوم تقنية وإنسانية باللغة العربية، واكتسبت في ذلك خبرة واسعة، وسمعة، جعلت مؤسساتها الأكاديمية العربية تتبوأ مكانة مميزة بين المؤسسات الأكاديمية العالمية.

والتجربة الثانية هي تجربة دولة الكويت؛ ((فدولة الكويت نجحت من خلال بعض مؤسساتها الرائدة أن تعيد صياغة العلوم باللغة العربية، فأصدرت عدداً ضخماً من المطبوعات و الدوريات الناطقة بالضاد سواء بالتأليف أو الترجمة كمجلة العلوم وسلسلة عالم المعرفة و غير ذلك الكثير))[2].

---

(1) التعريب ضرورة لمواجهة السيطرة الفكرية الموجهة في ظل العولمة، د. عبد الفتاح مصطفى، (مرجع سابق).

(2) من بحث بعنوان: تعريب العلوم...ضرورة أم ترف أم تخلف؟، د. محمد صنديد، (مرجع سابق).

وهنـــاك تجـــارب أخـــرى جيـــدة في ســـبيل تعريـــب التعلـــيم في كـــل من والمملكة العربية السعودية، كما أجريت تجربة قصيرة الأمد في تعريب التعلـــيم في الســـبعينات في الجامعـــات الجزائريـــة وآخـــر التســـعينات بجامعة سبها في ليبيا، وحاليًا يجري تعريب التعليم الجامعي في السودان. وكان محمد علي باشا قد تبنى تعرب لتعليم في مصر في أيامه، وحقق نجاحات باهرة.

لقد أدرك العرب الضرورة الملحة لتعريب التعليم الجامعي، وما تمثله هذه الخطوة من أهمية بالغة على كافة الأصعدة، فهم يسعون في طريق التعريب ويهرولون نحوه، حتى أن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين المحتلة بدأت في تبني سياسة تعريب التعليم الجامعي؛ فقد ((أكد وزير التربية والتعليم العالي د. أسامة المزيني، أن عام 2014م سيشهد مجموعة برامج وخطط ستطبقها الوزارة؛ منها مشروع تعريب التعليم الجامعي الذي يتم فيه تعريب المناهج الجامعية...؛ للتسهيل على الطلاب للتعمق في العلوم والاستفادة منها)) [1].

ويُجمِع الخبراء والمختصون في الأبحاث والندوات والمؤتمرات – وما أكثرها – على ضرورة التعريب وأهميته. ومن هذه المؤتمرات – على سبيل المثال الحصر – المؤتمر السابع عشر لتعريب العلوم، والذي عقد في رحاب جامعة أسيوط بجمهورية مصر العربية، في الفترة (11 – 12 مايو 2013م)، الذي أجمعت فيه الآراء على أن "لتعريب التزام قومي وواجب حضاري وترسيخ للهوية"، وأكد المؤتمِرون أن التعريب ضرورة لمواجهة مزاحمة اللغات الأخرى لنظمنا التعليمية والثقافية والاقتصادية والتقنية، والتعريب متطلب مهم من متطلبات النهضة العربية المنشودة، كما أنه يعمل على توطين العلوم وإنتاج العلم، ليصبح الوطن العربي منتجًا للمعرفة لا مستوردًا لها؛ وفي هذه الحالة يستطيع العقل لعربي أن

---

[1] جريدة فلسطين: (الاثنين 5 ربيع الأول 1435هـ – 6 يناير / كانون الثاني 2014م). الصفحة: 12.

يظهر إبداعاته، ويفرض مصطلحاته، ويفسرها وفقًا لرؤاه وثقافته؛ كونه يملك هذه المعرفة.

وفي المقابل حذّر المؤتمِرون من الخطر العظيم؛ الذي يتمثل في تنحية العربية عن التعليم؛ بوصفه خطأً جسيمًا، من شأنه أن يهدم سياج للثقافة والتراث، ويقضيَ على حافظة الهوية القومية للأمة العربية، والتنمية بكل أبعادها.. وأن استخدام الإنجليزية فى الدراسة يدفع بالعربية إلى التقوقع والانزواء.

ففي بحث موسوم بـ:"التعريب ضرورة قومية للهوية والانتماء" – ناقش الباحثون "د.صباح صابر"، و"د. يوسف عبد الصبور"، و"د. محمود سالم"، و"د.أحمد عبد الرحيم"[1] – ضرورة استنهاض اللغة العربية وتطويرها بالتعريب والتدريس باللغة العربية وتمكين المستخدم العربي من استخدام لغته لكسر حاجز اللغة عن طريق تعريب التعليم , كذلك التعرف على إشكاليات الترجمة وتعريب المصطلحات.

وأكد "الدكتور عادل أبو الروس"[2]، في ورقته: "أزمة اللغة القومية في التعليم العربي" على أن اعتزاز كل أمة بلغتها هو أساس حضارتها وعنوان سيادتها ووعاء ثقافتها وسبيل تقدمها؛ فاللغة بمثابة المرآة التي تعكس حالة المجتمع من حيث القوة والضعف في شتي المجالات. وأشار إلي أهمية اللغة العربية التي يتحدث بها ما يقارب 422 مليون عربي، ويحتاج إلي استعمالها أكثر من مليار ونصف من المسلمين؛ لأنها لغة دين وعلم وثقافة وحضارة. وأوصى الباحث بأهمية استخدام اللغة القومية في التعليم, وعرض التجارب الدولية في ذلك, وأهم الحلول الواقعية لتشجيع استخدام اللغة القومية في التعليم.

---

(1) من كلية التعليم الصناعي – جامعة سوهاج (مصر).

(2) من كلية التقنية العليا – (الإمارات العربية المتحدة).

كما أكد "الدكتور/ عز الدين جسوس"[1]، في ورقته: "ما تخسره الدول العربية من عدم تعريب العلوم" على أن الهدف الأسمى من تعريب العلوم وتوحيد لغة الدراسة، يتمثل في أمر تنموي عميق يرتبط بتوطين العلوم لكي تنتج الدولة العلم وتستخدمه وتطوره مما له أكبر الأثر على الميدان المعرفي والصناعي بكل جوانبهما, وهذا ما يجعل من جامعاتنا قلاعًا قيادية وتنموية، تسير في خطي التطور والتنمية العلمية والصناعية والبحث العلمي؛ لتستفيد منه البلاد.

بينما تناول "الدكتور/ محمد يونس الحملاوي"[2], في ورقته: "اللغة في سياقها المعرفي التنموي" – ما أثبتته الدراسات المقارنة بيننا وبين من يدرس بلغته القومية، تخلفنا النسبي في عدد البحوث والبراءات، وعدد الكتب المنشورة وفي نسبة الصادرات المصنعة، وفي دليل التعليم, وللتدليل على ذلك – أشار إلي أن عدد البحوث في مصر 24 بحث لكل مليون مواطن، في حين أنها في السويد ذات التسعة ملايين 1100 بحث, موضحا أننا حين ننحي العربية من التعليم، فنحن نقضي على التنمية ونقضي على العربية في ذات الوقت؛ لأنهما جناحان للتنمية. فلا سبيل أمامنا للتنمية وللحفاظ على لغتنا إلا بتعريب التعليم.

ومما سبق ندرك – يقينًا – أنه لا سبيل إلى استقلال الشخصية العربية، والحفاظ على الهُوية العربية، إلا بتعريب التعليم عامة، والتعليم لجامعي خاصةً؛ فالتعليم باللغة القومية هو الأمر الطبيعي الذي تحرص عليه كل الأمم؛ فالفصل بين لغة التعليم ولغة المجتمع يؤدي إلى عواقب وخيمة؛ كون مخرجات التعليم ستكون بعيدة كل البعد عن فهم حاجات المجتمع، والتعامل معها بلغة المجتمع السهلة الميسرة؛ نظرًا لصعوبة التفاهم معه بلغته التي يفهمها.

---

(1) من كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة شعيب الجديدة (المغرب).

(2) من كلية الهندسة – جامعة الأزهر (مصر).

كما أن تعريب لتعليم الجامعي يساعد الطالب على الفهم السريع والعميق للمقررات الدراسية؛ لأنّ المعلومات لا تتشكّل في جزر منعزلة، وإنَّما في منظومات مفهومية مترابطة متراكمة. – ولكلِّ لغة نظامها المفهومي – وهكذا فإن الطالب الذي تلقى تعليمه بلغة أجنبية، لا يستطيع استيعاب المعرفة العلمية بعمق أو تمثّلها، أو الإبداع فيها، كما أنه لا يمكنه نقل معلوماته بسهولة ويسر إلى المجتمع. على عكس الطالب الذي تلقى تعليمه بلغته الأم؛ فإنه يتمكن الاستيعاب بشكل واضح؛ وبالتالي يستطيع أن يخرُج من مستويات التفكير الدنيا؛ المتمثلة في الحفظ والتذكر، إلى مستويات التفكير العليا؛ المتمثلة في الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، وصولا إلى التميز والإبداع.

وخلاصة القول:

إن الأبحاث والمؤلفات والندوات والمؤتمرات التي تعنى بقضية التعريب في الوطن العربي كثيرة جدًا، تصل إلى العشرات، ولا أبالغ إن قلت إن ما ألف من كتب وأبحاث في قضية التعريب وأهميتها – بوصفها ضرورة تاريخية وقومية وحضارية – يتجاوز المئات إلى الآلاف، لكن الإشكالية تكمن في وجود عجز عربي واضح في تحويل دراسات التعريب إلى واقع في المنظومة التعليمية العربية؛ فهلا وعت الأمة العربية هذا الأمر، وأولته الحكومات والمؤسسات المعنية والمجتمعية العناية والاهتمام والتشجيع والدعم السخي؟!!

المبحث الثالث: إجراءات تعريب لغة التعليم لجامعي في الوطن العربي:

لو أمعنا النظر في المعيقات التي تناولناها في المبحث الأول، لوجدنا أن عددًا كبيرًا منها يمكن التغلب عليه. وقد أشرت في معرض حديثي عن هذه المعيقات إلى بعض الحلول والمعالجات التي يمكن اتباعها لمواجهة هذه المعيقات والتغلب عليها. كما أن بعض هذه المعيقات مفتعلة؛ وكل ذلك بسبب ما يختلقه بعض الأساتذة من صعوبات ومعيقات على درب التعريب، مما لا وجود له في الواقع.

فلا ينكر أحد أن أغلب أساتذة العلوم التطبيقية في جامعاتنا كانت دراستهم باللغة الإنجليزية أو الفرنسية – كما أشرنا في المعيقات – ؛ وقد تبع ذلك أنهم يختلقون مختلف العقبات أمام تعريب التعليم الجامعي.

كما أن بعضهم يتحجج بأنه ليس في المتيسر من المصطلحات ما يكفي لسد حاجة التعريب. وهذه الحجة واهية أصلاً؛ فالمفروض أن المصطلحات في أي لغة توضع وتنمو من خلال استعمال تلك اللغة. ولم يسمع أحد بأن أيّا من البلاد التي اعتمدت لغتها القومية للتعليم – انتظرت حتى قدمت لها المصطلحات كاملة غير منقوصة. ومثل ذلك لم ينتظر أسلافنا من العلماء قرارات من المجامع والهيئات العلمية واللغوية، عندما وضعوا مصطلحات الصفر، والجبر، والفلَك، والمنطق، والجيب، والظل، والقاطع، وقطعة الدائرة، وقطاعها، ومئات غيرها من المصطلحات العلمية، في العصور التي ترجموا فيها علوم اليونان والهند، ثم طوروها، وأضافوا إليها الكثير من عندهم.

والمعروف أن عشرات الدلالات العلمية الجديدة، ومصطلحاتها، تظهر وتضاف يوميا إلى جميع الاختصاصات في العالم المتقدم، في هذا العصر الذي يتميز بالسرعة الهائلة للتقدم العلمي. وليس في إمكان أي من العلماء والباحثين والمتخصصين، أن ينتظر كلما عنت له فكرة، أو جابهته دلالة علمية جديدة، ريثما تنظر فيها المجامع والهيئات العلمية المتخصصة، وتقر مصطلحًا لها. ولو

حصل مثل ذلك، لتأخرت مسيرة العلم. وإنما يجتهد العالم والباحث في اختيار مصطلحه. ويمكنه الرجوع إلى ما تيسر من المعاجم اللغوية والاصطلاحية، وقد يشاور بعض أهل اللغة، كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

كما أنَّ ما أعدته المجامع، ومؤتمرات التعريب ومراكزه، والاتحادات والجمعيات العلمية، والهيئات المتخصصة، وبعض العلماء، من مصطلحات علمية، مطبوعة بهيئة معاجم، أو مجاميع اصطلاحية، يبلغ مئات الآلاف. وقد بلغت في إحصائية في المغرب، نحو ستمائة ألف مصطلح. إن كل هذه المصطلحات، وغيرها، سيبقى على رفوف المكتبات، وفي خزائن الكتب، ما لم تستعمل في عملية التعريب.

وأغرب من التذرع بغياب المصطلحات، أن يدعي آخرون بأن من الضروري الانتظار؛ ريثما توحّد المصطلحات المتعدِّدة، المتخذة لدلالة علمية واحدة. ولكن كيف توحد هذه المصطلحات، ومن يوحدها، إن لم تأخذ طريقها إلى الاستعمال؟ لقد ضخّم بعضهم قضية عدم توحيد المصطلحات، حتى جعل منها العقبة الكأداء في طريق التعريب. وهذا هو الخطأ بعينه؛ فليس من الممكن – ونحن في عصر تتقدم فيه العلوم، وتظهر الفكر والدلالات والكشوف العلمية الجديدة، بسرعة هائلة – أن ينتظر العلماء كل مرة، حتى تجتمع هيئة معينة لتوحيد المصطلحات التي تشيع لدلالة علمية واحدة، ليتمكنوا من استعمال المصطلح الموحّدِ المُقَر[1].

ويمكن التغلب على المشكلات التي أثيرت حول التعريب بسهولة ويسر، إذا وجدت الإرادة الصادقة، والقرار المستقل. ومن أهم الإجراءات لحل هذه الإشكالات ما يأتي:

---

[1] من بحث بعنوان: التعريب واختلاق المعوِّقات، للأستاذ الدكتور جميل عيسى الملائكة، (مرجع سابق).

أولاً: المصطلح العلمي:

1. عدم توافر المصطلح العلمي المتفق عليه: والحل هو إيجاد المعاجم العلمية الموحدة والاتفاق عليها، بلفظ مشترك يجمع عليه المختصون، ويعتمدونه كما اعتمدوا المصطلح الأجنبي، ومن ثم يعممونه في الجامعات كافة.

ثم إن هناك مبالغة في القول بعدم توافر المصطلح العلمي؛ فقد بدأ العرب في تأليف معاجم العلوم منذ وقت مبكر؛ ككتاب "الجامع" لابن البيطار. وما يزال عمله العلمي و المعجمي منهجًا يحتذى، وطريقة صالحة في دراسات المعجم العربي. ومن المعاجم أيضًا "معالجة المصطلح النباتي والصيدلي" لضياء الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد المعروف بالعشاب و النباتي (ت: 646هـ/ 1248م)، وأهم كتبه التي وصلت "المغني من الأدوية المفردة"، وغيرها..

وشهدت هذه المرحلة (عصر النهضة) ظهور مجموعة من المعاجم العلمية؛ من أشهرها "معجم الدكتور محمد شريف" (إنجليزي – عربي)، في العلوم الطبيعية، والكيمياء، والطبيعة، والنبات. و"معجم الحيوان"، و"المعجم الفلكي"، لأمين المعلوف. و"معجم الألفاظ الزراعية"، للأمير مصطفى الشهابي كما نشرت صحف و مجلات هذه المرحلة بحوثا في الكثير من المصطلحات العلمية و المعربة.

ومن أهم المعاجم العلمية في العصر الحديث:

أ. معجم العلوم الطبية و الطبيعية، لمحمد شرف الصادر في القاهرة 1926م.

ب. معجم أسماء النبات، لأحمد عيسى الصادر في القاهرة 1930م (لاتيني – فرنسي – إنجليزي – عربي).

ج. معجم المصطلحات الطبية الكثير اللغات، الذي صدر في دمشق 1956م، للأساتذة: مرشد خاطر – أحمد حمدي الخياط – محمد صلاح الدين الكواكبي.

د. المعجم الموحد للمصطلحات العلمية في مراحل التعليم العام، الصادر عن المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، ممثلة في مكتب تنسيق

التعريب بالرباط في دمشق. و بغداد بين(1976 – 1978م)، في ستة أجزاء هي: (الرياضيات – الفيزياء – الكيمياء – الحيوان – النبات – الجيولوجيا)، وغيرها كثير.. لا يتسع المقام لسردها [1].

2. غرابة المصطلح: أمر طبيعي؛ كونه غير معروف من قبل، وبمجرد معرفته به تنتفي الغرابة، وبتداوله في التدريس، ومن ثم استعماله في الحياة العملية، يصبح مألوفًا لا غرابة فيه البتة.
3. صعوبة حفظ المصطلح: لا تكمن الصعوبة عند الطالب الجامعي، متفتح الذهن، خاصة إذا ما دعم بالممارسة.
4. بعد المصطلح العربي عن الأصل اللاتيني: اللغة العربية غنية بالمترادفات والاشتقاقات والنحت والقياس والمجاز والاقتراض وغير ذلك. المهم أن نتأكد أن المصطلحات الموجودة هي الأقرب إلى الواقع، فإذا وجدنا شيئًا من البعد.. فبالاستعمال يتلاشى هذا البعد تدريجيًا. كما أن المصطلحات لا تمثل إلا نسبة ضئيلة جدًا من مجموع الكلمات الموجودة، والتي لا خلاف عليها؛ وعليه فلن يكون هنالك كبير عناء إذا كتبنا المصطلح اللاتيني بالإضافة إلى المصطلح العربي داخل النص.

ثانيًا: أعضاء هيئة التدريس:

صحيح أن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التطبيقية في جامعاتنا – متخرجون في جامعات أجنبية، أو تلقوا تعليمهم بلغة أجنبية، لكن يمكن حل هذه المشكلة وفقًا للآتي:

1. توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية التعريب وضرورته.
2. إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات اللغة العربية عن طريق عقد الدورات المهارية، والندوات العلمية، عن طريق أساتذة متميزين ومتقنين الأداء اللغوي بالعربية.

---

(1) يمكن الرجوع إلى المزيد منها في الأبحاث المعنية بالمعاجم العربية.

3. تنظيم زيارات دورية لأعضاء هيئة التدريس إلى الكليات التطبيقية التي تدرس بالعربية.
4. إلزام الأساتذة بإعداد ملخصات عربية وافية لبحوثهم، نتاجهم العلمي المنشور باللغات الأجنبية.
5. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إلقاء بعض المحاضرات الطبية العامة باللغة العربية، سواء داخل الجامعة، أو خارجها، من باب خدمة المجتمع وتوعيته.
6. احتساب أنشطة الترجمة والتأليف لأعضاء هيئة التدريس بالعربية عند الترقية والتعيين، تخصيص حوافز مادية ومعنوية مجزية لكل إنجاز في هذا المجال.
7. اعتماد سياسة الإيفاد الداخلي للمعيدين والمدرسين المساعدين، أو ابتعاثهم إلى جهات تعتمد العربية في التدريس.
8. دفع أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على المشاركة في المؤتمرات العلمية بالخارج لمواكبة التطور المتسارع للعلوم.

ثالثًا: الطالب الجامعي:

1. استعمال اللغة العربية في التعليم يضمن السهولة والسرعة في الفهم والاستيعاب بشكل كبير؛ فعندما يتلقى الطالب العلوم بلغته الأم سيكون لدية دراية شبه كاملة، وفهم واستيعاب عميق لما يتلقاه. ((وكما نعلم بأننا الشعوب العربية تعاني من مشكلة التعليم المهجن، الذي قد تختلط بعض مناهجه حتى اللغة العامية المحلية، وذلك لعدم توافر أهل اللغة الأصليين؛ ليقوموا بتوصيل ما لديهم، وكذلك لا يتوقعون أن يكون المتلقي مجيداً للغة الأجنبية التي يتم التدريس بها))[1]. فالمهم عندنا هو فهم الطالب واستيعابه

[1] من بحث بعنوان: التعريب القضية..تنمية أم قومية؟، فيصل بن محمد المخلص، وهشام بن عبد العزيز، (جامعة الملك سعود – 1428هـ)ص: 5.

المحتوى العلمي، من خلال الشرح والتوضيح والفهم العميق، ومن ثم التطبيق والممارسة العملية بإتقان، وهذا لا يتأتي إلا باللغة الأم، وذلك هو رأي خبراء التربية والتعليم ومنظمة اليونسكو.

2. اضطلاع الحكومات والمؤسسات المعنية بمسؤولياتها؛ المتمثلة ففي استيعاب مخرجات التعليم الجامعي، بما يمكنهم من خدمة المجتمع على أكمل وجه، وهذا هو الهدف المنشود. أما عن عدم إمكانية العمل في البلاد الأجنبية، فحجة واهية؛ كوننا لا نعد الطالب للعمل في الخارج – فهذا شأنه –، بل لخدمة الداخل.

كما أن الطالب لن يعزل عن الفكر العلمي العالمي؛ ((إن التدريس باللغة العربية لا يعني إهمال اللغة الأجنبية، إذ من خلالها يمكن الاطلاع على ثقافة العالم الآخر وإبداعاته وتطوراته في المجالات العلمية، وإنما الدعوة إلى التعريب تأتي باعتماد اللغة العربية لغة حوار وتأليف علميين، من أجل تعميق الوعي والفهم باللغة الأم، الأمر الذي يؤدي إلى التطوير والنهوض))[1]؛ إذن فلا بد أن يتعلم الطالب اللغة الأجنبية التي يستطيع بوساطتها أن يقرأ ويكتب ويستوعب تلك اللغة ونتاجها الفكري، لكن ليس على حساب اللغة الأم.

3. أما من يروج للأجنبية على أنها لغة العلوم التجريبية الطبيعية التطبيقية؛ فيبدو أنه نسي تاريخه وحضارته العربية التي علمت العالم، ((فعلوم الطب والفلك والرياضيات والكيمياء فقد نمت وترعرعت في حجر الدولة الإسلامية التي لم يسد فيها غير اللسان العربي، وبقي الحال كذلك حتى أواخر القرن التاسع عشر الميلادي لما ولّى اللورد البريطاني كرومر والذي كان يحكم مصر "القس دنلوب" وزارة المعارف فجعل الإنجليزية لغة التعليم، ومنها تسربت الآفة للسودان، وفرضت الفرنسية في المغرب العربي،

---

[1] تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه، د. عبد الرؤوف خريوش، (من مجلة اللسان العربي العدد: (**50**)، (**1997**م)، ص: **63**.

وهكذا كان الحال في سائر البلدان العربية التي ابتليت بالمحتلين الغربيين. ومنذ ذلك الزمان شاعت الفرضية اللعينة، وتبناها كثير من العرب، وما زالوا ينافحون عنها كأنها حقيقة قطعية لا شك فيها، رغم أن مروجي الفكرة الأوائل هم ممثلو الاحتلال والمؤسسات التنصيرية))[1].

ومن هنا ندرك أن تغييب اللغة العربية عن ميادين العلم والمعرفة، لم يكن بسبب من العربية نفسها، بل من أهلها الذين أهملوها؛ وهذا ما جعل الشاعر "حافظ إبراهيم" – رحمه الله – ينظم هذه الأبيات، التي يعبر فيها عن شكوى الفصحى[2]:

رجعت لنفسي فاتهمت حصاتي	ونـاديت قومي فاحتسبت حياتي
رموني بعقم في الشباب وليتني	عقمت فلم أجزع لقول عداتِ
وسعت كتاب الله لفظا وغاية	وما ضقت عن آي به وعظات
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة	وتنسيق أسماء لمخترعات
أنا البحر في أحشائه الدر كامن	فهل ساءلوا الغواص عن صدفاتي

رابعًا: الكتاب الجامعي:

1. تقييم الكتب والمراجع العربية المتوفرة حاليا، واختيار ما يناسب منها للمناهج المقررة، والسعي لاستكمال النقص.
2. اعتماد سياسة التأليف الجماعي للكتب المنهجية؛ تعظيمًا للفائدة، مع مراعاة كبر حجم هذه الكتب، وغزارة المادة العلمية؛ توفيرًا للوقت والجهد والكلفة..
3. وضع خطة متكاملة لترجمة الكتب المنهجية وبعض من الكتب المرجعية وتعريبها، والتعاقد مع دور النشر العالمية لتعريب هذه الكتب، وكذا مع

---

(1) من بحث بعنوان: التعريب وعقدة التغريب، (مرجع سابق).

(2) انظر: ديوان حافظ إبراهيم، ضبط وشرح وترتيب: أحمد أمين وآخران، دار العودة (بيروت – لبنان)، (د. ت)، 1/ 253، 254.

دور النشر المختصة بالدوريات العلمية لإصدارها باللغة العربية. على أن تشمل هذه الخطة نوع الكتاب الذي يترجم ومحتواه العلمي والموافقة الكاملة من الناشر. ويراعى في طباعة الكتاب العربي المادة العلمية والمراجعة الصحيحة علميا ولغويا ونوع الورق والطباعة والصورة على أن يكون في مصاف الكتب المترجم عنها الكتاب وهو عامل مهم (أي نوع الكتاب) شكلا ومضمونا، ويكون الكتاب جاهزاً قبل البدء في التدريس مرحلة بمرحلة[1].

4. إنشاء مراكز للترجمة والتعريب، وتشكيل هيئات ثابتة ومستمرة معنية بالتأليف والترجمة والتعريب في كل تخصص من التخصصات التطبيقية بشكل رئيس؛ لغرض مواكبة كل جديد في مختلف العلوم.
5. تأليف المعاجم الموحدة في مختلف التخصصات، واعتماد استعمالها؛ بوصفها أساسًا في التأليف والترجمة والتعريب، مع ضرورة ومراجعتها دورياً؛ حتى تستوعب المستحدثات..
6. تفعيل دور المجامع اللغوية والمؤسسات والجمعيات العلمية العربية، للعمل الدؤوب في تعريب ما لم يعرب في مختلف العلوم، ولاتفاق على ما يترجم ويعرّب من المؤلفات، وعلى توحيد صيغ المصطلحات وتعميمها، مع ضرورة الاستعانة بالمتخصصين.
7. توفير الدعم الكافي والسخي للأفراد والهيئات العاملة في مجال التعريب.

أما فيما يخص الطرائق والمنهجية المتعلقة بالترجمة والتعريب للمصطلح، فهناك اجتهادات كثيرة للمختصين؛ نذكر منها ما يأتي – إضافة إلى ما يراه الباحث:

1. قراءة النصوص والكتب المراد ترجمتها وتعريبها قراءة مستفيضة لاستيعاب ما يريد المؤلفون إيصاله للمتعلمين.

---

[1] انظر: معوقات الترجمة العلمية.. وتعريب الطب، إيهاب عبد الرحيم محمد، (مرجع سابق).

2. جرد المصطلحات العلمية التي تحتويها تلك النصوص والكتب.
3. وضع لائحة لتلك التي لا مقابل لها باللغة العربية.
4. التفريق بين المصطلحات التي تشير إلى صور فكرية، وتلك التي هي تسميات لأشياء أو لمكونات.
5. تحليل كل مصطلح على حدة تمهيدا لمرحلة الاجتهاد[1].
6. وضع المصطلح العلمي العربي البديل، وتعميمه على الجهات المعنية في الوطن العربي.

وهذا تصور عام للخطوات التي يجب اتخاذها في الواقع العملي لتعريب العلوم والتدريس في الجامعات:

1. القرار السياسي هو مدار الأمر كله، وبدونه لن نصل إلى أي نتيجة.
2. إلزامية التدريس بالعربية في السنة الأولى والثانية.
3. البدء بتدريس مادة واحدة – على الأقل – بالعربية؛ لتكون منطلقاً للتعريب..
4. عقد مؤتمرات علمية؛ لوضع الأسس التي تتفق عليها الجامعات العربية.
5. إنشاء مراكز علمية، تتولى التخطيط، والإشراف على التنفيذ[2].
6. البدء في عملية التعريب الإجرائية، بالاعتماد على الاشتقاق مما ورد في القرآن الكريم، والسنة المطهرة، وما أثر عن العرب المختصين؛ سواءٌ مما نُقل عنهم، أم مما دوّن في مخطوطاتهم، بالإضافة إلى ما حوته قواميس اللغة، وكل ما استطعنا الحصول عليه من ألفاظ ومصطلحات واردة في كتب التراث، ثم يأتي بعد الاجتهاد وفقاً لقواعد العربية الاشتقاقية والقياسية وغيرها.. وذلك في كل مجال من مجالات العلوم.

---

(1) انظر: المرجع السابق (بالتصرف).

(2) انظر: اللغة العربية لغة حضارة، أ.د. حامد محمود صفراطة،(مرجع سابق)، ص: 24 (بالتصرف).

7. سن القوانين الملزمة بتعريب التعليم على وجه العموم، والتعليم الجامعي على وجه الخصوص، وتجريم المخالف.. ومتابعة التنفيذ بصفة مستمرة وحازمة.

وهناك جهود مقدرة في سبيل تعريب التعليم – خاصةً الجامعي – تقوم بها جهات عدة، على مستوى الأقطار العربية، وعلى مستوى الوطن العربي؛ ومن أهم هذه الجهود ما تقوم به "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم". وقد أشار إليها "الدكتور/ نصر الدين شهاب، في دراسته بعنوان: "جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تعريب التعليم"؛ والمتمثلة في ضرورة الاستفادة من الجهود المثمرة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تعريب التعليم، وتحويل نتائج الدراسات وتوصيات المؤتمرات والأبحاث، وما تم إعداده من معاجم – إلي واقع بالمنظومة التعليمية العربية.

كما دعا إلى إنشاء هيئة دائمة مختصة بقضايا التعريب، يمكن إلحاقها بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وتشرف عليها الجامعة العربية, بالإضافة إلى إنشاء شعبة وطنية في كل بلد عربي معنية بقضايا التعريب, والعمل على إنشاء مجمع لغوي موحد لكل قطر عربي, وأن تكون اللغة العربية لغة التعليم لجميع المراحل، دون منع تدريس اللغات الأجنبية, ووضع خطة لتوجيه وسائل الإعلام المختلفة كوسيلة لنشر اللغة الفصحى بين طبقات الشعب[1].

ويرى الباحث أن كل هذه الجهود العظيمة، والخطوات الحثيثة في طريق تعريب التعليم – تعد دليلاً نظريًا وعمليًا مميزًا، يمكن الاستفادة منه، بوصفه حلاً أمثل من الحلول المطروحة في مسيرة تعريب التعليم الجامعي.

ومن هنا ندرك أن تعريب لغة التعليم الجامعي ليس بالأمر المستحيل، بل هو متاح وميسر، ولنا في التجارب السابقة الرائدة خير دليل وبرهان؛ إذا توافرت

---

(1) انظر: جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تعريب التعليم، د. نصر الدين شهاب –كلية التربية – جامعة حلوان (مصر).(المؤتمر السابع عشر لتعريب العلوم – جامعة أسيوط – جمهورية مصر العربية (11 –12 مايو 2013م).

الإرادة السياسية، والتوعية المؤسسية والمجتمعية، والدعم المعنوي والمادي. وقبل هذا وذاك إذا وجدت القناعات..

الخاتمة:

إن للغة قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة؛ كونها الترسانة الثقافية التي تبني الأمة وتحمي كيانها؛ فهي أداة الاتصال بين أبنائها؛ لأنها الرابطة الحقيقية بين عالم الأجسام وعالم الأذهان، ورمز التعبير عن هُوية الأمة؛ تحمل معتقدها وفكرها، وتنقل رؤاها ومفاهيمها، فتقيم بذلك جسور التواصل الحضاري بينها وبين الأمم الأخرى.

واللغة العربية هي عنوان هُوية المجتمع العربي رافقته منذ طفولته، وعبّرت عن مسيرته فى قوته وضعفه، فى توثبه وانحساره، فى حضارته وتخلفه؛ ولذا فقد كان الحفاظ على هذه الهُوية واجبًا مقدّسا، وكان الحرص على تبنيها والاعتزاز بها أمرًا لازبًا، بكل المعايير والمقاييس الدينية، والقومية، والوطنية.

غير أن الإشكال يكمن في إهمال العرب وتغييبهم للغتهم عن ميادين التربية والتعليم، خاصة التعليم الجامعي، الذي يشهد تغريبًا ممنهجًا، يسهم فيه العربُ أنفسُهم بشكل كبير؛ ويتمثل في اعتماد اللغات الأجنبية – خاصة الإنجليزية والفرنسية – في التعليم الجامعي، ويضعون العقبات والمعيقات الوهمية في طريق تعريب التعليم، الذي أصبح ضرورة ملحةً؛ دينية وقومية وحضارية وعلمية.

ولم تكن العربية يومًا ما عاجزة عن احتواء كل العلوم؛ بما تملكه من قدرة اشتقاقية وقياسية هائلة؛ جعلها أغْنَى اللغات وأوسعها اشتقاقًا وأوفرها تعبيرًا، وتاريخها يشهد بذلك؛ فقد كانت هي اللغة التي علمت العالم. أفتعجز اليوم عن تعريب التعليم في جامعاتنا العربية؟!

لقد أثبتت تجارب تعريب التعليم الجامعي – على قلتها – نجاحًا مبهرًا، وحققت نتائج عظيمة. فحريٌّ بنا اليوم أن نسعى جادين – حكومات ومجتمعات – إلى تعريب لغة التعليم الجامعي وفقًا للطرائق المناسبة، والخطوات المنهجية الملائمة للتخصصات العلمية المختلفة. وهذا لا يتأتى إلا بجود قناعات لدى الجهات المعنية، ومن ثم استصدار قوانين وقرارات حاسمة، يعقبها متابعة حثيثة للتنفيذ، ثم تطبيق وممارسة عملية مستمرة ومتجددة.

إن قضية التعريب ليست مجرد تأليف أو ترجمة فحسب، إنما هي قضية ترتبط بعقولنا وانتمائنا واستقلاليتنا. فإذا أدرك الجميع ضرورة التعريب؛ المتمثلة في أن تكون لغتنا تعبيراً عن فكرنا ووعاءً له، فإن القضية ستنجح، وسنتغلب على كل المعيقات بسهولة؛ عن طريق تفعيل دور اللغة العربية في جميع مراحل التعليم، وإنشاء مؤسسات للتعريب والترجمة والتوزيع وطنيا وإقليميا وعربيا، دعماً لجهود المجامع اللغوية، والتنسيق بين هذه المؤسسات، الاهتمام بإحياء التراث العلمي، وتشجيع الدراسات العلمية باللغة العربية وتطويرها.

أهم المراجع:

1 - القرآن الكريم.

2 - إشكالية تعريب التعليم العالي، محمود أحمد السيد، (مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. العدد:81 – 1997م).

3 - تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد مرتضى الزَّبيدي، ت : مجموعة من المحققين، دار الهداية، (د. ت).

4 - الترجمة والتعريب، أ.د. محمد بن إبراهيم الجار الله – جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (أبريل: 1999م).

5 - التعريب واختلاق المعوّقات، للأستاذ الدكتور جميل عيسى الملائكة (منقول من مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة).

6 - التعريب والترجمة: مقاربتان لترقية اللغة العربية على الانترنت، د. سمية الزاحي، و د. بهجة بو معراف (بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول للغة العربية – بيروت – 2012م).

7 - التعريب ومستقبل اللغة العربية، عبد العزيز بن عبد الله، صادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم معهد البحوث والدراسات العربية (القاهرة)، (1975م).

8 - تعريب التعليم العالي، محمود إبراهيم، دار آفاق للنشر (عمان)، (1994م).

9 - تعريب التعليم ومنزلته في بناء مجتمع معرفة عربي، د. وليد أحمد العناتي (مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق– المجلد: 81 – الجزء: ١).

10 - تعريب العلوم ضرورة حضارية، للكاتبة: منى السعيد الشريف، نشر في موقع: (المختار الإسلامي www.islamselect.net).

11 - التعريب القضية..تنمية أم قومية؟، فيصل بن محمد المخلص، وهشام بن عبد العزيز، (جامعة الملك سعود – 1428هـ).

12 - التعريب ضرورة لمواجهة السيطرة الفكرية الموجهة في ظل العولمة، د. عبد الفتاح مصطفى، بتاريخ: 2011/6/12م – 1432/7/11ه (موقع الألوكةwww.alukah.net).

13 - التعريب وجودة التعليم الهندسي، د. محمد عبد الفتاح دهيم , (قُدّم إلى المؤتمر السابع عشر لتعريب العلوم، الذي عُقد في رحاب جامعة أسيوط في الفترة 11 – 12 مايو2013م).

14 - التعريب وعقدة التغريب، أسماء عبدالرازق (موقع الألوكة www.alukah.net).

15 - التغريب يهدد الأمة، والتعريب ضرورة، عماد عنان، نشر بتاريخ:2014/03/10م في موقع: (رسالة الإسلام main.islammessage.com)

16 - تعريب التعليم الجامعي.. التحديات والضرورات، نايف عبوش، بتاريخ: 2012/12/24م – 1434/2/11ه (موقع الألوكة www.alukah.net).

17 - تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه، د. عبد الرؤوف خريوش، (من مجلة

اللسان العربي العدد: (50)، (1997م).
18 - تعريب العلوم...ضرورة أم ترف أم تخلف؟، د. محمد صنديد المصدر، نشر بتاريخ: 1/13/ 2014م في (ملتقى رابطة الواحة الثقافية – www.rabitat-alwaha.net)
19 - تعريب لتعليم الهندسي (المعوقات والحلول)، د. عبد الله بن إبراهيم المهيدب (جامعة الملك سعود – الرياض).
20 - جريدة فلسطين: (الاثنين 5 ربيع الأول 1435هـ – 6 يناير / كانون الثاني 2014م).
21 - جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تعريب التعليم، د. نصر الدين شهاب – كلية التربية – جامعة حلوان (مصر). (المؤتمر السابع عشر لتعريب العلوم – جامعة أسيوط – جمهورية مصر العربية) (11 – 12 مايو 2013م).
22 - ديوان حافظ إبراهيم، ضبط وشرح وترتيب: أحمد أمين وآخران، دار العودة (بيروت – لبنان)، (د. ت).
23 - الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، ت: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين (بيروت)، ط: 4 (1407هـ – 1987م).
24 - في فلسفة اللغة، د. كمال يوسف الحاج، دار النهار (بيروت)، (1967م).
25 - قضايا الثقافة العربية المعاصرة، د. محي الدين صابر، الدار العربية للكتاب (تونس)، (1982م).
26 - لا لتنحية العربية عن التدريس الجامعي، عاهد الخطيب، بتاريخ: 1435/4/5 هـ – 2014/2/5م، (شبكة الألوكة – www.alukah.net).
27 - اللغة العربية لغة حضارة (الحرف العربي مواكب للعصر الإلكتروني – الحرف العربي أصلح الحروف لكتابة اللغات بما فيه اللغة اللاتينية)، أ.د. حامد محمود صفراطة.
28 - لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر (بيروت)، طبعة: 1 (د. ت).
29 - مبررات ومعوقات تعريب التعليم العالي في السعودية والعالم العربي، د. عبد الله الحميدان، (جريدة الشرق الأوسط – العدد 9260 – 15 صفر 1425هـ – 5 ابريل 2004م).
30 - مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ـ الأعداد (81 – 102).
31 - معوقات الترجمة العلمية.. وتعريب الطب، إيهاب عبد الرحيم محمد، (كتاب الآداب ولفنون (ملحق كتاب العربي) العدد 67 – 1/ 2007م.
32 - معوقات التعريب، د. إبراهيم الصياد، (د. ت).
33 - مقدمة ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد (ابن خلدون)، ت: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب (دمشق)، ط:1 (1425هـ – 2004م).