إسلامية المعرفة

مجلة الفكر الإسلامي المعاصر

مجلة علمية عالمية فصلية محكمة يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي

كلمة التحرير

- أولويات الاهتمام الفكري والبحثي في ضوء الظروف الجارية — هيئة التحرير

بحوث ودراسات

- نشأة العلوم الإسلامية وتطورها: تأسيس علم مقاصد الشريعة أنموذجاً — الحسان شهيد
- ملامح الفكر التربوي عند الإمام البخاري: قراءة تحليلية لكتاب «العلم» من «الجامع الصحيح» — علي ابراهيم سعود العجين
- توظيف التأصيل الإسلامي لعلم النفس في تدريس مقررات علم النفس — عبد الله بن ناصر الصبيح
- الخطاب الديني في كتب تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية دراسة تحليلية مقارنة في دول عربية مختارة — حليمة أحمد عمايرة

قراءات ومراجعات

- الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية. تأليف: إلياس بلكا — محمد علي الجندي
- القرائن والنص: دراسة في المنهج الأصولي في فقه النص. تأليف: أيمن صالح — ماهر حسين حصوة
- دعوى النسخ في القرآن الكريم في ضوء واقعية الخطاب القرآني: دراسة وعرض. تأليف: زياد خليل الدغامين — أحمد سليمان الرقب

تقارير مؤتمرات

- يوم دراسي حول: «مدارس ومعاهد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين» — مولود عويمر
- مؤتمر «جهود الأمة في خدمة القرآن الكريم وعلومه» — محمد المنتار
- ندوة «الاستشراف والتخطيط المستقبلي في السُّنة النبوية» — عبد السلام أحمد أبو سمحة

السنة السابعة عشرة — العدد 65 — صيف 1432هـ / 2011م

بسم الله الرحمن الرحيم

هوية المجلة وأهدافها

إسلامية المعرفة منبر مفتوح لتحاور العقول وتناظر الأفكار والآراء يهدف إلى:

- إعادة صياغة المعرفة الإنسانية وفق الرؤية الكونية التوحيدية من خلال الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون.

- الإصلاح المنهجي للفكر الإسلامي، وإعطاء الاجتهاد مفهومه الشامل بوصفه يمثل التفاعل المستمر للعقل المسلم مع الوحي الإلهي؛ سعياً لتحقيق مقاصده وأحكامه وتوجيهاته فكراً وسلوكاً ونظماً ومؤسسات، في إطار الأوضاع الاجتماعية والتاريخية المتغيرة.

- العمل على تطوير وبلورة البديل المعرفي الإسلامي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، على أساس من التمثل المنهجي للرؤية الكونية التوحيدية والقيم الأساسية والمقاصد العليا للإسلام من ناحية، والتمثل العلمي النقدي لمعطيات الخبرة العلمية والعملية الإنسانية في عمومها وشمولها من ناحية أخرى.

وتسعى المجلة إلى تحقيق هذه الغايات والمقاصد الكبرى من خلال التركيز على المحاور الرئيسية التالية:

- قضايا المعرفة: وما يتعلق بها من رؤية كلية ومنهجية في التفكير والبحث.

- منهجية التعامل مع القرآن الكريم بوصفه أساس المرجعية الإسلامية، ومع السنة النبوية بوصفها بياناً لأحكامه وتوجيهاته.

- منهجية التعامل مع التراث الإسلامي بوصفه تجسيداً للخبرة التاريخية للأمة، يعكس تفاعل العقل المسلم مع نصوص الوحي لتنزيل قيمه وتحقيق مقاصده في السياق التاريخي والاجتماعي.

- منهجية التعامل مع التراث الإنساني عموماً، والتراث الغربي خصوصاً، تعاملاً علمياً ونقدياً يستوعب حكمته وإيجابياته، ويتجاوز قصوره وسلبياته.

مجلة علمية عالمية فصلية محكمة يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي

السنة السابعة عشرة **العدد ٦٥** **صيف ١٤٣٢هـ/٢٠١١م**

رئيس التحرير

فتحي حسن ملكاوي

مدير التحرير

رائد جميل عكاشة

أعضاء هيئة التحرير

أحمد عبد السلام الريسوني **التيجاني عبد القادر حامد**

جمال محمد البرزنجي **عبد الله إبراهيم الكيلاني**

صاحب الامتياز: توفيق أحمد العوجي

كورنيش المزرعة – شارع أحمد تقي الدين

بناية كولومبيا سنتر – قسم أ – طابق ٤– بيروت – لبنان

هاتف: +961-1-707361/ **فاكس:** +961-1-311183

الموقع الإلكتروني: http: www.eiiit.org

الرقم الدولي: ISSN 1729-4193

مستشارو التحرير

إسحق أحمد فرحان	الأردن	**علي جمعة**	مصر
داود الحدابي	اليمن	**عماد الدين خليل**	العراق
رضوان السيد	لبنان	**عمار الطالبي**	الجزائر
زكي الميلاد	السعودية	**محمد الحسن بريمة**	السودان
طه عبد الرحمن	المغرب	**محمد السماك**	لبنان
عبد الحميد أبو سليمان	السعودية	**محمد عمارة**	مصر
عبد المجيد النجار	تونس	**محمد كمال حسن**	ماليزيا
عدنان زرزور	سوريا	**محيى الدين عطية**	مصر
عزمي طه السيد	الأردن	**نزار العاني**	العراق
		يوسف القرضاوي	مصر

المراسلات

Chief Editor, Islamiyat al Marifah
IIIT, 500 Grove St. 2nd Floor
Herndon, VA 20170, USA
E-mail: islamiyah@iiit.org
or
P.O.Box 9489 Amman 11191, Jordan.
Email: iokiiit@yahoo.com

ما تنشره المجلة يعبر عن وجهة نظر الكاتب
ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو المعهد

محتويات العدد

كلمة التحرير

- أولويات الاهتمام الفكري والبحثي في ضـــوء الظروف الجارية — هيئة التحرير — ٥

بحوث ودراسات

- نشأة العلوم الإسلامية وتطورها: تأسيس علـــم مقاصد الشريعة أنموذجاً — الحسان شهيد — ١١
- ملامح الفكر التربوي عند الإمام البخاري: قراءة تحليلية لكتاب "العلم" من "الجامع الصحيح" — علي إبراهيم سعود العجين — ٣٧
- توظيف التأصيل الإسلامي لعلـــم الـــنفس في تدريس مقررات علم النفس — عبد الله بن ناصر الصبيح — ٧٣
- الخطاب الديني في كتب تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية: دراسة تحليلية مقارنة في دول عربية مختارة — حليمة أحمد عمايرة — ٩٥

قراءات ومراجعات

- الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية/ تأليف: إلياس بلكا — محمد علي الجندي — ١٢٧
- القرائن والنص: دراسة في المنهج الأصولي في فقه النص/ تأليف: أيمن صالح — ماهر حسين حصوة — ١٤٥
- دعوى النسخ في القرآن الكريم في ضوء واقعيـــة الخطاب القرآني: دراسة وعرض/ تأليف: زيـــاد خليل الدغامين — أحمد سليمان الرقب — ١٥٩

تقارير مؤتمرات

- يوم دراسي حول: "مدارس ومعاهـــد جمعيـــة العلماء المسلمين الجزائريين" — مولود عويمر — ١٧٩
- مؤتمر "جهود الأمة في خدمة القرآن الكريم وعلومه" — محمد المنتار — ١٨٥
- ندوة "الاستشراف والتخطيط المستقبلي في السُّنة النبوية" — عبد السلام أحمد أبو سمحة — ١٩٧

عروض مختصرة

أسماء حسين ملكاوي — ٢٠٥

كلمة التحرير

أولويات الاهتمام الفكري والبحثي في ضوء الظروف الجارية

هيئة التحرير

يصعب على المرء أن يكتب افتتاحية هذا العدد من مجلة إسلامية المعرفة، دون أن ينوِّه بالأحداث التي مرّت –ولا تزال تمرّ– بالعالم العربي منذ مطلع هذا العام. ذلك أنَّ أحاديث المجالس والمنتديات الرسمية والخاصة، وموضوعات الإعلام الساخن، تتركز اليوم حول ما حدث في كل من تونس ومصر، وما يحدث الآن، أو يمكن أن يحدث، في بلدان أخرى، وانفتاح أبواب الأمل في النتائج التي يمكن أن تنتهي إليها هذه التغيرات، أو القلق من مصيرها.

ومن الواضح أنّ الهموم السياسية والاقتصادية، ولا سيّما صور الفساد والاستبداد في الواقع العربي، هي التي اجتذبت معظم الاهتمام، ولذلك فإنَّ المعالجات الآنية والسريعة هي التي تأخذ الأولوية في مطالب الناس. وليس من السهل تجاهل مسوغات الاهتمام بمطالب اللحظة الحاضرة، والحاجات العاجلة، لكنَّ ذلك لا يقلِّل من أهمية التفكير الاستشرافي في المستقبل، وما قد يؤسِّسُه هذا التفكير من إعادة ترتيب الأوليات التي تسهم في استمرار حالة الإصلاح، والحيلولة دون الردة إلى صور الفساد المألوفة، أو استنساخ صور جديدة منها. فما الذي يراه العلماء والمفكرون من انعكاسات الظروف الحالية التي تمر بالعالم العربي على أولويات العمل الفكري وخططه وبرامجه؟

إنَّ المسؤولية التي تتحملها مؤسسات الإصلاح، لا يقتصر دورها على تحليل الأحداث الجارية وفهمها واستيعابها، وإنما يتجاوز ذلك إلى التخطيط للتأثير في مسيرة الأحداث، وترشيد توجُّهاتها، واستثمار زخمها في تحقيق إنجازات حقيقية على طريق النهوض الحضاري للأمة، والحيلولة دون إحباط المساعي والتوجُّهات النبيلة فيها، ومصادرة نتائجها على أيدي فئات من النفعيين والطفيليين من داخل الأمة، أو من الأعداء من خارجها.

لقد شهدنا منذ مطلع هذا العام ارتفاع الأصوات المطالبة بالإصلاح في العالم العربي بصورة لافتة للنظر، وتحوَّلت المطالبات إلى تحركات احتجاج شعبية ضخمة، ربَّما تجاوزت في حجمها أيَّ مثيل لها في التاريخ العربي قديمِه وحديثه. وأدت هذه التحركات إلى سقوط أنظمة كانت تعدّ عصيّة على التغيير، بسبب ما كانت تتمتع به من قوة وسيطرة واستبداد. ولا تزال هذه التحركات تمارس ضغوطاً غير مسبوقة على أنظمة أخرى.

وقد كان لهذه التحركات أثرٌ كبيرٌ في سعي الأنظمة في معظم الدول العربية إلى إجراء تغييرات تستجيب لبعض المطالب الشعبية، المتمثلة في الحدِّ من صور الفساد والاستبداد، وتحسينات محدودة في ظروف الناس المعاشية، وهوامش يسيرة في الحريات الإعلامية.

ومما يلفت الانتباه أنَّ الدول الغربية حاولت دعم أنظمة الحكم، للحفاظ على مصالحها المرتبطة في أغلب الأحيان بأشخاص الحكام، أكثر من ارتباطها بأي شيء آخر. لكنَّ هذه الدول سارعت إلى البحث عن موطئ قدم في الأوضاع الجديدة، ولا تزال تعمل، وسوف تواصل عملها، على توجيه التغيرات بصورة تضمن مصالحها.

ونظراً للحضور الإسلامي الكثيف في التحركات الأخيرة، واحتمال حصول الاتجاهات الإسلامية على فوز كبير في أية انتخابات نزيهة في أي بلد من البلدان العربية، فإنَّ القوى العلمانية -بتسميتاتها المتنوعة- تخشى أن تفقد مكتسباتها التي حققتها، منذ الاستقلال، وبحماية كاملة من النظم السياسية المهيمنة في الداخل، ودعم منظور أو مستور من القوى الخارجية، على حساب التوجهات الإسلامية التي كانت فرص الحركة أمامها مغلقة أو محدودة. ولذلك فإنَّ تلك القوى العلمانية تستغل ظروف الحرية النسبية الحالية في التحذير من وصول الإسلاميين إلى الحكم، ومن ثم التخويف من فقدان أي مكتسبات سابقة في مسائل حقوق الإنسان وقضايا المرأة، وفصل الدين عن التشريعات والقوانين المدنية، وغير ذلك، وفي السياق نفسه تأتي عمليات مماثلة من التخويف والتحذير تمارسها القوى السياسية الأجنبية.

وقد نشطت دوائر البحث والدراسات في العالم الغربي، في الإرجاف، وإثارة الرعب من احتمال وصول الإسلاميين إلى الحكم، ومن ثم ضرورة عدم السماح بإقامة

أية تنظيمات سياسية على أساس الدين، والدعوة إلى الإصلاح الديني على النمط الذي تم في المجتمعات الغربية. كما نشطت هذه الدوائر الغربية في عقد المؤتمرات والدورات التدريبية للنشطاء السياسيين والإعلاميين للترويج للحياة المدنية المستقلة عن التوجهات الدينية.

ما سبق بيانه يؤكد حاجة القائمين على جهود الإصلاح الإسلامي إلى الوعي على طبيعة الأحداث، والارتفاع بالنشاطات المطلوبة إلى مستوى التحدي؛ القائم والمنظور. وربما تكون صور التحدي القائمة والمنظورة غير مسبوقة في حجمها وتنوُّعها. ولعلَّ من المؤكد أنَّ بعض الفئات التي كانت مستفيدة من الواقع السائد في العقود الماضية، وأصبحت مصالحها مهدَّدة في ظل ارتفاع أصوات المطالبة بالإصلاح ومحاربة الفساد، سوف تستبق الأحداث وتملأ الساحة بالمواد الفكرية والإعلامية التي تلوِّن صورة المستقبل بطريقة ربَّما توصل التغييرات القائمة في بلادنا إلى أسوأ مما كانت عليه.

وبدلاً من أن يكون ذلك سبباً في الإحباط واليأس من إمكانية وصول الأحداث والتغييرات الجارية إلى النتائج الإيجابية المرجوَّة، فإنَّ الإسراع في حشد الجهود اللازمة للإسهام في إصلاح حقيقي وترشيد اتجاهات التغيير أمرٌ لا بدَّ منه.

ولا شكَّ في أنَّ الحركات والتنظيمات المهتمة بالإصلاح السياسي والاجتماعي تقوم بأدوار ملموسة في إعادة تنظيم جهودها للاستجابة للظروف السريعة التغيُّر، لكنَّ الذي يخشى منه أن تنصرف معظم الجهود للجوانب الشكلية في التغيير الاجتماعي السطحي، المتمثلة في قوانين الأحزاب والانتخابات والحريات العامة، التي يمكن لبعض الفئات الطفيلية أن توظِّفها لمصالحها بصورة أكثر كفاءة من توظيف دعاة الإصلاح لها، من أجل تحقيق الارتفاع بحياة الناس إلى آفاق من الحرية والعدل، وتحصين المجتمعات ضد صور الفساد والاستبداد.

ومن هنا فإنَّ بعض الجوانب المهمة من الإصلاح ربَّما لا تنال الاهتمام الكافي في التحركات الحالية، ومنها الإصلاح الفكري والتربوي، الذي تشتد الحاجة إليه، في كل بلد من بلداننا، وعلى مستوى الأمة العربية والإسلامية. ويتطلب ذلك جهوداً كبيرة في حشد دعاة الإصلاح الفكري والتربوي لرسم "خريطة طريق" لهذا الإصلاح، وتكوين

رأي عام في مؤسسات التربية والتعليم والثقافة والإعلام حول أولوية هذا الإصلاح ومتطلباته. ومن ثم تشتد الحاجة إلى تنظيم المؤتمرات والندوات، التي يشارك فيها التربويون والمثقفون والإعلاميون؛ لبلورة نظام تربوي عام يسهم في إعداد الأجيال الجديدة من: الآباء والأمهات والمربين والمعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين.

وربَّما يكون من المناسب التحذير من أنَّ القوى المعادية لتوجهات الإصلاح الحقيقي، من داخل مجتمعاتنا ومن خارجها، سوف تجتهد في تحقيق مآربها في بلادنا عن طريق استغلال ظروف الانشغال بالقضايا السياسية والاقتصادية، لتقفز إلى ميادين الفكر والتربية، وتمارس صوراً من التغيير العميق والبعيد المدى، الذي يعيد صياغة عقول الأجيال القادمة، والتطوع لتقديم الخبرات والكفاءات والتدريب والتمويل اللازم لإجراء تغييرات جذرية في مناهج التعليم وبرامجه في هذا الوقت بالذات.

إنَّ مركزية الإصلاح الفكري والتربوي مبنيّة على مجموعة من المبادئ الاستراتيجية المستقرة في جهود الإصلاح والتغيير، وفعالية آلياته. وهي مبادئ ربَّما تجد قبولاً عند الغالبية العظمى من المعنيين بالإصلاح، ومن هذه المبادئ:

١. إنَّ الإصلاح الفكري والتربوي يستهدف الأجيال القادمة، ومن ثم فإنَّ آثاره تحتاج إلى وقت، فلا بدَّ من البدء مبكراً.

٢. إنَّ الإصلاح الفكري والتربوي أكثر استقراراً، وأوسع مجالاً، وأعمق أثراً، فهو الأحقُّ ببذل الجهد وتوظيف الإمكانات.

٣. إنَّ الوصول إلى إجماع حوله ربَّما يكون أيسر من الوصول إلى إجماع حول قضايا أخرى ترتبط بالمصالح الآنية للفئات السياسية والجهوية.

٤. إنَّ الدعوة إلى هذه الأولوية في الإصلاح، تتميز برؤية شمولية قادرة على تجاوز تجارب الفشل في برامج الإصلاح والتنمية على النمط الغربي، الذي ساد بلادنا طيلة القرن الماضي، وأوصلتنا إلى حالة التخلف والضعف القائمة.

٥. إنَّ هذه الدعوة إلى الإصلاح الفكري والتربوي تتكامل وتتوازى مع جهود الإصلاح في المجالات الأخرى في الجوانب السياسية والاجتماعية، وليست بديلاً عنها.

إنَّ الربط بين الإصلاح الفكري والتربوي يقوم على أنَّ محتوى المناهج الدراسية التي تقدم للناشئة في المؤسسات التربوية والتعليمية، من أجل بناء الشخصية الإنسانية لأبناء الأمة وشبابها، بناء سليماً متوازناً في جوانبها العقلية والنفسية، هو في الأساس مضمون فكري، وأنَّ إصلاح الفكر أساس في تزكية السلوك، وأنَّ الإصلاح الفكري والتربوي أساس للإصلاح في الجوانب الأخرى من الإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

فما المكونات الأساسية للإصلاح الفكري والتربوي؟

وما موقع المناهج المدرسية والجامعية في جهود الإصلاح التربوي والتعليمي؟

وأي التخصصات والمواد الدراسية التي تستحق اهتماماً أكثر من غيرها؟

وما موقع إعداد الأطر والكوادر التعليمية من مديرين ومشرفين ومعلمين في جهود الإصلاح التعليمي؟

وما المهام الأساسية التي يستطيع الأستاذ الجامعي أن يسهم من خلالها في هذه الجهود؟

وما البرامج التي يمكن تطويرها لإعداد هذه الأطر؟

نأمُل أن تأخذ هذه الأسئلة وأمثالها القدر الذي تستحقه من اهتمام العلماء والمفكرين.

والموضوعات الرئيسية الأربعة في هذا العدد من المجلة ليست بعيدة عن هذا الخط من التفكير، فقد جاء الموضوع الأول بعنوان: "نشأة العلوم الإسلامية وتطورها". وفيه ناقش الدكتور الحسان شهيد الأسس التاريخية، والجذور المعرفية لنشأة العلوم الإسلامية، القيم المقصدية من تأسيس تلك العلوم، واتخذ الباحث من مسألة علم المقاصد أنموذجاً على الإشكالات التي ارتبطت بنشأة هذه العلوم.

أما الموضوع الثاني، فقد كشف فيه الدكتور علي عجين عن "ملامح الفكر التربوي عند الإمام البخاري"، وذلك من خلال قراءة تحليلية لكتاب العلم من الجامع الصحيح؛ فأوضح الباحث مفهوم الفكر التربوي عند الإمام البخاري، ومصادر هذا الفكر، وميزاته. وبحث في أصناف المتعلمين ومواصفاتهم، وطرق التعليم وأدواته وأساليبه. وكشف عن أهمية البعدين: الزماني والمكاني في العملية التعليمية.

وأبرز الدكتور عبد الله الصبيح في بحثه المعنون بـ: "توظيف التأصيل الإسلامي لعلم النفس في تدريس مقررات علم النفس"، أهمية الوعي بالأدوات والكيفيات المناسبة لتدريس علم النفس، وفي توظيف التأصيل الإسلامي لعلم النفس في تدريس مقررات هذا العلم، منوِّهاً بتراث علمائنا في هذا المجال، وبضرورة الربط بين المفاهيم الإسلامية وعلم النفس المعاصر، من خلال العناية بشخصية المدرس، ومصادر المعرفة، وتوظيف القرآن والسنة في علم النفس، وصياغة قواعد عامة لأسلمة علم النفس. ولم يهمل البحث الحديث عن التحديات التي تواجه التوظيف الأمثل للتأصيل الإسلامي في علم النفس.

وجاء الموضوع الرابع للدكتوره حليمة عمايرة، كاشفاً عن "الخطاب الديني في كتب تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية"، وهو دراسة تحليلية مقارنة للكتب المقررة في الأردن والمغرب ولبنان؛ للكشف على أهم القيم الدينية التي تضمنتها، وإلى أي حد تقدم هذه القيم في نمط وظيفي، وفي صورة مفاهيم مترابطة، لها انعكاسات في ذات المتعلم، تكسبه القدرة على المحاورة الحضارية. وقدم البحث مقترحات تساعد المتعلم على تلمّس الرؤية النقدية، التي تسهم في تفعيل القيم الدينية في مناهج التعليم.

وقد تضمن هذا العدد من مجلة إسلامية المعرفة، إضافة إلى ما سبق، قراءة لكتاب: "الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية" لمؤلفه الدكتور إلياس بلكا، وقدّمها الدكتور محمد علي الجندي، ومراجعتين أولاهما: لكتاب: "القرآن والنص: دراسة في المنهج الأصولي في فقه النص" لمؤلفه الدكتور أيمن علي صالح، وقدّمها الدكتور ماهر حسين حصوة. والثانية لكتاب: "دعوى النسخ في القرآن الكريم في ضوء واقعية القرآن" لمؤلفه الدكتور زياد خليل الدغامين، وقدّمها الدكتور أحمد سليمان الرِّقب.

وتم استعراض ثلاثة من تقارير الندوات والدورات والمؤتمرات؛ أولاها: اليوم العلمي حول "مدارس ومعاهد العلماء المسلمين الجزائريين" الذي عقد في الجزائر؛ وثانيها: مؤتمر بعنوان: "جهود الأمة في خدمة القرآن الكريم وعلومه" وقد نظم في المغرب؛ وثالثها: ندوة علمية بعنوان: "الاستشراف والتخطيط المستقبلي في السنة النبوية"، في دبي.

وفي العدد حلقة جديدة من عروض مختصرة لعدد من الكتب التي صدرت حديثاً.

والله من وراء القصد.

بحوث ودراسات

نشأة العلوم الإسلامية وتطورها:
تأسيس علم مقاصد الشريعة أنموذجاً

الحسان شهيد *

الملخص

قد يسهم النظر في الأسس التاريخية والجذور المعرفية لنشوء العلوم الإسلامية في فهم بعض الإشكالات المرتبطة بغاياتها ومقاصدها؛ لأنَّ أوجه التفكير في بدايات ظهورها وظروف تأسيسها سوف يعين في الكشف عن العوامل المؤثرة في عمل العقل الباحث، وتقديم إشارات حول المقاصد التي رسمها الفكر الإنساني لتلك العلوم. مثل هذا التأسيس النظري يعين في الإجابة عن أسئلة تختص بإمكانية إنشاء علوم جديدة كعلم مقاصد الشريعة، وبيان مدى صحة ذلك في النظر العلمي، وثباته في الواقع الوجودي بين العلوم من حيث الضرورات والمسوغات.

الكلمات المفتاحية: نشأة العلوم، العلوم الأصلية، العلوم التبعية، أصول الفقه، مقاصد الشريعة.

The Emergence and Development of Islamic Sciences: The Establishment of Maqasid al-Shariah as a Model

Abstract

Analyzing epistemological and historical foundations of the rise of Islamic sciences may contribute to a better understanding of issues associated with their objectives. Thinking about the early appearances and the circumstances of the Islamic sciences would help identify determinant factors of the inquiring mind and provide references for the objectives laid out for these sciences by human thought.

On the basis of this theoretical ground, issues related to the emergence of these sciences arise, the most critical of which is the possibility of founding new sciences such as the Objectives of Islamic Law. The paper tries to answer questions related to the way in which various sciences have been established in Islamic thought and the values behind establishing such sciences.

Keywords: Emergence of Islamic Sciences, Primary Sciences, Secondary sciences, Usul Fiqh , Maqasid al-Shariah.

* دكتوراه في وحدة الاجتهاد المقاصدي التاريخ والمنهج، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس- المغرب. البريد الإلكتروني: chahidh@hotmail.fr. تم تسلّم البحث بتاريخ ٢٠١٠/٨/٢٤م، وقُبل للنشر بتاريخ ٢٠١١/٣/٨م.

مقدمة:

قد يسعف النظر في الأسس التاريخية والجذور المعرفية لنشوء العلوم الإنسانية، في فقه الإشكالات المرتبطة بأبعادها الغائية والمقصدية، وذلك من حيث مظاهر تفعيلها، وشروط إعمالها، وتمثلاتها الوجودية في الواقع البشري، كما يعين على التماس أجوبة عن باقي الأسئلة المصاحبة؛ لأنّ التفكير في بدايات ظهور هذه العلوم وظروف تأسيسها تبين عن محددات العقل الباحث في تحديد الغايات والمقاصد، التي رسمها الفكر الإنساني لتلك العلوم.

تحاول هذه الدراسة رصد هذا الاقتفاء التاريخي، وتتبع آثاره المعرفية، علّها تظفر بفهم أعمق لأحد أهم الإشكالات العلمية المتعلقة بوجود العلوم في الفكر الإسلامي، وفلسفة تأسيسها، إسهاماً منها في البحث عن أوجه البيان المعرفي "الإبستمولوجي" لتلك القضايا.

وعلى هذا التأسيس النظري تظهر إشكالات لها ارتباط بنشأة العلوم، من أهمها: إمكانية إنشاء علوم جديدة كعلم مقاصد الشريعة، وبيان مدى صحة ذلك في النظر العلمي، وثباته في الواقع الوجودي بين العلوم من حيث الضرورات والمسوغات. وبناء عليه تتمحور الدراسة حول التساؤلات الآتية:

كيف تم إنشاء العلوم في الفكر الإسلامي؟ وما هي الأسس العلمية والمنهجية التي قامت عليها؟ وما هي القيم المقصدية من وجود تلك العلوم؟ وهل هناك حاجة ملحة لتأسيس علم جديد هو علم مقاصد الشريعة؟

أولاً: في تاريخ العلوم ونشأتها؛ العلوم الإسلامية الأصلية والتبعية

تنزع الأصول المعرفية لنشأة العلوم إلى حقيقة الوعي الكلي بحقيقة الوجود، فهماً وفقهاً وتفسيراً، بما يكشف ذلك عن ارتباط مادي وفلسفي في الحياة. ويتطلب ذلك أمرين: فهم الذات وفهم الكون. إنّ فهم الذات عموماً، يؤسس للنظر الإنساني

ومنطلقاته، الذي يستكشف به الإنسان مكوناته الأصيلة، سواء ما نـــزع إلى الجوانب الروحية أو ما ارتبط بالهوامش المادية فيه. أما فقه الكون فيؤسس للمعارف الوجوديـــة والإلهية القائمة على توجيه الأنظار في العلاقة الوثيقة بين التمثل الثقـــافي للإنســـان، والمعرفة الاعتقادية في الوجود، في حين يشير تفسير ذلك الإدراك إلى إنتاج معـــارف علمية تخضع للتفسير الفلسفي لمحيط الإنسان، وبيان حقائق الاجتماع البشري. فكانت كل العلوم الناشئة والمتفرعة عنها تنتهي أبعادها المعرفية في استيعاب الحقائق الإنسانية، وخدمة وجودها بالفعل، وامتداد حضورها بالقوة.

ولا تشذ علوم الزمن الإسلامي عن السياق التاريخي لعلوم باقي الأزمـــان، مـــن حيث أصولها في النشأة والتأسيس، وإن عرفت اتجاهات معرفية ومســـارات إدراكيـــة مغايرة، في جانب المقاصد الإنسانية والغايات الوجودية، فالمنهج القرآني يشكل طفـــرة جديدة لعلوم سابقة العهد والنشوء والتطور والإنتاج، ويؤسس لانطلاقـــة مغـــايرة في مسار علوم حديثة التاريخ بالتكوين والإعمال، ستعرف تأثيراً وتأثراً معها، إمـــا مـــن حيث التكامل المعرفي، أو من حيث الاستعارة المنهجية أو التقصيد الكوني.

إنَّ مهمة الاستئناف الثقافي والحضاري التي شغلت العقل الإسلامي بآلياته العلمية والمعرفية، هي التي رسمت خارطة سبل إنشاء العلوم الإسلامية بخصائص مميزة، وأدوات مستقلة تستجيب للضرورات الداعية لفهم الذات الإنسانية، وفقه الحيـــاة الكونيـــة، وتفسير القضايا الكلية للعلاقة بين الإنسان والنص والوجود.

ومن الميزات اللافتة في ظهور العلوم الإسلامية، أنَّ أغلبها -إن لم تكن كلها- تم إنشاؤها على محامل الضرورات الشديدة في طلب غايات الإنسان الوجودية، وخدمـــة قضاياه الحياتية؛ أي إنَّ لها تمثُّلات يعيشها الاجتماع البشري، وتكونت عبر تاريخهـــا المعرفي وهي تحمل في داخلها عوامل استمرارها وقوة بقائها، ويبدو ذلك في تفتق علوم أخرى خادمة لبقائها واستمرارها، وتلك مسألة لها أهميتها الخاصة في التكامل العلمـــي والمعرفي "الإبستمولوجي" للعلوم الإسلامية.

تستوقف الدارس لتاريخ العلوم الإسلامية منذ نشأتها ومسالك تطورها ثلاث ملحوظات أساسية:

١. أغلب هذه العلوم تفتقت بدايتها في نسق عملي وظيفي في مواقع الوجود، بعيداً عن التجريد والنظر، كعلوم الفقه واللغة والعقيدة والتفسير والحديث؛ أي إنها علوم استصحبت بنيتها مع تفاعلات الإنسان والكون.

٢. أغلب هذه العلوم ما إن تطور بها الزمن، واشتدت بها أحوال الإنسان، حتى أنجبت من رحمها علوماً تبعية لها، وملازمة لصيرورتها التاريخية، كأصول الفقه، وأصول اللغة، وأصول الحديث، إلخ؛ لأجل تصويب أخطاء علوم الفقه واللغة والحديث، ...، وتسوية مسارها.

٣. هذه العلوم عرفت تراجعاً بين الفينة والأخرى، وأبعدتها العوامل الناشئة عن غلبة الزمن وقهر التطور عن هذه المقاصد والغايات، التي لأجلها أنشئت، وقام عمرانها. إنّ هذه الملاحظ تثير فضولنا للإجابة عن أسئلة متعددة، منها سؤال الدواعي الحقيقة لولادة تلك العلوم الجديدة، والعلل المؤثرة في ذلك، ومنتهى بعدها الإشكالي من حيث التأسيس والتقصيد، وما إذا كان لعلل حضورها تفسيرات تنسجم مع حقائقها الأولى ومبادئها الإنشائية؟

تفصح القاعدة السُّننية في التاريخ البشري عن استحالة إنشاء علم من العلوم وتأسيسه عبثاً من دون قصد، بل قدّر وجودها على سبيل احتياج أصل الإبداع، ولا بدّ له من دوافع معرفية أو علمية[١] لإيجاده وابتكاره. لذلك، من غير الأجدى فصل النبش التاريخي لبعض العلوم الأصولية عن العلوم المنتجة، بالنظر إلى الترابط التاريخي الوثيق، بل الموضوعي الحاكم في هذا التعلُّق، فلا يمكن مثلاً الحديث عن الشروط التاريخية لنشوء علم أصول الفقه، دون إرجاع النظر في ذلك إلى بدايات التشكل

[١] لمزيد من التفصيل يمكن النظر في:
– عكيوي، عبد الكريم. **نظرية الاعتبار في العلوم الإسلامية**، فيرجينيا: منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٤٢٩/٢٠٠٩.

الموضوعي لعلم الفقه، وهكذا مع علم اللغة وأصول اللغة، وعلم الحديث وأصول الحديث.

إنَّ الظهور المتأخر للعلوم "الأصولية" أو التبعية الضابطة لمجالاتها الأصلية، يؤكد أن العلوم الأولية عرفت قصوراً موضوعياً، وصرفاً واضحاً عن الأبعاد العلمية المرسومة سلفاً لها، وإلا ما الغاية من وجودها في صورة قواعد مبادئ، تظهر في غالبيتها وضعاً لحكم أو تقريراً لمسألة، أو تصحيحاً لقضية. "فكلما كانت العلوم أكثر تشعباً، والناظرون فيها مضطرون في الوقوف عليها إلى أمور لم يضطر إليها من تقدمهم، كانت الحاجة فيها إلى قوانين تحوط أذهانهم عند النظر فيها أكثر."[٢] ومثال ذلك علم أصول الفقه الذي أنشئ على صيغ دالة على هذا القانون؛ إذ ظهر في تشكيلات قواعده المؤكدة وعباراته الجازمة في البيان والتقرير.

ثانياً: العلوم الإسلامية، بداية تشكُّلها ومقاصدها الوجودية

١. الوحي وتفتُّق العلوم الإسلامية:

أزعم أن بدايات تشكل العلوم في الفكر الإسلامي يعود إلى علوم خمسة، كان مبدأ تفتقها مرتبط بمعين الوحي؛ أي النص القرآني والنص الحديثي. وتُعدُّ هذه العلوم أساس كل العلوم الأخرى المتناسلة عنها عبر السياق التاريخي، وهي المطلوبة بالاعتبار الأول والقصد الأصلي، كما سيتضح فيما بعد، وما سواها مطلوب لغيره ومقصود على سبيل الوساطة والاستخدام.

وتنتظم هذه العلوم ضمن خصوصيات النسق الوجودي والتفصيلي لحياة الإنسان المسلم، التي يجمعها ناظم إنساني متكامل في علاقته مع الكون والوجود، تنتهي أبعادها القصدية عند كليِّة العبادة ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: ٥٦) وقد نبَّه أبو حامد الغزالي إلى ما يشير إلى ذلك بقوله: "فالعلم الكلي من العلوم الدينية هو

[٢] ابن رشد، أبو الوليد. **الضروري في أصول الفقه**، تحقيق: جمال الدين العلوي، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٤م، ص٣٥.

الكلام، وسائر العلوم من الفقه وأصوله والحديث، والتفسير، علوم جزئية؛ لأن المفسر لا ينظر إلا في معنى الكتاب خاصة، والمحدث لا ينظر إلا في طريق ثبوت الحديث خاصة، والفقيه لا ينظر إلا في أحكام أفعال المكلفين خاصة، والأصولي لا ينظر إلا في أدلة الأحكام الشرعية خاصة، والمتكلم هو الذي ينظر في أعم الأشياء، وهو الموجود."[٣]

فما هي المواقع المعرفية والحضارية لهذه العلوم الأساسية الاعتبار، ضمن أطراف القراءة الإنسانية للوحي والوجود؟

أ. الوحي وظهور علم التفسير: تسرح القراءة الإنسانية في مجال النص القرآني بقدر ما تتيحه الخبرة والقدرة على استكناه المعاني المطلقة التي أودعت في النصوص، وذلك ما خلص إليه العقل التفسيري، الذي لم يعط مفاتيحه إلا لمن أوتي تشريفاً لا يحوزه كثير من الناس، فكانت بذلك البداية الحقيقية لعلم التفسير، الذي إليه ترد كافة المعارف الأخرى استعانةً وتبييناً؛ "إذ كتاب الله تعالى لا يتفسر إلا بتصريف جميع العلوم فيه."[٤]

وعلى امتداد التلاوة الكلية للنص القرآني كان لزاماً استحضار أسس الفهم الإنساني للخطاب الإلهي، من حيث تفسير معانيه الكبرى، وتأويلها وفق القضايا التاريخية المتعينة، فاستُحضر علم التفسير بوصفه مطلوباً تستدعيه الضرورة العلمية لتحقيق قيم التعبد والاستخلاف والشهود في الكون، بل إن علم التفسير أصبحت له من القداسة ما تجعله صعب الإدراك، ولا يُحظى به إلا ذوو خصوصية وتشريف، كالدعاء الذي خص به النبي ﷺ ابن عباس رضي الله عنه عندما قال: "اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل."[٥] وهو علم لا يستقيم للعالم في واحد من العلوم النظرُ فيه كما

---

[٣] الغزالي، أبو حامد. **المستصفى من علم الأصول**، تحقيق: محمد سليمان الأشقر، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م، ج١، ص٣٦-٣٧.

[٤] ابن عطية، عبد الحق بن غالب. **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م، ص٣٥.

[٥] رواه البخاري، كتاب الوضوء رقمه ١٠، ومسلم كتاب فضائل الصحابة رقمه ١٩٨.

قال الزمخشري: "إن أملأ العلوم بما يغمر القرائح، وأنهضها بما يبهر الألباب القوارح من غرائب نكت يلطف مسلكها، ومستودعات أسرار يدق مسلكها، علم التفسير الذي لا يتم لتعاطيه وإجالة النظر فيه كل ذي علم...."[٦] حتى تكتمل لديه خصوصيات القراءة في الكتاب الموجبة لفقه الحياة والكون.

ب. الوحي والسُّنة وعلم الحديث: والسنة هي الامتداد الشرعي للنص القرآني ضمن مكون الوحي ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ۝٣ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ ﴾ (النجم: ٣-٤)، إلا أن المثال النبوي الحديثي من جوانب القول والفعل والتقرير أسَّس للتجربة المثالية، التي ينبغي استثمارها في السياق البشري، لاعتبارات تأكيدية وتقريرية لا تخرج عن ذلك النسق، وهو الأمر الذي عجَّل بظهور علم الحديث وفقهه.

ولئن تأخرت العناية بالحديث الشريف كتابةً وحفظاً وتدويناً، فإنّ استحضاره في صيرورة التعبد والفهم السليم للنص القرآني، بدا جلياً في مصاحبة الجيل الفريد للنبي ﷺ، واستهدائهم بهديه، والاحتكام إليه في حالة الشجار والتسليم بقضائه: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ أَمْرًا أَن يَكُونَ لَهُمُ ٱلْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ ۗ وَمَن يَعْصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَٰلًا مُّبِينًا ﴾ (الأحزاب: ٣٦) واستمر ذلك التناسق في وحدة تلقائية بحسب الوفاء للنص الحديثي وفاء ضمنياً للنص القرآني.

ت. الوحي والغاية من خلق الإنسان: ترسو مطالب القراءة المعرفية للنص القرآني، بناء على علم التفسير عند المعاني المقصودة بالقصد الأصلي من خلق الإنسان ابتداء، وتستعين في فقه القضايا العقدية والإيمانية للإنسان التي تيسر سبل العبادة والتدين، فكان لزاماً من تأسيس العلم المخصوص بذلك وهو علم العقيدة. يقول أبو إسحاق الشاطبي في هذا السياق: "وأما الإيمان فإنه عمل من أعمال القلوب، وهو التصديق، وهو ناشئ عن العلم، والأعمال قد يكون بعضها وسيلة إلى بعض، وإن صح أن تكون مقصودة في أنفسها، أما العلم فإنه وسيلة، وأعلى ذلك العلم بالله، ولا تصح به فضيلة

[٦] الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن محمد. **الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، بيروت: الدار العالمية للطباعة والنشر، دون رقم الطبعة أو سنة النشر، ص١٥.

لصاحبه حتى يصدق بمقتضاه، وهو الإيمان بالله."[٧] وقد عبر عنه أبو حامد الغزالي في النص السابق بالعلم الكلي من العلوم الدينية.

ولا تنفك الاستعانة بعلم العقيدة عن الشروط الموضوعية لنشوء علمي الفقه والتفسير، بوصفه يملأ فقرة مهمة في الحضور الإنساني المتكامل للاستخلاف، ويتمثل ذلك في جانب التوحيد والعبودية للخالق الواحد، وهي المهمة التي أسندت لهذا العلم منذ بداياته الأولى. وعليه؛ فإن قضايا الإيمان والتوحيد والربوبية وبيان العقيدة الجديدة عُدَّت جوهرية في ترسيخ مبدأ التعبد الإنساني.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن علم العقيدة المقصود هنا، ليس هو علم الكلام أو علم التوحيد بما هو "علم الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية، ويسمى أصحابه بالمتكلمين أو متكلمي الإسلام؛"[٨] لأنَّ ذلك يمثل مرحلة علمية أخرى لم يستقل فيها علم العقيدة عن مجاله بعد.

ث. الوحي وضرورة التشريع: تفتقر القراءة الكلية والجزئية للنص القرآني إلى الآلية المثلى الكفيلة بتفسيره وبيانه، وذلك ما مكَّن للوجود اللغوي موقعه ضمن أطراف عملية القراءة الكونية للوحي، بل إنَّ السر الإعجازي المرتبط بالجانب اللغوي؛ أي اللسان العربي ضاعف من تلك الحاجة الملحة والأهمية الاعتبارية، فمنح علم اللغة أحقيته في مشروع البداية مع تلك العلوم القارئة.

ولا يمكن التشكيك في التمكين اللغوي للسان العربي في مرحلة ما قبل الوحي، إلا أن ثباته الوجودي من جانب الفعل والقوة لن يستقيم إلا مع الفرض القرآني المتمثل في نصوص الوحي؛ لأنّ هناك قيمة مضافة لهذا اللسان، انسجمت مع مكونات الحفظ والسلامة للذكر المرتبط به، فاللغة بوصفها لساناً تداولياً متشبعاً بالشروط والضوابط السليقية، أكدت استقرارها وحضورها الدائم منذ بداية الوحي، "لأنَّه لا يعلم من إيضاح جمل علم الكتاب أحد جهل سعة لسان العرب وكثرة وجوهه، وجماع معانيه

[٧] الشاطبي، أبو إسحاق. **الموافقات في أصول الشريعة**، تحقيق: عبد الله دراز، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م، ص٤٤-٤٥.

[٨] النشار، علي سامي. **نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام**، مصر: دائرة المعارف، ط٩، ١٩٩٥م، ج١، ص٤٨.

وتفرقها، ومن عَلِمَهُ انتفت عليه الشُّبَه التي دخلت على من جهل لسانها."[٩] إلا أن اعتباراتها القاعدية والأصولية لم تسجل حضورها إلا في مراحل متأخرة، ولأسباب سنذكرها فيما بعد، وذلك ما يفسر الاحتفاء الوجودي والضروري بالمنطق اللغوي في مرحلة ما بعد النص. فكان لهذا التناسق والتكامل في الحضور بين اللسان التداولي والنزول القرآني الأثر الكبير في ثباتية التنزيل، والتأكيد الضروري والقاطع في ضمان استمرارية حفظ الذِّكر.

ج. الوحي؛ فقه النص وبيانه العملي: يتمثل القصد الوسيط أو المطلوب من فعل القراءة الإنسانية للنص القرآني، في تحقيق التمثل العملي للأحكام الشرعية ذات الصبغة الاكتسابية، وفق الأدلة التفصيلية الراجعة إلى النصوص الكلية للقرآن الكريم. وينحصر ذلك في فقه الخطاب الشرعي الذي يضمن الولوج المناسب والصحيح للمقصود القرآني، والنهائي الذي هو فقه العقيدة، لذلك لم يتخلف علم الفقه عن الحضور منذ البدايات الأولى لحضور النص الشرعي.

وقد نشأت المعرفة الفقهية في البدء على ضرورة فقه الخطاب الشرعي العام، الذي يحمل جماع الكليات الفقهية، حتى يتحقق في السعي الإنساني، فكانت الأحكام الفقهية في تمثلاتها تتصرف على العهد النبوي مشخصة وماثلة مع الصحابة رضوان الله عليهم، ولم تكن حركة علمية منتظمة، في الاعتبارات العلمية والخصائص المنهجية إلا مع ظهور بوادرها وبداياتها، خاصة مع التوجيهات النبوية، وحينها عُرف تفتق مواهب بعض الصحابة حسب كل علم.

وقد أفصح الفقه في هذه المرحلة عن تجلياته المقصدية، من حيث هو تصريف عملي للأحكام الشرعية في الواقع الإنساني، يطلب به المسلم مقصد العبادة والتسبيح بحمد الرب الخالق.

٢. تصنيف العلوم ومراتب الوظيفة:

سبقت الإشارة إلى أن كل العلوم المرتبطة بالمجال التداولي الإسلامي تعود في مصدرها إلى النص القرآني، بوصفه المعين الأول الذي وجه الأنظار إلى ابتكار

[٩] الشافعي، محمد بن إدريس. **الرسالة**، تحقيق: أحمد محمد شاكر. بيروت: دار الفكر، ١٣٠٩هـ، ص٥٠.

المعارف، واستنباط الأصول الخادمة على القصد الأول من النـــزول والتنـــزيل؛ الذي هو سلامة التعبد والتدين، كما أن هذا المعين لا ينضب في التماس الآليات والوســـائل العلمية في تمكين الأنظار المعرفية، ووصلها بالثابت الإنساني مع الكون، فظهـــر علـــم الفقه، ونشأ علم الحديث، وابتكر علم العقيدة، وعلم اللغة، وعلم التفسير.

إن التشابك التاريخي بين العلوم، والتداخل المعرفي بينها منذ نشأتها، يحاصـــرنا في تحديد العلم المقصود بالقصد الأصلي أو الأول، وتمييزه من العلم المطلـــوب بالقصـــد التبعي أو الثاني. كما يمنعنا من رسم الخط التاريخي لعلم من العلوم في صورته المتعينـــة والجلية، الأمر الذي يدفعنا إلى تقديرات تحققها قرائن موضوعية وعلمية، نرجحها على الظن الغالب. وبناء عليه يمكن تصنيف هذه العلوم إلى صنفين:

أ. علوم أصلية: وهي العلوم التي نشأت ابتداءً على أساس الاستيعاب والتحقـــق منها في مواقع الوجود الإنساني؛ أي إنها مقصـــودة بالتنـــــزيل والتطبيـــق والعمـــل الإفرادي. ويدخل في ذلك علم التفسير وعلم الفقه وعلم العقيدة وعلم اللغة، وغـــير ذلك من العلوم التي لها اعتبارات خادمة لتلك المقاصد والأهداف، فهـــي علـــوم لهـــا ارتباطات مباشرة وأبعاد منهجية مع المنهل القرآني من حيث الأصل، ومـــع الإنســـان المتلقي من حيث العمل والإعمال.

ب. علوم تبعية: وهذه العلوم توصف بالعلم على سبيل الجواز؛ لأنّها اســـتحدثت من أجل خدمة المقتضيات العلمية للعلوم الموضوعية، فهي وسائل وآليـــات خاصـــة لاستكمال مهمة العلوم الأولى، والبحث في شروطها. وتحقيق النظر في مسائلها ضرب من التجريد والنظر البعيد عن الأصول العلمية؛ لأنّها قامت على أســـاس مشـــكلات علمية حاصلة في المصادر، لا في تطبيقات تلك الأصول وتنـــزيلاتها؛ فأصول الفقـــه مثلاً تم تأسيسه بعدما حل الضعف في الإمكانات العملية للفقه، وقصوره عن استكمال مهمته، وإلا لم تدْعُ الضرورة إلى تقعيده حين تكون للفقه قيامة وحضور. ثم لأن هذه العلوم كان لها ورود مضمر في العلوم الأصلية، وإن لم يتم الاستدلال علـــى إيحاءاتهـــا

بصورة واضحة ومتعينة، فهي جزء لا يتجزأ منها. وتجريدها عن جذورها نظر في الغالب يجانب سلامة النظر وصحة العلم.

كما أن مقتضيات الشروط الواقعية والضرورة الشرعية التي أملت العناية اللازمة بالعلوم الأصلية، واشترطت أيضاً حضورها في السياق التاريخي للأمة منذ بداية الرسالة، جعلت تلك العلوم رهينة بالتطوير والتقصيد العملي على مستوى التمثل والعمل. وهذه المقتضيات نفسها استصحبت في تسويغ الاعتبار العلمي للعلوم المنظمة الرديفة، التي أنشئت إنقاذاً وتصحيحاً للعلوم الأصلية، فكان ذلك الاستصحاب مبنياً على قاعدة إتمام الواجب. وذلك ما ألمح إليه السُّبكي بخصوص الحاجة إلى أصول الفقه كما أصول اللغة؛ لأنّه لما "فسدت الألسن وتغيرت الفهوم فيُحتَاجُ إليه كما يحتاج إلى النحو."[١٠]

إذن شكّلت العلوم الأولية؛ أي أمهات العلوم الواجب حفظها والعناية بها، دراسة وفقهاً وتمثلاً في الحياة الإنسانية بوصفها مداخل أساسية في العبادة الكونية والاستخلاف الحضاري، فإن ما يقوِّي من قيامها وإصلاح شأنها -حتى تستكمل غايتها ليعتبر من أساسها أيضاً، ويستعير الحكم الأصلي المندرج في خاصية الوجوب، بناء على القاعدة المشهورة "ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب." وقد أشار إلى ذلك الشاطبي في قاعدة احترازية من دخول ما لا ينبني عليه عمل قائلاً: "كل مسألة لا ينبني عليها عمل فالخوض فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل عمل القلب و عمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعاً."[١١]

لذلك فإن تمامية الواجب المتعين في قيامة تلك العلوم وازدهارها، وفق المتطلبات الأساسية في الكون والوجود، تطال العلوم الضابطة المركبة إضافياً مع الأصول، كعلم أصول الفقه وأصول الحديث وأصول اللغة وأصول التفسير وأصول العقيدة، التي ينبغي أن تستصحب معها شرط تلازمية العمل في مسائلها. وقد ذكر ابن تيمية كلاماً في

[١٠] السبكي، تاج الدين. **الإبهاج في شرح المنهاج**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، ج١،ص٧.

[١١] الشاطبي. **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص٣١.

هذا السياق يقضي فيه بوجوبية الإعمال الفهمي للغة في فقه الخطاب الشرعي، وذلك على سبيل إتمام وجوبه فقال: "فإن نفس اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب."[١٢] وهو الأمر الذي استوجب الحضور التاريخي لهذه العلوم وإنشائها على سبيل التقصيد العلمي، بحفظ المعارف العلمية المشخصة، وتفعيلها في الفقه والتفسير والحديث واللغة والعقيدة.

٣. تشكّلُ العلوم في القيم المقصدية:

لعلوم الزمن الإسلامي خصوصية متفردة عن غيرها، تتمثل في معادها الأول إلى معين الوحي ونصوصه الملازمة له؛ لأنّ وجودها الفعلي ارتبط ببداية الرسالة القرآنية، وتكونت في رحم التاريخ النبوي المصاحب لها، الأمر الذي يجعل النظر في تاريخ العلوم يربط استحداثها من حيث المقاصد العلمية مع القيم الكبرى الخاصة بتلك الرسالة.

يتحقق السياق الوجودي للعلوم الإسلامية الكبرى الحاكمة، وهي علم الفقه وعلم التفسير وعلم العقيدة وعلم الحديث وعلم اللغة في تناغمها مع كليات مقصدية، وهي التعبد الإلهي والاستخلاف الأرضي والشهود الإنساني.

أ. التعبد الإلهي: ويتصور ذلك في معنى الآية الكريمة ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: ٥٦)، ومن الآيات الدالة على هذا المعنى أيضاً قوله تعالى: ﴿الر ۚ كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ۝١ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا اللَّهَ﴾ (هود: ١-٢)، وقوله سبحانه: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ﴾ (الأنبياء:٢٥) قال الشاطبي: "بل أدلة التوحيد هكذا جرى مساق القرآن فيها، إلا تذكرة، إلا كذا، وهو واضح في أن التعبد لله هو المقصود من العلم، والآيات في هذا المعنى لا تحصى."[١٣] لذلك فإن الغاية من البحث في العلوم الإسلامية لا تخرج عن

[١٢] ابن تيمية، أحمد. **اقتضاء الصراط المستقيم، مخالفة أصحاب الجحيم**، تحقيق: محمد حامد الفقي، بيروت: دار الكتب العلمية، دون طبعة أو تاريخ النشر، ص١٤٣.

[١٣] الشاطبي. **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص٤٢. وقال في موضع آخر: "كل علم شرعي فطَلَبُ الشارع له إنما يكون حيث هو وسيلة إلى التعبد به لله تعالى." انظر: المرجع نفسه، ص٤١.

خدمة العقيدة،[١٤] "وما تم ذلك إلا بتكون الذهنية الإسلامية على مبدأ التوحيد المعرفي المتأتي من التوحيد الإيماني، الذي سلك قدرات الإنسان المعرفية في خط واحد، وهو ما جعلها تتجه إلى الله الواحد في كل ما تروم من الحقيقة."[١٥]

ب. الاستخلاف الأرضي: إن الاستخلاف الإنساني في الأرض وعد إلهي في السنن الحضارية، تحقيقه الوفاء،كلما تمثل الإنسان الشروط الإيمانية، وما يستتبعها من لواحق العمل ذي القيم الصالحة في الأرض وبين الناس، وهو المقصد الأسمى من تفعيل القيم العلمية للإنسان في الوجود. ﴿ وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي ٱلْأَرْضِ كَمَا ٱسْتَخْلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ ٱلَّذِي ٱرْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا ﴾ (سورة النور: ٥٥)

ت. الشهود الإنساني: يبقى الشهود الثقافي نهاية التكليف الإلهي للإنسان، وغاية استحقاقات الوفاء بالأمانة المعروضة عليه، ثم إن الأمة بما هي مستأمنة في الوجود والكون بحكم مقتضيات الوسطية ومستلزمات الخيرية لقوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ لَمَآ ءَاتَيْتُكُم مِّن كِتَٰبٍ وَحِكْمَةٍ ثُمَّ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مُّصَدِّقٌ لِّمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِۦ وَلَتَنصُرُنَّهُۥ ۚ قَالَ ءَأَقْرَرْتُمْ وَأَخَذْتُمْ عَلَىٰ ذَٰلِكُمْ إِصْرِى ۖ قَالُوٓاْ أَقْرَرْنَا ۚ قَالَ فَٱشْهَدُواْ وَأَنَا۠ مَعَكُم مِّنَ ٱلشَّٰهِدِينَ ﴾ (آل عمران: ٨١) فهي أيضاً مستأمنة على البلاغ والبيان للأمم الأخرى، عملاً بالميثاق الإلهي المأخوذ، ومقتضيات الشهادة الإنسانية المتعينة، سيراً على الهدي القرآني ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ﴾ (البقرة: ١٤٣).

إن التقصيد الإنساني التكليفي الدائر حول هذه الغايات الكبرى من الوجود البشري، لا تمر إلا عبر تمثلات واقعية، وتشخيصية للقيم الإنسانية المطلوب العناية بها، والاهتمام بقدرها علماً وعملاً.

---

[١٤] الدسوقي، محمد. **منهج البحث في العلوم الإسلامية**، بيروت: دار الأوزاعي، ط١، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، ص١٤٨.

[١٥] النجار، عبد المجيد. "الإيمان والعمران"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع٨، س٢، ذوالحجة١٤١٧هـ/ أبريل ١٩٩٧م، ص٦٥.

ثالثاً: تطور العلوم، من العلوم الأصلية إلى علوم أصولها

كانت العلوم الستة المذكورة، تمثل أمهات العلوم في تاريخ الفكر الإسلامي، التي عنونت جماعه وكلياته الكبرى، وهي التي تفرعت عنها باقي العلوم والمعارف المتوالية عبر التاريخ والثقافة. فكيف تخلقت العلوم الأخرى الضابطة؟ وما موقعها من السياق الوجودي والشرط التاريخي لنشوء العلوم الموضوعية؟

١. من فقه الحياة إلى فقه الأصول:

لا يستقيم الجدل في مسألة تخلّق أصول الفقه في رحم الاجتهادات الفقهية الأولى،[١٦] على زمن الفقه النبوي،[١٧] غير أن تعميره علماً مشتد العود، قائم الأركان، لم يكتب له إلا في أزمنة متأخرة عن ذلك، الأمر الذي يدعو ضرورةً إلى الاستفهام عن دواعي البحث في هذا العلم، ومسوغاتها، وإمكانات استمرارها عبر تاريخ العِلْمين.

إن أهم داعٍ ضروري لنشوء علم أصول الفقه هو ضبط النظر الفقهي وفق البوصلة العلمية الموكولة له ابتداء، ضبطاً في الاتجاه الموضوعي المتعلق بالتمثل العلمي السليم لنصوص الوحي تعبداً واستخلافاً؛ أو ضبطاً في الاتجاه المسلكي المرسوم سليقة وتمثلاً في الاجتهاد والنظر، فتم البحث في التأسيس لقواعد علمية وضوابط أصولية يتوسل بها في إصلاح الاجتهاد الفقهي وضبطه، حتى يعود إلى قوته، وهو ما بدأ ظهوره مع علم أصول الفقه على اجتهاد الشافعي. وفي هذا السياق يقول ابن خلدون: "واعلم أن هذا الفن من الفنون المستحدثة في الملة، وكان السلف في غنية عنه بما أن استفادة المعاني من الألفاظ لا يحتاج فيها إلى أزيد مما عندهم من الملكة اللسانية،[...]فلما انقرض السلف وذهب الصدر الأول وانقلبت العلوم كلها صناعة،[...] احتاج الفقهاء والمجتهدون إلى تحصيل هذه القوانين والقواعد لاستفادة

[١٦] الدسوقي، محمد. "نحو منهج جديد لدراسة علم أصول الفقه"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع٣، س١، رمضان ١٤١٦هـ/يناير ١٩٩٦م، ص١١٣.

[١٧] الزركشي، بدر الدين. **البحر المحيط في أصول الفقه**. تحقيق: محمد محمد تامر، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، ص٣.

الأحكام من الأدلة، فكتبوها فناً قائماً برأسه سموه أصول الفقه."[١٨] وبذلك يمكن القول: إن ظهور علم أصول الفقه كان ظهوراً استثنائياً وظرفياً، على خلاف أصله الفقه الذي بدأ وجوده ضرورياً سياقياً. وذلك ما أشار إليه الشاطبي لّما تنبه إلى بداية خروج علم أصول الفقه عن مهمته بقوله: "كل مسألة مرسومة في أصول الفقه لا ينبني عليها فروع فقهية أو آداب شرعية أو لا تكون عوناً في ذلك، فوضعها في أصول الفقه عارية، والذي يوضح ذلك أن هذا العلم لم يختص بإضافته إلى الفقه إلا لكونه مفيداً له، ومحققاً للاجتهاد فيه، فإذا لم يفد ذلك فليس بأصل له."[١٩]

٢. من تفسير النص إلى أصول التفسير:

مع توالي الأزمان وتباعد المسافات الوقتية عن مرحلة النبوة، التي نشأ فيها علم التفسير محتضناً بقواعده المنصهرة في الأفهام والمدارك لدى الصحابة ومرشدهم الأول؛ إذ لم يحن بعد زمن سؤال البحث في قواعد التفسير ونظامه؛ لأنّه استرشد دوماً بالتوجهات النبوية، أضحى تفسير النصوص وفهمها يشكو -بسبب ضعف استمرار الوضع السليم المرتبط بالتعبد- من فتور في تطور علم التفسير ورقيّ مناهجه، مع إغفال القضايا الكبرى لعلم التفسير كالناسخ والمنسوخ وأسباب النزول والمحكم والمتشابه وغيرها، وكان ذلك سبباً من دواعي ظهور مدونات تنحو منحىً منهجياً في ترشيد النظر الباني والتفسيري، كتدوين ابن تيمية لمقدمة "تتضمن قواعد كلية تعين على فهم القرآن ومعرفة تفسيره ومعانيه، والتمييز في منقول ذلك ومعقوله بين الحق وأنواع الأباطيل، والتنبيه على الدليل الفاصل بين الأقاويل. فإن الكتب المصنفة في التفسير مشحونة بالغث والسمين والباطل الواضح والحق المبين."[٢٠] وقد أشار ابن خلدون في مقدمته إلى هذا الأمر بقوله: "واعلم أن القرآن نزل بلغة العرب، وعلى أساليب بلاغتهم، فكانوا كلهم يفهمونه ويعلمون معانيه في مفرداته وتراكيبه... ولم

---

[١٨] ابن خلدون، عبد الرحمن. **المقدمة**، بيروت: دار الجيل، دون سنة أو رقم الطبعة، ص٥٠٣، ٥٠٤.

[١٩] الشاطبي. **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص٢٩.

[٢٠] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. **مقدمة في أصول التفسير**. بيروت، لبنان: مؤسسة الريان، ط١، ١٤٢٠/٢٠٠٠. ص٢١.

يزل متناقلاً بين الصدر الأول والسلف، حتى صارت المعارف علوماً، ودونت الكتب، فكتب الكثير من ذلك، ونقلت الآثار الواردة فيه عن الصحابة،"[٢١] الأمر الذي سيدعو حتماً، إلى ضرورة إنقاذ الوضع العلمي للتفسير، فاتجهت الأنظار إلى إحداث علم أصول التفسير، حتى يستعيد تفسير الخطاب الشرعي هيبته، وتصوّب الأفهام وتتجنب الزلل.

٣. من اعتقاد الأصول إلى أصول الاعتقاد:

قضية العقيدة كما القضايا الفقهية العملية، استصحبها الإنسان المسلم في تاريخ حياته تمثلاً واعتقاداً، انطلاقاً من الفهم القرآني والتوجيه النبوي، فاتخذ العلم بها مسلكاً في التلقين والبيان والشرح، إلا أنه مع تقادم الثبات على قيم الإيمان الملقنة سلفاً، تخلفت القلوب عن الوفاء بحاجاتها العقدية، إثر قصور النظر في البيان العقدي، وورود أخطاء في ذلك، واحتدام الخلاف والجدل في المسائل الكلامية، وذلك ما نبه إليه الأشعري عازماً على التأليف في قواعد علم العقيدة؛ إذ قال: "فإنه لا بدّ لمن أراد معرفة الديانات والتمييز بينها من معرفة المذاهب والمقالات، ورأيت الناس في حكاية ما يحكون من ذكر المقالات، ويصنفون في النحل والديانات من بين مقِّصر فيما يحكيه، وغالط فيما يذكره من قول مخالفيه، ومن بين معتمد للكذب الحكاية إرادة التشنيع على من يخالف...،"[٢٢] فتطلب ذلك كله من العقل الإسلامي التفكير في إرساء قواعد علمية، وأصول نظرية تضبط الشأن الإيماني، وتجنبه الزلل عن حقيقة صلب العقيدة الصحيحة، فظهر علم أصول العقيدة ممثلاً في علم أصول الدين أو علم الكلام كما يسميه البعض؛ لأنّ "أمهات العقائد الإيمانية معللة بأدلتها العقلية وأدلتها من الكتاب والسّنة كثير، وعن تلك الأدلة أخذها السلف وأرشد إليها العلماء وحققها الأئمة، إلا أنه عَرَضَ بعد ذلك خلافٌ في تفاصيل هذه العقائد، أكثر مثارها من الآي المتشابهة، فدعا ذلك إلى الخصام والتناظر والاستدلال بالعقل، وزيادة إلى النقل، فحدث بذلك

[٢١] ابن خلدون. **المقدمة**، مرجع سابق، ص٤٨٦.

[٢٢] الأشعري، أبو الحسن. **مقالات الإسلاميين، واختلاف المصلين**، تحقيق: أحمد جاد، القاهرة: دار الحديث، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م، ص٨.

علم الكلام،"[٢٣] فاعتبر بذلك وجهة ضرورية في الإصلاح والتمكن من ناصية السبيل السوي والقوي في تصحيح الاعتقاد.

٤. من ورود الحديث إلى علم أصول الحديث:

لقد أسهم الإشراف النبوي المباشر على فقه الحديث وتفسير النص القرآني، في فهمها الفهم السليم، الذي يخدم مقاصد التعبد والاستخلاف والشهود الإنساني. كما كان لذلك الإشراف الكلمة الفصل في التحكيم النبوي لقضايا المسائل الطارئة على عهد الرعيل الأول، فاتخذ العلم بالحديث النبوي حفظاً وفهماً منهجاً تلقائياً يضمر أصولاً وقواعد لا تحتاج إلى إثباتها بالنظر وبيانها بالتدليل، بل إن التحكيم النبوي أرجأ كل ذلك إلى أجل غير مسمى، ستتم تسميته حين اختلف الصحابة فيما بعد، وافتقر إلى الأسانيد الصحيحة التي تضمن صحة الحديث وسلامة فهمه.

فلما كثر الوضع وشكك في أقوال منسوبة إلى المحكم الأول، اتجه العقل المسلم إلى بناء تلك القواعد وإحداث الأصول الجديدة التي تنخل الحديث النبوي، بتمييز الصحيح من الضعيف، والسليم من الموضوع وتصنيف الرواة، وهو العلم الذي اصطلح عليه علم أصول الحديث.

٥. من استثمار اللغة إلى ضبط اللغة:

ما حدث لباقي العلوم حدث لعلم اللسان العربي، وتمثلاته الفعلية في فقه الخطاب الشرعي، من حيث التبادل العلمي في الحفظ والرعاية. غير أن التغيرات التاريخية التي حصلت لمجتمع ما بعد العهد النبوي على الخصوص، من توافد ألسنة جديدة على المجال اللغوي، وتوارد ثقافات متنوعة على الحقل الثقافي الإسلامي، عجَّل بخدش سلامة اللسان العربي، كما لحقها ما يعرف باللحن والفساد المؤثرين في ذلك الحفظ المتبادل. يقول ابن خلدون في بيان السياق التاريخي لنشأة علم أصول اللغة: "ثم صارت علوم اللسان صناعية من الكلام في موضوعات اللغة وأحكام الإعراب والبلاغة في

[٢٣] ابن خلدون. **المقدمة**، مرجع سابق، ص٥١٣.

التراكيب، فوضعت الدواوين في ذلك بعد أن كانت ملكات للعرب لا يرجع فيها إلى نقل، ولا كتاب، فتنوسي ذلك وصارت تتلقى من كتب أهل اللسان، فاحتيج إلى ذلك في تفسير القرآن؛ لأنّه بلسان العرب وعلى منهاج لغتهم."[٢٤] فكان ذلك كافياً في استحداث علم منهجي ضابط ينهض بمهمة الحفظ هذه للسان العربي، فتشكل بذلك علم أصول اللغة، استكمالاً للوظيفة المتعينة للغة في ابتدائها، من خلال حفظ لسانها الموكل له ذات الوظيفة. يقول الجرجاني في رفعة قدره: "وهو باب من العلم إذا أنت فتحته اطلعت على فوائد جليلة ومعان شريفة، ورأيت له أثرًا في الدين عظيماً، وفائدة جسيمة، ووجدته سبباً إلى حسم كثير من الفساد فيما يعود إلى التنزيل وإصلاح أنواع الخلل فيما يتعلق بالتأويل...."[٢٥] إلى آخر القول في أهمية العلم بالقواعد اللغوية ومبادئها القيمة على سلامة اللسان العربي.

رابعاً: مقارنة بين العلوم الأصلية والعلوم التبعية

١. في العملية والنظرية:

تفتقت أمهات العلوم الكبرى تأسيساً على النظر في تحقيق مقاصد كلية، وهي التعبد الإلهي والاستخلاف الأرضي والشهود الإنساني، بوصفها مقاصد نهائية ووجودية في علاقة الإنسان بالوحي، فترتب على ذلك حضور هذه العلوم؛ كعلم الفقه والتفسير واللغة والحديث والعقيدة حضوراً عملياً وتمثلياً في مواقع الوجود الإنساني. أما العلوم التبعية التي نشأت بعدها فتكونت على أسس نظرية تجريدية، تبحث في تحقيق غايات وجودية لتلك العلوم وخدمتها ليتم التمكن فيها، فغلب عليها طابع التجريد والنظر؛ كعلم أصول الفقه وأصول الدين وعلم أصول اللغة وغيرها. فهذه العلوم لها بُعد نظري من جانب الاستثمار التبعي، وإن كان لها بُعد عملي من

[٢٤] ابن خلدون. **المقدمة**، مرجع سابق، ص٤٨٦، ٤٨٧.

[٢٥] الجرجاني، عبد القاهر. **دلائل الإعجاز في علم المعاني**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤٢٢/٢٠٠١، ص٨.

جانب القصد الأصلي. وفي السياق نفسه يرى ابن خلدون أن مسائل علم الكلام كلام صرف وليست براجعة إلى عمل.[٢٦]

٢. في القصدية والآلية:

المراد بخاصيتي القصدية والآلية؛ هو أن هناك علوماً ارتبط النظر فيها بالقصد الأول بضرورتها القصوى والمباشرة مع القيم العليا للكيان الإنساني، وهي قيم التعبد والاستخلاف والشهود، وأن هناك علوماً أخرى استعين بها لأجل تحقيق الشروط الأساسية لاعتبار القصد الأول، فهي علوم آلية استفرغ الوسع في درسها بالقصد التبعي لا الأصلي، وذلك ما أشار إليه ابن خلدون بقوله: "وهذا كما فعل المتأخرون في صناعة النحو وصناعة المنطق وأصول الفقه؛ لأنّهم أوسعوا دائرة الكلام فيها وأكثروا من التفاريع والاستدلالات بما أخرجها عن كونها آلة، وصيّرها من المقاصد، وربما يقع فيها أنظار لا حاجة بها في العلوم المقصودة."[٢٧]

٣. في القراءة والتصحيح:

توجه العقل المسلم إلى النظر في كتاب الوحي بقصد قراءته قراءة تستجيب لمتطلباته الإنسانية والوجودية، وبيان مقتضياتها المعرفية في التمثل، فتمخض عبر تلك القراءة انبثاق تلك العلوم الأولى الأمهات، التي عُدّت بمثابة القراءة المثالية والضرورية، غير أن دواعي الزمن بكل تداعياتها الاجتماعية والمعرفية وغيرها، انحرفت بتلك القراءة عن مسارها المستقيم ومقاصدها المرسومة، فتطلّب الأمر النظر في تصحيح تلك العلوم القارئة وإنقاذها من الزيغ، وتكفلت العلوم المنهجية الآلية بأداء تلك المهام الموكلة إليها والمتعلقة بها.

فعلوم الأصول؛ أصول الفقه وأصول الحديث وأصول العقيدة وأصول اللغة ظهرت استجابة لتطوير النظر العلمي والفهم العقلي. ولعل كلمة (أصول) تشير إلى

[٢٦] ابن خلدون. **المقدمة**، مرجع سابق، ص٥١٥.
[٢٧] المرجع نفسه، ص٥٩٣.

معنى التقعيد والتأسيس لمبادئ النظر والبحث، بقصد الإسهام في بلوغ استنتاجات صائبة واجتهادات صحيحة.

أمام هذا المشهد التاريخي للعلوم، هل هناك من إمكانية في استحداث علوم أخرى جديدة؟ وما موقع دعوات النظر في تأسيس علوم جديدة كعلم المقاصد مثلاً؟

خامساً: إشكال تأسيس علم جديد هو "علم المقاصد"

١. في دعوى استقلال المقاصد:

لقد نتج عن البحث المتزايد في علم أصول الفقه، بما في ذلك مقاصد الشريعة، اختلاف الدارسين والعلماء في استقلال مقاصد الشريعة علماً منفرداً عن علم أصول الفقه، وعدّه علماً مستقلاً بمباحثه الخاصة، وقواعده المتفردة، وغاياته المتميزة، فتنوعت الآراء بين مؤيد موافق ومعارض متحفظ. وسوف أعرض تلك الآراء مقتصراً على أهمها، من حيث قوتها وأهل الاختصاص فيها.

أما الاتجاه الأول، فتعود انطلاقة موقفه إلى الشيخ الطاهر بن عاشور في كتابه "مقاصد الشريعة"، الذي دعا فيه إلى إعادة صوغ مسائل أصول الفقه المتعارفة، ووضع أشرف معادن الفقه فيها، باستخلاص علم جديد هو علم مقاصد الشريعة، فهو يقول: "فنحن إذا أردنا أن ندوّن أصولاً قطعية للتفقه في الدين حق علينا أن نعمد إلى مسائل أصول الفقه المتعارفة، وأن نعيد ذوبها في بوتقة التدوين، ونعيّرها بمعيار النظر والنقد، فننفي عنها الأجزاء الغريبة التي غلثت بها، ونضع فيها أشرف معادن مدارك الفقه والنظر، ثم نعيد صوغ ذلك العلم، ونسميه علم مقاصد الشريعة، ونترك علم أصول الفقه على حاله."[٢٨]

ويبدو أن داعي الشيخ ابن عاشور إلى هذا القول مردُّه إلى إرادة تدوين أصول قطعية للتفقه في الدين، لكون علم أصول الفقه بالصورة التي أضحى عليها لا يستجيب

[٢٨] ابن عاشور، الطاهر. **مقاصد الشريعة الإسلامية**. تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٨٨، ص١١١.

للمعاني القطعية في ذلك التفقه، من حيث ورود الخلاف على أغلب مسائله، وإلحاق أجزاء مهمة منها بمراتب الظنيات.

وقد كان هذا الرأي مظنة ارتياح لدى الشيخ أحمد الريسوني، وإن لم يتم الإفصاح عنه بصورة واضحة، فقال: "هل سيفضي بنا التوسع في مباحث المقاصد على تحقيق ما دعا إليه الشيخ محمد الطاهر بن عاشور من استخلاص مقاصد الدين وقطعياته، وتسمياتها باسم علم مقاصد الشريعة، أم أن المقاصد جزء لا ينبغي أن يتجزأ عن أصول الفقه، كما يرى عدد من الأصوليين المعاصرين."[٢٩] ولكن الريسوني أطلق موقفه في علمية المقاصد واستقلالها، ثم قيده بوصفه ركناً من علم أصول الفقه فقال: "فالمقاصد علم وركن من علم...والعبرة بالمسميات لا بالأسماء، وبالمقاصد لا بالوسائل."[٣٠]

الاتجاه الثاني: يتحفظ من تلك الدعوى الداعية إلى استقلال المقاصد الشرعية عن علم أصول الفقه. ومن أبرز رواد هذا الاتجاه جمال الدين عطية، الذي يدعو إلى عدم التسرع في فصل المقاصد الشرعية عن علم أصول الفقه، بل الأجدى في نظره هو إجراء محاولات علمية لتفعيل ذلك الترابط بين مقاصد الشريعة وعلم الأصول، فهو يقول: "وأنا لست متأكداً من غلبة فائدة استقلال علم المقاصد؛ إذ يرتكز اهتمامي حالياً على ربطه بعلم الأصول، وإدخاله ضمن آليات الاستنباط؛ لأن هذا مكسب أساسي أخشى أن يتعطل إذا عجلنا باستقلاله عن علم أصول الفقه."[٣١]

بل عارض عطية رأي ابن عاشور بشكل صريح، معتبراً أن استقلال المقاصد بعلميتها سيكون له الأثر السلبي على كلا العلمين، فقال: "أما رأي ابن عاشور في تأسيس علم مستقل لمقاصد الشريعة وترك علم أصول الفقه على حاله، فأرى أنه ضار بكلا "العلمين"؛ إذ يجمّد الأصول على حالها ويحرمها من روح المقاصد، كما أنه يبعد

---

[٢٩] الريسوني، أحمد. **نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي**، المنصورة: دار الكلمة، ط١، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م، ص٣٠٧، ٣٠٨.

[٣٠] المرجع السابق، ص٣٠٨.

[٣١] الرفاعي، عبد الجبار (محرر). **مقاصد الشريعة، آفاق التجديد**، دمشق: دار الفكر، وبيروت: دار الفكر المعاصر، ط١، ١٤٢٢هـ /٢٠٠٢م، ص٢٢٩.

المقاصد عن الدور الوظيفي الذي تقوم به حالياً، والذي ينبغي أن نحرص على تطويره."[٣٢]

إلى جانب هذا الموقف يستوقفنا رأي الشيخ ابن بيّة، الذي يرى أن مقاصد الشريعة هي أصول الفقه ذاتها، فهو يقول في سياق حديثه عن تداخل مجموعة من المباحث بين المقاصد والأصول: "...مقصودنا من هذا هو الإشارة إلى أن المقاصد هي أصول الفقه بعينها، وهذه المناحي والمدارك أمثلة للوشائج الحميمة والتداخل والتواصل. ولو أمعنا النظر وأعملنا الفكر لأضفنا إليها غيرها."[٣٣] وإنما تم استدعاء النظر والبحث في مقاصد الشريعة بوصفها جزءاً من أصول الفقه، لأجل الاستنجاد بها في مسائل الأصول، وهو ما عبّر عنه بقوله: "...إنه يستنجد بالمقاصد في أكثر من عشرين منحىً من مسائل الأصول."[٣٤]

وبناء على التلازم العلمي والتكامل المنهجي بين علم أصول الفقه ومقاصد الشريعة، رأى ابن بيّه أن علم أصول الفقه في حاجة ماسة إلى التفعيل، أكثر من إحلال علم مقاصد الشريعة محلّه، أو استحداثه علماً مستقلاً، منبهاً إلى ضرورة استثمار المقاصد والاستنجاد بها في ذلك التفعيل والاستثمار، فقال: "فإن المجالاتِ التي يجب الاستنجاد بالمقاصد فيها واستثمارها تتمثلُ أولاً: فِي تفعيل أصول الفقه على ضوء إعمال المقاصد في بنيتها؛ لتوسيعِ دائرة الاستحسان والاستصلاح، واستنباط الأقيسة ومراعاة المآلات والذرائع، إلى آخر ما أشرنا إليه... ."[٣٥]

وهذا الاتجاه يحتفظ لنفسه برأي عدم إقالة مقاصد الشريعة من حمى علم الأصول، ومن وظيفتها الأساسية المتمثلة في تفعيل أصول الفقه وتطوير آليات استثماره؛ لأنّ ذلك سيؤثر -لا محالة- على روحه التشريعية.

---

[٣٢] عطية، جمال الدين. **نحو تفعيل مقاصد الشريعة**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م، ص٢٦٧.

[٣٣] ابن بيه، عبد الله. **علاقة مقاصد الشريعة بأصول الفقه**، لندن: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، مركز دراسات مقاصد الشريعة، ط١، ٢٠٠٦م، ص١٣١.

[٣٤] المرجع السابق، ص٩٩.

[٣٥] المرجع السابق، ص١٣٧.

٢. رؤية ذاتية في إشكال استقلال المقاصد:

تأتي الدعوة في اعتقادي إلى تأسيس علم جديد نابع من علم أصول الفقه من عدم استصحاب الأسس المقصدية لنشوء علم أصول الفقه، والشروط التاريخية والعلمية للاستعانة به. ويتأكد هذا الأمر حينما يتم ربط هذه الدعوة بمقاصد التجديد الاجتماعي والحضاري في كيان الأمة، لذلك فإن النظر في هذا الاختيار العلمي ينبغي أن يحمل على السياق التاريخي الذي نشأت فيه تلك الدعوة.

وتجدر الإشارة إلى أن ما حصل للمعرفة الأصولية من حيث العناية بها وإفرادها بالدراسة والبحث، هو ما يحصل في الآونة الأخيرة مع المعرفة المقاصدية؛ فأصول الفقه لم يدرس علماً مستقلاً تم تقعيده وإنشاؤه من فراغ، وإنما تخلق ونشأ في رحم الفقه، وكذا مقاصد الشريعة؛ إذ عاشت بدايتها الأولى في علم الفقه، إلا أن إيلاء علم أصول الفقه بالاهتمام، وعدّ مقاصد الشريعة فرعاً عنه، حال دون منح العناية الكافية نفسها لمبحث المقاصد؛ لأنّها كانت تشكل روحاً تسري في الآليات المنهجية المستثمرة، ومعنى مضمراً في الخطاب الفقهي.

لذلك فإن تجربة الانبثاق العلمي لأصول الفقه، واستقلاله المعرفي من جوانب الدراسة العلمية والنظر العقلي، لا ينبغي أن يتكرر في نظري مع ما يراد الاصطلاح عليه "بعلم مقاصد الشريعة"، وذلك لأسباب أذكرها على سبيل الإيجاز، وأهمها:

أ. بقراءتنا العلمية للبناء السياقي لنشأة العلوم، نلمس انتفاءً بيّناً لإشكال مظنة الدعوة الضرورية لتأسيس العلوم، أو لخلق علم جديد اسمه "علم المقاصد"، على سبيل الاستقلال عن علم أصول الفقه؛ لأنّ علم أصول الفقه، المؤسس سلفاً، مصححاً ومنقذاً للمعرفة الفقهية، ارتبط بناؤه على إشكال ضبط الاجتهاد الفقهي وفق مساره المرسوم، فكان لشرط الضبط ورود في حالته العلمية، لكن يفتقر علم المقاصد إلى هذا الشرط؛ لأن علم أصول الفقه لا يستصحب في ذاته إشكالاً معرفياً؛ لأنّه متمدد الأبعاد في النظر، وإنما الإشكال حسب اعتقادنا في تفعيل قواعده،[٣٦] وهو رأي الشيخ ابن بيّه، ثم كذلك في الغياب النظري لإعمالها واستثمارها، ومبادئ المقاصد جزء من ذلك.

[٣٦] وهو رأي أستاذنا ابن بيه السابق الذكر.

ب. لا ينبغي إغفال الانتساب التاريخي والانصهار العلمي بين علمي أصول الفقه و"علم مقاصد الشريعة" مع علم الفقه، ولعل الولادة "القسرية" لعلم أصول الفقه، وما آلت إليه من انـــزياحات علمية على مستوى النظر، من تجريدية علم الأصول وتخلفه عن الخدمة القويمة للفقه، يعسّر من مسألة إنجاب علم جديد على مســـتوى الفعـــل في ثوب المقاصد، بل ستكون ولادته "قيصرية"، تضر مبدئياً بصحة علم الفقه أولاً، وبعلم أصوله ثانياً، الأمر الذي يقلل في اعتقادنا من جدوى ذلك الاستقلال، بناء على هـــذا النـــزيف العلمي المتسلسل.

ت. إن صلب الإشكال الذي تفتقت عنه دعاوى تأسيس علم جديد، وهو علـــم المقاصد، تتركز في تطوير الاجتهاد الفقهي، حتى يساير واقع العالم وضرورات العصر. ويبدو أن هذا الشرط يختفي في هذا الشأن؛ لأنّه يستحيل النظر الفقهـــي بالاعتمـــاد المنفرد على لمقاصد، بل لا بدّ من المرور بإعمال (قواعد) و(أصول) الفقه، والمقاصـــد جزء لا يتجزأ منه كما سلف. فالعلة إذن من إنشاء علم جديد مستقل كعلم المقاصـــد هو أن علم أصول الفقه لم يعد يفي بالحاجات العلمية،[٣٧] التي أسس من أجلها ســـلفاً. وعليه ينبغي استبداله وإحلال علم جديد محلّه هو علم المقاصد، في حين أن العلوم تعلن عن ظهورها حالة وجود فراغ حقيقي، إما لأجل حاجة ضرورية لا بديل لها من قبل، وإما بعد استفراغ الوسع في استثمار العلم القائم، مع عدم القدرة على سداد الحاجـــة، ولا يمكن استدراكها إلا باستحداث علم جديد. إلا أنه لا يوجد مثل هذا الأمـــر في قانون التاريخ السياقي للعلوم حتى يحدث علم المقاصد علماً جديـــداً إمـــا بـــديلاً أو مستقلاً؛ لأنّ حقيقة المسألة لا تنحصر في علم أصول الفقه بقدر ما تتمثـــل في طـــرق تفعيله، واستثمار جميع قواعده، بما في ذلك قواعد النظر المقصدي.

ث. إن الدعوة إلى إنشاء علم جديد، إما بديل أو مســـتحدث، دون اســـتفراغ الوسع الاجتهادي، وإمعان النظر العلمي في العلم القـــائم علـــى ســـبيل الاســـتثمار والتوظيف والتفعيل، سيدفع بالتأكيد إلى التفكير في إنشاء علوم أخـــرى بالمســـوغات

[٣٧] ابن عاشور. **مقاصد الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص١١١.

نفسها والحيثيات المذكورة سلفاً، وإن لم تدع الضرورات العلمية إليها، سواء كانت علمية أو تاريخية أو سياقية، الأمر الذي سيؤثر في فاعلية العلوم وقدرتها على أداء مهمتها التي لأجلها أنشئت، لذلك فإن خصوصية التحفظ من منطق التفكير التأسيسي للعلوم تضمر في الغياب من جانب الوجود.

كانت هذه أهم الشروط العلمية في نظرنا التي تفتقر إليها دعاوى إنشاء علم جديد هو علم المقاصد، أو جعله بديلاً عن علم أصول الفقه.

ومع كل ما ذكر، فإنه لا ينبغي أن يفهم من كلامنا على -سبيل القطع- ميلنا إلى تجنب تحقيق النظر في المباحث المقاصدية في استقلال عن علم أصول الفقه، فذلك أمر قد حصل بإفراده بالبحث مع بعض الأصوليين كالعز بن عبد السلام والشاطبي، وإنما محل خلافنا مع الاتجاه الأول هو البحث في المقاصد بوصفها علماً خاصاً مستقلاً، سواء من جانب النظر أو من جانب الاجتهاد في التحقيق الفقهي والواقعي، وهو ما أشير إليه في كلام الشيخ الريسوني بقوله: "فالمقاصد علم وركن من علم"[٣٨] فهو علم من حيث البحث والدراسة في النظر على سبيل المجاز، لكنه ركن من علم من حيث الاجتهاد والتنزيل في الواقع على سبيل الاختصاص والحقيقة.

خاتمة:

لقد أنتج الزمن الإسلامي علوماً كبرى مقصودة لذاتها، بالنظر المبني على العمل والتحقق في الوجود الإنساني في علاقته بالكون، ومنها تفتقت علوم أخرى رديفة استدعت حضورَها الضرورةُ العلمية لغايات تصحيحية، تروم بها إنقاذ العلوم الأولية وضبطها من باب وجوب إتمام الواجب. كما أنَّ تلك العلوم والمعارف المنتجة في المجال التداولي الإسلامي تنتهي أبعادها العلمية والعملية عند خدمة كليات كبرى، ومقاصد عظمى من الوجود الإنساني من القراءة السليمة لعالمي الوحي والكون، وتلك المقاصد هي التعبد الإلهي والاستخلاف الأرضي والشهود الإنساني.

---

[٣٨] الريسوني. **نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي**، مرجع سابق، ص٣٠٧.

وقد يحيلنا هذا الأمر إلى التحقيق في مسألة أساسية، تتعلق بتأسيس علم جديد كعلم المقاصد مثلاً، الذي اختلف فيه الدارسون والمحققون بين مؤيد ومعارض. ويبدو في نظرنا أن اتجاه الاعتراض على الدعوى يترجح عن مقابله، وأولى بالاعتبار، بالنظر إلى تداخل أسباب ورد ذكرها في متن هذه الدراسة.

حسبُ هذه الدراسة أنها أسهمت في إيراد إشكال نشأة العلوم وتطورها، وفهم الأسس التي انبنى عليها عمران تلك العلوم، كما أنها تركت وسع النظر في عدد من الإشكالات المتناسلة لمن سنحت له الفرصة، وجدّت له المناسبة من الدارسين والباحثين، ولعل من المناسب البحث في الإشكالات الآتية:

– مسألة تأسيس العلوم: دراسة علمية في نشوء العلوم الإسلامية وتطورها دراسة مستفيضة تكشف عن الأسس العلمية والمنهجية المعتمد عليها في نشأة العلوم.

– العلوم الإسلامية والقيم المقصدية في مواقع الوجود، بحث في المقاصد الكلية الكبرى من إنتاج العلوم واستثمارها في مجالات التمثل الإنساني ومواقع وجوده.

– استقلال علم المقاصد بين السياق المنهجي والضرورة العلمية، دراسة علمية تاريخية في دعاوى استقلال علم المقاصد ومدى صحتها وقوتها في الاستمرار والنجاح، وآليات الاشتغال على المنهج المقاصدي على سبيل الاستقلال.

ملامح الفكر التربوي عند الإمام البخاري:
قراءة تحليلية لكتاب "العلم" من "الجامع الصحيح"

علي إبراهيم سعود العجين*

الملخص

يوضح البحث مفهوم الفكر التربوي عند الإمام البخاري من كتاب العلم من الجامع الصحيح، كاشفاً عن ميزات هذا الفكر من حيث اعتماده الأحاديث الصحيحة، وشموليته، وانعكاسات التجربة الذاتية للإمام البخاري فيه.

تطرق البحث إلى فكر البخاري الخاص بالأهداف التربوّية، وأصناف المتعلمين ومواصفاتهم، وطرق التعليم، والأدوات والأساليب والوسائل المعينة، ويختم البحث بعرض آراء الإمام البخاري في بعض القضايا التربوية والمصطلحات والمفاهيم الخاصّة التي احتفى بها البخاريّ دون غيره من المحدّثين والفقهاء.

الكلمات المفتاحية: الفكر التربوي، الإمام البخاري، الجامع الصحيح، كتاب العلم.

Features of Imam al-Bukhari's Educational Thought: Analytical Reading of "Knowledge" Chapter of al-Jami' al-Sahih

Abstract

This paper elaborates on educational thought of Imam al-Bukhari as relayed in the chapter on Knowledge of his book *al Jami' al-Sahih*. It reveals features of thought, namely: its comprehensiveness, relying on sound Hadiths, and the implications of al-Bukhari's personal experience with it.

The paper addresses al-Bukhari's thought relating to educational goals, types of learners, teaching methods, and supporting tools and means. It concludes with al-Bukhari's views on some educational issues, terms, and educational concepts that he, in particular, has given attention to.

Key words: Educational thought, Imam Al-Bukhari, al Jami' al-Sahih, Book of Knowledge.

* أستاذ مساعد في الحديث النبوي الشريف وعلومه، بجامعة آل البيت في الأردن. البريد الإلكتروني: aliajeen@yahoo.com. تم تسلّم البحث بتاريخ ٢٠١٠/١٠/٢١م، وقُبل للنشر بتاريخ ٢٠١١/٣/٨م.

مقدمة:

يُعدُّ "الجامع الصحيح" للإمام محمد بن إسماعيل البخاري أصحَّ كتاب بعد كتاب الله تعالى، وأجمعت الأمة على تلقيه بالقبول، ولم يلق كتاب –بعد كتاب الله– العناية التي أولتها الأمة لهذا الكتاب، من حفظ ونشر وشرح وتدريس وتلخيص ودراسة. وبالرّغم من اتفاق الأمة على مكانة "الجامع الصحيح"، وعلى إمامة البخاري، إلا أننا لا نجد عناية واضحة في استجلاء الفكر التربوي للإمام البخاري من خلال جامعه الصحيح، ولا سيّما أنه استقى فكره من صحيح حديث النبي ﷺ.

وتأتي هذه الدراسة لتجلية الفكر التربويّ لدى هذا الإمام الجليل، والبحث في آراء البخاري وتصوّراته التربوية في كتاب "العلم". فقد ذكر بعض شرّاح كتاب البخاري ودارسيه الجوانبَ التربوية المستنبطة من تراجم "الجامع الصحيح" والأحاديث الواردة فيه. ولم يقف الباحث –حسب اطلاعه– على دراسة متخصصة في بيان الفكر التربوي عند الإمام البخاري. وثمة دراستان تناولتا بشيء من التخصص بعض الجوانب التربوية في "الجامع الصحيح"؛ دون أن تبين الفكر التربوي للإمام البخاري بوجه عام؛ درست إحداهما الجوانب التعليمية في كتاب العلم من صحيح البخاري،[١] ودرست الثانية دلالات الفقه التربوي في بعض تراجم صحيح البخاري.[٢]

أولاً: الفكر التربوي عند الإمام البخاري: مفهومه ومصادره وميزاته

١. مفهوم الفكر التربوي عند الإمام البخاري:

يختلف تعريف التربية اصطلاحاً باختلاف المنطلقات الفلسفية التي تخضع لها النظرية التربوية. وباختلاف الطرق والوسائل التي تسلكها الجماعات الإنسانية في

[١] الطوالبة، إبراهيم محمد. **الجوانب التعليمية في كتاب العلم من صحيح البخاري**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٩٥م.

[٢] العليمي، أحمد محمد. **دلالات الفقه التربوي في بعض تراجم صحيح البخاري**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠١م.

تدريب أجيالها وإرساء قيمها ومعتقداتها. وباختلاف الآراء في مفهوم العملية التربوية وطرقها ووسائلها.[٣]

والتربية الإسلامية هي: "المفاهيم والقيم والأساليب والاتجاهات المتضمنة في آيات القرآن الكريم وسنة الرسول العظيم ﷺ، والتي تتصل بتربية الإنسان في جوانب شخصيته المختلفة."[٤]

أما الفكر فهو "عمل الذهن تدبُّراً وتأمُّلاً في أي شأن من شؤون الحياة الدنيا أو الدين. وهو نشاط بشري أداؤه العقل، وثمراته الرأي والعلم والمعرفة."[٥]

وعلى ذلك فإن على الباحث -الذي يجهد نفسه في سبيل بيان موقف التربية الإسلامية من هذه القضية أو تلك من قضايا التربية والتعليم، من خلال كتابات المفكرين- أن يصحح عبارته وينسب الموقف إلى العالِم الذي يدْرسه، أو المدرسة الفكرية التي يبحث في فكرها. فالقول بأن موقف التربية الإسلامية هو موقف هذا أو ذاك من المفكرين، ربما لا يكون صحيحاً. فالذي يبحث عن موقف التربية الإسلامية من قضية ما، عليه أن يتجه مباشرة إلى مصدري الإسلام الأساسيين وهما: القرآن الكريم والسنة المطهرة.[٦]

وبناء عليه يُعرّف الفكر التربوي الإسلامي بأنه "مجموعة الآراء والأفكار والنظريات التي احتوتها دراسات الفقهاء والفلاسفة والعلماء المسلمين، وتتصل اتصالاً مباشراً بالقضايا والمفاهيم والمشكلات التربوية". وبذلك "فالفكر التربوي الإسلامي" هو رؤية العلماء المسلمين وتفسيراتهم للتربية الإسلامية.[٧]

---

[٣] محجوب، عباس. **أصول الفكر التربوي في الإسلام**، عمّان: جدارا للكتاب العالمي، ط١، ٢٠٠٦م، ص١٠.

[٤] علي، سعيد إسماعيل. **الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل**، القاهرة: دار السلام، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، ص٣٧.

[٥] القادري، أحمد رشيد. وأبو شريح، شاهر. **الفكر التربوي الإسلامي**، عمّان: دار جرير، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م، ص١٣.

[٦] علي. **الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل**، مرجع سابق، ص٣٦-٣٧.

[٧] المرجع السابق، ص٣٨.

وبهذا يكون الفكر التربوي المقصود في هذه الدراسة، عند الإمام البخاري: "مجموعة الآراء والنظريات التي احتواها كتاب "العلم"من "الجامع الصحيح" مما يتعلق بالقضايا والمفاهيم والمشكلات التربوية". وإنما ذكرنا كتاب "العلم" لأنه الميدان الأصيل لدراسة الجوانب التربوية، التي تمثل آراء الإمام البخاري وأفكاره. وهذا لا يعني –بأي حال من الأحوال– أن الفكر التربوي للبخاري يقتصر على ذلك، ولكن كتاب العلم يعكس ملامح هذا الفكر بشكل واضح أكثر من غيره.

فعلى سبيل المثال، بَّوب البخاري أحد أبواب كتابه بـ: "باب: من سئل علماً وهو مشتغل في حديثه فأتم الحديث ثم أجاب السائل". وأخرج فيه حديث "أبي هريرة" رضي الله عنه: "بينما النبي ﷺ في مجلس يحدِّث القوم جاءه أعرابي فقال: متى الساعة؟ فمضى رسول الله ﷺ يحدث. فقال بعض القوم: سمع ما قال فَكَرِه ما قال، وقال بعضهم: بل لم يسمع. حتى إذا قضى حديثه قال: أين أراه السائل عن الساعة؟ قال: ها أنا يا رسول الله. قال: فإذا ضُيِّعت الأمانة فانتظر الساعة. قال: كيف إضاعتها؟ قال: إذا وُسِّد الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة."[٨]

قال ابن حجر تعليقاً على هذا الحديث: "محصلة التنبيه على أدب العَالِم والمتعلِّم، أما العالم فلِما تضمنه من ترك زجر السائل، بل أدَّبه بالإعراض عنه أولاً حتى استوفى ما كان فيه، ثم رجع إلى جوابه لأنه من الأعراب، وأما المتعلِّم فلِما تضمنه من أدب السائل أن لا يسأل العَالِم وهو مشتغل بغيره، لأن حق الأول مقدّم."[٩]

٢. مصادر الفكر التربوي عند الإمام البخاري:

ينطلق الفكر التربوي الإسلامي مما جاء به الرسول ﷺ من تعاليم سماوية وسنة، وما عمل به وأمر صحابته والتابعين له أن يعملوا به، وأيضاً بما جاء به من بعده تنفيذاً لأوامره واجتناباً لما نهى الله عنه ورسوله، واجتهاداً في توضيح منهجه في التربية،

[٨] البخاري، محمد بن إسماعيل. **الجامع الصحيح**، بيروت: دار المعرفة، د.ت، حديث رقم٥٩.

[٩] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، بيروت: دار المعرفة، د.ت، ج١، ص١٤٢.

وأسلوبه في المعاملة، الذي انطلق من تربية سماوية روحية وجسدية، كانت وما تـــزال منهج عبادة ومنهج فكر ومنهج عمل.[١٠]

وهذا ما سار عليه الإمام البخاري في فكره التربوي، في اعتماده القرآن الكـــريم والسنة المطهرة وأقوال الصحابة والتابعين واجتهاد الأئمة من بعدهم، وهو على النحو الآتي:

أ. القرآن الكريم:

لقد أكثر الإمام البخاري من استشهاده بالقرآن الكريم، نصاً وتفسيراً، فـــاعتنى في صحيحة بآيات الأحكام؛ إذ انتزع منها الدلالات البديعة، وســـلك في الإشـــارة إلى تفسيرها السبل الوسيعة.[١١]

ففي كتاب "العلم" ذكر البخاري عدداً من الآيات في عناوين الأبـــواب، ومـــن ذلك:

(الباب الأول): فضل العلم، وقول الله تعـــالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (المجادلة: ١١)، وقوله عزّ وجـــل: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا﴾ (طه:١١٤)، لتحقيق دافعية المتعلم للعلم، وبيان مصدرية العلم وغايته.

(الباب السادس): باب ما جاء في العلم وقوله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا﴾ (طه: ١١٤).

(الباب العاشر): باب العلم قبل القول والعمل، لقوله تعـــالى: ﴿فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ﴾ (محمد: ١٩). فبدأ بالعلم، إشارة لاستناد العمل على العلم، وقال جلّ ذكـــره: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ﴾ (فاطر: ٢٨)، للتذكير بغاية العلم، وقال ابن عباس: ﴿كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ﴾ (آل عمران: ٧٩) علماء فقهاء، ويقال: الرباني: الذي يـــربي النـــاس بصغار العلم قبل كباره، توضيحاً لصفات العالم وأسلوب التعليم الناجح.

---

[١٠] الرشدان، عبد الله زاهي. **الفكر التربوي الإسلامي**، عمّان: دار وائل، ط١، ٢٠٠٤م، ص٦٢.

[١١] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. **هدي الساري مقدمة فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، بيروت: دار المعرفة، د.ت، ص٨.

ب. السنة النبوية:

من المعلوم أن "الجامع الصحيح" للإمام البخاري هو أصح كتاب للسنة النبوية، وأن أي مفكر تربوي إسلامي إذا أراد أن يستدل من السنة النبوية، لا يستغني بوجه من الوجوه عن هذا الكتاب الجليل. وسنلحظ فيما يأتي أن الإمام البخاري جعل السنة النبوية أساساً لفكره التربوي. ومثاله: ما استنبطه البخاري من عدم إيقاع الملل على المتعلم. فقد عنون (الباب الحادي عشر) "ما كان النبي ﷺ يتخوَّلهم بالموعظة والعلم كي لا ينفِروا." وأورد فيه حديث ابن مسعود رضي الله عنه "كان النبي ﷺ يتخوَّلنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا."[١٢]

ت. أقوال الصحابة رضوان الله عليهم:

أودع الإمام البخاري أقوال الصحابة في عناوين كتابه، واستدل منها على آرائه وأفكاره، ومن ذلك ما سبق أن ذكرناه من تفسير ابن عباس –رضي الله عنه– لكلمة "الربانيين".

وفي (الباب العاشر): نقل عن أبي ذر رضي الله عنه: "لو وضعتم الصمصامة، أي؛ السيف، على هذه، وأشار إلى قفاه، وظننت أني أنفذ كلمة سمعتها من النبي ﷺ قبل أن تجيز عليّ لأنفذتها." ففيه تحمل مسؤولية العلم والحرص والشجاعة في تبليغه.

أمّا (الباب الخمسون) فخصّصه لموضوع: الحياء في العلم، ونقل فيه عن عائشة رضي الله عنها قال ﷺ: نعم النساء نساء الأنصار، لم يمنعهن الحياء أن يتفقهن في الدين.

ث. أقوال التابعين والأئمة من بعدهم:

ومن ذلك ما نقله عن مجاهد في (الباب الخمسون): الحياء في العلم: "لا يتعلم العلم مستحي ولا مستكبر." ونقل عن الإمام سفيان بن عيينة في (الباب الرابع): باب قول المحدث: حدثنا وأخبرنا وأنبأنا، قال ابن عيينة: (حدثنا وأخبرنا وأنبأنا وسمعت

[١٢] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٦٨.

واحداً) ليدلّل أنه أي لا فرق بين هذه الصيغ في التحديث، سواء سمع التلميذ من الشيخ أو قرأ عليه.

٣. ميزات الفكر التربوي عند الإمام البخاري:

أ. الاعتماد على صحيح الحديث النبوي منطلقاً لفكره، فبنى فكره على أساس متين. وهذه قضية مهمَّة نحتاج الوقوف عليها في زماننا؛ إذ إن هناك من التربويين – الذين يتخذون من الإسلام أساساً لفكرهم التربوي– يبنون دعاواهم وأفكارهم على الأحاديث الضعيفة، ويؤصلون مبادئ وأسساً عليها، ثم نرى أن هذه التأصيلات غير سديدة، وتنسب –بغير حق– للنبي ﷺ، وإن كان هناك من يرى جواز العمل بالأحاديث الضعيفة؛ لأنَّ القائلين بهذا الرأي قيدوا جواز ذلك في "فضائل الأعمال"، ونحن هنا نتحدث عن "التربية" و"بناء الأجيال"، وهي مسألة ليست من فضائل الأعمال، بل هي جوهر الأعمال.

ب. يعد "الفكر التربوي" للإمام البخاري، وليد تجربة تربوية حافلة، مارسها تلميذاً وشيخاً. فالميدان التعليمي هو الذي أفرز هذا الفكر وأنتج هذه التصورات من خلال ما عايشه الإمام البخاري في تجربته التعليمية، فقد طلب العلم وهو صغير السن؛ إذ سئل: "كيف كان بدء أمرك؟ فقال: أُلهمت حفظ الحديث وأنا في الكُتّاب، فقيل: كم كان سنك؟ فقال: عشر سنين."[١٣]

وفي مرحلة مبكرة، نجده يقوم بدور المعلم "الشيخ"، فيجتمع عليه آلاف الطلبة طلباً للعلم على يديه، فقد كان أهل العلم من البصريين يعدون خلفه في طلب الحديث وهو شاب حتى يغلبوه على نفسه، ويُجْلِسوه في بعض الطريق، فيجتمع عليه ألوف، أكثرهم ممن يكتب عنه، وكان شاباً لم يخرج وجْهُه.[١٤]

في خضم هذه التجربة، تشكلت آراء البخاري التربوية، ونضجت تصوراته التعليمية. فبعض المشكلات التي كانت تواجهه في ميدان طلب العلم والتدريس، هي

[١٣] الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٨، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م، ج١٢، ص٣٩٣.

[١٤] المرجع السابق، ج١٢، ص٤٠٨.

التي كوّنت "فكره التربوي". وهذا ما نلمحه في تبويباته وعناوينه في كتاب "العلم". فقد ناقش طرق تحمُّل الحديث كالسماع والقراءة والمناولة والكتابة،[١٥] ودلَّل على مشروعيتها من السنة النبوية.

كما ذكر موضوع تحمّل الصغير للحديث هل هو صحيح أم لا، وأدرجه في (الباب الثامن عشر): (متى يصح سماع الصغير). وتطرق لمشكلة تربوية عميقة وهي: ما اتهم به رواة الحديث بأنهم نقلة أخبار من غير تدبُّر وفهم، فبوب: (الباب الرابع عشر) بـ(الفهم في العلم)، إلى غير ذلك من القضايا التربوية التي أبرزها في "كتاب العلم".

ت. ومن ميزات الفكر التربوي للإمام البخاري شموليته وترابطه؛ فالقضايا التربوية التي ناقشها الإمام البخاري، شاملة لكل جوانب العملية التعليمية بترابط محكم بين كل باب من أبواب كتاب "العلم" والكتاب الذي يليه. فهو يذكر الأهداف التربوية من خلال ما بدأ به وهو (الباب الأول): "فضل العلم"، ثم ينتقل إلى آداب العلم فيبوب بها (الباب الثاني): "من سئل علماً وهو مشتغل في حديثه"، ثم يتحدث عن البيئة التعليمية الناجحة، وذلك من خلال (الباب الثالث): "من رفع صوته بالعلم". وفي هذه الأثناء يتطرق إلى مسائل متخصصة في رواية الحديث في (الباب الرابع) بقوله: "قول المحدث "حدثنا" و"أخبرنا"... . ويذكر لنا أنواع تحمّل الحديث، كما في (الباب السادس): "القراءة والعرض على المحدث" ونحوها، ثم يعود لذكر آداب العلم وأصناف المتعلمين في (الباب الثامن): "من قعد حيث ينتهي به المجلس"، ثم يذكّر بأهمية العلم بقوله في (الباب العاشر) "العلم قبل القول والعمل".

ويتطرق إلى البيئة التعليمية الناجحة في (الباب الحادي عشر): "ما كان النبي ﷺ يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفِروا". ويتناول: أوقات التعليم في (الباب الثاني عشر): "من جعل لأهل العلم أياماً معلومة"، كما يذكّر بدافعية العلم بقوله في (الباب الثالث عشر): "من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين"، ويربطه بموضوع الفهم؛ إذ يُعَنوِن

[١٥] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، باب ما جاء في العلم، باب٦، وباب ما يذكر في المناولة وكتاب أهل العلم، باب٧.

(الباب الرابع عشر) بـ: "الفهم في العلم"، ثم بحاجة طالب العلم للرحلة في طلبه فيذكر في (الباب السادس عشر): "ما ذكر في ذهاب موسى ﷺ في البحر إلى الخضر". وينتقل إلى مصدر العلم في (الباب السابع عشر): "قول النبي ﷺ (اللهم علِّمه الكتاب)."

ويخصص (الباب الثامن عشر) لتعليم الصغار: "متى يصح سماع الصغير"، ويعود إلى التذكير بأصناف المتعلمين من حيث تأثرهم بالعلم في (الباب العشرين): "فضل من عَلِم وعلَّم"، محذراً بعد ذلك من خطورة رفع العلم وظهور الجهل كما في (الباب الحادي والعشرين): "رفع العلم وظهور الجهل". ثم ينتقل إلى الوسائل التعلمية بقوله في (الباب الرابع والعشرين): "من أجاب الفتيا بإشارة اليد والرأس". ثم وجوب تبليغ العلم بقوله في (الباب الخامس والعشرون): "تحريض النبي ﷺ وفد عبد القيس على أن يحفظوا الإيمان والعلم ويخبروا من وراءهم".

وينتقل إلى (الباب السابع والعشرين): "التناوب في العلم"، وهو مصطلح تربوي انفرد به الإمام البخاري. ويتحدث عن الغضب في التعليم عند الحاجة إليه، فيقول(الباب الثامن والعشرين): "الغضب في الموعظة والتعليم إذا رأى ما يكره". وبعد ذلك ينتقل إلى موضوع تعليم المرأة بقوله في (الباب الحادي والثلاثين): "تعليم الرجل أَمَته وأهله، وَعِظة الإمام النساء وتعليمهن". ويذكّر بدافعية التعليم بقوله في (الباب الثالث والثلاثين) "الحرص على الحديث". ويعود إلى بيان خطورة تفشي الجهل بقوله في (الباب الرابع والثلاثين): "كيف يقبض العلم". ثم يكرر وجوب تبليغ العلم، وينتقل إلى أمر خطير ينبغي التنبّه إليه عند تبليغ العلم، وهو الكذب في العلم، فيقول في (الباب الثامن والثلاثين): "إثم من كذب على النبي ﷺ".

وحتى لا يقع في الخطأ والكذب في العلم يذكر أدوات العلم، فيقول في (الباب التاسع والثلاثين): "كتابة العلم". ثم يتطرق لموضوع أوقات التعليم وخاصة في الليل فيذكر في (الباب الأربعين): "العلم والعظة بالليل". ويؤكد على أدوات العلم بقوله في (الباب الثاني والأربعين): "باب حفظ العلم". ويذكر أدباً رفيعاً آخر مبيناً مصدرية

العلم بقوله في (الباب الرابع والأربعين): "ما يستحب للعالم إذا سئل أي الناس أعلم فَيَكِل العلم إلى الله تعالى"، ويُذكِّر بأنه ليس من التكبّر أن يُسأل العالم وهو جالس ويكون السائل قائماً. ويعود إلى بيان مصدرية العلم بقوله في (الباب السابع والأربعين): "قول الله تعالى: ﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلۡعِلۡمِ إِلَّا قَلِيلٗا﴾ (الإسراء: ٨٥)". ويتناول البخاري موضوع مراعاة الفروق الفردية في التعليم بقوله في (الباب الثامن والأربعين): "من ترك بعض الاختيار مخافة أن يقصر فهم بعض الناس عنه". ويخصص (الباب التاسع والأربعين) لـ: "من خص بالعلم قوماً دون قوم كراهية أن لا يفهموا". وينتقل إلى ذكر العوائق النفسية التي تمنع العلم بقوله في (الباب الخمسين): "الحياء في العلم"، ويذكر أماكن التعليم بقوله في (الباب الثاني والخمسين): "ذكر العلم والفتيا في المسجد". ويختم كتاب العلم بـ (الباب الثالث والخمسين) الذي خصّصه لـ: "من أجاب السائل بأكثر مما سأله، تنبيهاً على سعة العلم". وكأن لسان حاله يقول: إن العلم واسع، وهذه أسس التعليم ومبادئه قد ذكرتها في كتاب "العلم".

ومما سبق من بيان مصادر الفكر التربوي عند البخاري وميزاته، يتبين لنا انتماء الإمام البخاري إلى مدرسة الفقهاء والمحدثين التربوية، وهي المدرسة التي تتمسك بالإسلام شرعة ومنهاجاً، نظاماً وتشريعاً، وتتمحور حول الكتاب والسنة وتذود عنهما، وتفسر النص التفسير الذي تحتمله لغة الضاد، من غير سرّية ولا رمزية.[١٦]

ولقد مرت هذه المدرسة بمرحلتين؛ الأولى: مرحلة الاتفاق بين المحدثين والفقهاء خلال القرن الثالث. والثانية مرحلة تباين الطرفين في الرأي في القرن الرابع. وفي المرحلة الأولى تحددت مفاهيمها التربوية المتمثّله في التزام نصوص القرآن الكريم، والسنة وما كان عليه الصحابة، فالقرآن الكريم والحديث الشريف هما المنهاج الديني، والفقه هو فهم القرآن الكريم والحديث الشريف.[١٧] ويعد الإمام البخاري –رحمه الله–

[١٦] حسان، حسان محمد، وجمال الدين، نادية. **مدارس التربية في الحضارة الإسلامية**، القاهرة: دار الكتاب المصري، ط١، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م، ص١٠٠.

[١٧] الكيلاني، ماجد عرسان. **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**، عمّان: جمعية عمال المطابع، ط١، ١٩٧٨م، ص١٠٤.

من رواد هذه المدرسة؛ إذ جمع بين النص والفقه، بل وتميز من غيره بالتزامه النص الصحيح من السنة النبوية، ودقة استنباطه الفقهي.

ثانياً: الأهداف التربوية في فكر الإمام البخاري

رسم الإمام البخاري أهدافه التربوية من منطلق توحيد الله تعالى، فبوّب (الباب العاشر) تحت عنوان: "العلم قبل القول والعمل، لقوله تعالى: ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾ (محمد: ١٩)" ويمضي في تفصيل الأهداف بقوله: "ومن سلك طريقاً يطلب به علماً سهَّل الله له به طريقاً إلى الجنة." ومن أهدافه العليا ما جاء في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟﴾ (فاطر: ٢٨)، بل العلم من أسباب النجاة من النار، فيقول الله تعالى: ﴿وَقَالُوا۟ لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِىٓ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ﴾ (الملك: ١٠) فالغاية النهائية للتربية الإسلامية هي تحقيق العبودية لله في حياة الإنسان الفردية والجماعية،[١٨] وهذا ما أوضحه الإمام البخاري ضمن رؤيته التربوية. ويدخل في ذلك عدد من الأهداف من أهمها:

١. العلم أساس في صحة القول والعمل: جعل البخاري (الباب العاشر) بعنوان: "العلم قبل القول أو العمل". وأراد به أن العلم شرط في صحة القول والعمل، فلا يعتبران إلا به.[١٩] لقوله تعالى: ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾ (محمد: ١٩)، فكلمة التوحيد لا تُقبل بغير العلم.

٢. العلم سبب للوصول إلى الهداية: أورد البخاري في (الباب العشرين) فضل من علِم وعلَّم؛ إذ جاء بحديث أبي موسى الأشعري -رضي الله عنه-: "مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير. أصاب أرضاً فكان منها نقية قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكانت منها أجادب أمسكت الماء، فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا، وأصابت منها طائفة أخرى، إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت

[١٨] النحلاوي، عبد الرحمن. **أصول التربية الإسلامية وأساليبها**، دمشق: دار الفكر، ط٢، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ص١٠٨.

[١٩] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٦.

كلاًّ، فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلِمَ وعلَّم، ومثل من لم يرفع بذلك رأساً ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به."[٢٠] فجمع رسول الله ﷺ بين العلم والهداية، لأنَّ الهدى هو الدلالة الموصلة للمقصد، والعلم عين المدلول.[٢١]

٣. إنقاذ الناس من الضلالة: جاء (الباب الرابع والثلاثين) بعنوان: "كيف يُقبض العلم"، وفيه حديثُ عبد الله بن عمرو بن العاص: "إنَّ الله لا يقبض العلم انتزاعاً ينتزعه من العباد، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء، حتى إذا لم يُبقِ عالماً، اتخذ الناس رؤساء جهالاً، فسئلوا فأفتوا بغير علم، فضلّوا وأضلّوا". فانتشار العلم وبقاء العلماء يمنع من الوصول إلى هذه النتيجة: "فضلّوا وأضلّوا".

٤. تحقيق الخيرية والسمو والرفعة للإنسان: جعل البخاري (الباب الثالث عشر) من كتابه بعنوان: "من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين" وأورد حديث معاوية رضي الله عنه "من يُرد الله خيراً يفقهه في الدين وإنما أنا قاسم والله يعطي، ولن تزال هذه الأمة قائمة على أمر الله لا يضرهم من خالفهم حتى يأتي أمر الله."[٢٢] وتأمل في تنكير كلمة "خيراً" لتشمل الخير كله في الدين والدنيا.

٥. تحقيق التقدير الذاتي للإنسان: جاء (الباب الحادي والعشرين) بعنوان: "باب رفع العلم وظهور الجهل"، ثم نقل عن ربيعة الرأي قوله: "لا ينبغي لأحد عنده شيء من العلم أن يضيع نفسه."[٢٣] فلا ينبغي للعالم أن يأتي بعلمه أهل الدنيا ولا يتواضع لهم إجلالاً للعلم، ومما يؤدي إليه من قلة الاشتغال بالعلم والاهتمام به لما يرى من ابتذال أهله وقلة الاحترام لهم،[٢٤] احتراماً للعلم الذي يحمله. ومن كان فيه فهم وقابلية للعلم لا ينبغي له أن يهمل نفسه، فيترك الاشتغال بالعلم، لئلا يؤدي ذلك إلى رفعه.[٢٥]

---

[٢٠] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٧٩.

[٢١] القسطلاني، أحمد بن محمد. **إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري**، ضبطه: محمد الخالدي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٤٦هـ/١٩٩٦م، ج١، ص٢٦٤.

[٢٢] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٧١.

[٢٣] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، قبل الحديث٨٠.

[٢٤] العيني، محمد بن أحمد. **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار الفكر، د.ت،ج٢، ص٨١.

[٢٥] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٧٨.

٦. التربية العقلية: كما اهتم الإمام البخاري بالبعد الديني للتربية، اعتنى بالبعد العقلي، فهو يجعل (الباب الرابع عشر) بعنوان: "باب الفهم في العلم"، وأورد فيه حديث ابن عمر –رضي الله عنهما– "كنا عند النبي ﷺ، فأتى بجُمّار –أي ما يكون في لب النخلة– فقال: "إن من الشجرة شجرة مَثَلُها كمَثَل المسلم. فأردت أن أقول هي النخلة، فإذا أنا أصغر القوم فسكتُّ. فقال النبي ﷺ: "هي النخلة."[٢٦] لقد فهم ابن عمر أن المسؤول عنه النخلة، فالفهم فطنة يفهم بها صاحبها من الكلام ما يقترن به من قول أو فعل.[٢٧] وبذلك فالتربية الإسلامية تربي الفرد تربية عقلية سليمة.[٢٨]

٧. تحقيق السيادة والريادة الفردية والجماعية: جعل البخاري (الباب الخامس عشر) بعنوان: "الاغتباط في العلم والحكمة"، وأورد فيه قول عمر رضي الله عنه: (تفقهوا قبل أن تسودوا) قال البخاري: (وبعد أن تسودوا)، قال ابن المنيّر: "مطابقة قول عمر للترجمة أنه جعل السيادة من ثمرات العلم، وأوصى الطالب باغتنام الزيادة قبل بلوغ درجة السيادة، وذلك يحقق استحقاق العلم بأن يغبط صاحبه، فإنه سبب لسيادته."[٢٩] وقد أدرك عمر بدقيق فقهه دور العلم في الشهود الحضاري وأثره في سيادة الأفراد والأمم وتقدمهم على الآخرين، وهذا هو سر تقدم الغرب في شتى الميادين، فما سادوا الأمم إلا بالعلم.

ثالثاً: مواصفات المربي وآدابه عند الإمام البخاري

لا تنفك صفات المربي المسلم عن أهداف التربية الإسلامية التي تسعى لتحقيقها، وعلى رأسها تحقيق العبودية لله تعالى. والإمام البخاري إذ ينطلق من هذا المنطلق يضع لنا تصوراته للمربي الذي يصل بنا إلى هذه الأهداف، من خلال مواصفات عالية، وآداب رفيعة يلزم المربي أن يلتزم بها وهي:

---

[٢٦] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٧٢.
[٢٧] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص٦٥.
[٢٨] العمايرة، محمد حسن. **الفكر التربوي الإسلامي**، عمّان: دار المسيرة، ط١، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، ص٣٤.
[٢٩] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٦٦.

١. أن يكون ربانياً: وهو ما أورده البخاري في (الباب العاشر): "باب العلم قبل القول والعمل. قوله تعالى: ﴿كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ﴾ (آل عمران: ٧٩)، فعلى المربي أن يكون ربانياً في هدفه وسلوكه وتفكيره، فهو ينتسب إلى الرَّب عزّ وجل؛ إذ تكون ربانيته بطاعته إياه وعبوديته له واتباعه لشريعته. وإذا كان المعلم ربانياً، استهدف من كل أعماله التعليمية ودروسه أن يجعل طلابه أيضاً ربانيين.[٣٠]

٢. اتصافه بالعلم: وهذا ما أكده البخاري في (الباب العاشر): "العلم قبل القول والعمل"، فجعله أساساً وشرطاً للعمل والقول، فكيف سيقوم فاقد العلم بتعليم الآخرين؟

٣. الصبر والرفق: خصص البخاري (الباب الثاني) للحديث عن: (من سئل علماً وهو مشتغل في حديثه فأتم الحديث، ثم أجاب السائل)، وأورد فيه حديث أبي هريرة رضي الله عنه". بينما النبي ﷺ في مجلس يحدث قوماً جاءه أعرابي فقال: متى الساعة؟ فمضى رسول الله ﷺ يحدث، ..."[٣١] قال ابن الملقن في أحكام هذا الحديث: "الرفق بالمتعلم وإن جفا في سؤاله أو جهل، لأنه ﷺ لم يوبخه على سؤاله قبل إكمال حديثه."[٣٢]

٤. التيسير والتبشير: ونوّه إليه البخاري في (الباب الحادي عشر): "ما كان النبي ﷺ يتخوَّلُهم بالموعظة والعلم كي لا ينفِروا"، وأورد فيه حديث ابن مسعود رضي الله عنه "كان النبي ﷺ يتخوَّلُنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا،"[٣٣] وحديث أنس رضي الله عنه "يسّروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا."[٣٤] والتيسير شامل لكل ما يحقق ذلك للمتعلم بقدر الإمكان، ويدخل فيه استعمال المعلم لطرق التدريس الحديثة،

---

[٣٠] النحلاوي. **أصول التربية الإسلامية وأساليبها**، مرجع سابق، ص١٧.

[٣١] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٥٩.

[٣٢] ابن الملقن. **التوضيح لشرح البخاري الجامع الصحيح**، تحقيق: خالد الرباط وآخرون، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م. ج٣، ص٢٥٦.

[٣٣] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٦٨.

[٣٤] المرجع السابق، حديث رقم٦٩.

التي لا تتعارض مع الشرع الحكيم، واستعمال الوسائل التربوية المتطورة والتعليم الإلكتروني ونحوه.

٥. التواضع: وأورد البخاري الحديث عليه في (الباب الرابع والأربعين) "ما يستحب للعالم إذا سئل أي الناس أعلم فَيَكِل العلم إلى الله تعالى". وأورد فيه قصة موسى –عليه السلام– مع الخضر –عليه السلام– وفيه "قام موسى خطيباً في بني إسرائيل، فسئل: أي الناس أعلم؟ فقال: أنا، فعتب الله عليه إذ لم يَرُد العلمَ إليه، فأوحى الله إليه أن عبداً من عبادي بمجمع البحرين هو أعلم منك... الحديث". فالمربي يتواضع لله تعالى بإرجاع العلم إلى فضل الله عليه. وتواضع موسى عليه السلام، في طلب العلم على يد الخضر عليه السلام، قال ابن حجر في فوائد الحديث: "ولزوم التواضع في كل حال، ولهذا حرص موسى على الالتقاء بالخضر عليهما السلام، وطلب التعلم منه، تعليماً لقومه أن يتأدبوا بأدبه، وتنبيهاً لمن زكى نفسه أن يسلك مسلك التواضع."[٣٥]

٦. التدرج في التعليم: ذكر البخاري في (الباب العاشر) "العلم قبل القول والعمل"، تفسير كلمة الرباني، فـ: "الرباني الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كباره"، كأن يبدأ العالم بالمختصرات بالتعليم قبل المطولات، أو أن يتدرج مع طلابه بالأسهل فالأصعب.

٧. مراعاة الفروق الفردية: وأوردها البخاري في (الباب التاسع والأربعين) "من خص بالعلم قوماً دون قوم كراهية أن لا يفهموا"، وروى فيه عن علي رضي الله عنه "حدثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يُكَّذب الله ورسوله."[٣٦]

٨. نشر العلم وعدم كتمانه: ذكر الإمام البخاري في أكثر من باب وجوب تبليغ العلم ونشره وتحريض النبي ﷺ على ذلك، ومن ذلك، (الباب الخامس والعشرين) "تحريض النبي ﷺ وفد عبد القيس على أن يحفظوا الإيمان والعلم ويخبروا مِنْ وراءهم"،

[٣٥] المرجع السابق، ج١، ص١٦٩.
[٣٦] المرجع السابق، حديث رقم١٢٧.

وأورد فيه حديث مالك بن الحويرث، قال لنا النبي ﷺ: "ارجعوا إلى أهليكم فعلّموهم". وحديث قدوم وفد عبد القيس، فبعد أن علَّمهم شرائع الإسلام قال: "احفظوه وأخبروه من وراءكم."[٣٧] ويذهب الإمام البخاري إلى أبعد من عدم كتمان العلم إلى التوسع في العلم والإفاضة فيه، فهو في (الباب الثالث والخمسين) "من أجاب السائل بأكثر مما سأله"، ويذكر حديثاً لابن عمر أنَّ رجلاً سأل النبي ﷺ: ما يلبس المحرم؟ فقال: "لا يلبس القميص ولا العمامة ولا السراويل ولا البُرْنُس ولا ثوباً مسه الوَرْسُ أو الزعفران، فإن لم يجد النعلين فليلبس الخفين وليقطعهما حتى يكونا تحت الكعبين."[٣٨] قال العيني: "يجب على العالم أن ينبِّه الناس في المسائل على ما ينتفعون به ويتسعون فيه، ما لم يكن ذريعة إلى ترخيص شيء من حدود الله تعالى."[٣٩]

٩. الحكمة ومراعاة نتائج التعليم: وأورد البخاري الحديث على هذه القضية في (الباب الثامن والأربعين): "من ترك بعض الاختيار مخافة أن يقصر فهم بعض الناس عنه، فيقعوا في أشد منه"، وأتى فيه بحديث عائشة رضي الله عنها؛ إذ قال ﷺ: "يا عائشة، لولا قومك حديث عهدهم بكفر لنقضت الكعبة، فجعلت لها بابين: باب يدخل الناس، وباب يخرجون."[٤٠] قال ابن حجر: "ويستفاد منه ترك المصلحة لأمن الوقوع في المفسدة، ومنه إنكار المنكر خشية الوقوع في أنكر منه، وأن الإمام يسوس رعيته بما فيه إصلاحهم ولو كان مفضولاً ما لم يكن حراماً."[٤١]

١٠. استعمال الأساليب التفكيرية مع المتعلم: وجاء حديث البخاري عن هذه المسألة في (الباب الخامس): "طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم". وأورد فيه حديث ابن عمر رضي الله عنهما "إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنها مثل المسلم، حدثوني ما هي؟ قال فوقع الناس في شجر البوادي. قال عبد

---

[٣٧] المرجع السابق، حديث رقم٨٧.
[٣٨] المرجع السابق، حديث رقم١٣٤.
[٣٩] العيني. **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٢، ص٢٢٣.
[٤٠] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم١٢٦.
[٤١] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص٢٢٥.

الله: فوقع في نفسي أنها النخلة ثم قالوا حدثنا ما هي يا رسول الله؟ قال: هي النخلة."[٤٢]

رابعاً: أصناف المتعلمين ومواصفاتهم

١. أصناف المتعلمين:

المتتبع للعناوين والأحاديث التي ساقها الإمام البخاري في كتاب "العلم"، يرى أنه قسّم المتعلمين إلى عدة فئات بحسب حيثيات متعددة أهمها:

أ. الإقبال على العلم: فمن المتعلمين المبادر، ومنهم المستحيي، ومنهم المعرض عن العلم. فخصص البخاري: (الباب الثامن) لـ: "من قعد حيث ينتهي به المجلس، ومن رأى فرجة في الحلقة فجلس فيها" وأورد فيه حديث أبي واقد الليثي رضي الله عنه: "أنَّ رسول الله ﷺ بينما هو جالس في المسجد والناس معه، إذ أقبل ثلاثة نفر، فأقبل اثنان إلى رسول الله ﷺ وذهب واحد، قال: فوقفا على رسول الله ﷺ فأما أحدهما فرأى فرجة في الحلقة فجلس فيها، وأما الآخر فجلس خلفهم، وأما الثالث فأدبر ذاهباً، فلما فرغ رسول الله ﷺ، قال: ألا أخبركم عن النفر الثلاثة، أما أحدهما فأوى إلى الله فأواه الله، وأما الآخر فاستحيا فاستحيا الله منه، وأما الآخر فأعرض، فأعرض الله عنه."[٤٣]

ب. الفهم: بيّن البخاري أنَّ الناس يتفاوتون في الفهم والإدراك والوعي، فأورد في (الباب التاسع) قول النبي ﷺ "رُبَّ مُبَلَّغ أوْعى من سامع"، وأورد في هذا الباب حديث أبي بكرة رضي الله عنه في حجة الوداع، وفيه: "ليبلغ الشاهد الغائب، فإن الشاهد عسى أن يبلغ من هو أوعى له منه."[٤٤] وخصّص (الباب التاسع والأربعين) للحديث عن "مَنْ خَصَّ بالعلم قوماً دون قوم كراهية ألا يفهموا"، وأورد فيه أحاديث

[٤٢] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٦٢.
[٤٣] المرجع السابق، حديث رقم٦٦.
[٤٤] المرجع السابق، حديث رقم٦٧.

منها، قول علي رضي الله عنه: "حدثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يكذَّب الله ورسوله."[٤٥]

ت. تبليغ العلم والعمل به: وتناول البخاري هذه المسألة في (الباب العشرين): "فضل من عَلِم وعلَّم" وأورد فيه حديث أبي موسى رضي الله عنه: "مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم، كمثل الغيث الكثير... ."[٤٦]

قال ابن الملقن: "هذا الحديث من بديع كلامه ووجيزه وبليغه ﷺ في السبر والتقسيم، فإنَّه ذكر ثلاثة أمثلة ضربها في الأرض، اثنان منهما محمودان، فهو جامع لمراتب الفقهاء والمتفقهين، فالأول: مثل الأرض التي قبلت الماء وأنبتت الكلأ والعشب الكثير، فانتفعت بالري والتربي في نفسها، وانتفع الناس بالرعي بما أنبتت، فهذا الذي فقه في نفسه، وكان قلبه نقياً من الشكوك، وعلم ما يحمله وعلّمه للناس. والثاني: مثل الأرض التي أمسكت الماء فانتفع الناس به، فشربوا وسقوا وزرعوا، فهذا كالذي حمل علماً وبلغه غيره، وانتفع به ذلك الغير. والثالث: مثل الأرض السباخ التي لا تنبت كلأ ولا تمسك ماء، فهذا كالذي سمع العلم فلم يحفظه و لم يعه، فلم ينتفع و لم ينفع غيره."[٤٧] وهذه التصنيفات لفئات المتعلمين تفيد المربي في كيفية التعامل مع المتعلمين وفهم قدراتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والنظر في أحوالهم النفسية، وقياس مخرجات التعليم عليهم.

٢. مواصفات طالب العلم:

كما اهتم الإمام البخاري بمواصفات المربي فإنَّه أشار إلى مواصفات المتعلم وآدابه، على النحو الآتي:

أ. قوة الدافعية للتعليم: وعبّر عنها الإمام البخاري بكلمة "الحرص" في (الباب الثالث والثلاثين) المعنون بـ: "الحرص على الحديث"، وأورد فيه حديث أبي هريرة

---

[٤٥] المرجع السابق، حديث رقم١٢٧.
[٤٦] المرجع السابق، حديث رقم٧٩.
[٤٧] ابن الملقن. **التوضيح لشرح الجامع الصحيح**، مرجع سابق، ج٣، ص٤١١-٤١٢.

رضي الله عنه: "قيل يا رسول الله من أسعد الناس بشفاعتك يوم القيامة؟ قال رسول الله ﷺ: لقد ظننت يا أبا هريرة أن لا يسألني عن هذا الحديث أحد أول منك، لما رأيت من حرصك على الحديث. أسعد الناس بشفاعتي يوم القيامة من قال: لا إله إلا الله خالصاً من قلبه، أو نفسه."[٤٨] ولتحفيز هذه الدافعية يُذكّر الإمام البخاري طالب العلم بأهداف التعليم السامية ومكانة طالب العلم، ومثاله: ما أورده في (الباب الخامس عشر): "الاغتباط في العلم والحكمة" وأورد فيه حديث ابن مسعود –رضي الله عنه– "لا حسد إلا في اثنتين: رجل أتاه الله مالاً فسلط على هلكته في الحق، ورجل أتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلّمها."[٤٩] فطالب العلم يغبطه الآخرون على علمه ومكانته. وأورد فيه قول عمر رضي الله عنه: "تفقهوا قبل أن تسودوا،"[٥٠] ومطابقة قول عمر للترجمة أنه جعل السيادة من ثمرات العلم.[٥١]

ب. البحث العلمي: أشار البخاري إلى موضوع البحث العلمي مما كان سائداً في زمانه، وهو ما يعرف بـ "الرحلة في طلب العلم"، فدوافع الرحلة هي: طلب المعرفة، وضبطها، ونشرها.[٥٢] وأشار إلى ذلك في أكثر من موضع؛ ففي (الباب التاسع عشر): "الخروج في طلب العلم"، أورد قصة موسى مع الخضر عليهما السلام. وحقيقة الأمر أن موسى عليه السلام مارس البحث العلمي من خلال سؤاله الخضر ﴿قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا﴾ (الكهف: ٦٦). وأورد في الباب (السادس والعشرين): "باب الرحلة في المسألة النازلة وتعليم أهله"، حديث عقبة بن الحارث أنَّه تزوج ابنة لأبي إهاب بن عزيز، فأتته امرأة فقالت: إني قد أرضعت عقبة، والتي تزوج بها، فقال لها عقبة ما أعلم أنك أرضعتني ولا أخبرتني، فركب إلى رسول الله ﷺ بالمدينة فسأله، فقال رسول الله ﷺ: "كيف وقد قيل؟" ففارقها عقبة ونكحت زوجاً غيره."[٥٣] وقد كان عقبة رضي الله عنه بمكة.

[٤٨] المرجع السابق، حديث رقم٩٩.
[٤٩] المرجع السابق، حديث رقم٧٣.
[٥٠] المرجع السابق، تحت باب رقم١٥.
[٥١] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٦٦.
[٥٢] أقلاينة، المكي. **النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى**، كتاب الأمة رقم ٣٤، قطر: وزارة الأوقاف، ط١، ١٤١٣هـ، ص١٠٥.
[٥٣] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٨٨.

ت. الأمانة العلمية: خصّ البخاري (الباب الثامن والثلاثين) بالحديث عن إثم من كذب على النبي ﷺ وأورد فيه حديث: "من كذب عليَّ فليتبوأ مقعده من النار"، وهذا الوعيد وإن كان في حق الكذب على النبي ﷺ، ولكن إيراد البخاري للحديث في كتاب العلم يشير إلى خطورة الكذب والتزوير في العلم.

ث. احترام العالم وتوقيره: وهو ما ناقشه البخاري في (الباب التاسع والعشرين): "من برك على ركبتيه عند الإمام والمحدث"، وأورد فيه حديث أنس بن مالك رضي الله عنه: "خرج رسول الله ﷺ فقام عبد الله بن حذافة فقال: من أبي؟ فقال: أبوك حذافة" ثم أكثر [يعني الرسول ﷺ] أن يقول: "سلوني". فبرك عمر على ركبتيه فقال: رضينا بالله رباً، وبالإسلام ديناً، وبمحمد ﷺ نبياً، فسكت.[٥٤] قال ابن الملقن: "وبَرْكُ عمر رضي الله عنه على ركبتيه أدبٌ منه، وإكرام للنبي ﷺ، وشفقة على المسلمين؛ لئلا يؤذي أحد النبي ﷺ فيهلك، وقد ظهر أثر ذلك بسكوته ﷺ إذ ذاك، وفي بعض الروايات: فسكن غضبه."[٥٥]

ج. التزام آداب مجلس العلم: ونوّه البخاري بأهمّية هذه المسألة في (الباب الثامن): "من قعد حيث ينتهي به المجلس ومن رأى فرجة في الحلقة فجلس فيها"، وأورد فيه حديث أبي واقد الليثي رضي الله عنه "أن رسول الله ﷺ بينما هو جالس في المسجد والناس معه، إذ أقبل ثلاثة نفر، فأقبل اثنان إلى رسول الله ﷺ وذهب واحد، قال: فوقفا على رسول الله ﷺ، فأما أحدهما فرأى فرجة في الحلقة فجلس فيها، وأما الآخر فجلس خلفهم، وأما الثالث فأدبر ذاهباً، فلما فرغ رسول الله ﷺ قال: "ألا أخبركم عن النفر الثلاثة؟ أما أحدهم فأوى إلى الله فآواه الله، وأما الآخر فاستحيا فاستحيا الله منه، وأما الآخر فأعرض فأعرض الله عنه."[٥٦] قال ابن الملقن: "إن من حسن الأدب أن يجلس المرء حيث انتهى به مجلسه ولا يقيم أحداً."[٥٧]

---

[٥٤] المرجع السابق، حديث رقم٩٣.

[٥٥] ابن الملقن. **التوضيح لشرح البخاري الجامع الصحيح**، مرجع سابق، ج٣، ص٤٦٥.

[٥٦] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٦٦.

[٥٧] ابن الملقن. **التوضيح لشرح البخاري الجامع الصحيح**، مرجع سابق، ج٣، ص٣١٢.

ح. الإنصات والانتباه في العلم: وقد نظر البخاري هذه المسألة في (الباب الثالث والأربعين): "الإنصات للعلماء"، وأورد فيه حديث جرير بن عبد الله رضي الله عنه في حجة الوداع، قول النبي ﷺ: "استنصت الناس، فقال لا ترجعوا بعدي كفاراً يضرب بعضكم رقاب بعض."[٥٨]

خ. المناقشة والحوار ومراجعة العالم إذا أُشكل عليه شيء في العلم: وهو ما خصّ به البخاري الحديث في (الباب السادس والثلاثين) "من سمع شيئاً فراجع حتى يعرفه"، وأورد فيه حديث عائشة، وأن النبي ﷺ قال: "من حوسب عُذب"، قالت عائشة: "فقلت: أوليس يقول الله تعالى: ﴿فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا﴾ (الانشقاق: ٨)، قالت: فقال: "إنما ذلك العرض، ولكن من نوقش الحساب يهلك."[٥٩] فهذا النبي ﷺ يقر عائشة رضي الله عنها على مراجعته ومناقشته ويفتح لها باب الحوار العلمي.

د. التواضع: وهو ما تحدث عنه البخاري في(الباب الخمسين): "باب الحياء في العلم"، وأورد فيه قول مجاهد: (لا يتعلم العلم مستحْي ولا مستكْبر)، "ومستكبر: أي مستعظم في نفسه، وهو الذي يتعاظم ويستنكف أن يتعلَّم العلم، والاستكبار والتكبُّر هو التعظُّم، وللعلم آفات، فأعظمها الاستنكاف، وثمرته الجهل والذلة في الدنيا والآخرة."[٦٠]

ذ. ترك الخجل في طلب العلم: فمن خلال التبويب السابق، بيَّن البخاري خطورة الحياء (أي الخجل)، وهو مذموم في طلب العلم، وأورد فيه قول مجاهد السابق، وقول عائشة رضي الله عنها: "نعم النساء نساء الأنصار، ... ،" وحديث أم سلمة رضي الله عنها "جاءت أم سليم إلى رسول الله ﷺ فقالت: يا رسول الله، إن الله لا يستحْيي من الحق، فهل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟ قال النبي ﷺ: "إذا رأت الماء، فغطت أم سلمة –تعني وجهها– وقالت يا رسول الله: وتحتلم المرأة؟ قال: نعم، تربت يمينك، فبم

[٥٨] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث برقم١٢١.
[٥٩] المرجع السابق، حديث رقم١٠٣.
[٦٠] العيني. **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٢، ص٢١٠.

يشبهها ولدها."[٦١] قال ابن حجر: "قد تقدم أن الحياء من الإيمان، وهو الشرعي الذي يقع على وجه الإجلال والاحترام للأكابر، وهو محمود، وأما ما يقع سبباً لترك أمر شرعي فهو مذموم، وليس بحياء شرعي، وهو المراد بقول مجاهد، وكأنه أراد تحريض المتعلمين على ترك العجز والتكبر لما يؤثر كل منهما من النقص في التعليم."[٦٢]

ر. الجمع بين الحفظ والفهم: أشار البخاري في باب "حفظ العلم"، وباب "الفهم في العلم"، إلى أن العلم يتطلب الحفظ كما يتطلب الفهم.

خامساً: طرق التعليم عند الإمام البخاري وأدواته وأساليبه

١. طرق التعليم وأدواته:

أورد الإمام البخاري في كتاب "العلم" أربع طرق تعليمية لرواية الحديث وهي: السماع، والقراءة والعرض، والمناولة، والمكاتبة. وتفصيلها على النحو الآتي:

أ. طريقة "السماع" فقد أوردها عَرَضاً لأنها الطريقة الأشهر، والأكثر تداولاً. وهذه الطرق تُسمى عند المحدثين بـ"طرق التحُّمل"، وهي طرائق تربوية أوجدها المحدثون في رواية الحديث لنقل الحديث من الشيخ إلى التلميذ.

قال القاضي: "واعلم أن طريق النقل، ووجوه الأخذ، وأصول الرواية على أنواع كثيرة" ثم أورد ثمانية أنواع لها، مبتدئاً بالسماع من لفظ الشيخ، فقال: "وهو منقسم إلى إملاء أو تحديث، وسواء كان من حفظه- أي الشيخ- أو القراءة من كتابه، وهو أرفع درجات أنواع الرواية عند الأكثرين."[٦٣] وصورتها: أن الشيخ يملي أو يقرأ أحاديثه ومروياته على التلاميذ سواء من حفظه أو من كتابه.

---

[٦١] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم١٣٠.

[٦٢] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص٢٢٩.

[٦٣] القاضي عياض، أبو الفضل عياض بن موسى. **الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع**، تحقيق: السيد أحمد صقر، القاهرة: مكتبة دار التراث، ط٣، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص٧٧.

ب. القراءة على الشيخ: قال القاضي عياض: "سواء كنت أنت القارئ أو غيرك وأنت تسمع، أو قرأت في كتاب أو من حِفْظ، أو كان الشيخ يحفظ ما يُقرأ عليه، أو يمسك أصله –أي كتابه– وأكثر المحدثين يسمونه "عرضاً" لأن القارئ يعرض ما يقرؤه على الشيخ كما يعرض القرآن على إمامه."[٦٤] وصورتها على عكس طريقة السماع؛ إذ التلميذ هو الذي يقرأ مرويات الشيخ، والشيخ يتابع قراءته.

وفي (الباب السادس) ذكر البخاري ما جاء في العلم، أي؛ في طرقه: القراءة والعرض على المحدث، واحتج بعضهم في القراءة على العالم بحديث ضمام بن ثعلبة؛ قال للنبي ﷺ: "آلله أمرك أن تصلي الصلوات؟ قال: نعم." فهذه قراءة على النبي ﷺ، أخبر ضمام قومه بذلك فأجازوه. ثم نقل أقوال العلماء في جوازها، ونقل عن مالك وسفيان أنها مساوية للسماع بقولهما: "القراءة على العالم وقراءته سواء"، ثم ساق بإسناده المتصل حديث ضمام بن ثعلبة رضي الله عنه.[٦٥]

ت. المناولة: قال القاضي عياض وهي على أنواع: "أرفعها أن يدفع الشيخ كتابه الذي رواه أو نسخة منه وقد صححها، أو أحاديث من حديثه وقد انتخبها وكتبها بخطه، أو كتبت عنه فعرفها، فيقول للطالب هذه روايتي فاروِها عني ويدفعها إليه."[٦٦] وقد ذكرها البخاري في (الباب السابع) "ما يذكر في المناولة، وكتاب أهل العلم بالعلم إلى البلدان"، وأورد فيه قول أنس رضي الله عنه: "نسخ عثمان رضي الله عنه المصاحف فبعث بها إلى الآفاق"، ونقل أقوال بعض أهل العلم على جوازها، واحتج بعض أهل الحجاز في المناولة بحديث النبي ﷺ؛ إذ كتب لأمير السرية كتاباً وقال: لا تقرأه حتى تبلغ مكان كذا وكذا، فلما بلغ ذلك المكان قرأه على الناس وأخبرهم بأمر النبي ﷺ.

ث. المكاتبة: "وهي أن يسأل الطالب الشيخ أن يكتب له شيئاً من حديثه، أو يبدأ الشيخ بكتاب ذلك مفيداً للطالب بحضرته أو من بلد آخر."[٦٧]

---

[٦٤] المرجع السابق، ص٧٩.

[٦٥] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٦٣.

[٦٦] القاضي عياض. **الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع**، مرجع سابق، ص٨٥.

[٦٧] المرجع السابق، ص٨٨.

واستدل البخاري على المكاتبة بما كتبه النبي ﷺ إلى الملوك في زمانه.[٦٨] كما ناقش الإمام البخاري صيغ الأداء عند المحدثين، فجعل (الباب الرابع) بعنوان: "قول المحدث "حدثنا" أو "أخبرنا" و"أنبأنا"." فهل هذا يعني أنها سواء أم أن بينها فرقاً، على رأي بعض المحدثين؟ ولعل البخاري قد اختار أنَّها سواء، فقد نقل عن الحميدي: كان عند ابن عيينة "حدثنا وأخبرنا وأنبأنا وسمعت واحداً "، ثم أورد عدداً من الأحاديث وفيها استعمال هذه الصيغ.

ومن خلال ما سبق، يتبين لنا عمق الفكر التربوي عند المحدِّثين، ودقة النقل والضبط عندهم من خلال طرق التحمُّل التي وضعوها، ودقيق ملحظ الإمام البخاري؛ إذ أثبت مشروعية هذه الطرق من السنة النبوية.

٢. الأساليب التعليمية:

قبل الخوض في الأساليب التعليمية التي اعتنى بها الإمام البخاري في كتاب العلم، نبين اهتمام البخاري بالبيئة التعلمية الناجحة، التي تحقق وصول الرسالة العلمية من المعلم إلى المتعلم، وكيفية إزالة العوائق التي تحول دون وصولها ومنها:

أ. رفع الصوت بالرسالة العلمية عند الحاجة إلى ذلك لتأكد وصولها إلى المتعلم: وقد أوضحها البخاري في (الباب الثالث) "من رفع صوته بالعلم"، وساق فيه حديث عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما "تخلف عنا النبي ﷺ في سفرة سافرناها، فأدركنا وقد أرهقتنا الصلاة ونحن نتوضأ، فجعلنا نمسح على أرجلنا، فنادى بأعلى صوته "ويل للأعقاب من النار" مرتين أو ثلاثاً."[٦٩] قال ابن حجر: "وإنما يتم الاستدلال بذلك حيث تدعو الحاجة إليه لبُعد أو كثرة جمع أو غير ذلك."[٧٠]

ب. عدم إيقاع الملل على المتعلم: وتحدّث عنه البخاري في (الباب الحادي عشر): "ما كان النبي ﷺ يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفِروا"، وأورد فيه حديث ابن

[٦٨] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٦٤ و ٦٥.
[٦٩] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٦٠.
[٧٠] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٤٣.

مسعود رضي الله عنه "كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا."[٧١] قال ابن حجر: "ويستفاد من الحديث استحباب ترك المداومة في الجِدّ في العمل الصالح خشية الملال، وإن كانت المواظبة مطلوبة لكنها على قسمين: إما كل يوم مع عدم التكلّف، وإما يوماً بعد يوم، فيكون يوم الترك لأجل الراحة ليقبل على الثاني بنشاط، وإما يوماً في الجمعة، ويختلف باختلاف الأحوال والأشخاص، والضابط الحاجة مع مراعاة وجود النشاط."[٧٢]

ت. تكرار الحديث لإيصال الرسالة العلمية: ونوّه بها البخاري في (الباب الثلاثين): "من أعاد الحديث ثلاثاً ليفهم عنه" فقال: "ألا وقول الزور" فما زال يكررها، وقال ابن عمر: قال النبي ﷺ "هل بلغتُ" ثلاثاً. وأورد في هذا الباب حديث أنس رضي الله عنه "أنه كان إذا سلّم سلّم ثلاثاً، وإذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثاً."[٧٣] وإنما كان يكرر الكلام والسلام إذا خشي أن لا يفهم عنه، أو لا يسمع كلامه، أو أراد الإبلاغ في التعليم، والزجر في الموعظة.[٧٤] فلا عيب على المتعلم الذي لا يحفظ من مرة إذا استعاد، ولا عذر للعالم إذا لم يُعد، بل الإعادة عليه آكد من الابتداء.[٧٥]

ث. الجو العلمي الهادئ لتحقيق الإنصات للمعلم: تحدّث البخاري في هذه المسألة في (الباب الثالث والأربعين) تحت عنوان: "الإنصات للعلماء"، وأورد فيه حديث جرير بن عبد الله رضي الله عنه في حجة الوداع، وفيه قول النبي ﷺ: "استنصت الناس فقال لا ترجعوا بعدي كفاراً يضرب بعضكم رقاب بعض." فاستنصات الناس يؤدي إلى حسن وصول الرسالة التعليمية للمتعلم.

ثمة أساليب تعليمية عديدة ذكرها البخاري في كتاب العلم، من أهمها:

أ. أسلوب الاختبار لما عند الطلاب من علم عن طريق الحوار والنقاش: فقد عنون البخاري (الباب الخامس) بـ: "طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما

[٧١] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٦٨.
[٧٢] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٦٣.
[٧٣] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٩٤ و٩٥.
[٧٤] ابن الملقن. **التوضيح لشرح البخاري الجامع الصحيح**، مرجع سابق، ج٣، ص٤٧١.
[٧٥] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٨٩.

عندهم من العلم"، وأورد فيه حديث ابن عمر رضي الله عنهما عن النبي ﷺ "إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها ..."[٧٦] قال ابن حجر: "فيه امتحان العالم أذهان الطلبة بما يخفي مع بيانه لهم إن لم يفهموه."[٧٧] وفيه استعمال اللغز العلمي لتحفيز أذهان الطلبة، وأن المُلْغِز له ينبغي أن يتفطن لقرائن الأحوال الواقعة عند السؤال، وأن المُلْغِز ينبغي له أن لا يبالغ له في التعمية بحيث لا يجعل للمُلْغَز باباً يدخل منه، بل كلما قرَّبه كان أوقع في نفس سامعه."[٧٨]

ب.أسلوب التدرج في التعليم: ذكر البخاري في (الباب العاشر) "العلم قبل القول والعمل" ويقال الرباني: (الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كباره). وبهذا يكون الإمام البخاري قد سبق كبار المفكرين التربويين في ذلك، ومنهم ابن خلدون الذي نادى بالتدرج في التعليم. وهو لا يختلف في فكره التربوي عما تنادي به التربية الحديثة، من حيث كيفية التعامل مع المتعلمين، وأن يبدأ المعلم بالتدرج مع تلاميذه بالبسيط الذي تستطيع عقولهم تقبله، وبما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم العقلية.[٧٩] قال ابن حجر: "تعليم العلم ينبغي أن يكون بالتدريج، لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلاً حبَّب إلى من يدخل فيه وتلقّاه بانبساط، وكانت عاقبته غالباً الازدياد، بخلاف ضده."[٨٠]

ت. استعمال لغة الجسد لإيصال الرسالة التعليمية: وقد أشار البخاري إلى هذه المسألة في (الباب الرابع والعشرين): "من أجاب الفتيا بإشارة اليد والرأس"، وأورد فيه أحاديث عديدة، منها حديث ابن عباس رضي الله عنهما أن النبي ﷺ سئل في حجته فقال: ذبحت قبل أن أرمي؟ فأومأ بيده قال: "ولا حرج" قال: حلقت قبل أن أذبح؟ فأومأ بيده: "ولا حرج."[٨١]

---

[٧٦] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٦٢.
[٧٧] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٤٦.
[٧٨] المرجع السابق، الصفحة نفسها.
[٧٩] العمايرة. **الفكر التربوي الإسلامي**، مرجع سابق، ص٣٦٢.
[٨٠] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٦٣.
[٨١] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٨٤.

ث. أسلوب الغضب في التعليم عند الحاجة إليه: خصّص البخاري (الباب الثامن والعشرين) للحديث عن: "الغضب في الموعظة والتعليم إذا رأى ما يكره"، وأورد فيه عدداً من الأحاديث؛ منها حديث أبي مسعود الأنصاري رضي الله عنه قال رجل: يا رسول الله، لا أكاد أدرك الصلاة مما يطّول بنا فلان، فما رأيت النبي ﷺ في موعظة أشد غضباً من يومئذ، فقال: "أيها الناس، إنكم منفرون، فمن صلى بالناس فليخفف، فإن فيهم المريض والضعيف وذا الحاجة."[٨٢] قال ابن حجر: "والمعلم إذا أنكر على من يتعلم منه سوء فهم ونحوه قد يكون أدعى للقبول منه، وليس ذلك لازماً في حق كل أحد، بل يختلف باختلاف أحوال المتعلمين."[٨٣]

ج. فتح باب الحوار العلمي: جعل البخاري (الباب السادس والثلاثين) بعنوان: "من سمع شيئاً فراجع حتى يعرفه"، وأورد فيه حديث عائشة رضي الله عنها أنها كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه إلا راجعت فيه حتى تعرفه، وأن النبي ﷺ قال: "من حوسب عذب... ."[٨٤]

ح. أسلوب الإفاضة والتوسع في العلم: أورد البخاري في (الباب الثالث والخمسين): "من أجاب السائل بأكثر مما سأله"، حديث ابن عمر رضي الله عنهما "أن رجلاً سأل النبي ﷺ: ما يلبس المُحرِم؟ ..."[٨٥]

سادساً: البعد الزماني والمكاني للتعليم عند الإمام البخاري

١. البعد الزماني:

أورد الإمام البخاري في كتاب "العلم" أوقات التعليم مبيناً أثرها على المتعلم وهي:

---

[٨٢] المرجع السابق، حديث رقم٩٠.
[٨٣] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٨٧.
[٨٤] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم١٠٣.
[٨٥] المرجع السابق، حديث رقم١٣٤.

أ. تخصيص أيام معلومة من الأسبوع: ورد الحديث عنه في (الباب الثاني عشر)؛ "من جعل لأهل العلم أياماً معلومة"، وروى بسنده عن أبي وائل قال: كان عبد الله – أي ابن مسعود- يذكر الناس في كل خميس، فقال له رجل: يا أبا عبد الرحمن، لوددت أنك ذكرتنا كل يوم، قال: أما إنه يمنعني من ذلك أني أكره أن أُملّكم، وأني أتخولّكم بالموعظة كما كان النبي ﷺ يتخولنا بها، مخافة السآمة علينا.[٨٦] وكأن ابن مسعود رضي الله عنه وضع جدولاً دراسياً لتلاميذه، وهو درس أسبوعي حتى لا يقع الملل عليهم، و لم يلتفت إلى من طلب أن يكون الدرس يومياً، وكما سبق أن ذكر أن ذلك يختلف باختلاف الأحوال والأشخاص، وضابطه الحاجة مع مراعاة وجود النشاط.[٨٧]

ب. تخصيص يوم لتعليم النساء: خصّص له البخاري (الباب الخامس والثلاثين): "هل يُجعل للنساء يوم على حدة في العلم"؟ وأورد فيه حديث أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه: "قالت النساء للنبي ﷺ غَلَبَنا عليك الرجال، فاجعل لنا يوماً من نفسك، فوعدهن يوماً لقيهن فيه فوعظهن وأمرهن، فكان فيما قال لهن: ما منكن امرأة تقدم ثلاثة من ولدها إلا كان لها حجاباً."[٨٨] ويكشف الحديث عن حرص الصحابيات على العلم، وحرص النبي ﷺ على تعليمهن، فلذلك استجاب لطلبهن وخصّص لهن يوماً.

ت. التعليم بالليل: ذكر البخاري في (الباب الأربعين): "العلم والعظة بالليل"، حديث أم سلمة رضي الله عنها قالت: استيقظ النبي ﷺ ذات ليلة فقال: "سبحان الله ماذا أُنزل الليلة من الفتن، وماذا فتح من الخزائن، أيقظوا صواحبات الحجر، فربَّ كاسية في الدنيا عارية في الآخرة."[٨٩] وهذا فيه تعليم العلم بعد الاستيقاظ من النوم. وأما التعليم قبل النوم فذكره البخاري في (الباب الحادي والأربعين)؛ "السّمر في العلم –وهو الحديث قبل النوم-"[٩٠] وأورد فيه حديث ابن عمر رضي الله عنهما قال: صلى

[٨٦] المرجع السابق، حديث رقم٧٠.
[٨٧] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٦٣.
[٨٨] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم١٠١.
[٨٩] المرجع السابق، حديث رقم١١٥.
[٩٠] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص٢١١.

بنا النبي ﷺ العشاء في آخر حياته، فلما سلَّم قام فقال: "أرأيتم ليلتكم هذه، فإن رأس مائة سنة لا يبقى ممن هو على ظهر الأرض أحد."[٩١] وكأن البخاري يشير إلى ديمومة التعليم طوال اليوم، فإذا كان العلم في وقت الليل جائزاً ففي الأوقات الأخرى من باب أولى، مع مراعاة ما سبق من عدم وقوع الملل.

ث. أوقات خاصة ببعض الحالات: خصّص البخاري للحديث عن هذه المسألة، "باب التناوب في العلم" وأورد في (الباب السابع والعشرين) حديث عمر رضي الله عنه قال: كنت أنا وجار لي من الأنصار في بني أمية بن زيد —وهي من عوالي المدينة– وكنا نتناوب النزول على رسول الله ﷺ، ينزل يوماً وأنزل يوماً، فإذا نزلت جئته بخبر ذلك اليوم من الوحي وغيره، وإذا نزل فعل مثل ذلك، فنزل صاحبي الأنصاري يوم نوبته فضرب بابي ضرباً شديداً، فقال: أثَمَّ هو؟ ففزعت فخرجت إليه، فقال: قد حدث أمر عظيم. قال فدخلت على حفصة فإذا هي تبكي، فقلت: طلقكن رسول الله ﷺ؟ قالت: لا أدري، ثم دخلت على النبي ﷺ فقلت –وأنا قائم– أطلقت نساءك؟ قال: "لا، فقلت الله أكبر."[٩٢] قال ابن حجر: "وفيه أن الطالب لا يغفل عن النظر في أمر معاشه ليستعين على طلب العلم وغيره، مع أخذه بالحزم في السؤال عما يفوته يوم غيبته، لما علم من حال عمر أنه كان يتعاطى التجارة."[٩٣]

٢. البعد المكاني (التعليم في المسجد):

وذكر البخاري هذه المسألة في (الباب الثاني والخمسين) "باب: ذكر العلم والفتيا في المسجد"، وأورد فيه حديث ابن عمر رضي الله عنهما أن رجلاً قام في المسجد فقال: يا رسول الله، من أين تأمرنا أن نُهلَّ؟ فقال رسول الله ﷺ: "يهلّ أهل المدينة من ذي الحليفة، ويهلّ أهل الشام من الجحفة، ويهلّ أهل نجد من قرن" وقال ابن عمر ويزعمون أن رسول الله ﷺ قال: "ويهلّ أهل اليمن من يلملم."[٩٤] قال ابن حجر:

---

[٩١] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم١١٦.
[٩٢] المرجع السابق، حديث رقم٨٩.
[٩٣] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٨٦.
[٩٤] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم١٣٣.

"أشار بهذه الترجمة إلى الرد على من توقَّف فيه –أي جعل المسجد مكاناً للتعليم– لما يقع فيه من المباحثة من رفع الأصوات، فنبَّه على الجواز."[٩٥]

وعن كيفية التعليم في المسجد بيّن البخاري في (الباب الثامن) من مسألة "من قعد حيث ينتهي به المجلس، ومن رأى فرجة في الحلقة فجلس فيها"، أن ذلك يكون على هيئة حلقة تعليمية.

سابعاً: آراء الإمام البخاري في بعض القضايا التربوية، ومصطلحاته ومفاهيمه التربوية الخاصة

١. تعليم المرأة:

تناول الإمام البخاري موضوع تعليم المرأة في أكثر من موضع من كتاب "العلم" وفي جوانب مختلفة، على النحو الآتي:

أ. ترتيب الأجر على تعليم المرأة: وهو ما ورد الحديث عنه في الباب (الحادي والثلاثين)؛ باب: تعليم الرجل أمَتَه وأهله، وأورد البخاري فيه حديث أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال النبي ﷺ: "ثلاثة لهم أجران: رجل من أهل الكتاب آمن بنبيه وآمن بمحمد ﷺ، والعبد المملوك إذا أدى حق الله وحق مواليه، ورجل كانت عنده أَمَة فأدبها فأحسن تأديبها، وعلمها وأحسن تعليمها، ثم أعتقها فتزوجها، فله أجران."[٩٦] قال ابن حجر: "مطابقة الحديث للترجمة في الأَمَة بالنص، وفي الأهل بالقياس؛ إذ الاعتناء بالأهل الحرائر في تعليم فرائض الله وسنن رسوله آكد من الاعتناء بالإماء."[٩٧] وهذا موافق لما ذكرناه من فلسفة التربية وأهدافها عند الإمام البخاري، وأنه لتحقيق العبودية لله تعالى، فلذلك رتب الشارع الحكيم الأجر على التعليم.

ب. تعليم المرأة من المسؤوليات العامة: فبعد الباب السابق أورد البخاري في (الباب الثاني والثلاثين) "عظة النساء وتعليمهن"، وذكر فيه حديث ابن عباس رضي

[٩٥] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص٢٣٠.
[٩٦] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٩٧.
[٩٧] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٩٠.

الله عنهما أن رسول الله ﷺ خرج ومعه بلال، فظن أنه لم يسمع -أي النساء-، فوعظهن وأمرهن بالصدقة."[٩٨] قال ابن حجر: "نبَّه -أي البخاري- بهذه الترجمة على أن ما سبق من الندب إلى تعليم الأهل ليس مختصاً بأهلهن، بل ذلك مندوب للإمام الأعظم ومن ينوب عنه."[٩٩]

ت. تخصيص يوم لتعليم النساء: ذكر البخاري هذه المسألة في (الباب السادس والثلاثين)؛ "هل يجعل للنساء يوم على حدة في العلم"؟ وأورد فيه حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه "قالت النساء للنبي ﷺ غلبنا عليك الرجال، ... ."[١٠٠]

ث. حق المرأة في الحوار العلمي: وهو ما تحدّث عنه البخاري في (الباب السادس والثلاثين) "من سمع شيئاً فراجع حتى يعرفه". وأورد فيه حديث عائشة أنها كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه إلا راجعت حتى تعرفه، وأن النبي ﷺ قال: "من حوسب عذب....الحديث"[١٠١]

ج. الحياء لا يمنع المرأة من العلم: أورد البخاري في "باب: الحياء في العلم"، وهو (الباب الخمسون)، قول عائشة رضي الله عنها "نعم النساء نساء الأنصار ... الحديث،" وحديث أم سلمة -رضي الله عنها- قالت: "جاءت أم سليم إلى رسول الله ﷺ فقالت: يا رسول الله، إن الله لا يستحي من الحق، ... الحديث."[١٠٢]

٢. مراحل التعليم:

أ. تعليم الصغار:

خصص البخاري (الباب الثامن عشر) للحديث عن "متى يصح سماع الصغير"؟ وأورد فيه حديث ابن عباس رضي الله عنهما قال: "أقبلت راكباً على حمار أتان -أنثى

---

[٩٨] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم٩٨.
[٩٩] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٩٢.
[١٠٠] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم١٠١.
[١٠١] المرجع السابق، حديث رقم١٠٣.
[١٠٢] المرجع السابق، حديث رقم١٣٠.

الحمار- وأنا يومئذ قد ناهزت الاحتلام، ورسول الله ﷺ يصلي بمنى إلى غير جدار، فمررت بين يدي بعض الصف، وأرسلت الأتان ترتع فدخلت في الصف، فلم ينكر ذلك عليّ."[١٠٣] وأورد فيه حديث محمود بن الربيع رضي الله عنه قال: "عقلت من النبي ﷺ مجة مجها في وجهي وأنا ابن خمس سنين."[١٠٤]

فالبخاري يرى أن الصغير متى كان فاهماً فهو أهل للتعليم، قال ابن حجر: "وليس في الحديث ولا في تبويب البخاري ما يدل عليه –أي التحديد بخمس سنوات- بل الذي ينبغي في ذلك اعتبار الفهم. والظاهر أنهم أرادوا بتحديد الخمس أنها مظنة ذلك، لا أن بلوغها شرط لذلك"[١٠٥] وهذا أمر تراعى فيه الفروق الفردية، فربَّ بليد الطبع غبي الفطرة لا يضبط شيئاً فوق هذا السن، ونبيل الجبلّة ذكي القريحة يعقل دون هذا السن.[١٠٦]

ب. تعليم الكبار:

أشار البخاري إلى موضوع تعليم الكبار عرضاً في ثنايا (الباب الخامس عشر)؛ "الاغتباط في العلم والحكمة"؛ إذ أورد قول عمر رضي الله عنه تفقهوا قبل أن تسودوا. قال أبو عبد الله –أي البخاري-: (وبعد أن تسودوا) و"قد تعلم أصحاب النبي ﷺ في كبر سنهم."[١٠٧]

وإيراد البخاري هذه المقولة من باب الاغتباط بالعلم والحكمة، بعد قول عمر رضي الله عنه؛ إذ يدل على حثه للكبار بتحصيل العلم، وأن لا يكون كبر السن مانعاً لطلب العلم، فإنه سيحصل على الغبطة والسيادة المذكورتين، وهذا ما حصل للصحابة رضوان الله عليهم.

---

[١٠٣] المرجع السابق، حديث رقم٧٦.
[١٠٤] المرجع السابق، حديث رقم٧٧.
[١٠٥] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٧٣.
[١٠٦] القاضي عياض. **الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع**، مرجع سابق، ص٧٣.
[١٠٧] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، قبل الحديث٧٣.

٣. كتابة الحديث النبوي:

بين البخاري رأيه في موضوع كتابة الحديث النبوي، وأن ذلك وقع في زمن النبي ﷺ، مما يدل على مشروعيته ويضعِّف رأي من قال بكراهيته، أو نهي النبي ﷺ عنه، مما فتح المجال للطاعنين بالسنة النبوية محتجين بأن السنة النبوية لم يكتب شيء منها إلا بعد قرن من وفاة النبي ﷺ. والأدلة التي ساقها البخاري تحسم هذه المسألة،[١٠٨] فقد ذكرها في (الباب التاسع والثلاثين)؛ "كتابة العلم" وساق فيه أربعة أحاديث.

– حديث علي رضي الله عنه عندما سئل: "هل عندكم كتاب؟ قال: لا، إلا كتاب الله، أو فهم أعطيه رجل مسلم، أو ما في هذه الصحيفة."[١٠٩]

– حديث أبي هريرة رضي الله عنه في فتح مكة وفيه: "فجاء رجل من أهل اليمن فقال: اكتب لي يا رسول الله. فقال: اكتبوا لأبي فلان."[١١٠]

– حديث أبي هريرة رضي الله عنه: "ما من أصحاب النبي ﷺ أحد أكثر حديثاً عنه مني، إلا ما كان من عبد الله بن عمرو، فإنه كان يكتب ولا أكتب."[١١١]

– حديث ابن عباس رضي الله عنهما قال: "لما اشتد بالنبي ﷺ وجعه قال: "ائتوني بكتاب أكتب لكم كتاباً لا تضلوا بعده" قال عمر: إن النبي ﷺ غلبه الوجع وعندنا كتاب الله حسبنا."[١١٢]

قال ابن حجر: "قدَّم حديثَ عَلِيٍّ أنه كتب عن النبي ﷺ ويطرقه احتمال أن يكون إنما كتب ذلك بعد النبي ﷺ، ولم يبلغه النهي، وثنّى بحديث أبي هريرة وهو بعد النهي فيكون ناسخاً، وثلّث بحديث عبد الله بن عمرو، وفي بعض طرقه إذن النبي ﷺ

---

[١٠٨] انظر تفصيل بيان انتشار الكتابة في عهد النبي ﷺ والصحابة رداً على المشككين بهذا الأمر في:
– الأعظمي، محمد مصطفى. **دراسات في الحديث النبوي وتاريخ تدوينه**، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

[١٠٩] البخاري. **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، حديث رقم١١١.

[١١٠] المرجع السابق، حديث رقم١١٢.

[١١١] المرجع السابق، حديث رقم١١٣.

[١١٢] المرجع السابق، حديث رقم١١٤.

في ذلك، فهو أقوى في الاستدلال، وختم بحديث ابن عباس الدال على أنه ﷺ همَّ أن يكتب لأمته كتاباً يحصل معه الأمن من الاختلاف، وهو لا يهّم إلا بحق."[١١٣]

٤. المصطلحات والمفاهيم التربوية الخاصة بالإمام البخاري:

استعمل الإمام البخاري عدداً من المصطلحات والمفاهيم التربوية التي لم يُسبق إليها، مما يدل على أصالة فكره التربوي وعمقه، ومن أهمها:

أ. العلم قبل القول والعمل: وهو ما جعله عنواناً (للباب العاشر). فكثير ممن كتب في الفكر التربوي الإسلامي يؤكد تميز التربية الإسلامية عن غيرها بكونها تربية عملية. ومع إقرارنا بهذا التميز، إلا أن ذلك قد يؤدي ببعضهم إلى الظن بأن الفكر التربوي الإسلامي قد أهمل الجانب العلمي، مما يكون سبباً للطعن فيه. فمن خلال الشعار الذي رفعه الإمام البخاري "العلم قبل القول والعمل" ندرك أن الأساس هو العلم، والعمل ثمرة له، فلا عمل مقبولاً بغير علم صحيح، فقد يجتهد العامل في عمله التعبدي ولكنه مردود عليه ولا يُعتدُّ به، لأنه قائم على جهل، فما عُبِد الله تعالى بأفضل من العلم، الذي ينتج عملاً يستضيء بنور العلم.

ب. الاغتباط العلمي: وورد ذكره عند البخاري في (الباب الخامس عشر)؛ "الاغتباط في العلم والحكمة"، وهو بهذا المصطلح يؤكد مفهوم التنافس العلمي الشريف. فالمتعلم إذا علم أنه سيغبط بسبب علمه قوّى ذلك دافعيته للعلم، وحصل له التحفيز الذاتي للتعلّم.

ت. التحريض العلمي: فقد جاء البخاريّ على ذكره في (الباب الخامس والعشرين) في معرض تحريض النبي ﷺ وفد عبد القيس على أن يحفظوا الإيمان والعلم ويخبروا من وراءهم. والتحريض: شدة الطلب مع التأكيد عليه، وهو في جانبين: تحصيل العلم، وتبليغ العلم.

---

[١١٣] ابن حجر. **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص٢١٠.

ث. التناوب في العلم: ذُكر في (الباب السابع والعشرين)؛ وأورد فيه البخاري قصة تناوب عمر رضي الله عنه مع جاره الأنصاري في طلب العلم على يد رسول الله ﷺ.

ج. الغضب في التعليم: وقد ذكره البخاري في (الباب الثامن والعشرين)، بقوله: "الغضب في الموعظة والتعليم إذا رأي ما يكره".

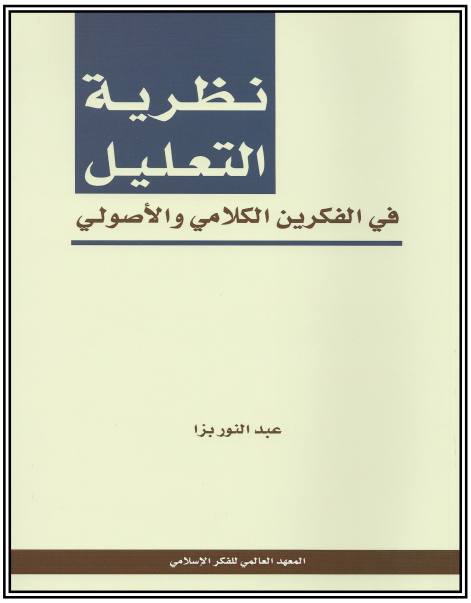
ونلحظ أن هذه المفاهيم والمصطلحات إنما استقاها البخاري من النصوص الشرعية؛ إما نصاً أو استنباطاً، وهي تضع بعض أسس العملية التربوية ببيان غاية التعليم، وهو العمل المبني على العلم، وتحفيز دافعية المتعلم من خلال الحرص والتحريض على العلم، وأثر العلم في صاحبه بتحقيق الغبطة له، ودور المربي في توجيه المتعلم.

خاتمة:

تبيّن لنا من النظر في الفكر التربوي للإمام البخاري كما عرضه هذا البحث، قدرة البخاري رحمه الله على الغوص في عمق التجربة التربوية، والتأسيس لركائزها الإسلامية، نظراً وتطبيقاً. فقد استوفى الإمام البخاري في "كتاب العلم" من كتابه "الجامع الصحيح" دقائق القضايا التربوية التي تشغل الباحثين التربويين المعاصرين، وتستأثر باهتماماتهم، وأصّل لها وفق قواعد منضبطة، ومنهجيات محكمة. وقد أغنى شرّاحُ الحديث النبوي نظرات البخاري التربويّة، وكشفوا عن شواردها كما فعل ابن حجر العسقلاني في شرحه لكتاب الجامع الصحيح.

وبهذا يستطيع الناظر في "كتاب العلم" أن يستخلص آفاقاً تربوية مما يتصل بالأهداف والغايات، والوسائل والأدوات، وصفات العالم والمتعلّم، مما يُعد جماع العملية التربوية. وخلص البحث إلى ضرورة إيلاء الجهود التربوية الإسلامية، العناية الكافية والضرورية، للكشف عن جهود الفقهاء والمحدّثين في التأصيل للنظرية التربوية الإسلامية كما تتجلّى في السّنة النبوية.

صدر حديثاً



نظرية التعليل
في الفكرين الكلامي والأصولي

عبد النور بزا

الطبعة الأولى

١٤٣٢هـ - ٢٠١١ م

عدد الصفحات : ١٦٨

منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي

يتناول واحدة من القضايا الكبرى التي شغلت العقل الإسلامي، واستأثرت بجهود المفكرين المسلمين على اختلاف العصور؛ "نظرية التعليل" وتجلياتها وتأثيراتها في الفكرين الكلامي والأصولي، حيث يستقصي مرجعياتها في مصادرها الأصلية، وينقد مسائلها، انطلاقاً من مصادرها المعتمدة لدى كل مدرسة، دون أن يكون محكوماً بهذه النظرة المذهبية أو تلك متسماً بشمولية الرؤية وسعة النظر في التعامل مع جميع الآراء.

ويكشف المؤلف في هذا الكتاب عن التلازم العضوي بين "التعليل" و"المقاصد"، الذي ظل حاضراً بقوة في أدبيات الفقه المقاصدي منذ انطلاقته العلمية على يد الجويني والغزالي. ويُسقط كل الدعاوى القائلة بتقسيم التراث الفكري الإسلامي إلى تيارين متناقضين: تيار عقلي رافض لسلطة النص الشرعي، يمثله المعتزلة، وتيار نصي نقلي رافض لسلطة العقل، يمثله الأشاعرة.

ويلتزم الكتاب المنهج العلمي، والانفتاح على الرأي المخالف، والبحث عن المشترك المعرفي، ويخلص إلى أن ما وقع حول "نظرية التعليل" من اختلاف، هو في جوهره اختلاف تنوع وتكامل، لا اختلاف تضاد وتنافر، مؤكداً حقيقة أنه لا سبيل إلى التخلص من آفة "الإقصاء المعرفي" و"الإبادة الفكرية" للرأي المخالف إلا بالتحُّرر من عقلية إلغاء الآخر، ونبذ التعصب الفكري، والخروج من التقوقع على الذات، والفهم الأوحد، إلى سعة الانفتاح على جميع المذاهب؛ وهي القيم التي تسدد خطواتنا الحقيقية في اتجاه البناء الحضاري المأمول.

توظيف التأصيل الإسلامي
لعلم النفس في تدريس مقررات علم النفس

عبد الله بن ناصر الصبيح*

الملخص

يناقش البحث توظيف التأصيل الإسلامي في تدريس مقررات علم النفس، من خلال الربط بين المفاهيم الإسلامية والأدلة من القرآن والسنة من جهة، ومفاهيم علم النفس وتطبيقاته من جهة أخرى. وقد تناول الموضوع من خلال أربعة محاور هي: شخصية المدرس، ومصادر المعرفة، وتوظيف القرآن والسنة، وصياغة قواعد وتوجيهات عامة. وقد تضمن البحث وصفاً لبعض المعيقات التي تواجه التوظيف الأمثل للتأصيل الإسلامي في علم النفس.

الكلمات المفتاحية: التأصيل الإسلامي، علم النفس الإسلامي، التراث النفسي الإسلامي، علم النفس الغربي، الشخصية.

Employing Islamic Perspectives in Teaching Psychology Courses

Abstract

The paper discusses how to apply Islamic perspectives in teaching psychology courses by incorporating Islamic concepts conveyed in the Qur'an and Sunnah with concepts and practices in contemporary psychology. It deals with the topic through four key points: teacher personality, sources of knowledge, applying psychological concepts within Qur'an and Sunnah, and formulating rules and guidelines for an Islamic Psychology. The paper also identifies obstacles facing this effort.

Key words: Islamization of Knowledge*:* Islamic perspectives, Islamic psychology, Islamic legacy in Psychology, Western Psychology, personality.

* أستاذ علم النفس المشارك، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- السعودية. البريد الإلكتروني: asabeeh@hotmail.com. تم تسلّم البحث بتاريخ ٢٠٠٩/٦/١٠م، وقُبل للنشر بتاريخ ٢٠١٠/٥/٢٢م.

مقدمة:

يواجهُ دارسو علم النفس ومُدرِّسوه من المسلمين تناقضاً معرفياً، فبعض مسلَّمات هذا العلم ونظرياته تصطدم مع هويتهم الإسلامية وما عرفوه من دين ربهم، وما عُلّموه من القرآن والسنة. وكثيراً ما واجه مدرسُ علم النفس سؤالاً -أو ربما اعتراضاً- من أحد طلابه يستفسر فيه عما يجده الطالب من تناقض بين ما يقرره المدَرِّس، وحكْم عرَفَه من الشريعة، أو آية من كتاب الله أو حديث من سنة المصطفى ﷺ. وبعض من اشتغل بالتأصيل تحدثوا عن تجربتهم في ذلك، فذكروا أنهم عاشوا هذا التناقض والاضطراب المعرفي حينما كانوا طلاباً، وواجهوه -أيضاً- وهم مدرسون، أو أطباء معالجون، يمارسون علم النفس.[١]

وباستقراء محاولات تأصيل علم النفس تأصيلاً إسلامياً ،يمكن تقسيمها في الجملة إلى ثلاثة أقسام:

١. علم التأصيل، وهو يبحث في نظرية المعرفة الإسلامية ومكوناتها وعلاقتها بعلم النفس، وأسس تأصيل علم النفس وبناء النظرية الإسلامية.

٢. النظرية النفسية الإسلامية في مجالات علم النفس، بوصفها نظرية إسلامية في الشخصية أو النمو أو التعلم أو الإرشاد النفسي.

٣. المزج بين علم النفس الغربي والمفاهيم الإسلامية، من خلال تدريس مقرر من مقررات علم النفس في صياغته الغربية.

---

[١] من التجارب المهمة في هذا المجال:

- أبو هندي، وائل. **الوسواس القهري: من منظور عربي إسلامي**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ٢٠٠٣م.
- بدري، مالك. "علماء النفس المسلمون في جحر الضَبّ(١)"، **مجلة المسلم المعاصر**، مج٤،ع ١٥، ١٣٩٨هـ.
- بدري، مالك. **علم النفس الحديث من منظور إسلامي**، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية: بحوث ومناقشات المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ج٢، ١٤١٦هـ.
- المهدي، محمد عبد الفتاح. **العلاج النفسي في ضوء الإسلام**، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر، ١٤١١هـ.

ومن ناحية تاريخية نلاحظ أن النوع الثاني هو أول الأنواع الثلاثة نشوءاً، وأول من كتب فيه هو محمد قطب، حينما نشر كتابه (دراسات في النفس الإنسانية) عام ١٩٦٤م. وقد سار على خطى محمد قطب سيد عثمان في كتابه (المسؤولية الاجتماعية) المنشور عام ١٩٧٩م، وعبد العزيز النغيمشي في كتابه (علم النفس الدعويّ) المنشور عام ١٤١٥هـ. وكلٌّ واحد من هؤلاء الثلاثة حاول صياغة نظرية في الشخصية من منظور إسلامي.[٢]

ونشأ بعد هذا النوع، أو مزامناً له، النوع الثالث، وهو محاولة بعض الباحثين الجمع بين معطيات علم النفس المعاصر، وما ورد في القرآن والسنة، ومن أبرز من قام بذلك محمد عثمان نجاتي في كتابيه: (القرآن وعلم النفس) و(الحديث النبوي وعلم النفس).

أما النوع الأول فبدأ الاهتمام به بعد عام ١٤٠٠هـ. وكانت الكتابة فيه ذات مسارين: الأول: كتابات تناولت نظرية المعرفة الإسلامية بصورة عامة، وممن كتب في ذلك جعفر شيخ إدريس، وعبد الرحمن الزنيدي، وراجح الكردي. والمسار الثاني: كتابات تناولت تطبيق نظرية المعرفة الإسلامية في علم النفس أو في العلوم الاجتماعية عامة، وممن كتب في ذلك: إبراهيم رجب، وعبد الله الصبيح، وصالح الصنيع.

وتتمحور الدراسة حول النوع الثالث، وهو المزج بين علم النفس الغربي والمفاهيم الإسلامية، من خلال تدريس مقرر من مقررات علم النفس في صياغته الغربية، الذي ما زال بِكْراً، و لم يحظ بالتناول الكافي، سواء من ناحية التنظير ورسم معالمه أو من حيث نقد التجربة وتمحيصها. وتحاول الدراسة الإجابة على السؤال الآتي:

كيف يستطيع الباحث أن يوظف التأصيل الإسلامي لعلم النفس في تدريس مقررات علم النفس؟ وما أبرز الأخطاء التي وقع فيها من حاولوا ذلك؟

---

[٢] انظر عرضاً لهذه المحاولات ونقداً لها في:
- الصبيح، عبد الله. **تمهيد في التأصيل: رؤية في التأصيل الإسلامي لعلم النفس**، الرياض: دار إشبيليا، ١٤٢٠هـ.

وسَيحاول الباحث أن يجيب عن هذا السؤال من خلال خبرته في تدريس مقررات التأصيل الإسلامي لعلم النفس واطّلاعه على محاولات المؤصِّلين وفق أربعة محاور، هي: شخصية المدرس، ومصادر التأصيل، وطريقة الباحثين في الجمع بين نصوص القرآن والسنة وقضايا علم النفس، وقواعد وتوجيهات في توظيف التأصيل في تدريس علم النفس.

أولاً: شخصية المدرس

لا ينفصل التأصيل عن شخصية المدرس، فالمدرِّس لا بدّ أن يتصف بالمرونة الذهنية، فيتحرر من الإطار الفكري المهيمن في العلم في منظوره الغربي، ويتسع لإدراك مصادر أخرى للمعرفة، غير ما عهده، ويدرك إمكانية تفسير السلوك بنماذج أخرى لا يتسع لها الإطار المعرفي الغربي. والباحثُ ربما يصاب أحياناً بجمود أو تصلُّب ذهني، ويظن أنَّ هذا هو مقتضى البحث العلمي، فيرفض كل حلٍّ للمشكلة التي يبحثها خارج الإطار الذي يفكر من خلاله، بينما هو في الواقع يمارس نوعاً من التحيُّز كما يقول عبد الوهاب المسيري.[٣] وقد انتقد مالك بدري هذا الإطار المعرفي الذي يصيب صاحبَه بالجمود الذهني، وشبَّهَه بجُحْر الضبِّ،[٤] أخذاً من حديث الرسول ﷺ، الذي رواه أبو سعيد الخدري رضي الله عنه، أن النبي ﷺ قال: "لتتبعُنَّ سَنَنَ من قبلكم، شبراً بشبرٍ وذراعاً بذراعٍ حتى، لو سلكوا جحر ضَبٍّ لسلكتموه، قلنا: يا رسول الله: اليهود والنصارى؟ قال: فمَنْ!"[٥]

إنَّ هذا المنظور المتحيِّز يعترف فقط بالمنهج الحسي المادي في الاستدلال والمعرفة، ويرفض الاستشهاد بنصوص القرآن والسنة في معرض المعرفة العلمية، وهو في الحقيقة لا يعبر عن هوية الأمة المسلمة أو المجتمع العربي.

---

[٣] المسيري، عبد الوهاب. **إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد (محور علم النفس والتعليم والاتصال الجماهيري)**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٣، ١٤١٨هـ.

[٤] بدري. **علماء النفس المسلمون في جحر الضَبّ(١)**، مرجع سابق، ص١٠٥.

[٥] البخاري، محمد بن إسماعيل. **الجامع الصحيح**، تحقيق: مصطفى ديب البغا، بيروت: دار ابن كثير، ط٣، ١٩٨٧م، كتاب الأنبياء، باب ما ذكر عن بني إسرائيل، رقم الحديث٣١٩٧.

ولا خلاف بين الباحثين في أنَّ غاية البحث العلمي هي الوصول إلى الحقيقة، واكتشاف المعرفة، ويفترض أن كل ما أدى إلى ذلك فهو سبيل صحيح، ما دام يخلو من التناقض، ويستطيع كل أحد أن يتحقق منه. وقد كان المنهج العلمي الغربي يرفض ذلك، ويحصر سبيل المعرفة في المنهج التجريبي، أو منهج الملاحظة فقط، ويغلق على أتباعه مسالك المعرفة الأخرى؛ مما جعله يتحول –أحياناً– عند بعض الدارسين إلى مذهب إيديولوجيّ. وقد تنبه إرهارد فريتاج إلى هذه المعضلة في مقدمة كتابه (العقل الباطن)، حينما ناقش غفلتنا عن أهمية العقل الباطن، ولماذا لم نتنبَّه إلى أثره في أفكارنا، وعزا السبب إلى أنَّ "العلوم ذات الطبيعة الدنيوية بكل تعاليمها قد جعلت من الشاقِّ علينا أن نتقبل أيَّ توسع لوعينا خارج المجال الحالي للإدراك."[٦]

إذن، ما يمكن إدراكه واسع جداً، ولكن حال بيننا وبينه –كما يقول فريتاج– العلوم ذات الطبيعة الدنيوية؛ أي نظرية المعرفة السائدة في العلم حسب الرؤية الغربية في مرحلة من مراحل تطورها. ونحن لا يعنينا مفهوم العقل الباطن الذي يدافع عنه فريتاج، ولكن يعنينا ذلك التشكيل الذي تتشكل به أذهان بعض الباحثين نتيجة التأدلج بالمنهج التجريبي الحسي، فيرفضون أيَّ مدخل للمعرفة سوى هذا المدخل.

إنَّ هذه الأدلجة تحول بين الباحث، وإدراك ظاهرات أخرى قد يعجز المنهج التجريبي عن الإحاطة بها. وكانت هذه الأدلجة أظهر ما تكون في المدرسة السلوكية، التي رفضت دراسة أيِّ سلوك غير قابل للملاحظة المباشرة، فلم تدرس جميع العمليات الداخلية، كالمشاعر والعواطف والعمليات الذهنية، وفاتها بذلك كثير مما هو في الحقيقة ضمن موضوع علم النفس. وقد استدرك ذلك الاتجاه المعرفي على المدرسة السلوكية، ففتح بمرونته المنهجية مجالاً واسعاً من المعرفة النفسية.

إنَّ المذهب الحسي المادي في مناهج البحث بلغ غايته في الأدلجة على يد المدرسة الوضعية المنطقية، التي ظهرت في فيينا عام ١٩٢٣م بزعامة موريس شليك M. Schlick، وهي ترفض كل عبارة لا يمكن التحقق منها، ولا تكتفي بنفي العلمية عنها، بل تنفي أن يكون لها معنى أصلاً.

[٦] فريتاج، إرهارد. **العقل الباطن: نبع الطاقة التي لا حدود لها**، الرياض: مكتبة جرير، ٢٠٠٧م، ص٢٤.

وهذه المدرسة ما لبثت أن سقطت نتيجة لتطور مناهج البحث في الفيزياء، وتقدُّم فهمنا للمادة. ولهذا يقول (هايزنبيرج) أحد علماء الفيزياء: "إن الفلسفة الذرية المعاصرة قد نأتْ بالعلم عمّا كان يتسم به من اتجاه مادي في القرن التاسع عشر،"[٧] وسقطت –أيضاً– نتيجة للتطور في نظرية المعرفة، وكان لـ(كارل بوبر) إسهامٌ جليٌّ في تزييفها. ومن أجَلِّ أعماله أنه اقترح تصوراً مغايراً للوضعية المنطقية ظهر في كتابه "منطق الكشف العلمي"، وحرر الذهن من قيود الوضعية المنطقية. وكان من إضافات (بوبر) أن المعرفة يمكن الحصول عليها من أي مصدر، ولكنها لا تكون علماً إلا إذا أمكن التحقق منها من خلال ما سماه (بوبر) القابلية للدحض أو (للتكذيب) falsifiability، والتحقق من أي قضية لا يكون بتوافر الشواهد المؤيدة لها –كما كان يقرره منهج الاستقراء– بل بثباتها أمام الأدلة التي تنقضها.[٨]

إن هذا التطور في نظرية المعرفة يمكن أن يستفيد منه المؤصِّلُ فيتسع ذهنه ليدرك مصادر المعرفة المتعددة وطرق الاستدلال، ويتجاوز الإطار المعرفي السائد إلى إطار معرفي جديد. ومن مصادر المعرفة ما ورد في القرآن والسنة عن النفس والسلوك الإنساني، وقد تضمَّنا الإشارة إلى أنواعٍ من السلوك لم يدرسها علم النفس قطُّ، ومن ذلك أنواع من السلوك الديني: كالتوبة، وآثار العبادات كالصلاة والصوم والحج، وذكر الله سبحانه، وتلاوة القرآن.

إنَّ مدرِّس علم النفس حينما يتصف بالمرونة الذهنية، فيفكر خارج الإطار المعرفي، سوف يكتشف مصادر للمعرفة، وأنماطاً من السلوك، ونماذج لتفسير السلوك لم يكن ليهتدي إليها بعلم النفس التقليدي. إنَّ المرونة الذهنية هي السبيل للخلاص مما سماه مالك بدري "جُحْر الضَبّ".

---

[٧] أغروس، روبرت. ستانسيو، جورج. **العلم في منظوره الجديد**، ترجمة: كمال خلايلي، الكويت: المجلس الوطني للعلم والثقافة والفنون والآداب، ١٤٠٩هـ، ص١٦.

[٨] قاسم، محمد محمد. **كارل بوبر: نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٦م، ص١٦٣ وما بعدها. وانظر أيضاً:
– الخولي، يمنى طريف. **فلسفة كارل بوبر: منهج العلم.. منطق العلم**، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٩م، ص٣٣٧ وما بعدها.

ثانياً: مصادر التأصيل

للتأصيل مصدر أساسي، وآخر فرعي رافد للمصدر الأساسي، والأول هو الكون(الطبيعة) والوحي، والثاني هو التراث النفسي في الحضارة الإسلامية، وفيما يأتي بيان لهما:

١. الوحي والكون (الطبيعة):

يُعدّ الوحي في التأصيل الإسلامي مصدراً أصيلاً ثابتاً للمعرفة مع الطبيعة. والمقصود بالوحي القرآن والسنة لا غير، وهذان المصدران (الوحي والكون/ الطبيعة) ليس بينهما تعارض، وكل منهما يؤيد الآخر، فالوحي هو كلام الله عزّ وجلّ الذي أوحاه إلى نبيه محمد ﷺ، والطبيعة خَلْق الله سبحانه المنظور، ولا يتصور أن يخالف كلامه سبحانه ما خلق، فهو عزّ وجلّ الذي خلق، وهو الذي أخبرنا كيف خلق، قال تعالى: ﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴾ (فصلت: ٥٣).

ومن يرجع إلى القرآن والسنة عليه بأمور أهمها:

أ. جمع الآيات والأحاديث ذات العلاقة بموضوع واحد؛ كي يستطيع الجمع بينها، وإدراك ما تدل عليه، ومما يعين في ذلك كتاب "المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم" لمحمد فؤاد عبد الباقي، وبعض البرامج الحاسوبية، وبعض المواقع في الشبكة العنكبوتية التي توفر محرك بحث يعين الباحثين على معرفة مواطن الآيات والأحاديث في كتب السنة.

ب. ينبغي للباحث أن يرجع إلى كتب التفسير المعتبرة التي فسَّرت القرآن، وحظيت بالقبول من عموم الأمة، وأشهر كتب التفسير: تفسير محمد بن جرير الطبري، وكذلك تفسير ابن كثير. وربما أخطأ بعض الباحثين فحاول تفسير الآية بما يتبادر إلى ذهنه، من غير رجوع إلى كتاب معتبرٍ في التفسير.

ت. على من يريد الاستدلال بالسنة في علم النفس أن يستدل بما ثبت في السنة، ويُعرِض عن الأحاديث الضعيفة والموضوعة. وعلماء الحديث عُنُوا –بحمد الله– ببيان الصحيح والضعيف والموضوع، ولهم كتب مدونة في ذلك. وثمة برامج حاسوبية كثيرة يسرت هذه المهمة. ومن الأخطاء التي وقع فيها بعض الباحثين استدلالهم بأحاديث ضعيفة أو موضوعة أو لا أصل لها، ومن الأمثلة على ذلك استدلال بعض الباحثين في أثر الوراثة على السلوك والشخصية بحديث "تخيروا لنطفكم فإنَّ العرق دسَّاس،" وحديث "إياكم وخضراء الدمن، قالوا :وما خضراء الدمن يا رسول الله؟ قال: المرأة الحسناء في المنبت السوء،" وهذان الحديثان لم يثبتا عن رسول الله ﷺ.

ومما يستدل به بعض الباحثين بعض الأحاديث التي وردت في شأن العقل، كحديث "أول ما خلق الله العقل،" قال عنه ابن تيمية في الفتاوى: حديث باطل.[٩] وقال ابن القيم في كتابه "المنار المنيف": "أحاديث العقل كلها كذب."[١٠] والباحث ليس بحاجة إلى الأحاديث الضعيفة والموضوعة، فقد ورد في القرآن وصحيح السُّنة ما يغنيه عن ذلك.

٢. تراث العلماء النفسي في الحضارة الإسلامية

للعلماء المسلمين تراث نفسي ضخم، يحتاج إلى جمع وتصنيف، وهو يمكن أن يكون مصدراً لمدرِّسي علم النفس، فيستشهدون به فيما يدرسونه من مقررات نفسية، ويوردونه ضمن ما يدرسونه من مفاهيم نفسية.

ومن الأخطاء التي وقع فيها بعض من درس التراث النفسي عند المسلمين، أنَّه قصَرَ دراسته للتراث النفسي على ما ورد عند الفارابي وابن سينا وابن رشد أو إخوان الصفا. وهؤلاء –في الحقيقة– يمثلون الاتجاه الفلسفي في التاريخ الإسلامي، وهم أقرب إلى تمثيل فلاسفة اليونان من تمثيل التراث الإسلامي كما ورد في القرآن والسنة. إنَّ دراسة التراث النفسي الإسلامي توجب علينا إعادة تصنيف التراث النفسي وفقاً لما

[٩] ابن تيمية. **مجموع الفتاوى**، تحقيق: عبدالرحمن بن قاسم، المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٦هـ، ج١٤، ص١١٦.

[١٠] ابن القيم. **المنار المنيف في الصحيح والضعيف**، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٣هـ، ص٦٦.

ساد فيه من اتجاهات فكرية. وقد سبق للباحث أن تناول ذلك وصنف التراث النفسي إلى ثلاثة اتجاهات هي: الاتجاه الأثري، والاتجاه الصوفي، والاتجاه الفلسفي.[١١] ودراسة التراث النفسي في الحضارة الإسلامية بهذه الكيفية تجعل الدارس أقرب إلى فهمه واستيعابه.

ثالثاً: طريقة الباحثين في الجمع بين نصوص القرآن والسُّنة وقضايا علم النفس

البحث في القرآن والسُّنة هو اجتهاد من الباحث في التعبير عن مراد الله عزّ وجلّ في القرآن، ومراد رسوله ﷺ في السنة، فيما يُبلِّغه عن ربه عزّ وجلّ. ولا يكون هذا إلا بالرجوع إلى اللغة التي نزل بها القرآن وتكلم بها الرسول، وإلى فهم صحابته الذين تلقوا ذلك عنه. ومما يعين في ذلك معرفة دلالات المفردات والتراكيب اللغوية في وقت ظهور الرسالة. ولهذا نص علماء الشريعة على أن نصوص الوحي يفسر بعضها بعضاً، فالآية من القرآن ربما فسرتها آية أخرى، أو فسرتها السُّنة، ومن لم يكن على علم بذلك يحرم عليه تفسير القرآن. يقول ابن كثير رحمه الله: "فإن قال قائل: فما أحسنُ طرقِ التفسير؟ فالجواب: إن أصحَّ الطرق في ذلك أن يفسَّر القرآن بالقرآن، فما أُجمِلَ في مكان فإنه قد فُسّر في موضع آخر، فإن أعياك ذلك فعليك بالسُّنة، فإنها شارحة للقرآن ومُوضِّحة له... إذا لم نجد التفسير في القرآن ولا في السنة رجعنا في ذلك إلى أقوال الصحابة، فإنهم أدرى بذلك؛ لما شاهدوا من القرائن والأحوال التي اختصوا بها، ولما لهم من الفهم التام والعلم الصحيح والعمل الصالح، لا سيما علماؤهم وكبراؤهم: كالأئمة الأربعة -الخلفاء الراشدين- وكعبد الله بن مسعود... فأما تفسير القرآن بمجرد الرأي فحرام لما رواه محمد بن جرير عن ابن عباس عن النبي ﷺ قال: (من قال في القرآن برأيه أو بما لا يعلم فليتبوأ مقعده من النار)."[١٢]

---

[١١] الصبيح. **تمهيد في التأصيل**، مرجع سابق.

[١٢] شاكر، أحمد. **عمدة التفسير عن الحافظ ابن كثير: مختصر تفسير القرآن العظيم**، القاهرة: دار الوفاء، ط٩، ١٤٢٩هـ، ج١، ص٤٠-٤٢.

ومن الأخطاء التي وقع فيها بعض الباحثين من المشتغلين بالتأصيل تفسير نصوص القرآن والسُّنة بالاصطلاحات الحادثة في علم النفس، فإذا وجدوا تشابهاً لفظياً، وهو ما يسمى بالاشتراك اللفظي، افترضوا الاتفاق في المعنى، فاستدلوا بالنص القرآني على معنى حادث أو نظرية انحسر تأييدها، واتجه العلماء إلى غيرها. ومن الأمثلة على ذلك ما وقع فيه من استدل على اللاشعور بقوله تعالى في سورة البقرة: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ ﴿١١﴾ أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَكِن لَّا يَشْعُرُونَ ﴾ (البقرة: ١١-١٢). فهؤلاء استدلوا بقوله تعالى "لا يشعرون" على مفهوم "اللاشعور" في نظرية التحليل النفسي.[١٣] وهذا الاستدلال مُعارَض بقوله تعالى: ﴿ يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّا أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ ﴾ (البقرة: ٩) فالله سبحانه أثبت لهم صفة المخادعة، وهي عمل متكرر مقصود ممن وقع منه. وبيَّن الله صورة من صور مخادعتهم فقال: ﴿ وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَىٰ شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ ﴾ (البقرة: ١٤) فهم على وعي تام بما يقومون به،كما أنهم على وعي تام بدوافع سلوكهم، وهي مخادعة المؤمنين. ولهذا قال الله تعالى: ﴿ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَىٰ فَمَا رَبِحَت تِّجَارَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ ﴾ (البقرة: ١٦) ومن كان سلوكه لاشعورياً لا يوصف أنه اشترى الضلالة بالهدى. وفي سورة التوبة عرض الله عزّ وجلّ نوعاً آخر من سلوك المنافقين، وبيَّن دافعهم في السلوك، يقول تعالى: ﴿لَوْ كَانَ عَرَضًا قَرِيبًا وَسَفَرًا قَاصِدًا لَّاتَّبَعُوكَ وَلَٰكِن بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ الشُّقَّةُ ۚ وَسَيَحْلِفُونَ بِاللَّهِ لَوِ اسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكُمْ يُهْلِكُونَ أَنفُسَهُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ ﴾ (التوبة: ٤٢) فبُعد الشُّقة هو الذي دفعهم إلى الحلف كاذبين.

ويقول الله عزّ وجلّ مبيناً أنَّ جميع ما يضمره هؤلاء في قلوبهم معلوم لهم، بيِّنٌ عندهم، ويخشون أن ينزل الله فيه قرآنا يفضحهم: ﴿ يَحْذَرُ الْمُنَافِقُونَ أَن تُنَزَّلَ عَلَيْهِمْ سُورَةٌ تُنَبِّئُهُم بِمَا فِي قُلُوبِهِمْ ۚ قُلِ اسْتَهْزِئُوا إِنَّ اللَّهَ مُخْرِجٌ مَّا تَحْذَرُونَ ﴾ (التوبة: ٦٤) والآية تؤكد أن هذا المستكنَّ في ضمائرهم معلوم عندهم، وهم يخشون أن يخرج إلى

[١٣] نجاتي، محمد عثمان. **القرآن وعلم النفس**، بيروت: دار الشروق، ط٢، ١٤٠٨هـ، ص٥٠، ٢٣٢.

العلن فيعلمه الناس عنهم، فهو ليس خافياً لا يعلمونه كما تقرر نظرية التحليل النفسي عند فرويد.

ومدرِّس التأصيل يمكن أن يستدل بآية أو حديث على مفهوم ثابت ورد في علم النفس الحديث، ولكن من الخطأ أن يستدل بهما على نظرية. فيمكن الاستدلال بالقرآن والسُّنة على الحقائق، أما النظريات فهي متغيرة متطورة، ولا يصح إقحام نصوص القرآن والسُّنة لتأييد نظرية من النظريات. ولتوضيح ذلك أضرب مثلاً بنظرية الحاجات:

ثمّة فرق بين الحاجة، ونظرية الحاجات؛ فالباحث يمكن أن يستدل على أي حاجة من الحاجات، كحاجة الطعام والشراب والجنس؛ لأنِّ الحاجة ثابتة، ولكنَّه ينبغي أنْ لا يقع في خطأ فيستدل على نظرية الحاجات عند (ماسلو)؛ لأنَّ النظرية تفسير مفترض. ودارس علم النفس لن يجد خلافاً كبيراً بين الباحثين حول أهمية أي حاجة من الحاجات،[١٤] ولكنه سوف يجد خلافاً بينهم حول نظرية (هرم الحاجات) لماسلو، وحول نماذج تفسير الحاجة والإشباع، كالذي نجده في أنموذج تفسير الإحباط عند دولارد وميللر.

في التصور الإسلامي الإنسان مأمور بإشباع حاجته بالحلال، فيأكل إذا جاع، ويشرب إذا عطش، ويؤدي حق بدنه عليه فيرتاح إذا تعب، قال تعالى: ﴿يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ﴾ (الأعراف: ٣١)، ولكن الأنموذج الغربي في تفسير السلوك؛ هو أنَّ الإشباع يؤدي إلى السواء النفسي، وعدم الإشباع يؤدي إلى الإحباط أو عدم السواء، هو محلُّ لغط بين الباحثين الغربيين أنفسهم؛ فنظرية التعلم الاجتماعي والنظرية المعرفية أسقطتا أنموذج الإحباط الذي اقترحه دولارد وميللر. ودحض فيكتور فرانكل في كتابه "الإنسان يبحث عن المعنى" أنموذج ماسلو في إشباع الحاجات. ومما قرره (فرانكل) أنَّ السعي المستمر نحو الإشباع لا يورث إشباعاً، ولكنه يسبب عصاباً نفسياً.[١٥]

[١٤] هذا باستثناء مبالغات فرويد في غريزة الجنس.

[١٥] فرانكل، فيكتور. **الإنسان يبحث عن المعنى**، ترجمة: طلعت منصور، الكويت: دار القلم، ١٤٠٢هـ، ص١٨٣.

إذن، نحن نستدل بالقرآن والسنة على الحقائق فقط، أما النظريات؛ فلأنَّها متغيرة، لا يمكن الاستدلال عليها.

التراث النفسي

من الضروري في دراسة التراث أن يدرسه الباحث كما يريده أصحابه، ويتجنب قراءته من خلال بعض النظريات النفسية المعاصرة، فيقدم العالِم بوصفه سلوكياً أو جشطالتياً * أو معرفياً أو تحليلياً. إن قراءة تراث العالِم من خلال تصور آخر طارئ هو تحريف له، وإلغاء لمواطن الإبداع في التراث.

ومن الأمثلة المشهورة في ذلك دراسة فايز الحاج، التي قدم فيها أبا حامد الغزالي عالِماً سلوكياً شرطياً. ولا أشك في الدافع النبيل للدكتور فايز الحاج، فهو يريد أن يثبت أن نظرية الاقتران الشرطي لبافلوف سبق إليها الغزالي، ولكنه في خضم السباق جعلنا نقرأ بافلوف في الغزالي ولا نقرأ الغزالي كما هو على حقيقته.[١٦]

إن أنموذج الاقتران الشرطي عند بافلوف يقضي بأن الحضور المتزامن لمثيرين أحدهما شرطي والآخر غير شرطي يعطي المثير الشرطي القدرة على استثارة الاستجابة، التي يمكن أن يثيرها المثير غير الشرطي.[١٧] فالنظرية تشترط تزامناً أو اقتراناً مادياً للمثيرين، بينما عند الغزالي لا يوجد شيء من ذلك ألبتة. نظرية سبق الوهم إلى العكس[١٨] كما يراها

---

* طريقة في العلاج النفسي.

[١٦] انظرها في: الحاج، فايز. **أبو حامد الغزالي، ضمن سلسلة من أعلام التربية الإسلامية**، مكتب التربية لدول الخليج العربي، ج٣، ١٤٠٩هـ.

[17] Hall, C. & Lindzey, G. *Theories of personality. 3rd ed*. New York: John Wiley and Sons, 1978, p305.

[١٨] سمى فايز الحاج نظرية الغزالي السلوكية بنظرية "سبق الوهم إلى العكس" أخذاً من قول الغزالي في كتابه المستصفى: "الغلطة الثالثة: سببها سبق الوهم إلى العكس، فإن ما يرى مقروناً بالشيء يظن أن الشيء أيضا لا محالة مقرون به مطلقاً، ولا يدري أن الأخص أبداً مقرون بالأعم، والأعم لا يلزم أن يكون مقروناً بالأخص. ومثاله نفرة نفس السليم، وهو الذي نهشته الحية عن الحبل المبرقش اللون؛ لأنه وجد الأذى مقرونا بهذه الصورة، فتوهم أن هذه الصورة مقرونة بالأذى". انظر:

– الغزالي. **المستصفى من أصول الفقه**، تحقيق: محمد سليمان الأشقر، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٧هـ، ج١، ص٧٦.

الغزالي هي أن يرى الإنسان حبلاً، فيسبق إلى ذهنه صورة متخيلة، فيظن الحبل حية، فيهرب منه. وصورة الحية المتخيلة وأنها مؤذية من الممكن أن تنشأ من خبرة سابقة (حينما يكون الشخص ضحية للدغة الحية)، أو تنشأ من الملاحظة إذا رأى شخصاً آخر لدغته حية، ومما يذكره الغزالي أن الطفل الذي لم تلدغه الحية لا يهرب منها، ولكنه إذا رأى والده يهرب تعلَّم منه فهرب منها، لهرب والده، مقتدياً به. إذن الموقف التعليمي عند الغزالي غني جداً؛ إذ اجتمع فيه الملاحظة والتخيل والخبرة المباشرة، واختزاله في أنموذج المثير والاستجابة أو نظرية الاقتران الشرطي الكلاسيكي تشويه لما يحويه من غنى، وهو فهم له على غير وجهه.

ومن أمثلة الأخطاء في فهم التراث أن يجد الباحث اتفاقاً في اللفظ بين مصطلح تراثي وآخر نفسي معاصر، فيظن أنهما متفقان ومعناهما واحد، بينما الواقع خلاف ذلك، ومن الشواهد على ذلك الخلط بين مصطلح السلوك في علم النفس الحديث، ومصطلح السلوك عند ابن تيمية.[١٩] فمصطلح السلوك في الدراسات النفسية الحديثة يعني: كل نشاط يصدر عن الإنسان أو الكائن الحي، أما عند ابن تيمية وعلماء الشريعة فيعني نوعاً محدداً من السلوك، وهو الأعمال التعبدية، وهو يُستخدم بديلاً لمصطلح التصوف.

إن تراث العلماء يمكن أن يذكر ضمن مقرر تاريخ علم النفس، كما يمكن أن يذكر بوصفه نموذجاً لتفسير السلوك ضمن ما يدرسه الطالب من نماذج مفسرة في علم النفس الحديث، فمثلاً لابن القيم رؤية في تطور السلوك من خاطرة في الذهن إلى أن يكون عادة، وبنى على هذا الأنموذج تصوراً في علاج السلوك وتعديله من خلال تصحيح الأفكار والمشاعر. فما ذكره ابن القيم يمكن أن يذكر مستقلاً في باب تعديل السلوك، ويدرسه الطلاب كما يدرسون أي تصور آخر مماثل في هذا الموضوع. كما يمكن أن يذكر هذا التراث بوصفه قراءات مساعدة؛ إذ يتصل الطلاب بتراث أمتهم، فلا يشعرون بالغربة ولا اضطراب الهوية.

---

[١٩] انظر: خياط، فوزية أمين. **الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية**، مكة: مكتبة المنار، ١٩٨٧م.

رابعاً: قواعد وتوجيهات في توظيف التأصيل في تدريس علم النفس

ثمة قواعد وتوجيهات تضبط عملية توظيف التأصيل في تدريس علم النفس، ومن أهمها:

١. الحذر من تحريف علم النفس أو تحريف الشريعة:

مدرِّس أي علم، سواء أكان علم النفس أم غيره لا بدّ من أن يحافظ على مفاهيم العلم الذي يدرسه ونظرياته كما يريدها أصحابها، وكما وردت في كتب العلم المعتبرة، فلا يُحرِّفها بحجة إبعاد الشناعة عنها وتيسير قبولها عند الطلاب. وبعض من اشتغل بالتأصيل وقع في المحظور؛ إذ صوّر بعض النظريات النفسية كأنها مستقاة من القرآن أو من السنة، غير معدِّل ما فيها من خطأ، ولا مصوِّباً ما فيها من انحراف، ولكنه أوهم القارئ بأنها نظريات إسلامية تستند إلى القرآن والسنة. وهذا ليس تأصيلاً، ولا يفيد علم النفس في شيء، فما هو إلا تحريف للآيات القرآنية والأحاديث النبوية. ومن الأمثلة على ذلك: ما قاله عزت الطويل: "ولسنا نرى في هذا الصدد أيَّ خلاف أو تباين بين ما ينادي به علماء النفس المحدثون وما يشير إليه القرآن العظيم، ألم يقصد باللاشعور النفس الأمارة بالسوء؟ أليس المقصود بمنطقة الشعور النفس المطمئنة؟ كما أن الأنا العليا ما هي إلا النفس اللوامة. ليس هناك تعارض إذن بين القرآن وعلم النفس في نظرة كل منهما إلى النفس البشرية، وإن كان الأول ذا نظرة فاحصة دقيقة تمتاز بالعمومية والشمول عن الثاني."[٢٠]

وهذا النص مليء بقضايا لا يقرّها العلم، ومنها أنه صوَّر أن نظرية التحليل النفسي هي علم النفس كله، وأن نظرة مدرسة التحليل النفسي إلى النفس تمثل علم النفس بكامله، وهذه دعوى لم يدَّعها فرويد نفسه.

---

[٢٠] الطويل، عزت. **في النفس والقرآن الكريم**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ١٤٠٣هـ، ص٥٣.

وهذا مثال آخر، يقول نبيل السمالوطي: "وربما استقى فرويد هذه النظرية من التصور الإسلامي عن النفس الأمارة (الشهوية)، والنفس اللوامة (التي تحاول الرجوع للحق)، والنفس المطمئنة (أعلى مراتب السمو) ولكنه شوَّه هذه النظرية الإسلامية."[٢١]

وهذه الدعوى التي ادعاها هذان الكاتبان وغيرهما رغم خلوها من دليل، لم تأت من فراغ، ولعلها نشأت من افتراض خاطئ وهو أن ما قرره علم النفس صواب، أو أنه لا يمكن تفسير السلوك خارج الأطر التي تبناها علم النفس الغربي. وهذا الافتراض هو نتيجة لغياب المرونة الذهنية، وبروز التصلب الذهني، مما سبق الإشارة إليهما في شخصية المدرس.

ويقعُ الباحثون في هذا النوع من الأخطاء، حينما يحاولون أن يستخدموا القرآن والسنة في تصديق نظرية من نظريات علم النفس، أو نماذج تفسير السلوك في علم النفس، وهذا العمل ينطلق من مفهوم خاطئ للنظرية والنماذج النفسية، فهو يفترض أن النظرية أو الأنموذج حقائق ثابتة. وهي لو كانت حقائق ثابتة لما سميت نظريات، وإنما هي محاولة من المنظِّر، يُفسِّر بها العلاقة بين مجموعة من العوامل المكونة لظاهرة من الظواهر، وحينما يجد المنظِّر تفسيراً آخر أولى من التفسير الذي أخذ به أول مرة، يتجاوزه إلى غيره مما هو أقدر منه على تفسير العلاقة. وممن ناقش مفهوم النظرية في علم النفس هال وليندزي في كتابهما المميز عن نظريات الشخصية، ومما ذكراه:

"النظرية هي فرضية غير مثبتة، أو تأمل (أو تخمين) حول الحقيقة لم يثبت بعد. وفي نظرنا: النظريات لا يمكن أن تكون حقاً أو باطلاً، على الرغم من أن تطبيقاتها أو ما اشتق منها يمكن أن يكون حقاً أو باطلاً.... النظرية هي مجموعة من الاعتقادات يصوغها المنظِّر. وتصور النظرية بأنها مجموعة من الاعتقادات يؤكد حقيقة أن النظريات

---

[٢١] السمالوطي، نبيل. **الإسلام وقضايا علم النفس الحديث**، جدة: دار الشروق، ١٤٠٠هـ، ص٥٥. سبق للباحث أن ناقش هذا الاتجاه في كتابه (تمهيد في التأصيل)، فيرجع إليه هناك. انظر أيضا:

– النغيمشي، عبد العزيز، والصبيح، عبد الله. **التأصيل الإسلامي من التنظير إلى التطبيق**، الرياض: لجنة التأصيل الإسلامي للعلوم– الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٤٢٧هـ.

ليست محددة من قبل الطبيعة، ولا المعلومات، ولا أي عملية محددة أخرى. وكما أن الخبرات والملاحظات ربما تقود الشاعر والروائي إلى صورة من الإبداع الفني، كذلك المعلومات الناتجة من التحري يمكن دمجها في مخططات تنظيرية متعددة غير متناهية. والمنظِّر حينما يختار خياراً محدداً ليمثل الحوادث التي هو مهتم بها، فهو في الواقع يمارس حرية في الاختيار المبدع.

النظرية إما أن تكون مفيدة أو غير مفيدة، وهذه الخصائص تعرف بمدى فاعلية النظرية في توليد تنبؤات أو افتراضات تتعلق بالحوادث المترابطة التي يظهر أنه يمكن التحقق منها. والنظرية يجب أن تتضمن مجموعة من الافتراضات المترابطة بصورة منتظمة وكذلك مجموعة من التعريفات التجريبية empirical definitions "[٢٢]

٢. امتلاك رؤية نقدية يميز بها الباحث بين نظريات علم النفس:

ينبغي للباحث أن يمتلك رؤية نقدية يميز بها بين نظريات علم النفس: بين الصالح منها وغير الصالح، وبين ما يقبل وما لا يقبل. ومن المعايير التي تعين في ذلك ما ذكره مالك بدري؛ إذ يرى أن علم النفس ينقسم إلى ثلاثة أقسام: فلسفة، وعلم تجريبي، وفن، وما يقبل منها هو العلم التجريبي فقط، أما الفلسفة وبعض أساليب العلاج والممارسة التطبيقية فلا يحتاجها الباحث المسلم؛ لأنها قد تتنافى مع دينه.[٢٣]

٣. الوعي بالأسس الفلسفية للنظريات النفسية:

على الرغم من تأكيد كثير من دارسي علم النفس ومؤرخيه على أن علم النفس استقل عن الفلسفة لما أنشأ (فونت) معمله في عام ١٨٧٩م، إلا أن هذه الدعوى تحتاج إلى إعادة نظر. صحيح أنّ علم النفس استقل عن الفلسفة في مناهج البحث، ولكنه بقي مرتبطاً بها في التصورات الفكرية وفي نماذج تفسير السلوك، ولا توجد مدرسة من مدارس علم النفس إلا ولها ارتباط بمدرسة فلسفية في الغرب، أو هي

---

[22] Hall & Lindzey. Ibid., p9-11.

[٢٣] بدري. **علم النفس الحديث من منظور إسلامي**، مرجع سابق، ص١١٤٩.

مدرسة فلسفية بعينها، بل إن الإطار المعرفي الغربي الذي يهيمن على العلوم هو نتاج لتصور فلسفي مادي إلحادي.[٢٤] ومدرِّس علم النفس ينبغي أن يكون على وعي بالأسس الفلسفية التي تستند إليها مدارس علم النفس ونظرياته، والوعي بها يمده بالقدرة على نقدها، ومعرفة بدائل فلسفية أخرى. إنه يمنحه حرية في التفكير، ويطوّر عنده المرونة الذهنية، فلا يكون أسيراً لتصور محدد يرفض دراسة الجديد أو ما لا يعرفه.

٤. وجود تصور عن طبيعة الإنسان:

من الضروري أن يعيَ مدرس علم النفس المسلم طبيعة الإنسان التي وردت إشارات إليها في القرآن والسنة، وهذه المعرفة سوف تعينه على تمييز النظريات المفسِّرة للسلوك أو للشخصية. ومن المفاهيم المهمة في ذلك مفهوم العبودية، فقد وردت آيات كثيرة تصف الإنسان بأنه عبد لله سبحانه، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: ٥٦)، وقال: ﴿قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِن رَّحْمَةِ اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا ۚ إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ﴾ (الزمر: ٥٣) وهذا المفهوم له شواهد وأدلة ظاهرة بيّنة في القرآن والسنة. وينبغي للباحث المسلم أن يقف عنده ويتأمله، فلعله يفتح له آفاقاً في فهم النفس البشرية. ومكان العبودية في حياة الناس يتفاوت تبعاً لتدينهم، ولكن لا يكاد يوجد أحد في الماضي تخلو حياته من العبودية والخضوع لذاتٍ عليا يشعر نحوها بالتقديس والتعظيم والخشوع. وفي العصر الحديث ظهرت موجة إلحاد، بلغت ذروتها في القرن التاسع عشر، ثم بدأت تتراجع في القرن العشرين، وظهرت أصوات باسم العلم تنادي بالإيمان بالله عزّ وجلّ.

والعبودية لها مكان مؤثر في حياة الإنسان، فالتحولات الكبرى في حياته مرتبطة بها ومستندة إليها، فالولادة والزواج والموت مرتبطة بها من خلال شعائر محددة. وهو في حال حاجته وضعفه يرجع إليها ويستمد قوته من ربه. وفي حياته العامة لا تكاد حياته تخلو من شعائر يتقرب بها إلى ربه في مواسم محددة.

---

[٢٤] الصبيح، عبد الله. **تمهيد في التأصيل**، مرجع سابق، ص٩٨-١٠٠.

وللعبودية في حياة المسلم المكان الأسمى، فزواجه عقد ديني، وإذا مات يخرج من هذه الحياة فيودَّع في قبره بشعائر دينية: الغسل، والكفن، والصلاة، والدفن في مقبرة للمسلمين. وهو في حياته يتعبد لله في اليوم خمس مرات، يتقرب فيها إلى الخالق بالصلاة، ويصوم شهر رمضان، ويتلو القرآن، ويذكر الله ويستغفره، ويذبح الذبيحة باسمه، ويبذل من وقته وماله وجهده لله عزّ وجلّ، بل هو يشعر أن أعماله كلها لله؛ فمنه يستمد العون والتوفيق والهداية. وأجمل ما يوضح مكانة العبودية في حياة المسلم قول الله سبحانه: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٦٢﴾ لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَٰلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ﴾ (الأنعام: ١٦٢-١٦٣). فالمسلم حياته لله، وموته أيضاً لله.

وقضية تشغل هذا الحيز من حياة الإنسان، سواء أكان مسلما أم غير مسلم، لا شك في أنها تؤثر في السلوك وتوجِّهه، ولا يمكن دراسة السلوك منفصلاً عنها.

٥. وجود تصور عن طبيعة المجتمع:

تصور العلوم الاجتماعية العلاقة بين الناس في المجتمع على أنها صراع وسباق على المصالح، وهذا التصور منطلق من الفلسفة الفردية individualism التي سادت في الغرب. ففي دراسة لروبرتز وهيلسون تتبعا فيها التغير الثقافي في المجتمع الأمريكي من عام ١٩٥٠م حتى عام ١٩٨٥م،[٢٥] ظهر لهما أن ثقافة المجتمع الأمريكي تتجه إلى مزيد من الفردية، وذكرا أنَّ عدداً من الباحثين لاحظوا منذ منتصف السبعينيَّات أن ثقافة المجتمع الأمريكي تتجه إلى مزيد من الأنانيةselfishness أيضاً،[٢٦] وكذلك الانتقال من

[25] Roberts, B. W. & Helson , R. (1997). Changes in Culture, Changes in Personality: The Influence of individualism in a Longitudinal Study of Women. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72, No. 3, 641-651.

[26] انظر

- Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, & Tipton, *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. New York: Harper & Row, 1985.
- Sampson. The debate on individualism: Indigenous psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning. *American Psychologist*, 1988, *43*, 15–22.

الإطار الاجتماعي social paradigm إلى الإطار الشخصي personal paradigm في هيكلة الرفاه well-being structuring.[٢٧] والانتقال من الإطار الاجتماعي إلى الإطار الشخصي ربما تضمن الفردية والأنانية معاً. وهذا التغير ليس مقصوراً على المجتمع الأمريكي، بل تشهدُ المجتمعات الأوربية تغيراً في هذا المسار كذلك، ولهذا أصبحت الفردية إحدى سمات المجتمعات الغربية.[٢٨]

وهذا التغير الثقافي ظهر في النظريات الاجتماعية المفسِّرة لحركة المجتمع، والنظريات النفسية المفسرة لسلوك الأفراد. ويفترض في مدرِّس علم النفس أن يكون على وعي بذلك، وحينما يتصف بالمرونة الذهنية سوف يكتشف صوراً من العلاقات بين أفراد المجتمع أهم من علاقة الصراع، وأعظم أثراً في سلوك أفراده. ومن هذه العلاقة التي وردت الإشارة إليها في القرآن والسنة علاقة التعاون أو الأخوة، وهذه أثبتها الله للمؤمنين حتى في حال الحرب والصراع، فقال تعالى: ﴿وَإِن طَآئِفَتَانِ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱقْتَتَلُوا۟ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَهُمَا ۖ فَإِنۢ بَغَتْ إِحْدَىٰهُمَا عَلَى ٱلْأُخْرَىٰ فَقَٰتِلُوا۟ ٱلَّتِى تَبْغِى حَتَّىٰ تَفِىٓءَ إِلَىٰٓ أَمْرِ ٱللَّهِ ۚ فَإِن فَآءَتْ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَهُمَا بِٱلْعَدْلِ وَأَقْسِطُوٓا۟ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴿٩﴾ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ (الحجرات: ٩-١٠) وعن أبي هريرة قال: قال رسول الله ﷺ: "الْمُسْلِمُ أَخُو الْمُسْلِمِ، لاَ يَخُونُهُ وَلاَ يَكْذِبُهُ وَلاَ يَخْذُلُهُ، كُلُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ حَرَامٌ، عِرْضُهُ وَمَالُهُ وَدَمُهُ، التَّقْوَى هَاهُنَا، بِحَسْبِ امْرِئٍ مِنَ الشَّرِّ أَنْ يَحْتَقِرَ أَخَاهُ الْمُسْلِمَ."[٢٩]

---

[27] Veroff, J., Douvan, E., & Kulka, R. A. *The inner American: A self-portrait from 1957-1976*, New York: Basic Books, 1981.

[28] Realo, A. Comparison of Public and Academic Discourses: Estonian Individualism and Collectivism Revisited. *Culture & Psychology*, 2003. *Vol. 9(1): 47–77* [1354–067X(200303) 9:1; 47–77; 032349.

- Kitayama, S. Duffy, S. & Uchida, Y. (2007). Self as Cultural Mode of Being. In: Kitayama, S. & Cohen, D. (Edt): *The handbook of cross-cultural Psychology*. NY: The Guilford Press.

[٢٩] الترمذي، محمد بن عيسى. **سنن الترمذي**، تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٨م، رقم الحديث ١٩٩٧، ج٣، ص٣٨٩.

والمتأمل يدرك أن علاقات التعاون بين أفراد المجتمع أسبق في نشأة المجتمع وتكوينه من علاقات الصراع والتنافس. وينبغي للباحث أن يلتفت إلى هذا المفهوم فيُفعِّلَهُ فيما يدرسه من مفاهيم عن النفس والمجتمع. وهو إن لم يستطع صياغة مفهوم مستقل عن التصور الغربي للسلوك والعلاقات الاجتماعية، فيمكنه أن يقدم مفهوم الأخوة بوصفه تصوراً آخر يضاف إلى تلك التصورات التي يتعلمها الطلاب. وممن تحدث عن هذا الموضوع ابن خلدون في مقدمته، حينما تحدث عن المجتمع، وأنه قائم على تعاون الناس فيما بينها. ويمكن دراسة تصور ابن خلدون جنباً إلى جنب مع التصورات الأخرى التي يدرسها الطالب في هذا المجال.

٦. إدراك مقاصد الشريعة الكبرى:

الشريعة الإسلامية جاءت بحفظ مقاصد كبرى، وهذه المقاصد حددَّها عدد من العلماء في خمسة مقاصد، هي: حفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ الدين، وحفظ المال، وحفظ العرض. وعلم النفس، بل العلوم الاجتماعية عامة، ينبغي أن يتوخى بها من يدرسها تحقيق تلك المقاصد، أو مقاصد عليا مماثلة لها، أو قريبة منها. إن غياب مقاصد ما ندرسه من علوم عن ذهن الطالب، وأحياناً عن ذهنِ المدرس، يفقد تلك العلوم قيمتها في ذهن دارسيها، ويجعل منها علوماً غريبة على من يدرسها، من حيث مفاهيمها وأدواتها وغاياتها.

٧. الأصل في الأفعال الإباحة:

هذه قاعدة شرعية أصولية، تفيد أن الأصل في تصرفات الناس وأعمالهم أنها مباحة في الشريعة، ولا تحريم إلا بدليلٍ من القرآن أو السنة. وهذه القاعدة مهمة لمدرِّس علم النفس وللباحث؛ لأنها تعينه في التعامل مع كمٍّ هائلٍ من البرامج العملية في تعديل السلوك، وتطوير مهارات الاتصال، وبناء الذات، فهذه كلها وفقاً للقاعدة مباحة ما لم تعارض نصاً شرعياً أو مقصداً من مقاصد الشريعة، ويستطيع الباحثُ أن يستفيد منها ويطبقها. وبعض من كتب في التأصيل ينطلق من خلاف القاعدة الشرعية، فلا يقبل

أسلوباً من أساليب العلاج، أو برنامجاً من برامج تعديل السلوك، ما لم يرد له شاهد في القرآن والسنة. وهذا تضييق واسع، يصيب الباحث بحرج شديد؛ لمخالفته الأصل الشرعي، وهو قاعدة الإباحة المجمع عليها.

خاتمة:

موضوع تدريس علم النفس، وتوظيف التأصيل فيما يُدرِّسه المدرِّس من نظريات ومفاهيم نفسية، من الموضوعات المهمة التي لا يكاد يستغني عنها أحد من دارسي علم النفس ومدرِّسيه من المسلمين. وقد تناول الباحثُ هذا الموضوع في أربعة محاور هي: شخصية المدرِّس، ومصادر التأصيل، وطريقة الباحثين في الجمع بين نصوص القرآن والسُّنة وقضايا علم النفس، وبعض القواعد في توظيف التأصيل في تدريس علم النفس. وهذا الموضوع ما زالَ بحاجة إلى زيادة بحث. ومن القضايا المهمة التي تحتاج إلى بحث واستقصاء تجاربُ مدرِّسي التأصيل، ومَنْ كتب فيه، لمعرفة الطرق التي سلكوها في تأصيل مقرراتهم لتقويمها؛ فيستفاد مما فيها من صواب، ويُتجنَّب ما فيها من خطأ.

٧١
السنة الثامنة عشرة
ربيع ٢٠١١ م / ١٤٣٢ هـ

الكلمة

تصدر عن
منتدى الكلمة
للدراسات
والأبحاث

مجلة فصلية تعنى بشؤون الفكر الإسلامي وقضايا العصر والتجدد الحضاري

◆ تعدّد السبل: الإسلام بين حفظ الهوية الحضارية للشعوب والتزام النظام الإسلامي
◆ إبراهيم مدكور ومنهج دراسة تاريخ الفلسفة الإسلامية
◆ الجانب الاجتماعي في تجربة الشيخ علي المرهون
◆ استراتيجية النقد وإعادة البناء في فلسفة محمد إقبال
◆ قراءة في خطاب فاطمة المرنيسي النسوي
◆ أركون والرهان السياسي الغربي

◆ حـــوار:
القرآن الكريم والقراءات المعاصرة مع الدكتور الشيخ طه جابر العلواني
◆ نـــــدوة:
المؤتمر الدولي الرابع والعشرون للوحدة الإسلامية «الأساليب الفكرية والعملية لتحقيق الوحدة بين المذاهب الإسلامية»

الخطاب الديني في كتب تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية: دراسة تحليلية مقارنة في دول عربية مختارة

حليمة أحمد عمايرة*

الملخص

تلقي هذه الدراسة ضوءاً على منهجية تضمين الخطاب الديني في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية، في الأردن ولبنان والمغرب بعد تحليل محتواها، متبعة المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على أهم القيم الدينية التي تتضمنها، وإلى أي حد تقدَّم هذه القيم في نمط وظيفي، وفي صورة مفاهيم مترابطة تشكل إطاراً مرجعياً للمتعلمين، يحكم سلوكهم، ويحدد أهدافهم، وينظم علاقاتهم بأنفسهم، ويكسبهم القدرة على التعامل مع الآخر ومحاورته محاورة حضارية.

وتخلص الدراسة إلى أهمية مراجعة الخطاب الديني في الكتاب المدرسي، حتى يعين هذا الكتاب المتعلم في الوصول إلى رؤية نقدية ويرسم لنفسه منهجاً يقتنع به، وذلك انطلاقاً من أن التغيير والتجديد في المجتمعات الإنسانية، لا يعتمد على قانون المفاجأة أو الصدفة وإنما على التراكم المدروس المبرمج.

الكلمات المفتاحية: الخطاب الديني، كتب اللغة العربية، المرحلة الثانوية، القيم، الأردن، لبنان، المغرب.

Religious Discourse in Teaching Arabic in Secondary Schools: Comparative Study of Three Select Arab Countries

Abstract

This study sheds light on the methodology of incorporating religious discourse in Arabic language textbooks used in secondary schools in three Arab countries: Jordan, Lebanon, and Morocco. It analyzes the content of these textbooks using an analytical descriptive method to identify religious values covered in them, and whether these values are presented in a functional interrelated form that would establish a frame of reference for student conduct.

The study concludes with the importance of reviewing religious discourse in school textbooks so that students would be able to develop a critical viewpoint and to draw an appropriate methodology for themselves, considering that change and renewal in human societies do not depend on the law of coincidence or chance, but rather on programmed accumulated efforts.

Keywords: religious discourse, Arabic Language textbooks, Secondary education, values, Jordan, Lebanon, Morocco.

---

* أستاذ مشارك في اللسانيات في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. البريد الإلكتروني: haleema555@yahoo.com. تم تسلّم البحث بتاريخ ٢٠٠٩/١٢/٢١م، وقُبل للنشر بتاريخ ٢٠١٠/١٢/٢م.

مقدمة

تتعرض المجتمعات الإنسانية، وهي تلج القرن الواحد والعشرين، إلى تغيرات سريعة، أصابت نُظم الحياة الاجتماعية والاقتصادية، والتربوية والثقافية والعلمية، والتكنولوجية وغيرها. وأمام هذه التحولات الهائلة، لا بدَّ من استجابات متبادلة بين هذه النظم، للإفادة منها لصالح ترقية الحياة والنهوض بها. وتشكل استجابة النظام التربوي الأهمية المركزية بين هذه الاستجابات؛ لأن التربية تمثل المدخل الشمولي الذي ينهض بالنظم الأخرى.

ولا شك في أن ربط الفكر الديني بما فيه من قيم بالعلوم الأخرى ربطاً منهجياً، يؤدي إلى تعلم أساليب متنوعة من التفكير؛ فعلوم الشعائر والشرائع، تعلم الإنسان النظرة الشمولية للكون والحياة. وربط علوم الشريعة بالعلوم الإنسانية، بعامة والدراسات اللغوية بخاصة، ينمي عند الإنسان أسلوب التفكير التحليلي والأسلوب الوصفي، كما أن الربط بين علوم الشريعة والرياضيات تنمي عند الإنسان أسلوب التفكير المنطقي والرمزي، وهكذا. ويتطلب تحقيق هدف ربط الفكر الديني بالعلوم الأخرى، خطاباً يعمل على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل جوانب المعرفة، مما يتيح للمتعلم اكتساب المفاهيم الأساسية التي توضح وحدة المعرفة ودورها في الحياة اليومية.

وحتى نقف على واقع الخطاب الديني في الكتب المدرسية للغة العربية، وما يقدمه للطلبة من قيم، سوف يقدم البحث مراجعة متأنية لكتب اللغة العربية في ثلاث دول عربية هي: الأردن، ولبنان، والمغرب، للمرحلة الثانوية؛ إذ إن طلبتها هم الفئة العمرية الأكثر حاجة إلى تشكيل فكر يساعدهم في تحقيق نمو سليم متكامل، وتوافق سوي شامل، فالمرحلة الثانوية أهم حدود النظام التعليمي العام، فهي بوابة النظام التي تنطلق منها مخرجات التعليم العام إلى سوق العمل، وإلى الجامعات على حدٍ سواء.

وسوف يحاول الباحث أن يتوصل إلى النتائج دون تحيز أو إسقاطات مسبقة بالاعتماد على ما تتضمنه الكتب المدرسية، بوصف هذه الكتب هي التتويج العملي لما ورد من تأطيرات نظرية تضمنتها وثيقة المنهاج.

وأياً كان مفهوم الكتاب المدرسي، فالذي لا ريب فيه أن جودة هذا الكتاب تعدّ مؤشراً جيداً من مؤشرات الرقي، ومظهراً من مظاهر التطور لأي شعب من الشعوب، ذلك أنه وعاء المعرفة وناقل الثقافة، ومحور العملية التربوية ومحتواها، وأداة التواصل بين الأجيال، بل تعدُّ الكتب المدرسية ولا سيّما كتب العلوم الإنسانية والاجتماعية مصدراً أساسياً يستمد منه الطالب مواقفه واتجاهاته، وقيمه ومضامينه التربوية والأخلاقية،[١] علاوة على أنها تشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تجعل المتعلمين قادرين على بلوغ أهداف المنهج، فضلاً عن أن الكتاب هو المصدر العلمي الذي يعتمد عليه المعلم في إعداد درسه قبل تنفيذه.[٢]

ولا يخفى ما ينفرد به الكتاب المدرسي من سلطان الكلمة المطبوعة وقوة تأثيرها، لذلك فإن الكتاب المدرسي يعدّ في نظر المتعلمين أقوى سلطة علمية، لا يتطرق الشك إليها، هذا علاوة على أنه باق مع المتعلم، ويلجأ إليه في آية لحظة كلما آنس من النسيان اعتداء على حقائق العلم في ذاكرته.[٣]

أولاً: الإطار العام للدراسة

١. الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة الخطاب الديني بوجه عام من زوايا متعددة، ولتجنب الإسهاب في استعراضها سنكتفي بتناول النوع الذي له علاقة وثيقة بموضوع الدراسة، ونعني بذلك الدراسات التي اهتمت بتحليل كتب اللغة العربية في ضوء القيم والمضامين الأخلاقية.

---

[١] طعيمة، رشدي. **تحليل المحتوى في العلوم الانسانية**، القاهرة: دار المعارف، ١٤١٧هـ، ص٧٢.

[٢] الرحاحلة، محمد، والمالكي، حورية. تصميم أداة لتقويم الكتاب المدرسي – دراسة تقويمية، قطر: **مجلة آفاق تربوية**، ع١٨، يناير، ٢٠٠١م، ص١٢-١٣.

[٣] رضوان، أبو الفتوح وآخرون. **الكتاب المدرسي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٢م، ص٥.

وتعد دراسة موفق الحمداني، وعون الشريف[٤] من أوائل الدراسات العربية التي استخدمت أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن القيم الأخلاقية في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية بالسودان، وكانت أهم نتيجة توصلت إليها هذه الدراسة هي أن هذه الكتب عاجزة عن تقديم قيم خلقية واضحة للمتعلمين.

وثمة دراسة أجريت بغرض تحليل القيم الأخلاقية من واقع المجتمع المصري، ومدى توافرها في كتب اللغة العربية، وأوضحت الدراسة قلة القيم الأخلاقية المتضمنة في الكتب المدرسية.[٥] وأجريت دراسة تحليلية مقارنة للقيم الإسلامية المبثوثة في كتابي القراءة، للصف الثالث الابتدائي في كل من مصر وقطر. وكان من أهم نتائج الدراسة أنَّ الكتابين اشتملا على ٥٩ قيمة إسلامية، بلغ المشترك بينهما ٢٤ قيمة فقط.[٦]

وثمة دراسة أجريت بهدف الكشف عن القيم الدينية والاجتماعية المتضمنة في كتب المطالعة العربية في المرحلة المتوسطة والثانوية للبنات في السعودية.[٧] وقد انتهت إلى أنَّ كتب المطالعة تركز على القيم الاجتماعية أكثر من القيم الدينية، وأنه يوجد عدم تدرج في تقديم القيم من صف إلى آخر.

وأجريت دراسة لتحليل القيم التربوية في كتب القراءة في الصفوف من الرابع إلى العاشر بمرحلة التعليم الأساسية في الأردن،[٨] وكان من أهم نتائجها أن هناك قيماً حظيت بتكرارات عالية مثل: التعاون، وحب التعليم، واحترام الآخرين، والانتماء،

---

[٤] الحمداني، موفق، والشريف، عون. **كتب المطالعة في المدارس الأولية في السودان**، الخرطوم: دار الطباعة، ١٩٦٩م، ص٦٩.

[٥] عبد العال، محمد. "دراسة تحليلية لبعض القيم الخلقية في مجتمعنا المصري، ومدى توافرها في مقررات اللغة العربية ومعلميها"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٨٥ م، ص٨٠-٩٠.

[٦] الصاوي، محمد وجيه. "القيم الإسلامية المتضمنة في كتابي القراءة للصف الثالث الابتدائي في مصر وقطر"، قطر: **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، ١٩٩٠م، ص٢٤٩-٣٠١.

[٧] صابر، ملكة، وعزيزة، عبد العظيم. "القيم الدينية والاجتماعية المتضمنة في كتب المطالعة العربية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية"، القاهرة: **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع٣٨، سبتمبر ١٩٩٦م، ص٩١-١٢٨.

[٨] مقدادي، محمد فخري. "دراسة تحليلية للقيم في كتب القراءة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن بين الملحوظ والمتوقع"، عمّان: **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، مج٢٤، ع١، أكتوبر، ١٩٩٧م، ص٥٩-٧٠.

وهناك قيم لم تحظَ بتكرار يذكر، مثل: التكيف مع متغيرات العصر، والأمانة، والنظافة، وغرس الأشجار.

وأجريت دراسة لمعرفة القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع من التعليم الأساسي في الأردن، وأظهرت النتائج أن كتب اللغة العربية تضمنت ٨٦ قيمة توزعت على المجال: العقدي، والذاتي، والاجتماعي، والصحي، وغيرها. وأن توزيع القيم على مجالاتها في الكتب الثلاثة لم يكن متوازناً؛ إذ ركز على المجالين العلمي والذاتي، في حين كان التركيز ضعيفاً على المجالات: العقدي، والبيئي، والصحي، والاقتصادي.[٩]

ونلحظ أن الدراسات السابقة، اعتمدت أسلوب تحليل المحتوى، للكشف عن القيم التربوية والأخلاقية، المتضمنة في الكتب المدرسية، مما يعني أن هذا الأسلوب، قد ثبتت جدواه في مثل هذا النوع من الدراسات، الأمر الذي شجع على توظيفه في هذه الدراسة.

و لم تقف الباحثة على دراسة واحدة أجريت عن القيم الدينية، في كتب اللغة العربية في ثلاث دول تمثل نماذج متميزة بعضها عن بعضها الآخر، كما هو الحال في هذه الدراسة؛ إذ يمكن عدّ المنهاج المغربي ممثلاً للخطاب الديني في المجموعة العربية المغاربية، بما لها من ملابسات خاصة في تاريخ الثقافة الممتدة عَبْر رحلة من الاستعمار الفرنسي لتلك الدول. ويمثل المنهاج الأردني، عيّنة مناظرة لتلك التجربة في الشرق العربي. وأما التجربة اللبنانية، فربما كانت مثالاً متفرداً في منهاجها، الذي يكاد يمشي على حد السيف في توازنات طائفية متعددة متباينة، ولذا فهو يسعى إلى البحث عن المشترك بينهم فيما يمكن أن يسمى القيم العامّة التي تنأى عن أن يتفرد بها دين عن دين أو طائفة عن طائفة. وموازنة هذه التجربة بتجارب الدولتين الأخريين؛ لإبراز الفرق بين خصوصية الخطاب الديني في تلك المجتمعات.

---

[٩] الكخن، أمين، وجلال، مصطفى. "دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن"، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، ع١٢، يناير ١٩٩٧م، ص٦١-٨٦.

٢. أسئلة الدراسة ومنهجيتها:

تسعى الدراسة للإجابة عن عدد من الأسئلة أهمها:

ما القيم الدينية التي تطرحها كتب اللغة العربية؟ وما حجم هذه القيم بالنسبة إلى المنهاج بوجه عام؟ وإلى أي حد كان الخطاب الديني دعوة إلى قراءة واعية رشيدة للنصوص الدينية؟ وإلى أي حدّ تُقدّم القيم الدينية في نمط وظيفي مترابط يتصف بالتكامل، ويجمع بين الربط المقصود والعرضي؟ وإلى أي حدٍ تسهم هذه القيم في إكساب المتعلم القدرة على التعامل مع الآخر، ومحاورته محاورة حضارية؟ وإلى أي حدٍ يرتبط التقويم مع الأهداف التي تسعى القيم الدينية إلى إكسابها للطالب؟ وهل تؤكد أسئلة التقويم على التكامل بين العمليات العقلية؟

وقد تعمدت الدراسة أن تطرح أسئلة واسعة المدى في هدفها؛ نظراً لأهمية الموضوع، وسوف تسعى إلى الإجابة عنها، فإن لم توفق في أن تكون الإجابة عن كل سؤال في صميمه، فلا أقل من أن تسدد السهم، لعله وإن لم يأت في الصميم، أن لا يبتعد عن المجال المقصود.

ويناسب هذه الدراسة المنهج الوصفي في تحليل محتوى مناهج اللغة العربية. وتهدف إلى إلقاء الضوء على منهجية طرح الخطاب الديني في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية، بعد تحليل محتواها.

٣. تعريف بالمصطلحات الرئيسة

الخطاب الديني: كل نطق أو كتابة تمثل وجهة نظر محدودة من المتكلم أو الكاتب، وتفترض التأثير فيه على السامع أو القارئ، مع الأخذ بعين الاعتبار مجمل الظروف والممارسات التي تم فيها. وهذا الخطاب هو تتابع من صور الاستعمال النصي، يمكن الرجوع إليه في وقت لاحق.[١٠] ويمكن تعريفه أجرائياً بأنه الطريقة التي تعتمدها الكتب المدرسية في إيصال القيم الدينية للطلبة.

[١٠] المرجع السابق، ص٩٥.

القيم: تعددت تعريفات القيم وتشعبت، فهناك من يرى أن القيم تتكون أساساً من مجموعة من الاتجاهات أو المعايير، وآخرون يرون أن القيم تتمثل في الأنشطة السلوكية التي يقوم بها الأفراد، في حين يتخذ فريق ثالث، مواقف وسطية تحاول أن تجمع بين هذه المفاهيم.[١١] ويمكن تعريف القيم الدينية إجرائياً على أنها مجموعة الصفات السلوكية العقائدية والأخلاقية المبثوثة في الكتب المدرسية التي توجه السلوك.

تحليل المحتوى: عُرِّف تحليل المحتوى بأنه أسلوب من الأساليب البحثية التي تصف المضمون الصريح لمادة التحليل، وصفاً موضوعياً ومنظماً وكميّاً.[١٢] ويمكن تعريف تحليل المحتوى إجرائياً بأنه: وصف القيم الدينية المبثوثة في كتب اللغة العربية، في كل من الأردن، والمغرب، و لبنان، وذلك عن طريق الوصف الكمي باتخاذ النص كاملاً وحدة للتحليل؛ لأن دلالة المضمون أو القيمة لا تنضح إلا بتمام المعنى، من خلال قراءة النص كله؛ إذ ربما كان التعبير عن هذه القيم صريحاً، أو ضمنياً يقرأ بين السطور.

٤. عينة الدراسة: تشتمل الدراسة على كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية[١٣] في كل من: الأردن، والمغرب ولبنان على النحو الآتي:

- الأردن، وهي مكونة من: كتب (مهارات الاتصال، والقواعد والتطبيقات اللغوية)، للصفوف العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر للمستويين، وكتابي البلاغة العربية والنقد الأدبي، للصفين الحادي عشر والثاني عشر.

- المغرب: وهي مكونة من: كتب المنير في اللغة العربية، وواحة اللغة العربية، والممتاز في اللغة العربية، للسنوات الأولى والثانية والثالثة.

- لبنان: وهي مكونة من: كتب القواعد والبلاغة والعروض للسنة الأولى والثانية والثالثة، ومن كتابي الأدب العربي للسنتين الثانية والثالثة.

وقد جاء الخطاب الديني فيها وفقاً للملحق المرفق في نهاية الدراسة.

---

[١١] زاهر، ضياء الدين. **القيم في العملية التربوية**، القاهرة: دار الكتاب للنشر، ١٩٩١م، ص١٨.

[12] Berelson, B. *Content Analysis in Communication Research*, Chicago, Illinois, The Freepress Publishers. 1952.p18

[١٣] سيرد توثيق الكتب المدرسية في الملحق.

ثانياً: تحليل الخطاب الديني في الكتب المدرسية

استناداً إلى العرض الوصفي الإحصائي الوارد في الملحق المرفق بالدراسة، يمكن تحليل الخطاب الديني في الكتب المدرسية على النحو الآتي:

١. الخطاب الديني في الكتاب الأردني:

جاء الخطاب الديني في الكتب المدرسية الأردنية، الأقوى نغمة والأكثر نسبة، وذلك انسجاماً مع الأهداف العامة والخاصة للمناهج التعليمية للمرحلة الثانوية في الأردن، فقد التزمت الكتب المدرسية الثلاثة للمرحلة الثانوية، بجعل النص الأول في كل منها مجموعة من الآيات القرآنية، وهي تركز في مجملها على بناء شخصية الطالب، من خلال بيان صفات عباد الرحمن كما وردت في سورة الفرقان (موضوع الدرس في الصف العاشر)؛ إذ تبين هذه السورة صفات الإنسان الصالح مركزة على بُعديْن:

- صفات خارجية تُرى في سلوك الإنسان المؤمن، مثل التوسط في الإنفاق، والإعراض عن مجالس الآثام، والمشي بين الناس بتواضع وحِلَم.

- صفات جوهرية لا يعرفها إلا من يتصف بها، وأقرب المقربين منه، وهي تتصل بعلاقة الإنسان مع ربه، وذلك نحو: توحيد الله تعالى، وخشيته، وشكره على آلائه.

وفي الصف الحادي عشر (المستوى الأول والثاني)، تسعى الآيات من سورة الإسراء (موضوع الدرس الأول)، إلى بناء شخصية الطالب المسلم في محيطها الاجتماعي، وذلك بإطلاعه على الأحكام الشرعية في مسائل مهمة في علاقة الإنسان مع الآخر، وذلك نحو الحث على ضرورة برّ الوالدين، وكذلك تحريم قتل الأولاد خوفاً من الفقر، وتحريم القتل إلا بالحق، عدم الاقتراب من مال اليتيم، والوفاء بالكيل والميزان.

وفي الصف الثاني عشر (المستوى الثالث والرابع)، تسعى الآيات من سورة فاطر (موضوع الدرس الأول)، إلى التأكيد على أهمية العقيدة القائمة على الوحدانية،

وكذلك تحث المؤمن على تأمل صفحات الكون، وأن العلماء هم أكثر الناس خشية لله سبحانه وتعالى، كما تتحدث الآيات أيضاً عن الفارق الكبير بين المؤمن والكافر، وأنَّ الإنسان خلق من تراب، وأنَّ أجَلَه بيد الله سبحانه. ولا شك في أن الأهداف التي سعت هذه الآيات إلى تحقيقها، هي في منتهى الأهمية، وهي تشكل فرصة تربوية سانحة لبناء شخصية متكاملة لدى الطالب.

ونلحظ أن هناك ترابطا واضحاً بين النص وما جاء في الوحدة، فمثلاً في الصف الثاني عشر، جاءت القضايا اللغوية الصرفية والنحوية تتكئ على ما ورد في السورة، سواء أكان ذلك في عرضها للمسألة، أم في تقويمها؛ كأن يطلب من الطالب أن يستخرج ما طابق القاعدة الصرفية أو النحوية المدروسة من النص.

وكذلك فقد ارتبط محور التعبير على مستويي المحادثة والكتابة –وهو من المحاور المكونة للوحدة– بالمعاني الواردة في السورة؛ إذ طُلب من الطالب في مستوى المحادثة أن يناقش زملاءه في أنَّ الحياة نعمة من الله عز وجل للمخلوقات، وأن يحاورهم في بعض التنبؤات العلمية الحديثة (كالرصد الجوي، والكشف عن جنس الجنين)، ومدى تعارض ذلك مع الإيمان بأنَّه لا يعلم الغيب إلا الله سبحانه وتعالى.

وطُلب منه في مستوى الكتابة، أن يكتب مقالة، تتناول ظاهرة من الظواهر الكونية التي تحدثت عنها الآيات، مستفيداً منها في بيان عظمة قدرة الله تعالى.

وقد جاءت مهارة الاستماع، وهي من المهارات المكونة للوحدة، رافداً آخر من روافد فهم الآيات الكريمة، فقد كُلِّف المعلم أن يقرأ نصاً في أحد الأفكار الرئيسة الواردة في الآيات، والطالب يستمع، ومن ثم يجيب عن الأسئلة التي تطلب منه.

وكذلك فقد جاء النشاط المحوسب في الوحدة، رافداً آخر من روافد فهم المحور الأساس في الوحدة (الآيات الكريمة)، فطلب من الطالب أن يقدم عرضاً لبعض مشاهد الظواهر الكونية الواردة في الآيات الكريمة، وبذلك فقد اتسمت الوحدة بالموضوعية من حيث إنَّ القيم الدينية المستفادة مباشرة من الآيات الكريمة، تجعل الطالب يثق بمضمونها.

أما عن مدى ترابط الخطاب الديني في الكتاب المدرسي بوجه عام، فالكتاب المدرسي الأردني للصف العاشر مثلاً يركز على القيم الدينية بعامة، وهي في مجملها مترابطة، فالوحدة الأولى ركزت على بيان صفات عباد الرحمن الواردة في سورة الفرقان، والوحدة الثانية جاءت بعنوان: "من رسالة عمان"، وقد أبرزت مجموعة من القيم الدينية –كما هو موضح في الملحق– تنسجم وتتكامل مع القيم التي أرسيت في الوحدة الأولى.

وما ينطبق على الوحدة الأولى، يمثل منهجية تنطبق على غيرها من الوحدات، من حيث إنَّ النشاطات الأخرى في الوحدة كلها تمثل روافد تصب في الفكرة الرئيسة للوحدة.

وعليه فإن الخطاب الديني في الكتب المدرسية الأردنية متصل، يُفضي بعضه إلى بعض. وهناك ترابط واضح في القيم الدينية التي يطرحها، تتوزع محاورها وتتداخل؛ فمن خلال النص القرآني ينفذ إلى محاور أخرى، تؤكد على مفهوم العقيدة من خلال أداء العبادات، ويربط بين ما يرد في الآيات وبعض الأحاديث النبوية الشريفة، ربطاً تكاملياً هادفاً، وينفذ من ذلك إلى ما يواجه الإنسان فيها من مشكلات يجد فيها حلاً دينياً يطمئن إليه.

٢. الخطاب الديني في الكتاب المدرسي المغربي:

نلاحظ أن الكتاب المدرسي المغربي لم يجعل النص القرآني محوراً من محاوره الخالصة كالمنهاج الأردني، وقد جاء الخطاب الديني فيه ضمن نصوص تمثل شواهد على المسائل النقدية التي يطرحها الكتاب، وعليه فقد لجأ الكتاب إلى إبراز القيم الدينية على مستويين:

المستوى الأول: ما جاء فيه العرض مركزاً على القيمة الدينية، متأنياً في معالجتها، وذلك نحو معالجة نص جاء في المجزوءة الثانية من كتاب المنير، بعنوان: "دعاء ضلالة"

من خطبة لعلي كرم الله وجهه.[١٤] والقيم الدينية في النص تتلخص في بيان أثر تَرْك المنهج الإسلامي في ضلال الناس، وكذلك في إرساء قيمة طلب العلم والابتعاد عن الغرور، وقد عالج الكتابُ المدرسي النصَّ معالجة تحليلية متميزة، من حيث التوطئة، بذكر شيء عن صاحبه وعن ظروف تأليف النص، والمصدر الذي أخذ منه، ثم بدأ بتحليله تحليلاً يقف من خلاله على القيم الدينية، ويلفت نظر الطالب إلى خصائص الخطبة، وأثر الإسلام فيها، ثم ينبهه إلى غَلَبة الحجج الدينية المطروحة في الخطبة على المنطقية. وكيف أن الفيصل بين الخير والشر عند الإمام علي كرم الله وجهه، يُحتكم فيه إلى اتّباع كتاب الله.

أما المستوى الثاني: فهو ما جاء فيه المضمون القيمي عرضياً، وذلك نحو إيراد نص بعنوان "الطريق إلى القدس"، وذلك نموذجاً على الوصف، وهو مأخوذ من كتاب "رحلة ابن بطوطة" بتصرف، والنص يهدف إلى تعريف الطالب بفَنِّ الوصف، ومن ثم إكسابه مهارة الوصف، وقد جاء في وصف مدينة القدس "وأشرف هذه الأماكن: بيت المقدس، بمسجدها الأقصى، وهو ثالث الحرمين الشريفين، مدينة ضمت كل الملل والنِحل، لا تضيق بالآلاف المؤلفة من الداخلين إليها في كل وقت وحين، مهما اختلفت أديانهم"، وقد أضفى هذا الوصف على المدينة نوعاً من القدسية تبعث في نفس الطالب التشويق.[١٥] ولكن كان يمكن الاستفادة من موضوع النص للتأكيد على قيم دينية مهمة أخرى، تربط بين ماضي مدينة القدس وواقعها، وبخاصة أنها لا تزال ترزح تحت وطأة الاحتلال، وقد جاء التقويم متناسباً مع الأهداف، مركزاً على الصفات التي أضفاها الكاتب على بيت المقدس فقط.

وتعرض الوحدة ذاتها لدرس التعبير والإنشاء، فيأتي متكاملا مع هدف المجزوءة بوجه عام؛ إذ كان الهدف منه إكساب الطالب مهارة إنشاء نص حكائي، يشتمل على السرد والوصف والحوار، مستنداً إلى نصوص عُرضت في المجزوءة، محدودة السطور، غنية بالسرد والوصف والحوار.

---

[١٤] ابن أبي طالب، علي. **نهج البلاغة**، شرح: محمد عبده، القاهرة: د.ن، ٢٠٠٥م.

[١٥] الموريس، أبو ناصر. **الألسنية والنقد الأدبي**، بيروت: دار النهار للنشر والتوزيع، د.ت، ص١٣٩.

ونلحظ أنَّ هذه النصوص مجتمعة في هذه المجزوءة، كما هو الحال في المجزوءات الأخرى، مترابطة ترابطاً كبيراً. وتحمل مضامين ذات أبعاد، بعضها وطني والآخر اجتماعي. لكنها لا تستند في طرحها إلى مرجعية دينية، ولا تبرز القيم الدينية بصورة مباشرة.

وقد ورد خطاب ديني في مجزوءة "الشعر العمودي"، وكان الهدف منها إكساب الطالب القدرة على التواصل مع نصوص من الشعر العمودي، ومع أغراض شعرية كالمدح والوصف والغزل، وقد تألفت المجزوءة من ستة نصوص، لكل من الفنون الثلاثة، أحدها رئيسي، والآخر تطبيقي بالمنهجية ذاتها، التي أوضحتها في الوحدة السابقة، غير أنَّ الخطاب الديني فيها مثّل جزئية بسيطة، لا تستغرق نصاً بكامله، بل جاء على شكل مختارات وضعت في صفحة التقديم لهذه المجزوءة، أحدها للأعشى يمدح فيها الرسول عليه السلام في خمسة أبيات، والثانية لحسان بن ثابت يمدح الرسول ﷺ في ثمانية أبيات.

أما القيم الدينية في مقطوعة الأعشى، ففيها تركيز على ضرورة التزود بزاد التقوى، وفق هدي الرسول عليه السلام، أما مقطوعة حسّان ففيها دفاع عن الرسول عليه السلام، وتنديد بأبي سفيان لأنَّه هجا الرسول عليه الصلاة والسلام. وأنَّ الشاعر يفديه بأهله وعرضه. والمقطوعتان لم تحظيا بأي نوع من التحليل الذي يبرز القيم الدينية. سوى ما جاء في أنشطة البحث العامة، التي تتطلب من الطالب أن يحدد عناصر الاختلاف، بين غرضي المدح النبوي والمدح التكسبي من خلال اختيار نماذج من شعر المتنبي، والبحتري، وأبي تمام، والبوصيري.

وقد ورد خطاب ديني أيضا في المجزوءة الثانية، في نص لمصطفى الرفاعي، بعنوان: (مذهب الزنانير).[١٦] وفيه إسقاط عكس ما كان يدور بين مصطفى صادق الرفاعي وطه حسين، من جدل ومناقشة ومساجلة. ولا شك في أنَّ التقويم الذي تبع النص في مستوياته كافة، اهتم بإبراز الحجج المنطقية المتنوعة التي قدمها الرافعي على ألسنة

[١٦] الرافعي، مصطفى. **تحت راية القرآن**، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٧٤م، ص٣٠٢.

النمل، تأثراً بابن المقفع في كتابه: "كليلة ودمنة". ولم يركز على ترجيح لأحد الرأيين على الآخر، مع أن مسألة الانتحال المطروحة، تمس العقيدة إلى حد غير قليل.

وفي الوحدة ذاتها نص لا يخلو من خطاب ديني، بعنوان: "مستقبل اللغة العربية"، وهو مأخوذ من كتاب: "البدائع والطرائف" لجبران خليل جبران. والكتاب المدرسي؛ إذ يطرح هذا النص يكتفي بالمقابلة بين ماضي العربية، حينما كانت العربية بفعل تفوق أهلها: "تتناول ما يأتيها من الخارج فتمضغه وتبتلعه، وتحول الصالح منه إلى كيانها الحي، كما تحول الشجرة النور والهواء وعناصر التراب إلى أفنان، فأوراق، فأزهار، فأثمار، ولكن إذا كانت اللغة بدون أضراس تقضم، ولا معدة تهضم، فالطعام يذهب سدى، بل ينقلب سُمًّا قاتلا. أما الشرقيون في الوقت الحاضر، فيتناولون ما يطبخه الغربيون ويبتلعونه، ولكنه لا يتحول إلى كيانهم، بل يحولهم إلى شبه غربيين."[١٧]

والسؤال الذي يطرحه الكتاب في التقويم، يلفت نظر الطالب إلى مسألة تعريب العلوم، على أنها تطرح في المغرب بين مناصري التعريب ومعارضيه، ويطلب منه أن يحتج لأي من الموقفين، وكان يمكن لهذا العرض أن يكون موفقاً أكثر، لو حاول لفت نظر الطالب إلى أهمية القرآن الكريم في جعل العربية غنية، ذات شخصية متفردة بين اللغات.

٣. الخطاب الديني في الكتاب المدرسي اللبناني:

تكاد الكتب المدرسية اللبنانية تخلو من الخطاب الديني إلا في بعض المواضع كما يشير الجدول في الملحق، وربما يكون سبب ذلك اعتمادها على الأهداف العامة والخاصة للمناهج التعليمية، فقد جاءت هذه الكتب: "انطلاقاً من مجموعة من المبادئ العامة الفكرية والإنسانية والوطنية، والاجتماعية، تتوخى المناهج تنمية شخصية اللبناني كفرد وعضو صالح، منتج في مجتمع ديمقراطي حرّ، وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين،

[١٧] رشيد، نظيف وآخرون. **المنير في اللغة العربية**، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية /سلك التعليم الثانوي التأهيلي، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، ٢٠٠٦م.

ومؤمن بمبادئ ومرتكزات الوطن، وتستجيب لضرورات بناء مجتمع ملتزم ومتكامل يتلاحم فيه أبناؤه في مناخ من الحرية، والعدالة والديمقراطية والمساواة."[١٨]

منها ما ورد في نص "اللغة والعصر" لإبراهيم اليازجي، ضمن المحور الثالث، من كتاب الأدب العربي وقواعد اللغة العربية للسنة الثانية؛[١٩] إذ ركز النص على بيان أهمية اللغة مرآةً لأحوال الأمة، كما أنَّه دعا إلى تجديد السعي لإحياء ما اندثر منها، ولكنَّه لم يأت على ذكر صلة اللغة العربية بالقرآن الكريم، الذي حفظها على أن تظل لغة واحدة، يستطيع الفرد من خلالها أن يتواصل مع تراثه على ما يزيد على أربعة عشر قرناً، وهذا لم يتأت لأية لغة غير العربية.

وفي نص "المتوسط" لجورج صدقي، ضمن المحور الرابع من الكتاب المدرسي السابق، يركّز الكاتب على أنَّ العرب أعادوا إنشاء المعارف، بعد أن أغْنوها بتجربتهم، وأنهم استطاعوا: "بلسان مبين أن يصيغوا دلالات الوجود، تلك التي تكشف عن مصيره؛ أي ما هو وما سيصير إليه."[٢٠]ومؤلف النص يشيد بحضارة العرب التي قدمت صورة للقاء العقل مع الروح، وذكر بعض العلماء كالخوارزمي، وابن الهيثم، دون أن يأتي –بصورة مباشرة– على دور الإسلام في ارتقاء الحضارة الإسلامية إلى حضارة عالمية في العلوم كافة.

والكتب المدرسية اللبنانية تلتقي–أحياناً– مع الكتب المدرسية المغربية في طريقة عرضها للخطاب الديني؛ إذ يذكر خدمة لفكرة رئيسة في المحور، وليس لغرض ديني، وذلك نحو ما ورد في وصف "لقصر الحمراء" لمصطفى فروّخ، وذلك ضمن المحور الثاني من الكتاب السابق نفسه؛ إذ كان المحور يدور حول "الإنسان والفن"، والنص يعتمد على أنَّ الفن نشاط إنساني يرتكز على قيم الجمال، فيؤثر في النفس البشرية التي

[١٨] حرب، عائشة. **التنشئة المدنية، كيف تتعاطى معها**، بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٢م، ص٥٠.

[١٩] فرحات، يوسف، وآخرون. **الأدب العربي وقواعد اللغة العربية**/ السنة الثانية/ فرع العلوم، منشورات وزارة التربية والتعليم العالي المناهج الجديدة، ٢٠٠٧م، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[٢٠] سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر. **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥، ج١ ص٨٦.

تتفاعل معه، وتحقق ذاتها، عبّر هذا التفاعل، سُموّاً في الإحساس، ورقياً في المدارك، وبهجة للنفس، سواءً أكان من ذاك النوع الذي يُسمى: "الفن الجميل"، بمعنى الفنّ الذي يُطلب لذاته، أم "الفن النافع"؛ أي الأعمال النفيسة ذات القيمة الجمالية التي تستخدم في استعمالات معينة، تعود بالفائدة على مستعمليها. وعليه فمن الواضح أنَّ النص يحاول تجنب أية خلفية دينية، مع أنَّ المنطق يشير إلى إمكانية ربط قصر الحمراء بالحضارة التي أنتجته، إما من خلال التمهيد للنص، أو من خلال أسئلة التقويم. ولا شك في أنَّ الكتاب المدرسي اللبناني ينطق بحال هذا البلد المتعدد الطوائف، لذلك فهو يتجنب الخطاب الديني تماماً، ويستبدل الحسَّ الديني بحس آخر، يميل إلى تنمية شخصية الطالب بحيث تكون عربية قومية في بعد من أبعادها، وإنسانية عامة في بعد آخر، فالمنهاج بذلك يمثل الخطاب العلماني، الذي يركز على نفي سلطة النص الديني، ويقوم على فكرة وجوب قيام القيم السلوكية والخلقية على اعتبارات الحياة المعاصرة والتضامن الاجتماعي.[٢١]

أما في القسم المتعلق بالقواعد والبلاغة والعروض، فقد وردت بعض النصوص، شواهد على الظاهرة اللغوية المدرَّسة، والتقويم فيها لا يأتي على القيمة الدينية فيها بوصفها خطاباً دينياً، ولكنه يأتي سائلاً عن المسألة اللغوية فقط. مثال ذلك ما ورد مثالاً على الإنشاء الطلبي من قول الإمام علي في توجيهه والي مصر، الأشتر النخعي: "واشعرْ قلبك الرحمة للرعية، والمحبة لهم، واللطف بهم، ولا تكوننَّ عليهم سبعاً ضارياً تغتنم أَكْلَهُم."[٢٢]

ولا يخفى أنَّ النص مهم في إرساء قيمة تحمل المسؤولية من الراعي، غير أن الكتاب لم يلتفت إلى هذا الجانب.

[٢١] أركون، محمد. **الإسلام والأخلاق والسياسة**، ترجمة: هاشم صالح، بيروت: مركز الإنماء القومي، ١٩٩١م، ص٣، انظر أيضاً:
- حرب، علي. **نقد النص**، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط٣، ٢٠٠٠م، ص٦٧.
- الطعان، أحمد. "انتهاك قداسة القرآن في الخطاب العلماني"، **مجلة المسلم المعاصر**، ع١١٥، ٢٠٠٥م، ص١٠٣-١٢٣.

[٢٢] قاسم، رياض، وآخرون. **القواعد والبلاغة والعروض**، التعليم الثانوي، السنة الأولى، الدرس الحادي عشر، البلاغة، ص١١٤.

على أننا نجد تركيزاً في استعمال أمثلة وشواهد من الأدب الراقي في دروس القواعد، وهذا مدعاة للاعتزاز بالهوية الفكرية، وهو يرتقي بلغة الناشئ، ويمكّنُه من الوقوف على أسرار جمال اللغة واكتشاف عبقريتها، ويسهم في تخزين هذه النماذج في ذهنه، فيساعده على إنشاء نصوص سليمة جميلة، فضلاً على الإسهام في تشكيل منظومته الفكرية، وإن كان ذلك بطريقة غير مباشرة، وهذا ما تميزت به الكتب اللبنانية، وهي كذلك تحرص على توثيق النصوص.

ولعل من الأسئلة المطروحة في بداية هذه الدراسة، إلى أي حدٍ تُعِدُّ هذه الدراسة الإنسان للحياة، وإلى أي حد يكسبه التقويم قدرةً على تمثل القيم الدينية المطروحة عليه؟

لا يخلو الأمر من وجود بعض المفارقات في هذه الكتب؛ ففي الكتاب المدرسي الأردني مثلاً، تأكيد على قيمة الكرم، عرضها الكتاب من خلال قصيدة للحطيئة، وهو شاعر مخضرم، وقد لا يتفق سلوكه مع المنهج الإسلامي، ذلك أنه بالغ في إكرام الضيف، في حين لم يخرج في طلب الصيد والبحث عن الرزق لأبنائه.

وقد حاول الكتاب المدرسي من خلال تنمية مهارة الكتابة، أن يوازن بين نموذج مخضرم، وآخر جاهلي قيل فيه مثلٌ من أمثال العرب: "أكرم من حاتم"، فكلّف الطالب بأن يعود إلى بعض المصادر كي يتعرف إلى هذا النموذج، ويكتب فيه مقالاً. ولا يخفى أنَّ في هذا العرض، نوعاً من تكريس مفهوم الكرم بالمنطق الجاهلي، الذي هذَّبه الإسلام وجعله ضمن ضوابط معينة، والمنهج بذلك يحرص على تقديم هذه الشخصية على أنَّها شخصية مَلَكية، لم يتنازعْها نازعا الخير والشر، فرجحت جانب الخير بعد فعالية وقوة عزيمة. وما من شك في أن القارئ الناشئ يحتاج إلى أن يرى أنموذجاً في غيره، لأناس يشبهونه فيما جبلوا عليه بفطرتهم في العصور والأماكن كلها، من غرائز وأنانية، ونوازع تتصارع فيها قيم الخير والشر، فينجح الخير –إن نجح– بعد لأيٍ ومقاومة وتجرع لمرارة الألم، فشخصية حاتم الطائي بما داخَلها على مرِّ العصور من جوانب أسطورية، على النحو الذي يُرسم لها في الكتب المدرسية، لا تعدُّ في مقاييس

عصرنا إلا شخصية تمثل السفه والطيش، ولا شك أن التركيز عليها بهذه "المواصفات الأسطورية" للكرم، نوع من الهروب من عالم يبالغ في تحكيم العقل والمادة، إلى عالم يبالغ في رسم المثال.[٢٣]

ويُعرض مفهومُ الكرم نفسه في الكتاب المدرسي المغربي (الممتاز في اللغة العربية) في نص شعري، في المجزوءة الأولى، للنمر بن تولب، وهو شاعر مخضرم عُرف بالكرم، شُبّه شعره بشعر حاتم الطائي فيه. ولـمَّا كان عنوان المجزوءة: "الشعر العربي القديم، بين التعبير عن الذات والتعبير عن الجماعة"، فقد جاء التقويم مركزاً على الصفات الشخصية للشاعر، وقد أجاد الكتاب بعرض التكليف الآتي: "يقيم الشاعر علاقة ضدية مع الآخر (اللائم) على اعتبار أنَّ الشاعر ينطلق من رؤية إسلامية، والآخر من رؤية جاهلية فيما يتعلق بإنفاق المال، توسع في تحليل هذه العلامة النقدية في النص."[٢٤]

إن هذا العرض يلفت نظر الطالب إلى فضل الإسلام في صقل شخصية الشاعر صقلاً استطاع من خلاله أن يتغلب على حب الإنسان الفطري للمادة، وعليه فالموازنة بين رؤية الشاعر الميّالة إلى إنفاق المال، ورؤية اللائم، عرض واقعي يثير تفكير الطالب أكثر من الموازنة بين الحطيئة في الكتاب المدرسي الأردني، وشخصية حاتم الطائي.[٢٥]

وورد في الكتاب المدرسي المغربي (المنير في اللغة العربية) في المجزوءة الثانية، نصٌ بعنوان: "الحِجاج"، أُخذ من كتاب: "ثمرات الأوراق" لتقي الدين أبي بكر بن علي بن محمد بن حجة الحموي، وهذا هو النص كما ورد في الكتاب المدرسي (من الأخبار التي تؤكد تعايش الأديان في الحضارة الإسلامية): "اجتمع مُحدِّث، ونصراني في سفينة، فصبّ النصراني من إناء كان معه وشرب، فصبّ وعرض على المحدِّث فتناولها من غير فكرة، ولا مبالاة، فقال النصراني: جُعلت فداك هذا خمر، فقال: من أين علمت أنها خمر؟ قال: اشتراها غلامي من خمّار يهودي، فقال المحدث، نحن أصدق،

---

[٢٣] عمايرة، إسماعيل. **تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام**، عمّان: دار وائل، ٢٠٠١م، ص٣٥.

[٢٤] وهابي، محمود، وآخرون. **الممتاز في اللغة العربية**/ السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع، قطاع التربية الوطنية، ٢٠٠٦م، ص١٦٨-١٧١.

[٢٥] نبيل، عبد الهادي، وآخرون. **مهارات اللغة العربية والتفكير**، عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٥م، ص٤٥.

نروي عن الصحابة والتابعين، أفنصدق نصرانياً عن غلامه عن يهودي حمارّ!، والله ما شربتها إلا لضعف الإسناد."

وقد تبع النص سؤال في مستوى التقويم يطلب من الطالب تحليل النص تحليلاً أدبياً متكاملاً، والتساؤل هنا، هل يناسب إيراد مثل هذا الخبر في مثل هذه المرحلة؟! وهل معنى تعايش الأديان تنازل المسلم عن منهجه في الحلال والحرام؟ كيف يقدم للطالب مثل هذا النموذج المزعوم على تعايش الأديان في مرحلة التعليم الثانوي؛ إذ تتفتح فيها استعدادات الطالب وقواه النفسية للاتصال بالوجود، وفهم المبدأ والمعاد، والالتزام بالحلال والحرام، والتأثر بالمثل العليا، وهل يجوز أن يقدم مثل هذا الخبر في مرحلة هي المواتية لنشوء العقيدة وتكونها تكوناً عميقاً وفعالاً؟! ولعل في هذا ما يشير بوضوح إلى أن منظومة القيم المعرفية في الكتاب المدرسي المغربي لها منابع متعددة، منها الدين الإسلامي، فضلاً عن مصادر أخرى، فرضتها الساحة السياسية الدولية، في ظل الثورة الإعلامية والعولمة.

ثالثاً: التقويم في عيّنة الكتب المدرسية المدروسة

التقويم جزء متكامل من العملية التربوية، وهو يهدف إلى تحديد الدرجة الفعلية التي تحدث بها التغيرات المرجو إحداثها في السلوك الإنساني، والمرسومة بالأهداف التربوية.[٢٦] وتجرى اختبارات التقويم بشكل تتابعي مع التعلم والتعليم، ويمكن تحليل التقويم في الكتب المدرسية في العينة المدروسة على النحو الآتي:

١. الاختبار القبلي: وهو تقويم يتم في بدء العلمية التعليمية للتعرف إلى مقدرة الطلاب واستعدادهم للتعلم، وقد ورد في الكتاب المدرسي الأردني تحت عنوان: "الأداء القرائي"؛ إذ جاءت فيه أسئلة عامة، تركز على الفكرة الرئيسة في الدرس، نحو: "ما الموضوع العام للآيات." وجاء في الكتاب المدرسي اللبناني بطريقة دالّة على أنَّ عملية التقويم ملازمة للعملية التربوية منذ بدء التخطيط لتعليم المقرر الدراسي، فقد

[٢٦] استيتية، سمير. **علم اللغة التعلّمي**، إربد-الأردن: دار الأمل، ٢٠١٠م، ص٢١٣.

جاءت تحت عنوان: "للحوار والتحضير." وهي بذلك ألقت على عاتق الطالب ضرورة التحضير للمادة قبل دخول حصة الدرس، ويُطلب من الطالب تحت هذا العنوان أسئلة مثل: "حدد معاني الكلمات التالية كما وردت في النص." أما الكتاب المدرسي المغربي، فإنه يورده تحت عنوان التمهيد، وذلك نحو: "اقترح تمهيداً للنص"، "ما نمط النص، انطلاقاً من العنوان؟"

٢. الاختبار البنائي أو التكويني: ويهدف إلى الوقوف على مدى ما أحرزه المتعلم من تقدم في فهم النص، ويأتي في الكتاب المدرسي الأردني تحت عناوين بارزة، على النحو الآتي:

– الاستيعاب القرائي: ويشتمل على أسئلة يمكن تقسيمها إلى قسمين: مقالية، قصيرة، أو متوسطة، أو موضوعية: وهي التي تتطلب إجابة مختصرة جداً، ومنها أسئلة ملء الفراغ، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد.

– التحليل: وتشتمل على أسئلة مقالية أكثر طولاً من أسئلة الاستيعاب القرائي، كأن يطلب من الطالب أن يصنف الصفات المترتبة على القيام بالطاعات، ثم يطلب من الطالب رأيه في بعض المواقف السلوكية لبعض الأفراد، وذلك نحو: ما رأيك في شخص يدرك أنه يعمل عملاً سيئاً ويقول: سأتوب غداً، أو سأعمل عملاً صالحاً بعد ذلك العمل السيئ، وهكذا. ولا شك في أن هذا النوع من الأسئلة يثير تفكير الطالب، ويجعله يتخطى عتبات النص إلى ما يمكن أن يشكل لديه حلاً سلوكياً.[٢٧]

– التذوق: وفيه تركيز على مستوى أكثر عمقاً من مستويات التحليل، وذلك بتوضيح بعض الصور الفنية المختلفة، أو دراسة دلالة المفردة الواحدة في سياقين مختلفين ضمن النص الأصلي.

– التحدث والكتابة: وهما يركزان على إكساب الطالب قدرة على إنشاء النصوص، وعلى هذا فهما في مستوى التركيب وفق تصنيف "بلوم".

[٢٧] قريش، عبد العزيز. **التفكير النقدي آية ممارسة**، فاس: د.ن، ٢٠٠٢ م، ص٥٠.

والحال نفسه تقريباً في الكتاب المدرسي المغربي، فالتقويم للنص يقع ضمن عناوين بارزة بالخط الأحمر، وفق تصنيف "بلوم" مباشرة، وهي تتدرج بعد التمهيد إلى (ملاحظة النص، إلى الفهم، فالتحليل، فالتركيب) متضمناً المستويات الأخرى الواقعة فيها كالمعرفة، والتطبيق؛ انطلاقاً من أنَّ كل مستوى يحتوي على ما قبله من مستويات ويتضمنها.

أما الكتاب المدرسي اللبناني، فقد جاء التقويم تحت عنوان: "في التحليل والتقييم"، وقد تكونت هذه الفقرة من مجموعة من الأسئلة انتظمتها مستويات مختلفة من مستويات "بلوم".

٣. الاختبار الختامي: ويتم في نهاية الوحدة، وذلك بقصد تحديد مدى تحقيق الأهداف المستوحاة من النصوص، وقد بدا هذا في الكتاب المدرسي الأردني تحت عنوان: "نشاط محوسب." وذلك كأن يُطلب إلى الطالب أن يعود إلى شبكة المعلومات العالمية، ويستخرج منها مواثيق هيئة الأمم المتحدة المتعلقة بحقوق الإنسان، ومن ثمَّ يقارن بينها وبين ما جاء في نص: "رسالة عمّان"، بما فيها من قيم إسلامية، ويؤمل أن يرتقي ذلك بهمة الطالب للإسهام في ركب التطور الحضاري من خلال الفرص التي تتيحها العمليات التربوية، ولا سيما تعلّم اللغة العربية. وقد أصبح استعمال مصادر المعلومات المتوفرة في الشكبة العالمية في الجهود التربوية أمراً مهماً، ولا سيّما أن الدراسات الإحصائية وجدت تفوقاً له دلالة في نتائج الطلبة الذين استعملوا الحاسوب وسيلة للتعلم، مقارنة بأقرانهم الذين لم يستعملوه، وذلك من خلال دراسة قام بها مركز توماس واطسون للبحوث Thomas Watson IBM Research Center قارن فيها بين فاعلية تعلم اللغة الألمانية عن طريق برنامج استخدامات الحاسبات الإلكترونية، والطريقة السمعية الشفوية التقليدية، فوجد أنَّ نتيجة التعلم بطريقة الحاسبات، قد تفوقت على الطريقة التقليدية، ولا سّيما في مهارتي القراءة والكتابة، تفوقاً له دلالة إحصائية.[٢٨]

[٢٨] العربي، صلاح عبد المجيد. **تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق**، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م، ص٢٣١.

وفي الكتاب المدرسي المغربي جاء التقويم فيه تحت عنوان: "التقويم" بالخط الأحمر البارز، وهو يشتمل على نص قصير جداً، يحمل بعض أبعاد النص الأصلي المدروس، ثم يُطلب من الطالب أن يحلل النص تحليلاً متكاملاً مستفيداً من عناصر القراءة المنهجية، وبما يحقق الهدف من النص. وهذا بُعدّ تركيبي واعٍ، يقيس قدرة الطالب على تمثل القيم المطروحة في النص، ومن ثمَّ إنشاء نص إبداعي نقدي موازٍ.

أما في الكتاب المدرسي اللبناني، فقد جاء هذا النوع من الاختبارات تحت عنوان: "تمرين للبيت"، وفيه مجموعة من النشاطات، منها أن يتعاون الطالب مع زملائه في مناقشة فكرة أساسية من الأفكار الواردة في النص، ومن ثَمَّ يكتب تقريراً في ذلك.

النتائج:

- تفاوتت الكتب المدرسية في تبني الخطاب الديني، فجاء عرض القيم الدينية في الكتب المدرسية الأردنية يراعي مبدأ الاستمرار والتتابع (Continuity and Sequence)، الذي يُعنى بعملية الارتقاء بمعلومات الطالب ومهارته وقيمه من صف إلى آخر، أما في الكتب المدرسية المغربية فقد جاءت القيم الدينية وفق الغرض الأدبي العام من المجزوءة، وبخاصة في المجزوءات التي جاءت فيها القيم الدينية عَرَضية، وليست مقصودة لذاتها، وهي بذلك تركز على القيم الأدبية والجمالية، وبعض القيم الإنسانية الضمنية التي تطرحها القصائد والنصوص النثرية، وهي في جوهرها لا تخرج عن قيمة الخير، أما في الكتب المدرسية اللبنانية فقد جاء العرض مهتماً بتمثل القيم الإنسانية السامية، دون أن يحفل بمصادر هذه القيم؛ انطلاقاً من هدف يسعى إلى تنمية الطاقة الفكرية، والوجدانية، والسلوكية عند الطالب، دون أن تظهر سمة انتماء ديني يميز ديناً عن دين.

- أمكن استخلاص ما يزيد على ٧٠ قيمة دينية في الكتب المدرسية الأردنية، وقد تنوعت هذه القيم، فمنها ما جاء مرتبطاً بعلاقة الإنسان بالله سبحانه وتعالى كالتوحيد، ومنها ما جاء مرتبطاً بالإنسان من حيث تكوينه العقلي الذي هو أساس

التكليف، والحث على العمل، ومنها ما جاء مرتبطاً بعلاقة الإنسان بأخيه الإنسان، كالتعارف والتعاون.

- وأمكن استخلاص ما يزيد على ٣٠ قيمة دينية عامة في الكتب المغربية، منها ما كان مشتركاً مع ما جاء في الكتب المدرسية الأردنية، مثل قيم الفضائل الفردية والاجتماعية: الصبر، والكرم، وسماحة الإسلام، والأمر بالمعروف، وضرورة المحاورة مع الآخر، ومنها قيم أخرى ركزت على مجالات فكرية وحضارية، مثل: دور الإسلام في التحول الحضاري والاجتماعي في الشعر العربي، والفروق بين الفلسفة والشريعة، ودور الإسلام في نشأة الغزل العذري، والأدوار التي أخذها الشعر، وبخاصة دوره في الدفاع عن العقيدة.

- وأمكن استخلاص ما لا يزيد على ١٥ قيمة دينية عامة في الكتب اللبنانية، يمكن تقسيمها إلى قسمين، قسم منها جاء مستخلصاً من خلال بعض النصوص الدينية التي اقتصرت على بعض أقوال الصحابة، وجاءت مشتركة مع ما ورد في الكتب السابقة، الأردنية والمغربية، والقسم الآخر يستنتج من بين السطور؛ إذ يمكن الاستخلاص من نصوصها أنها تتعلق بالحضارة العربية، تجنباً لأي ربط مباشر لهذه القيم بالإسلام.

الخاتمة والتوصيات:

وخلاصة القول، إنّ الحديث عن التربية والتعليم، هو نفسه الحديث عن الإنسان، والكتاب المدرسي عنصر مهم من عناصر التعليم؛ إذ يسهم إسهاما فاعلاً في تشكيل ذاكرة الطالب، الذي يعدّ ثمرة الحاضر وعماد المستقبل. ومن أجل ذلك فإنّ من الأَوْلى أن تغتني هذه الذاكرة بكل ما هو راق ومفيد من تكامل المعرفة والقيم. ومن الأساليب التي تحقق ذلك أن تأتي المناهج التربوية والكتب المدرسية في صورة تحقق التوازن بين متطلبات القلب والعقل، والنفس والجسم، وتجمع بين مطالب الجسد وأشواق الروح، ويتكامل فيها سعي الإنسان للدنيا وعمله للآخرة.

وتعدُّ العقيدة أياً كانت هذه العقيدة، ضرورة من ضرورات الإنسان، الذي لا غنى له عنها كي يتحقق هذا التكامل والتوازن؛ لأن الإنسان يميل –بالفطرة– إلى اللجوء إلى قوة عليا يعتقد فيها الحكمة البالغة في شأن وجوده وحياته، ووجود المخلوقات من حوله، وهذا الاعتقاد يحقق له الميل الفطري للتدين، ويشبع نزعته تلك. ومن أجل ذلك فإن هذا الدراسة توصي بما يأتي:

- ضرورة أن ينطلق الكتاب المدرسي من منظومة تربوية تؤسس على نظرية علمية تربوية، ولا سّيما في المرحلة الثانوية، ليصل الطالب في ذاته إلى رؤية نقدية يستطيع من خلالها أن يرسم لنفسه منهجاً يطمئن إليه ويقتنع به.

- ضرورة عرض القيم في كتب اللغة العربية في صورة مواقف تربوية.

- إجراء مزيد من الدراسات التي تستبطن عمق الخطاب الديني الذي تعرضه الكتب المدرسية، في دول عربية متعددة؛ للوقوف على ميزات كلٍّ تجربة بما لها وما عليها، انطلاقاً من أن قانون التغيير والتجديد في المجتمعات الإنسانية لا يعتمد على قانون المفاجأة أو الصدفة، وإنما على التراكم.

ملحق
بتوصيف الخطاب الديني في الكتب المدرسية في (الأردن، والمغرب، ولبنان)

الخطاب الديني في الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية في الأردن

اشتملت الدراسة على توصيف الخطاب الديني في كتب الصفوف (العاشر والحادي عشر والثاني عشر) وقد جاءت على النحو الآتي:

الصف العاشر اللغة العربية مهارات الاتصال[٢٩] ويتكون من كتابين:

مهارات الاتصال

وكان الخطاب الديني على النحو الآتي:

مواضع الخطاب الديني	القيم الدينية
الوحدة الأولى سورة الفرقان الآيات (٦١-٧٧) ص١٣.	- بيان عظمة الخالق –عزّ وجل- وصفاته ومنهجه. - بيان صفات عباد الرحمن، من حيث عقيدتهم الراسخة وسلوكهم المستقيم في عدم قول الزور، اجتناب مجالس اللغو، والابتعاد عن الزنا، وعدم قتل النفس التي حرم الله إلا بالحق. - الاقتصاد بالعيش، والوسطية في الإنفاق.
الوحدة الثانية من رسالة عمان ص١٢.	- سماحة الإسلام وتكريمه للإنسان. - ضرورة محاورة الآخر. - استعمال الدليل العقلي للرد على التحديات التي يتعرض لها الإسلام. - الإسلام يدعو إلى التوازن، والاعتدال، والابتعاد عن الغلو والتطرف والتشدد. - الغايات الشريفة لا تتحقق إلا بوسائل أخلاقيّة. -شكر الله في الشدة والرخاء - الإسلام جاء لإصلاح البشرية.
الوحدة الثالثة الكرم/ للحطيئة، ص٣١.	- الكرم صفة أصيلة قبل الإسلام وبعده. - الصبر خلق إسلامي.

[٢٩] المنصور، زهير، وآخرون. **الصف العاشر اللغة العربية مهارات الاتصال**، منشورات وزارة التربية والتعليم بقرار منها بتدريسه في مدارس المملكة بدءاً من عام ٢٠٠٥م.

الوحدة السادسة عمر المختار، ص٦١.	– الثبات على المبدأ – العظماء يبقون عظماء مهما حاول أحدهم تشويه صورهم. – الشجاعة سمة المؤمن. – "غني النفس لا يُشترى بالمال".
الوحدة العاشرة من آداب الاستئذان والسلام في الحديث النبوي، ص١٠٣.	– أهمية الاستئذان وشروطه في الإسلام.
الوحدة الحادية عشرة جزاء سِنِمَّار، أمثال وحكم، ص١٤.	– صون اللسان، وغض البصر، والإحسان إلى الناس لإشاعة المحبة بينهم.
الوحدة الثانية عشرة وصف الحمّى، ص١١٧.	– الحياة الدنيا دار اختبار.
الوحدة الثالثة عشرة الخلايا الجذعية، ص١٢٣.	– بيان قدرة الخالق–جلّ وعلا– على الخلق من خلال التعرف إلى مكونات الجسم. – التعريف بالحدود الدينية التي يجب على العلماء عدم تجاوزها، كالحكم الشرعي للاستنساخ التناسلي.
الوحدة السادسة عشرة شهداء الانتفاضة/فدوى طوقان، ص١٥٣.	– بيان قيمة الشهادة في سبيل الله.

مجموع الوحدات في الكتاب = ١٦ وحدة، عدد الوحدات المشتملة على خطاب ديني = ٩ وحدات، أي بنسبة ٥٦ % تقريباً، عدد القيم العامة المستخلصة: ٢٨ قيمة.

كتاب التطبيقات[٣٠]

وقد شاع استعمال الآيات القرآنية فيها، شواهد على الظاهرة اللغوية على اختلاف مستوياتها في (٦٧) موضعاً، أما الأحاديث النبوية الشريفة، فقد استشهد بها بواقع أربعة أحاديث.

[٣٠] المنصور، زهير، وآخرون. **اللغة العربية، (القواعد والتطبيقات اللغوية)**، الصف العاشر، منشورات وزارة التربية والتعليم بقرار منها بتدريسه في مدارس المملكة بدءاً من عام ٢٠٠٥م.

الصف الحادي عشر (المستويان الأول والثاني) ويتكون من كتب:

مهارات الاتصال[٣١]

جاء الخطاب الديني في كتاب (مهارات الاتصال) الصف الحادي عشر على النحو الآتي:

مواضع الخطاب الديني	القيم الدينية
الوحدة الأولى سورة الإسراء من الآيـــة ٢٣-٣٨، ص٩.	- الاهتمام بقيم خاصة بالعقيدة مثل: الوحدانية، الرسالة، البعث. - التأكيد على حقوق الوالدين. - بناء شخصية الفرد المسلم في محيطها الاجتماعي - ضوابط الإنفاق. - النهي عن قتل الأولاد خوفاً من الفقر. - النهي عن الاقتراب من الزنا. - تحريم القتل إلا بالحق. - عدم الاقتراب من مال اليتيم إلا بالحسنى، والوفاء بـــالعهود، والوفاء بالكيل.
الوحدة الثانية من الخطب الملَكية، ص١٩.	- الإسلام دين الوسطية والتسامح ومحاورة الآخـــرين بالعقـــل، والاستفادة من تجاربهم. - حقوق الإنسان مصونة بالإسلام. - أهمية الوفاء بالعهود بين المسلمين وغيرهم. - الإسلام يدعو إلى العلم.
الوحدة الثالثة مولد الهدى لأحمد شوقي/ الـــديوان ص٣١.	- أهمية مولد النبي ﷺ وصفاته، وأقواله، وأفعاله
الوحدة الخامسة حقوق الأطفال ص٥٣.	- حفظ حقوق الأطفال كما أقرها الإسلام.
الوحدة الثامنة "عز الدين القسام يصعد إلى يَعْبـــد" ص٨١.	- الحث على إعلاء كلمة الله سبحانه وتعالى بنشـــر الإســـلام، بالجهاد والوحدة.

[٣١] الحجايا، عطا الله، وآخرون. **اللغة العربية (مهارات الاتصال) المرحلة الثانوية**، المستويان الأول والثاني، تأليف: اللجنة المختصة بالمناهج، منشورات وزارة التربية والتعليم، بقرار من وزارة التربية والتعليم، بدءاً مـــن العـــام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧م.

الوحدة العاشرة من خطبة الرسول ﷺ في حجة الوداع، ص١٠٥.	- الحث على مكارم الأخلاق مثل: تحريم الربا، وإثبات حقوق النساء، والالتزام بأحكام الميراث.
الوحدة الثالثة عشر الفحص الطبي قبل الزواج ص١٣٣.	- الأخذ بالأسباب لحماية النسل من الأمراض الوراثية.
الوحدة الخامسة عشرة ملامح من دور الفكر العربي في تكوين الفكر الأوروبي، ص١٥٩.	- دور الإسلام والعلماء المسلمين في تقدم الدراسات العلمية في أوروبا.

عدد الوحدات في الكتاب = ١٦، عدد الوحدات المشتملة على الخطاب الديني =٨ وحدات، أي بنسبة ٥٠ %، عدد القيم العامة المستخلصة: ٢٥ قيمة.

القواعد والتطبيقات اللغوية (المستويان الأول والثاني):[٣٢]

جاء الخطاب الديني فيه على سبيل الاستشهاد على الظاهرة النحوية، وذلك على النحو الآتي: الآيات القرآنية: وعددها ٨٣ آية، والأحاديث النبوية الشريفة: وعددها ٦ أحاديث.

البلاغة العربية والنقد الأدبي:[٣٣] جاء الخطاب الديني على سبيل الاستشهاد أيضاً في ٣٤ آية، و٦ أحاديث، وثمانية أقوال أخرى.

الصف الثاني عشر (المستويان الثالث والرابع) ويتكون من الكتب:

مهارات الاتصال[٣٤]، وقد جاء الخطاب الديني على النحو الآتي:

الوحدة	القيم الدينية
الأولى آيات من سورة فاطر (١-٢٨) ص١١.	- الألوهية والوحدانية. - تأمل صفحات الكون التي أبدع الله خلقها. - أقامة الأدلة على أن البعث حق. - حذرت الناس من الشيطان. - تحدثت عن الفارق الكبير بين المؤمن والكافر. - في القرآن مواساة للرسول عليه السلام وللمسلمين

[٣٢] الحجايا، عطا الله، وآخرون.(**القواعد والتطبيقات اللغوية) المرحلة الثانوية**، المستويان الأول والثاني، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية، بقرار من وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٠م.

[٣٣] كنانة، محمد، وآخرون. **اللغة العربية (البلاغة العربية والنقد الأدبي) المرحلة الثانوية**، المستويان الأول والثاني، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية، بقرار من وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٠م.

[٣٤] عقل، كوثر، وآخرون. **اللغة العربية (مهارات الاتصال) المرحلة الثانوية**، المستويان الثالث والرابع، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية، بقرار من وزارة التربية والتعليم لتدريسه في مدارس المملكة بدءاً من عام ٢٠٠٧م.

السادسة القدس في وجدان بني هاشم، ص٦٣.	– التأصيل لقيمة القدس قبل الإسلام وبعده.
الثامنة الظلم مؤذن بخراب العمران، ص٨٧.	– تحريم الظلم بعد بيان آثاره – الحث على العمل.
الثانية الشرطة المجتمعية، ص٩٥.	– دور الشرطة المجتمعية في النهوض بالمجتمع
الرابعة لمحات من التراث الشعبي الفلسطيني ص١١٧.	– أهمية التراث الشعبي بالتعريف بالمناسبات الدينية.

عدد الوحدات= ١٤، عدد الوحدات المشتملة على خطاب ديني٥ وحدات؛ أي بنسبة٣٦%، عدد القيم العامة المستخلصة١٨ قيمة.

القواعد والتطبيقات اللغوية:[٣٥]

جاء الخطاب الديني على سبيل الاستشهاد في ٥١ آية، و٤ أحاديث، وأقوال أخرى في موضعين.

البلاغة العربية والنقد الأدبي:[٣٦]

جاء الخطاب الديني على سبيل الاستشهاد في ٢٠٤ آيات، و٢٦ حديثاً، وستة أقوال أخرى.

الخطاب الديني في الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية في المغرب

المنهاج المغربي للغة العربية في المرحلة الثانوية يتّبع أسلوب الوحدة المتكاملة، والكتاب يتكون من أربع مجزوءات تشتمل على ٢٨ نصاً؛ شعرياً ونثرياً، وقد اشتملت العيِّنة على الكتب الآتية:

المنير في اللغة العربية[٣٧]

وقد جاء الخطاب الديني في النصوص، على النحو الآتي:

---

[٣٥] عقل، كوثر، وآخرون. **اللغة العربية (القواعد والتطبيقات اللغوية) للمرحلة الثانوية**، المستويان الثالث والرابع، منشورات وزارة التربية والتعليم بقرار منها لعام ٢٠٠٦م.

[٣٦] كنانة، محمد، وآخرون. **اللغة العربية (البلاغة العربية والنقد الأدبي) المرحلة الثانوية**، المستويان الثالث والرابع، منشورات وزارة التربية والتعليم بقرار منها لعام ٢٠٠٧م.

[٣٧] رشيد، نظيف، وآخرون. **المنير في اللغة العربية**، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية/ سلك التعليم الثانوي التأهيلي/ مصادر عليه من وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، ٢٠٠٦ م.

موضوع النصوص	القيم الدينية
المجزوءة الأولى الطريق إلى القدس، عن رحلة ابن بطوطة، ص٢٦.	– القيمة الدينية لبعض المدن، وبخاصة القدس والخليل
المجزوءة الثانية مذهب الزنابير، نص لمصطفى صادق الرافعي، في كتابه تحت رآية القرآن، ص٧٣.	– الردّ على مسألة النحل في الشعر العربي القديم
دعاء "ضلالة" لعلي بن أبي طالب في كتابه نهج البلاغة، ص٨٨.	– حب العلم، والابتعاد عن الغرور، وأثر ترك المنهج الإسلامي في ضلال الناس.
الشريعة والحكمة (مهارة إنتاج نص حِجاجي)، ص١٠٠.	– عدم التناقض بين الفلسفة والشريعة.
شعراء أم فقراء من كتاب "ثمرات الأوراق" لتقي الدين الحموي، ص١٠٦.	– الفقراء أحق بعطاء الحاكم من الشعراء.
مدح حسان بن ثابت للرسول ﷺ، ديوان حسان بن ثابت، وكذلك مدح الأعشى للرسول ﷺ، ص١١٢.	– تعظيم الرسول ﷺ والاقتداء به.
بانت سعاد لكعب بن زهير، ص١٦٠.	– التعريف بصفات الرسول ﷺ، وبضرورة الاقتداء به.
الفصاحة والبلاغة والأسلوب من خلال حديث شريف "ألا إن هذا الدين متين، فأوغل فيه برفق، فإن المنبتَّ لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى، ص٢٣٩.	– قيمة التمهل، وحسن التخطيط.
بلاغة الإقناع، رسالة من عمر بن الخطاب إلى أبي موسى الأشعري، ص ٢٤٦.	– حرية الفرد تنتهي عندما تبدأ حرية الجماعة.

عدد النصوص ٢٨ نصاً، عدد النصوص المشتملة على خطاب ديني ٩ نصوص، بنسبة ٣٢%، عدد القيم العامة المستخلصة: ١٥ قيمة.

أما في الفروع الأخرى، فقد جاء الخطاب الديني من الآيات القرآنية، على سبيل الاستشهاد على الظاهرة النحوية أو البلاغية، وليس مقصوداً لذاته، وكان بواقع ١٢ آية، وحديث نبوي واحد.

واحة اللغة العربية[٣٨]

وهو يتكون من أربع مجزوءات تشتمل على ٢٤ نصاً، لم ترد في هذا الكتاب أية آية قرآنية، أوأي حديث نبوي شريف

الممتاز في اللغة العربية،[٣٩] والكتاب يتألف من ٤ مجزوءات، اشتملت على ٤٨ نصاً.

وقد جاء فيه الخطاب الديني في فرع النصوص على النحو الآتي:

عنوان النص	القيم الدينية
عوامل نشوء العذرية، ص١٧.	– الغزل العذري أسبابه وسماته.
قصيدة "تجلدي للشامتين" لأبي ذؤيب الهذلي، ص٢٠-٢١.	– تصوير الشعر لقيمة الصبر
قصيدة "مللتُ من الحياة" للنمر بن تولب، شاعر مخضرم، ص٣٣-٣٤.	– قيمة الكرم بين الجاهلية والإسلام.
الشعر العربي القديم والتعبير عن الجماعة، ص٤١.	– أهمية الشعر في الجاهلية والإسلام.
نموذج من الشعر الإسلامي لحسان بن ثابت، ص٥٤.	– أهمية قيمتي التسامح والأمر بالمعروف.
نموذج من الشعر الأموي، قصيدة "منّا النبي" لابن قيس الرقيات، ص٦١.	– دور الشعر في التعبير عن السياسة.
نص شعري لعمرو بن الحصين العنبري بعنوان (لله أكرم فتية وأشايب) ص٦٤.	– دور الشعر في التعبير عن فكر الخوارج.
الشعر العربي والتحولات الحضارية والاجتماعية، ص٧٢.	– التعريف بأبرز مظاهر التحول الحضاري والاجتماعي في الشعر العربي (العباسي، والأندلسي والمغربي)
الشعر العربي والتحولات الثقافية والفنية، نموذج من الشعر المغربي الوسيلة الكبرى للشاعر ملك بن المرحل، ص١٢٨.	– إبراز صفات الرسول عليه السلام والتأكيد على ضرورة الاقتداء به
أنماط حجاجية، ص١٦٨، ١٧١.	– قيمة حسن المحاورة والاقناع.
أنماط حجاجية (خطبة لعلي بن أبي طالب بعنوان "إنها حُلُوة خَضرة".	– قيمة حسن التصرف في الحياة الدنيا، بما لا يوقع الإنسان في الحرام.
مناظرة حول الفلسفة والشريعة بين أبي سليمان المنطقي وأبي العباس البخاري، ص١٨٥.	– إظهار الفروق بين الفلسفة والشريعة

[٣٨] رشيد، مصطفى، وآخرون. **واحة اللغة العربية**، السنة الثانية من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مصادق عليه لدى وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، وتكوين الأطر والبحث العلمي/ قطاع التربية الوطنية/ شركة النشر والتوزيع للمدارس، الدار البيضاء، ٢٠٠٧ م.

[٣٩] وهابي، محمود، وآخرون. **الممتاز في اللغة العربية**، السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع، قطاع التربية الوطنية، ٢٠٠٦م.

عدد النصوص = ٤٨ نصاً، عدد النصوص المشتملة على خطاب ديني = ٢ نصاً، بنسبة ٢٥%، عدد القيم العامة المستخلصة: ١٥ قيمة.

أما الفروع الأخرى (علوم اللغة) فقد ورد فيه الخطاب الديني على سبيل الاستشهاد وليس مقصوداً لذاته، وقد جاءت كلها من الآيات القرآنية بواقع (٦٨) آية.

الخطاب الديني في الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية في لبنان

يتكون المنهاج اللبناني للغة العربية للمرحلة الثانوية من الكتب الآتية:

القواعد والبلاغة والعروض[٤٠]

والكتاب يتكون من ١٢ درساً في القواعد، و١٢ درساً في البلاغة، وقد لوحظ أنه لم يرد فيهما أية آية قرآنية أو حديث نبوي شريف. أما النصوص الأخرى المشتملة على خطاب ديني فقد جاءت من خلال أقوال للخلفاء الراشدين الأربعة، متضمنة القيم الست الآتية:[٤١] (أخذ العبرة من الموت، الدعاء لله بالتثبيت على منهجه، حب العمل، الصبر على أذى الناس، تحمل المسؤولية، حسن المعاملة مع الرعيّة) وهو ما لا تزيد نسبته عن ٥ %. وعدد القيم المستخلصة ٦ قيم.

قواعد اللغة العربية والبلاغة والعروض[٤٢]

لم يرد فيه أي خطاب ديني.

الأدب العربي وقواعد اللغة العربية[٤٣]

وقد جاء الكتاب مكوناً من ٤ محاور، تتلوها ٨ دروس في القواعد، وبعض قواعد الترقيم.

وقد جاء الخطاب الديني فيه غير صريح، وهو على النحو الآتي:

المحور	القيم الدينية التي يمكن أن تستنبط منه
الأول الإنسان والفن، قصر الحمراء، لمصطفى فروخ. بعنوان رحلة إلى بلاد المجد المفقود، ص٣٣.	- أثر الحضارة الإسلامية في الأندلس.

[٤٠] قاسم، رياض، وآخرون. **القواعد والبلاغة والعروض**، التعليم الثانوي/ السنة الأولى/ المركز التربوي للبحوث والإنماء/ وزارة التربية والتعليم العالي/ المناهج الجديدة، ٢٠٠٧ م.

[٤١] المرجع السابق، ص٢٤، ٩٩، ١١٠، ١١٤.

٤٢ قاسم، رياض، وآخرون. **قواعد اللغة العربية والبلاغة والعروض، التعليم الثانوي، السنة الثانية**، فرع الإنسانيات المركز التربوي للبحوث والإنماء/ وزارة التربية والتعليم العالي /المناهج الجديدة، ٢٠٠٧ م.

[٤٣] فرحات، يوسف، وآخرون. **الأدب العربي وقواعد اللغة العربية**،/ السنة الثانية/ فرع العلوم، منشورات وزارة التربية والتعليم العالي المناهج الجديدة، المركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٠٧م.

الثاني اللغة والعصر، إبراهيم اليازجي، ص٥٣.	– أهمية اللغة من حيث إنها مرآة. – أهم خصائص العربية كالاشتقاق. – قدرة اللغة على استيعاب الحضارة العربية. – الدعوة إلى تجديد اللغة؛ إذ جعلها تستوعب الحضارة.
الثالث سداد الديون، ص٧٧.	– حضارة العرب كانت قِبْلة الأوربيين في العصور الوسطى
الرابع المتوسط، جورج صدقني، ص٨٦.	– التركيز على أن العرب أعادوا إنشاء المعارف، بعد أن أغنوها بتجربتهم. – دور حضارة العرب في إنشاء المعارف وصياغة الدلالات الكبرى للوجود. – حضارة العرب فيها لقاء العقل مع الروح. – دور علماء العرب في بناء المعرفة الإنسانية.

وهو ما لا يزيد نسبته عن ٧ %، وعدد القيم المستخلصة ١٠ قيم.

الأدب العربي[٤٤]

لم يرد في الكتاب إلا نص واحد يشتمل على خطاب ديني، وهو قول عمر بن الخطاب "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً".

قواعد اللغة العربية والبلاغة والعروض[٤٥]

لم ترد فيه آية قرآنية أو حديث نبوي شريف، أما النصوص الأخرى، فقد جاءت على شكل شواهد وظيفية لا تكاد تساوي ما نسبته ٢ %، كأن تكون مثالاً على المصدر النائب عن المفعول المطلق، مثل (سبحان الله)، أو أن تكون مثالاً للمصدر المتضمن معنى الظرف مثل (جئتك صلاة العصر)

[٤٤] فرحات، يوسف، وآخرون. **الأدب العربي**، التعليم الثانوي، السنة الثالثة، فروع الاجتماع والاقتصاد العلوم العامة– علوم الحياة. منشورات وزارة التربية والتعليم العالي المناهج الجديدة، ط٢، ٢٠٠٧م، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[٤٥] قاسم، رياض، وآخرون. **قواعد اللغة العربية والبلاغة والعروض**، التعليم الثانوي/ السنة الثالثة، فرع الآداب والإنسانيات، الصادرة عن الجمهورية اللبنانية وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء، المناهج الجديدة، شركة النشر الثانوي، ط١، ٢٠٠٠م.

قراءات ومراجعات

قراءة في كتاب
الغيب والعقل:
دراسة في حدود المعرفة البشرية*
تأليف: الياس بلكا**

محمد علي الجندي***

يطرح هذا الكتاب إشكالية جديدة تتعلق في مضمونها بمقابلة (الغيب) بـ(بالعقل)، في ثنائية حوارية، يهدف المؤلف منها إلى إبراز حدود العقل وقواه الإدراكية، وحقيقة هذه القوى ومعرفة آلياتها، في مقابلة مفهوم ديني قرآني كبير يتعلق بـ(الغيب) أو ما يسمى في الفلسفة بالميتافيزيقا (ما بعد الحقيقة) في مقابل العالم الفيزيقي الحسيphysics ، وهو أيضاً ما يسمى في مباحث علم الكلام بـ(السمعيات) التي تمثل الجانب الغيبي في العقيدة الإسلامية، التي تتناول مسائل البرزخ والصراط والثواب والعقاب والجنة والنار.

يتعرض المؤلف في مقدمة الكتاب لمعاني لفظة الغيب في الاعتقاد الإسلامي، فيحدد لها دلالتين من ناحية الدلالة على الزمان،[1] ومن حيث الدلالة على المكان.[2] ويذهب

---

* بلكا، إلياس. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٨م.

** دكتوراه الدولة في العلوم الإسلامية، أستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس- المغرب.

*** دكتوراه في الفلسفة الإسلامية. أستاذ الفلسفة الإسلامية بكلية دار العلوم، جامعة المنيا. تم تسلّم القراءة بتاريخ ٢٠١١/٢/١٦م، وقُبلت للنشر بتاريخ ٢٠١١/٤/٢٣م.

[1] يعني الغيب هنا كل ما خفي على علم الإنسان من أمور الماضي والحاضر والمستقبل، مصداقاً للآية الكريمة: ﴿تِلْكَ مِنْ أَنبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهَا إِلَيْكَ﴾ (هود: ٤٩) انظر:
- بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص٩.

إلى أن الغيب بمعناه الأول من حيث دلالته على (المستقبل) كان موضوعاً لبحث أنجزه منذ فترة، ولن يعود بالحديث عنه في كتابه، الذي نحن بصدد الحديث عنه. وأما الغيب الذي هو (عالَم)، فهو موضوع كتابه هذا، الذي يهدف منه إلى معالجة هذه المسألة في العقيدة الإسلامية، وإلى تحديد طبيعة العقل، ولأي شيء يصلح، ومتى يجوز له التقدم، وأين يلزمه التوقف، وما هي علاقة العقل بالمعرفة الدينية؟ وأيهما يحكم على الآخر؟ وما هو عالم الغيب؟ وما حقيقته؟ وكيف تكون علاقته بعالمنا المادي؟ وهل للعقل البشري قدرة على اختراقه وفهمه؟ أم أنّ ذلك مقولة للدين وأهله!

هذه الأسئلة وغيرها يحاول المؤلف الإجابة عنها في هذا الكتاب، ولعله وفُق إلى حد كبير من بيان ما يرمي إليه، وذلك لتنوع الأدوات التي استخدمها، ولتميزه في إدارة الحوار بين العقل والغيب في إطار دراسات "نظرية المعرفة" بمعناها الحاضر، ولا سيّما ما يتعلق منها بالجانب الإسلامي.

ولتحقيق هذا الهدف قام المؤلف بتقسيم كتابه إلى بابين رئيسيين؛ يتعلق الباب الأول بالحدود المعرفية للعقل الإنسان في الفكر الغربي، ثم الفكر الإسلامي. أما الباب الثاني فقد تعرض فيه لمفهوم الغيب وسعته وقيمة الإيمان به، وأثر هذا الإيمان في الحياة.

يقسم المؤلف الباب الأول إلى فصلين، يعالج في الأول حدود العقل في الفكر الغربي، وفي الثاني يعالج المسألة في نطاق الفكر الإسلامي.

ومعالجة الفكر الغربي لدى المؤلف تبدأ من فلاسفة اليونان، وتحديداً بأفلاطون، فيعرض لأسطورة الكهف عنده، ويخلص منها إلى أن المعرفة عند أفلاطون لا تتأسس على المحسوس، وإنما نتأسس على المثال الموجود في العالم المفارق (الثابت) والأسمى من عالم المتغيرات.[٣] وفي رأي المؤلف وجود الإنسان على هذه الأرض يمنعه من تمام المعرفة، فأفلاطون يرى أن الجسم -بحاجاته وحواسه- حاجز بين الروح والمعرفة.

[٢] يعني عالماً ووجوداً خاصاً لا تصل إليه حواس الإنسان وطاقة عقله، وذلك مثل وجود الله سبحانه الذي لا يحويه مكان، وعالم ما بعد الموت. انظر:
- بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص٩.

[٣] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص١٦.

وعقبة كبرى في سبيل إدراك الحقيقة، وبهذا يقرر أفلاطون عجز الإنسان عن الوصول إلى الحقيقة، باستثناء الفيلسوف الذي حرر روحه، فراحت تتأمل عالم المثل.

ثم يعرض المؤلف بعد ذلك للشكّية القديمة عند(بيرون)،[٤] وللشكّية الجدلية التي أسسها أناسيداموس Aenesideme، وللشكية التجريبية (الأمبريقية Empirical).

ويتعرض المؤلف للمنطق الأرسطي، فيؤكد على أن الشُكّاك قضوا بعقمه ومصادرته على المطلوب، وأنه لا يفيد العلم، ورأى إلى أن المشكلة نفسها قائمة في الاستقراء Induction؛ إذ إن الانتقال من الجزئيات إلى أحكام كلية (قوانين laws) مستحيل نظراً لكثرة الجزئيات. و لم يقدم المؤلف بديلاً لهذين المنهجين.[٥]

ويعرّج المؤلف بعد ذلك على قضية الأخلاق، مبيناً الغاية منها في تمييز الخير من الشر، ومعرفة الخير المطلق لتحقيق السعادة. وبيَّن أن الشُكَّاك يبطلون هذا، ويقولون بنسبية القيم بين الأفراد والمجتمعات. ومن الصعب الوصول إلى تحديد مطلق لها.

وينتقل المؤلف بعد ذلك إلى عصر النهضة، ليبيّن كيف تأثر علماء هذا العصر بارتيابية الشُكّاك اليونان، ومن أبرزهم (مونتيني) في كتابه (مقالات) esaap.

وينطلق المؤلف بعد ذلك إلى الفلسفة الحديثة، خاصة عند ديكارت، فيبين أبعاد شكّيته في الحواس الداخلية والخارجية، وأن القيم عنده هي قيمة رياضية مع أنه بدأ في الشك المطلق في كل شيء حتى الرياضيات، إلى أن أهدانا إلى يقين واحد هو اليقين بالله، وهو ضمانته في العصمة من الشيطان. وللعقل الكلمة العليا في الفلسفة الديكارتية؛ إذ إنّه يفترق عن الشك الارتيابي في أنه أعاد للعقل اعتباره ومنزلته.[٦]

---

[٤] المرجع السابق، ص١٨.

[٥] لم يتطرق المؤلف إلى الحديث عن المنهج العلمي المعاصر المعروف بالمنهج الفرضي الاستنباطي-hypothetico deductive method. وهو الذي قام على الجمع بين المنهج الرياضي الاستنباطي والمنهج الاستقرائي التجريبي؛ انظر من ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

– زيدان، محمود. **الاستقراء والمنهج العلمي**، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٩م، ص١١٠ وما بعدها.

– عبد القادر، ماهر. **فلسفة العلوم الطبيعية**، القاهرة: دار النهضة العربية، ط١، ١٩٨٤م، ص٩، ١٠٢.

[٦] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص٣٤.

ومن ديكارت إلى الفيلسوف الإنجليزي جون لوك رائد التجريبية في العصر الحديث، الذي أبان جوانب مذهبه في كتابه الشهير "مقال في الفهم الإنساني" An essay Concerning human understanding، الذي رفض فيه مقولة ديكارت بالقول بالأفكار الفطرية التي تولد مع الإنسان واستبدلها معطيات الحواس التي تدخل إلى العقل فتكوّن المعرفة؛ فجميع أفكارنا تعود إلى أحد مصدرين: الحس وتجاربه، ثم الفكر؛ أي عمليات العقل الداخلية التي تستند إلى المعطيات، ثم تصنع منها معلومات أخرى مستقلة عن الحس مثل الشك والاعتقاد والإرادة.

ويتناول المؤلف بعد ذلك، فيلسوف التجريبية الثاني ديفيد هيوم. ويرى أن هيوم يدشن الشكّية الحديثة؛ إذ إنّ أشد أفكارنا تجريداً في العقل تأتي عن طريق التجربة الحسية، ويعنى هيوم بالحواس: الخمسة المعروفة، ويسميها حواسّ خارجية، ويَعدُّ أنواع التفكير في عمليات العقل، هي الحواس الداخلية.[٧]

وتطرق المؤلف بعد ذلك إلى التساؤل الذي طرحه هيوم عن العلاقة السببية بين ما يسمى علّة Cause وما يسمى معلولاً Effect؛ إذ رفض هيوم فكرة الارتباط الضروري، فردها إلى ما يعرف بأنه من قبيل العادة Halite النفسية، ومستند هيوم في ذلك أن العقل لا يجوّز أو ينفي هذه العلاقة أو تلك، ومن ثم لا نكون قادرين على تصور علاقة السبب بالأثر بينهما.[٨]

وينتقل المؤلف بعد ذلك إلى عرض مكان العقل في الفلسفة الكانطية، ويعدّها أهم فلسفات حدود العقل في الفكر الغربي، إن لم تكن أهمها على الإطلاق.[٩] فيعرض مفردات نظرية المعرفة الكانطية، موضحاً أن كل معرفة بشرية تبدأ بالحدوس الحسية Intuition sensible ثم ينتقل منها إلى المفاهيم أو التصورات الذهنية، لكي نصل في النهاية إلى الأفكار أو المبادئ العقلية.

---

[٧] المرجع السابق، ص٤٦ وما بعدها.

[٨] المرجع السابق، ص٤٧. تجدر الإشارة إلى سبْق الإمام أبي حامد الغزالي في رفض فكرة الارتباط العلّي، وردّه أيضاً فكرة العادة.

[٩] المرجع سابق، ص٥٧ وما بعدها.

وتبدأ أولى مراحل هذا التأليف أو التركيب عند كانط – بالحساسية، فهذه تستقبل المعطيات الخارجية الكثيرة والمتناثرة، التي تأتي من عالم التجربة: لتنظم في العقل بموجب مقولتين قبليتين Apriori هما مقولتا الزمان والمكان، وهما صورتان ليس لهما وجود حقيقي، بل نحن نسقطهما على الأشياء لكي تنظم المعرفة في عقولنا. ومن دونهما لا يحدث ناظم لهذه المعرفة المتراكمة.[١٠] ويعرضُ المؤلف مسألة العقل العملي عند كانط،[١١] وهي قضية تتعلق بالجوانب الأخلاقية، التي تقوم على فكرة الواجب، التي تُعدُّ من نتاج الإرادة الخيرة. ويخلص المؤلف مما سبق إلى أن الفلسفة الكانطية تؤكّد على أنّ للعقل مجاله المحدود، ويستحيل عليه أن يتجاوزه إلى عالم ما وراء المحسوس، ومن ثم تكوّن الأخلاق مشروعيتها؛ لأن الإنسان لو كان في إمكانه الاطّلاع على المطلق لما كان حرّاً ومختاراً لأفعاله.[١٢]

ويختم المؤلف عرضه لبعض آراء أهم الفلاسفة الغربيين، في موضوع العقل وطبيعته وحدوده، ويقدّم خلاصة تؤكد القصور المبدئي للعقل الإنساني، ويجملها فيما يلي:[١٣]

أولاً: استحالة أن يجعل العقل من نفسه موضوعاً للبحث والتأمل، ولذلك فالتفكير عملية تلقائية ومستقلة.

ثانياً: قصور العقل عن اقتحام كثير من المجالات بنجاح، وهذا ما وعته الفلسفة الحديثة، الأمر الذي أدى إلى دعوة الإنسان ألا يضيِّع جهده في هذه الظلمات العميقة، التي لم يفلح يوماً في اختراقها.

ثالثاً: تعريف العقل وتحديد ما هو عقلاني، أمرٌ صعب، وربما كان مستحيلاً؛ لأن العقل لا يُعدّ إطاراً جامداً ونهائياً، بل هو صورة تتغير باستمرار وتتطور وتتقلب، وفي كل مرة تكون علاقته باللاعقلاني مختلفة.

[١٠] كان بإمكان المؤلف إغناء أفكاره حول هذا الموضوع، من خلال الاطّلاع على كتاب كانط المشهور: نقد العقل الخالص Critique de la raison pure، وفيه يعرض تفصيلات هذه المسألة.

[١١] يُعدّ كتاب كانط الأساس (في الأخلاق العملية) مرجعاً مهماً في هذه القضية؛ Critique de la raison pratique.

[١٢] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص٥٩-٦٠.

[١٣] المرجع السابق، ص٦٢.

رابعاً: الإبانة عن تعريفات مهمّة وضرورية، على نحو تعريف الموضوعي بأنه الشيء الذي ينتمي إلى الواقع، وهذا التعريف يوافق المعرفة الإمبريقية التي تعتمد على ظاهرة الحواس. كما أن الموضوعي هو الظاهرة وهي ضرورية، فقد استبدل بعض الفلاسفة من أمثال سارتر، بموضوعية الشيء، موضوعية ظاهر هذا الشيء. وهو تعريف يختلف عن سابقه الذي يرى أن الموضوعي هو الواقعي. وكذلك فإن الموضوعي هو ما تواطأت العقول على قبوله. وإلى ذلك ذهب هنري بوانكاريه، وبياجيه، وهو على عكس الرأي السابق. ويضيف تعريفاً رابعاً للموضوعية بوصفها تطوراً معرفياً دائماً لا فكرة مستقرة، وهذا ما آلت إليه اليوم كثير من الآراء والفلسفات؛ إذ توجد علوم ومعارف متعددة وليس علماً واحداً حسب مبدأ التخصص الدقيق.

وانتقل المؤلف بعد ذلك إلى عرض "حدود العقل في الفكر الإسلامي"، وحصره في بيان إسهام الإمام أبي حامد الغزالي في هذه الأطر، وذلك من خلال عرضه لمرحلة الشك واليقين عنده، التي عرض لها في كتابه المهم "المنقذ من الضلال"، فأشار إلى أن الإمام الغزالي بدأ بالنظر في اختلاف الفِرَق، وفيها بيَّن الطرق واختلاف الأئمة في الإسلام وشبهها ببحر عميق غرق فيه كثيرون، وأبان عن أن مطلوب الغزالي كان هو العلم بحقائق الأمور ليصل إلى اليقين.

ومراحل الشك عند الغزالي لها أطوار، فالبدء بتغير المعرفة الحسية وبيان عدم يقينيتها، ثم بيّن بعد ذلك قصور العقل عن إدراك الحقيقة المطلقة، لأنه يرى أن وراء حاكم العقل حاكماً آخر.

واستشهد الإمام الغزالي بالنوم على أنه مثال لطور وراء العقل، ودلّ عليه بقوله: "أما تراك في النوم تعتقد أموراً وتتخيل أحوالاً، وتعتقد لها ثباتاً واستقراراً...، ثم تستيقظ فتعلم أنه لم يكن لجميع متخيلاتك ومعتقداتك أصل وطائل. فبم تأمن أن يكون جميع ما تعتقده في يقظتك بحس أو عقل هو حق، بالإضافة إلى حالتك التي أنت فيها؟ لكن يمكن أن تطرأ عليك حالة تكون نسبتها إلى يقظتك، كنسبة يقظتك إلى

منامك، وتكون يقظتك نوماً بالإضافة إليها، فإذا وردت تلك الحالة تيقنت أن جميع ما توهمت بعقلك خيالات لا حاصل لها. ولعل تلك الحالة ما تدعيه الصوفية أنها حالتهم."[١٤]

ثم يبدأ الغزالي بعد ذلك في تحديد أصناف الباحثين عن الحقيقة، فيحصرهم في أربع فرق: المتظلمون: أهل النظر والرأي، والباطنية: ويزعمون أنهم أصحاب التعليم، والمخصوصون بالاقتباس من الإمام المعصوم، والفلاسفة: وهم يزعمون أنهم أهل المنطق والبرهان، والصوفية: وهم أهل المشاهدة والمكاشفة.

ثم شرع الإمام الغزالي بعد ذلك في إيضاح سُبُل هذه الفئات الأربع في البحث عن اليقين، وبيان الصواب منها، فخرج بنتائج عديدة ألمح إليها المؤلف، ولعل أهمها، أنّ أهل الكلام، هم أناس تصدوا لنصرة السُّنة بكلام مرتب، يكشف عن تلبيسات أهل البدعة المحدثة. وقد وجدته كلاماً وافياً بمقصوده، غير وافٍ بمقصودي. أما أهل الفلسفة فهم عنده ثلاثة أصناف: الدهريون،[١٥] والطبيعيون،[١٦] والإلهيون.[١٧]

وعلوم الفلاسفة عند الغزالي تنحصر في ستة أقسام: رياضية، ومنطقية، وطبيعية، وإلهية، وسياسية، وخلقية. ثم يتحول الغزالي بعد ذلك إلى دراسة الباطنية، وبيان فساد آرائها وشبهاتهم، متخذاً من تمثلتها فرقة الإسماعلية أنموذجاً على ذلك.[١٨]

وينتقل المؤلف ببراعة إلى بيان مكان العقل عند الإمام الغزالي، فيعرض أهم أقسامه، والمبادئ الأولية فيه، ويخلص إلى أن العقل يتزاوج مع الشرع. وتحدث في

---

[١٤] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص٧٥ وما بعدها، انظر أيضاً:
– الغزالي، أبو حامد. **المنقذ من الضلال**، الفصل الأخير.

[١٥] الدهريون: طائفة جحدت وجود الصانع، ومقولتهم المشهورة هي: (إن هي إلا حياتنا الدنيا وما يهلكنا إلا الدهر).

[١٦] الطبيعيون: قوم أكثروا من البحث في مسائل الطبيعة.

[١٧] الإلهيون: وهم المتأخرون أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو طاليس.

[١٨] تؤمن الإسماعيلية بوصفها فرقة باطنية، باستمرار الإمامة، وبالتأويل الباطني للنصوص، فلكل ظاهر عندهم باطن، وهم يعوّلون على التأويل المتعسف للنصوص وليّ أعناقهم. وقد ألف فيهم الإمام الغزالي كتابه المعروف فضائح الباطنية.

كتابه (الإحياء) عن شرف العقل ومكانته. على أن هذا الأمر لم يمنع الغزالي من الذهاب إلى أن العقل يعجز عن الإحاطة بالوجود، وأنه قاصر في مجال الإحاطة بالإلهيات، وشؤون الغيب. ومن ثم يبدو نموذج علم الكلام هو النموذج الواضح على قصور العقل،[١٩] فهو علم يعجز عن الوصول إلى حقائق الأمور. وأخيراً يعرض المؤلف هجوم الغزالي على الفلسفة، لا سيّما مباحث الميتافيزيقيا (الإلهيات)، مع اعترافه بعلوم المنطق والتجريبيات والطبيعيات.

يختم المؤلف هذا الفصل ببيان آراء ابن خلدون في الإبستمولوجيا (نظرية المعرفة)، لا سيّما قضية طبيعة العقل وحدوده؛ إذ يرى أن ابن خلدون يذهب إلى تقرير أن العالم له وجود مستقل عن ذواتنا، بخلاف ما يذهب إليه المتصوفة، الذين رأوا أن الموجودات كلها مشروطة بوجود المدرك البشري لها حسياً كان أم عقلياً. وكان من أبرز ما عرض له المؤلف في هذا الجانب هو موقع العقل بين عالمي الشهادة والغيب؛ بين عالم مجال مفتوح، وعالم آخر مقفل أمام العقل وهو عالم الغيب، وهذا التمييز —على حد قول المؤلف– من أعظم ما جاءت به نظرية المعرفة الإسلامية.[٢٠]

أمّا الباب الثاني من الكتاب، فخصصه المؤلف للحديث عن الغيب؛ إذ يبدأ بطريقة منهجية مميزة في استعراض جملة من المسائل المتعلقة بالغيب، ضمّنها خمسة فصول من كتابه. فبدأ بتمهيد عرض فيه مفهوم الغيب في القرآن الكريم كما ورد في قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ﴾ (البقرة: ٣)، وفي قوله تعالى: ﴿عَٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ﴾ (الأنعام: ٧) والغيب والشهادة هنا هما السر والعلانية ومن مفاهيم الغيب أيضاً ما غاب عن الناس مما أخبرهم به النبي صلى الله علية وسلم من الملائكة والجنة والنار والحساب[٢١] أو هو القرآن، أو هو القضاء والقدر. والإيمان بالغيب واجب، وهو كل ما غاب عن البصر مثل الملائكة والبعث والجنة والنار والصراط والميزان. ويستعرض

[١٩] تكفل كتاب تهافت الفلاسفة للغزالي بعرض مفردات هذه المسألة.

[٢٠] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص١٠٠.

[٢١] المرجع السابق، ص١١٣.

المؤلف مفاهيم الغيب لدى كثير من المفسرين، أمثال السيوطي، والطبري، وابن كثير من القدماء، ومحمد رشيد رضا من المحدثين.

ويرى المؤلف أن الاعتقاد بعوالم الغيب التي لا نشاهدها هو المسمى بالإيمان، فأصل هذا اللفظ في اللغة هو مطلق التصديق. وفي الاصطلاح: التصديق للرسول فيما علم مجيئه به ضرورة... ثم إن هذا التصديق يمتد إلى الإقرار اللفظي لهذه الاعتقادات وإلى العمل بها.[٢٢]

في الفصل الأول المعنون بـ:(قيمة الغيب) يعرض المؤلف أموراً عديدة في غاية الأهمية، بدأها بعرض حاجة الإنسان إلى التدين والإيمان؛ إذ عرض آراء أوجست كونت Auguste Comte، ذلك الفيلسوف الفرنسي الذي أسس المدرسة الوضعية. positivism وأصدر ما يعرف في تاريخ تطور الإنسانية بقانون الحالات الثلاث: الدينية، والميتا فيزيقية، والعلمية (الوضعية).[٢٣]

غير أن كونت لم يكن يؤمن في فلسفتة الوضعية إلا بما هو ملموس ومدرك بالحواس، وعدّ الغيبيات من الميتافيزيقا العقيمة. لكن كونت، الذي أحس بأهمية الدين في حياة الأفراد والمجتمعات، عاد فاقترح على الناس ديناً جديداً سمّاه "الإنسانية".

ويسترسل المؤلف في عرض أبعاد هذه المسألة عند كل من غوستاف لوبون؛ المفكر الفرنسي والباحث في الحضارات، ثم عند الفيلسوف الألماني "هيجل"، اللذين أكدا أهمية الحس الديني لدى الأفراد، كون التدين يشكل عنصراً أساسياً في تكوين الإنسان وجزءاً من ماهيته؛ إذ يمكننا أن نعرّف الإنسان بأنه "كائن متدين".[٢٤]

---

[٢٢] المرجع السابق، ص١١٦.

[٢٣] الحالات الثلاث التي قال بها "أوجست كونت"، هي في مجملها وصف لمراحل تطور العقل البشري، وهو بصدد تفسير ما يحدث من ظواهر تحيط بالإنسان؛ إذ رد في المرحلة الدينية التفسير إلى الجانب اللاهوتي الديني، وأن هناك آلهة تُصرّف هذه الأمور. وفي المرحلة الميتافزيقية رد هذه التفسيرات إلى قوى غيبية تتحكم في حدوث الظواهر، أما في المرحلة الوضعية العلمية فردّها إلى الدراسة الموضوعية للظواهر، واستنباط القوانين التقنية المتيسرة لها. انظر:

– كونزمان، بيتر وآخرون. **أطلس الفلاسفة**، بيروت: المكتبة الشرقية، ١٩٩١م، ص١٦٥.

[٢٤] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص١٢١ وما بعدها.

وينتقل المؤلف بعد ذلك إلى بيان أن الاعتقاد الغيبي يشبه الغريزة عند الإنسان، ولا يمكن وأده، وبمعنى آخر أنه لا يحتمل الفراغ، لذلك لجأ الإنسان إلى سد هذا الفراغ باختراع الأسطورة، واتخاذ ديانات أخرى كالبوذية، والكونفوشية.. وغيرها بديلاً عن الديانات المنزّلة.

ومن ثم كان الإيمان بالغيب من أهم خصائص الإنسان، التي تفرقه عن المخلوقات الدنيا، ويجيء الإيمان بالآخرة واحداً من أبرز جوانب الإيمان بالغيب، وما يستتبع الإيمان من ثواب وعقاب وحياة أخرى، وهو في الوقت نفسه ضرورة أخلاقية؛ إذ في الآخرة تتم التفرقة بين الصالح والطالح، والمحسن والمسيء، ومجازاة كل واحد بحسب عمله واستحقاقه.[٢٥]

وينبّه المؤلف بعد ذلك إلى أن من مقاصد الدين أن يقع توازن في اهتمام المسلم بين إيمانه بعالم الغيب والاهتمام بعالم الشهادة وشؤونه، وما يتصل بذلك من النشاط الإنساني المتنوع. ويتجه المؤلف في نهاية الفصل إلى القول بضرورة الجمع بين العقل والغيب في مسائل العلم، حتى لا يحدث تحجيم انطلاق العلم وحريته؛ إذ إن العقل لا يستطيع أبداً أن يصل إلى حد الإحاطة الكاملة بالطبيعة، والوقوف على حدودها الأخيرة، ومن ثم فإن العلم يحتاج إلى قدرات إنسانية أخرى غير العقل المحض المتمثل في الملاحظة والتجربة والحدس؛ فتلك القدرات التي تكمن في الإيمان بالغيب والوحي تمدّنا بشعور سعة الوجود، وتنوع الموجودات، وأهمية العالم المجهول، وأثره في تشكيل عقلية مرنة وغير ضيقة، لها قدرة على تصور الوجود بأشكال مختلفة.[٢٦]

وفي الفصل الثاني من هذا الباب يعبُرُ بنا المؤلف إلى الحديث عن سعة عالم الغيب، فيشير في البداية إلى أن الوجود أوسع من أن يحاط به، ومن ثم فإن الغيب يحيط بالإنسان من كل ناحية، ولذلك يبدو العقل الإنساني محدوداً جداً أمام الوجود، وهذا هو سر القسم القرآني: ﴿فَلَآ أُقۡسِمُ بِمَا تُبۡصِرُونَ ٣٨ وَمَا لَا تُبۡصِرُونَ﴾ (الحاقة: ٣٨-٣٩) ومن هذا الباب أيضاً قوله جلّ شأنه: ﴿وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ﴾

[٢٥] المرجع السابق، ص١٢٦.
[٢٦] المرجع السابق، ص١٣٣.

(الأنعام:٧٥) ويتمثل المؤلف بقول سيد قطب عن الغيب في أنه يحيط بالإنسان من كل جانب.. غيب في الماضي وغيب في الحاضر، وغيب في المستقبل....

ويتجه المؤلف بعد ذلك إلى الحديث عن نماذج لمنكري الغيب، فيعرض آراء جوليان (بيندا) (وهو كاتب فرنسي توفي سنة ١٩٥٦)، الذي يدافع عن عقلانية بالغة التطرف، ويرفض حتى الاعتراف بملكات الخيال والحدس... ونحوها.[٢٧] وكذلك مارسيل بول –وهو كاتب فرنسي أيضاً– يرفض كل كلام عن أي ظاهرة غير طبيعية أو غير عادية، ويهجم على الغيبيين على اختلاف مشاربهم.[٢٨] ويعزو المؤلف أصل إنكار الغيب[٢٩] إلى أسباب متعددة أهمها الجهل، والعادة، والاعتماد المفرط على الحواس، وكذلك دعوى الكمال الإنساني.

ويختم المؤلف هذا الفصل بالإجابة عن سؤالين هما: ما الحكمة من إخفاء الغيب؟ ولماذا لا نرى عالم الغيب؟[٣٠]

ويجيب عن السؤال الأول بقوله: إن إخفاء عالم الغيب وجعله مستوراً عن البشر، هو جزء من طبيعة الابتلاء، فإن الغاية الكبرى من خلق الإنسان حراً مختاراً هي اختياره وامتحانه؛ إذ يقول الله تعالى: ﴿تَبَٰرَكَ ٱلَّذِى بِيَدِهِ ٱلْمُلْكُ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ۝١ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْغَفُورُ﴾ (الملك: ١–٢) وكشف الغيب لا يفيد الجاحد، والقرآن يثبت هذه الحقيقة في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذْ وُقِفُوا۟ عَلَى ٱلنَّارِ فَقَالُوا۟ يَٰلَيْتَنَا نُرَدُّ وَلَا نُكَذِّبَ بِـَٔايَٰتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ۝٢٧ بَلْ بَدَا لَهُم مَّا كَانُوا۟ يُخْفُونَ مِن قَبْلُ ۖ وَلَوْ رُدُّوا۟ لَعَادُوا۟ لِمَا نُهُوا۟ عَنْهُ وَإِنَّهُمْ لَكَٰذِبُونَ﴾ (الأنعام: ٢٧–٢٨).

وأشار الباحث إلى أمر آخر في الحكمة من إخفاء الغيب، وهو أن للإنسان مهمةً محددة في عمارة الأرض والاستخلاف فيها، ولا يحتاج –لأجل قيامه بهذه المهمة– إلى أن يطّلع على الغيوب بالتفصيل، بل يكفيه منها ما أخبره به الوحي.

---

[٢٧] المرجع السابق، ص١٣٧.
[٢٨] المرجع السابق، ص١٣٨.
[٢٩] المرجع السابق، ص١٣٩، ١٤٠.
[٣٠] المرجع السابق، ص١٤٢ وما بعدها.

ويقدّم الباحث إجابة عن السؤال الثاني بقوله: إنه يمكن أن نجيب عن هذا السؤال بأشكال مختلفة. لكنه يقتصر في إجابته على فكرة "البعد القضائي". وأورد عليها مثالين: أحدهما للإمام أبي حامد الغزالي، والآخر لـ"أوسبنسكي". وينحصر هذا المثال في أن الإنسان غالباً ما ينشغل بمعطيات العالم المحسوس، ويغفل عن فعل الله وقدراته وراء ذلك، مثله في ذلك مثل النملة التي لا تهيأ لها حاسة الإبصار سوى رؤية تعبر عن اثنين من الأبعاد الثلاثة المعروفة وهي: الطول والعرض والارتفاع، فهي ترى فقط بعدين اثنين منها هما الطول والعرض، ولا تستطيع أن تبصر كالمخلوقات الأخرى التي تعيش في ثلاثة أبعاد كالإنسان مثلاً؛ فالغيب "متعدد الأبعاد."[٣١] ونحن خُلقنا بأبعاد إدراك محدودة، من ثم فإن الغيب مستورٌ عنا بهذه الطريقة، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (النحل: ٨).

وفي الفصل الثالث من الباب الثاني من الكتاب، والمعنون بالغيب بين الوحي والعقل، يتحدث المؤلف في بداية الفصل عن مصادر المعرفة، مبتدئاً ببيان أبعاد المعرفة في القرآن الكريم؛ إذ يشير إلى أن القرآن الكريم يجعل للمعرفة مصادر متنوعة ومختلفة، ولكنها متكاملة، فمنها الحواس كما في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۚ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ (السجدة: ٩) ومنها العقل في قوله تعالى: ﴿وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ (آل عمران: ٧) ومن المصادر أيضاً الخبر الصادق كما في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقٌۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓا۟ أَن تُصِيبُوا۟ قَوْمًۢا بِجَهَٰلَةٍ فَتُصْبِحُوا۟ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَٰدِمِينَ﴾ (الحجرات: ٦).[٣٢]

[٣١] قد يكون من خمسة أو ستة أبعاد (أو أكثر)، ويلاحظ في هذه المسألة أيضاً ما قال به إينشتاين صاحب "النظرية النسبية Relativity" من أن هناك بعداً رابعاً، يضاف إلى الأبعاد الثلاثة المعروفة، ألا وهو بُعد الزمن. وهذه الإضافة لبعد الزمن غيّرت من نظريات فيزيائية متعددة اعتمدت على الأبعاد الثلاثة، وعدلت من طريقة فهمنا للكون. انظر:
- كونـزمان. **أطلس الفلسفة**، مرجع سابق، ص١٨٥.

[٣٢] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص١٤٩ وما بعدها. وللاستزادة، انظر:
- الكردي، راجح عبد الحميد. **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٢م.
- زيدان، محمود. **نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين**، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٩م.

ويخص المؤلف الدين بأنه مصدر المعرفة الغيبية عن طريق الوحي المتمثل في النص القرآني، والأحاديث الصحيحة. ومن ثم فإن دور العقل يعد في المقابل قاصراً عن إدراك الغيبيات من أمور تتعلق بوجود الإنسان على الأرض، ومصيره بعد الموت، إلخ. ويعرض المؤلف –في هذا الجانب– كثراً من آراء الشيخ محمد عبده في هذه المسألة.[٣٣]

ويخلص المؤلف من عرض هذه الإشكاليات إلى نتيجة حاسمة مفادها، أن الوحي الصحيح (الذي يمثّل الغيب) لا يتناقض مع العقل الصريح بل هما متوافقان.[٣٤]

ويتطرق المؤلف بعد ذلك إلى مسألة المحكم والمتشابه في القرآن الكريم وحكمه، ويخلص منها إلى اعتبار أن المتشابه هو من أعقد قضايا أصول الدين وأغمضها. وينتهي المؤلف في هذا الفصل إلى أن الغيب على الرغم من أنه يقابل المحسوس، إلا أنه باستطاعتنا تكوين صورة عنه والإحساس ببعضه على نحو ما، كما في تصورنا للجنة والنار، والدليل على ذلك ما يفيض فيه القرآن في وصف بعض المغيبات بمصطلحاتنا وألفاظنا، كما في قوله تعالى: ﴿كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِن ثَمَرَةٍ رِّزْقًا قَالُوا هَٰذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِن قَبْلُ وَأُتُوا بِهِ مُتَشَابِهًا﴾ (البقرة: ٢٥).

ويعالج المؤلف في الفصل الرابع بعض مظاهر قصور العقل وأسبابه. فيذهب إلى أن القرآن الكريم دعا إلى الاعتراف بقصور العقل، وعجزه عن إدراك الغيب وفهمه، ومن ثم يصبح إرسال الرسل مهمة واجبة، تأتي لإفهام العقول تفاصيل الإيمان، وكي لا يحتج الناس على عدم إرسالهم. وفي ذلك يقول الله تعالى: ﴿رُّسُلًا مُّبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللَّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ ۚ وَكَانَ اللَّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا﴾ (النساء: ١٦٥).

وقد أخبرنا الدين أن المجال الأساس للعقل الإنساني هو تدبر الكون وما فيه من مخلوقات وما حواه من عجائب الصنع، وكذلك السير في الأرض لاكتشاف خزائنها

---

[٣٣] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص١٥٣.

[٣٤] ثمة دراسات تراثية كثيرة تحدثت عن البُعد التوافقي بين العقل والنقل، ومن أشهرها ما كتبه ابن تيمية في: "درء تعارض العقل والنقل أو موافقة صحيح المنقول لصحيح المعقول،" وغيرها.

وأسرارها.[٣٥] ويستشهد المؤلف في ذلك بحديث للرسول ﷺ "عن عبد الله بن عباس – رضي الله عنهما– أن قوماً تفكروا في الله عز وجل، فقال النبي عليه الصلاة والسلام: تفكروا في خلق الله، ولا تتفكروا في الله، فإنكم لن تقدروه قدره." ويشير الإمام الغزالي إلى الحكمة في هذا النهي في كتابه المنقذ من الضلال بقوله: "منع الفكر في ذات الله وصفاته ومعاني أسمائه لأن العقول تتحير فيه... مما يورث الدهشة واضطراب العقل.[٣٦]

ينتقل المؤلف بعد ذلك إلى استعراض جملة من المسائل تتعلق بما سبق؛ إذ يتحدث عن محدودية قدرة العقل على التجريد والتخيل، لتقيده بالتجربة الحسية وحدودها. ومن ثم كان التعبير عند الصوفية يتخذ طريقاً آخر غير طريق العقل، وهو طريق المشاهدة والكشف والمعاينة، بعيداً عن الحس أو الإدراك العقلي المحض، ليصبح اليقين عندهم هو مشاهدة الإيمان بالغيب، وأن اللغة مهما بلغت من شأن لا تستطيع التعبير عن التجربة الصوفية ومعاينتها. ويعرض المؤلف بعد ذلك علاقة اللغة بالوجود فيخلص إلى أن الوجود أسبق من اللغة، من جهة، وأن استيعاب الوجود أمر مرتبط باللغة، من جهة أخرى، وذلك من خلال رموزها الوضعية. ويعرض المؤلف في هذا السياق لتفكير جون لوك، وكذلك مشكلة الحد الأوسطي أو التعريف عند ابن تيمية.[٣٧]

ويختم المؤلف الفصل باستعراض بعض أسباب قصور العقل، عبر التجريد واللغة، فيشير إلى ما يعرف بتعدد العقلانيات التي قضت على قطعية القوانين المنطقية القديمة عند أرسطو، كقانون عدم التناقض، وقانون الثالث المرفوع.[٣٨]

---

[٣٥] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص١٧٨. وهذا ما يسمى عند المتكلمين "بدليل الأنفس والآفاق" ومفاده هو التأدي من المخلوقات إلى الخالق مصداقاً لقوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ﴾ (العنكبوت: ٢٠).

[٣٦] المرجع السابق، ص١٨٠. انظر أيضاً:

– الغزالي، أبو حامد. **إحياء علوم الدين**، تحقيق: محمد وهبي سليمان، سوريا: دار الفكر، ج٤، ص٤٦١.

[٣٧] انظر: ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. الرد على المنطقيين، الهند: المطبعة القيمة، ١٩٤٩م، ص١٤٢.

[٣٨] قانون عدم التناقض صيغته: [(أ) لا يمكن أن تكون (ب) أو لا (ب) معاً]. أما قانون الثالث المرفوع فصيغته [(أ) إما أن تكون (ب) أو لا (ب)]. وهما قانونان من قوانين الفكر الأساسية عند أرسطو، التي يبدأها بقانون الذاتية أو الهوية، ومفاده أن الشيء هو نفسه: [(أ) هي (أ)] وهو قانون بعيد عن مبدأ الذاتية في إعمال العقل.

ويختتم المؤلف الباب الثاني بالفصل الخامس الذي يعرض فيه لنماذج من عوالم الغيب التي تعد أمثلة بارزة لتقاطع عالمي الغيب والشهادة، ومظاهر كبرى للحدود التي يجد العقل نفسه عاجزاً عن اختراقها. ويحصر المؤلف هذه النماذج بالروح والموت.

وتُعدّ الروح من ألغاز الوجود التي بها حياة الإنسان وقيامه، ونحن حتى اليوم نجهل كل شيء عن الروح؛ أصلها، وطبيعتها، ونوع حياتها، مما تتشكل. وذلك مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ ۖ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ (الإسراء: ٨٥). ويقول الإمام القرطبي في تفسير هذه الآية "أي هو أمر عظيم، وشأن كبير من أمر الله تعالى، مبهماً له، تاركاً تفصيله ليعرف الإنسان على القطع عجزه عن علم حقيقة نفسه مع العلم بوجودها. وإذا كان الإنسان في معرفة نفسه هكذا، كان بعجزه عن إدراك حقيقة الحق أولى."[٣٩] فالروح في جوهرها هي غيب عن إدراكاتنا.

وينتقل المؤلف بعد ذلك إلى الحديث عن بعض الأمور المتعلقة بالروح مثل "ميثاق الذر" مصداقاً يقوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِىٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ ۖ قَالُوا۟ بَلَىٰ ۛ شَهِدْنَآ ۛ أَن تَقُولُوا۟ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَٰفِلِينَ ﴾ (الأعراف: ١٧٢)، ومعنى الآية الكريمة أن الله أخرج الذرية، وهم الأولاد من أصلاب آبائهم، وذلك الإخراج أنهم كانوا نطفة، ثم صيّرهم تعالى أطواراً من الخلق حتى استووا بشراً سوياً. وينقسم عالم الذَّر إلى ثلاثة عوالم هي: عالم الذَّر، ثم عالم الدنيا، وأخيراً عالم الآخرة.

(والقدر) يعد من الأسرار والغيب التي تتعالى على العقل وتتجاوز سلطته، وقد نُهي شرعاً عن البحث في القدر لكثرة الجدل حوله. وقد أفاضت كتب العقيدة في الحديث عن القدر وخاصة نظريات الأشاعرة والماتريدية وابن تيمية وابن رشد، وكلها ترمي إلى إقرار القدر مع إنقاذ حرية الإنسان. فمشكلة القدر على الجملة تكمن في التوفيق بين جانبين: القدر الإلهي الذي يهيمن على كل شيء، فهو خالق الفرد والمجتمع

[٣٩] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص٢٠٢. انظر أيضاً:
– القرطبي. **المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم**، دمشق: دار الكلم الطيب، ١٩٩٦م، ج٧، ص٣٥٦.

والطبيعة والاختيار الإنساني الفردي الحر، ومن هذا التقابل تظهر مشكلة وجود البشر في العالم ومصدره.

ينتقل المؤلف بعد ذلك إلى بحث (مشكلة الزمان)،[٤٠] فهو موضوع يثير مشكلات متعددة لا تنتهي؛ إذ تتعلق بأبعاده الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل. وقد انقسم الفلاسفة في تفسير الزمان، فذهب بعضهم إلى أننا لا نستطيع أن نتمثل الزمان خارج ذواتنا، وذهب آخرون إلى القول بأن الزمان حقيقة واقعية مطلقة، ولها وجودها المستقلّ عن ذواتنا، ويشايع نيوتن هذا الاتجاه الأخير. أما فيزياء النسبية عند أينشتاين فقد اعتدّت الزمان "نسبياً"، وأضافته بعداً رابعاً لأبعاد الفيزيقا النيوتونية للفضاء، وهي: (الطول والعرض والعمق). وترتب على ذلك ربط الزمان بالفضاء ربطاً فيزيائياً مادياً.[٤١]

والزمان في القرآن الكريم له مكانته. وقد ورد في نصوص كثيرة؛ إذ يتحدث القرآن الكريم عن أزمنة مختلفة لا زمان واحد، يقول تعالى: ﴿وَإِنَّ يَوْمًا عِندَ رَبِّكَ كَأَلْفِ سَنَةٍ مِّمَّا تَعُدُّونَ﴾[٤٢] (الحج: ٤٧) ووحدة القياس في أخبار الوحي عن الآخرة وأحوالها، هي الزمن، ففي الجنة تسير مئات الأعوام، ولا تحدها. والقوم يحشرون في انتظار الحساب أربعين سنة، ومن أودية جهنم ما يهوي فيه الشيء سبعين خريفاً ولا يبلغ قعرة، إلخ.

ثم ينتقل المؤلف بعد ذلك إلى عرض مسألة (الرؤيا) ومدى اهتمام الجمهور بها، ثم يعرض للرؤيا في الشرع. فقد بين الرسول ﷺ أن الرؤيا "جزء من خمسة وأربعين جزءاً من النبوة، والرؤيا ثلاثة: بشرى من الله، ورؤيا تحزين من الشيطان، ورؤيا مما يحدّث المرء به نفسه."[٤٣] والرؤيا الصادقة تتحقق لا محالة. وقد عالج العلم المعاصر

---

[٤٠] لمزيد من التفصيل في هذا الموضوع. انظر:
– الجندي، محمد. **إشكالية الزمان في فلسفة الكندي: رؤية معاصرة**، القاهرة: مكتبه الزهراء، ١٩٩٨م.

[٤١] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص٢١٤.

[٤٢] المرجع السابق، ص٢١٧.

[٤٣] بلكا. **الغيب والعقل: دراسة في حدود المعرفة البشرية**، مرجع سابق، ص٢١٩.

موضوع الأحلام، ولا سيّما التنبّؤية منها في فرع جديد يعرف بالباراسيكولوجي، ذلك العلم الذي يتناول الظواهر الغريبة التي لم يستطع العلم الكلاسيكي تعليلها.[٤٤]

ويختم المؤلف هذا الفصل بالحديث عن (الموت)، بوصفه الحقيقة الثابتة، التي تؤرق وتحير وتزعزع ما عداها من حقائق. ويعرض المؤلف في مسألة الموت حتميته، وحدود المشكلة في العصر الحديث، وظاهرة الخوف من الموت قديماً وحديثاً، وحقيقة الموت. وتطرق إلى القول بأن النوم أصل الموت مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ يَتَوَفَّى ٱلْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَٱلَّتِى لَمْ تَمُتْ فِى مَنَامِهَا ۖ فَيُمْسِكُ ٱلَّتِى قَضَىٰ عَلَيْهَا ٱلْمَوْتَ وَيُرْسِلُ ٱلْأُخْرَىٰٓ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الزمر: ٤٢) والنوم نوع من الموت، ولغز من ألغاز الغيب الذي يسجل قصور المعرفة الإنسانية ونسبتها.

ويخلص المؤلف في النهاية إلى سؤال صعب عن المغزى من ذكر الوحي لهذه الغيوب التي تعرضنا لها، فيورد في إشارات سريعة إلى جواب هذا السؤال على نحو مجمل. فعالم الذَّر (أو عهد الذَّر)، الغاية منه هو الإشارة إلى بداية قصة الوجود البشري (مصيره، ومآله). أما بالنسبة الروح فهي نفخة من عالم الغيب. ثم القدر وهو الغيب المهيمن على حياتنا، وهو حاضر دوماً لا يغيب، فعين الله تعالى تراقب كل شيء، وترعى كل شيء.

أما الزمان فهو لغز يتواضع العقل أمامه. وهو ملازم للروح في رحلتها العجيبة، فلكل شيء أجل، ولكل شيء رسالة وغاية. وتجيء الرؤيا في هذه المنظومة لتربط عالم الشهادة بعالم الغيب بعد انقطاع الوحي وفيها تنبيه للإنسان، فهي آية صغيرة لكل واحد منا. وآخر هذه الغيوب وأكبرها هو الموت؛ فهو تذكير بالنهاية وبالموعد الذي لا يملك أحد أن يتخلّف عنه.

ومن ذلك كله يتضح أن الوحي لم يخبرنا عن الغيب وبعض عوالمه لإشباع الفضول المعرفي لدى الإنسان فحسب، وإنما لهداية البشرية إلى الصواب في قضايا يعلم

[٤٤] يلاحظ أن سيجموند فرويد عوّل على تفسير الأحلام في نظريات التحليل النفسي، واكتشاف مكنون اللاشعور عند الإنسان، ويتجلى ذلك في كتابه تفسير الأحلام.

الله سبحانه وتعالى أن الإنسان لن يصل إلى فهمها واستيعابها بالعقل الخالص فقط، إلا بهداية عقلية ونفسية لا يستغني عنها البشر، يقول الله تعالى: ﴿ قَالُواْ سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (البقرة: ٣٢).

وفي نهاية المطاف يخلص المؤلف إلى نتيجة مهمة وصحيحة مفادها، أننا حينما نسجل قصور المعرفة الإنسانية ونسبيتها، وتناقضها، فلا نفعل ذلك احتقاراً للعقل، ولا تهويناً لشأنه، بل رداً له إلى مجاله الحقيقي. والموقف الإسلامي يعبّر عن هذه الإشكالية تعبيراً دقيقاً، حينما يقف وسطاً بين تأليه العقل، وإقحامه في قضايا ليس من طبيعة إدراك حقيقتها، وهي المتعلقة بالغيب من جهة، وإهماله وتركه بالكلية من جهة أخرى. لهذا كانت عقيدة الإيمان بالغيب ضرورة حتمية، ومن دونها لا يكون لحياة الإنسان أي معنى.

مراجعة لكتاب

القرائن والنص: دراسة في المنهج الأصولي في فقه النص*

تأليف: أيمن علي صالح**

ماهر حسين حصوة***

تناولت هذه الدراسة قضية في غاية الأهمية تتعلق بمنهجية فهم النص، ورسمت طريقاً سائغاً عذباً في الوصول إلى مقصود النص، من خلال تأصيل نظرية جامعة للقرائن الحافّة بالنص. وقد اعتمد المؤلف في دراسته المنهج الاستقرائي في بحث القرائن، وصولاً إلى تشييد نظرية أصولية عامة في مجال القرائن. وأفاد المؤلف في بحثه من العلوم اللغوية الحديثة لا سيّما علم الدلالة، محاولاً الجمع بين الأصالة والمعاصرة؛ إذ رأى أن جلّ الكتابات المعاصرة التي تتناول التجديد في أصول الفقه إما أن تُلْبِس ما كُتِبَ ثوباً جديداً، أو تدعو إلى نقده أو الاستغناء عنه بعلم المقاصد، ويعد ذلك في رأيه كتابات عن أصول الفقه وليست كتابات في أصول الفقه.[1]

وقد جاءت هذه الدراسة في مقدمة وثلاثة فصول. أما الفصل الأول؛ فأوعب المؤلف في تناول معنى النص والقرينة لغة واصطلاحاً. وبعد استقراء مصطلح النص في كتب الأصوليين وسبره وتقسيمه وتحليله، خلص إلى أن الأصوليين استخدموا مصطلح النص بمعانٍ ثلاثة راجت وذاعت واشتهرت، الأول: النص بمعنى الخطاب الشرعي؛ كتاباً و سنةً، بغض النظر عن دلالته. والثاني: النص بمعنى الخطاب ذي الدلالة

---

* صالح، أيمن علي. **القرائن والنص: دراسة في المنهج الأصولي في فقه النص**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٠م.

** دكتوراه الفقه وأصوله، عميد كلية الشريعة والقانون في جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية- بروناي.

*** دكتوراه فقه وأصوله، جامعة الدمام، المملكة العربية السعودية. البريد الإكتروني: maherhaswa@yahoo.com. تم تسلّم المراجعة بتاريخ ٢٠١٠/١١/٧م، وقُبلت للنشر بتاريخ ٢٠١١/٤/٢٣م.

[1] صالح. **القرائن والنص: دراسة في المنهج الأصولي في فقه النص**، مرجع سابق، ص١٢.

الواضحة، سواء أكانت دلالته قطعية أم ظنية. والثالث: النص بمعنى الخطاب ذي الدلالة القاطعة. واختار المؤلف في دراسته هذه مصطلح النص بمعناه الأول، وهو الخطاب الشرعي؛ كتاباً وسنةً، بغض النظر عن دلالته.

وفيما يتعلق بمعنى القرينة لغة، تتبع المؤلف لفظ: القرينة والقرين، وقد خالف الجرجاني الذي رأى أن القرينة بالنسبة لحوادث فعل الاقتران مأخوذة من المفاعلة فحسب، وخالف كذلك ابن الأثير حين رأى أن القرينة تأتي بمعنى مفعولة فحسب. وخلص المؤلف بعد الاستقراء والتتبع، إلى أن القرينة تأتي بمعنى فاعلة، مثل القرين بمعنى الملازم من الجن، أو مفعولة مثل القرينة ويقصد بها الزوجة، أو فاعلة ومفعولة في الوقت نفسه مثل القرينة بمعنى النفس. والنتيجة الأخرى التي استخلصها عند تحليله لفظ القرينة، أن القرينة تطلق على أحد الشيئيين إذا اقترن بما يساويه رتبةً، وتطلق، كذلك على الشيء إذا اقترن بما هو أعلى منه، فلا تطلق على الشيء إذا اقترن بما هو أدنى منه. واستقرّ به الرأي إلى تعريف لغوي للقرينة، فأكد أن القرينة شيء يقترن من تلقاء نفسه (يصطحب)، أو يقرن بوساطة غيره (يضم)، بشيء آخر، إما مساوٍ له أو أعلى منه رتبة.[٢]

أما القرينة اصطلاحاً، فيرى المؤلف أن الأصوليين لم يخوضوا في تعريفها، وجُلّ ما ينقل عنهم هو توصيف أقرب منه إلى التعريف، وسبب ذلك يرجع إلى كثرة القرائن وتنوعها، الأمر الذي أدى بهم إلى التعريف بأقسامها وأنواعها والتمثيل لذلك عن حدها، فالتعريف بالمثال أسهل من التعريف بالحدّ المطابق، وكذلك وضوح القرينة ودنوها من المعنى اللغوي أعفى من حدها.[٣]

وسلك المؤلف طريق الاستقراء والتحليل والاستنتاج في وضع تعريف اصطلاحي للقرينة، مستمدٍ من تحليل وظيفة القرينة وأثرها في النص، بعد أن قام بتحليل استخدام الفقهاء والأصوليين للقرينة، فوجد أن القرينة تستخدم للتدليل، وأنها تقترن بالخطاب

[٢] المرجع السابق، ص٣٦.
[٣] المرجع السابق، ص٣٧.

وتؤثر فيه. وانتهى إلى تعريف القرينة بأنها: دليل يقترن بخطاب، فيؤثر فيه تأثيراً ما. ثم حصر مجال تأثير القرينة في الخطاب (النص) بعد استقراء استعمال الأصوليين، فانتهى إلى أن التأثير يكون في المجالات الأربعة الآتية، وهي: الدلالة، والثبوت أو عدمه، الإحكام أو النسخ، الرجحان أو عدمها.[٤]

وقارن المؤلّف بين القرينة الأصولية والفقهية، وبيَّن أن الفرق يكمن بينهما في مجال التأثير والغاية. فمجال التأثير في القرينة الأصولية هو النص الشرعي، بينما مجال التأثير في القرينة الفقهية هو الواقعة المنظورة. أما الغاية، فتكمن في القرينة الأصولية في استنباط الحكم من النص، في حين أن القرينة الفقهية غايتها تطبيق النص على الواقعة، أو تحقيق مناط النص على الواقعة.[٥]

ورسم المؤلف معالم ودائرة بحث نظرية القرائن، ليُخرِج من نطاق نظريته الدليل الصريح، ويقتصر نطاق النظرية بعدئذ على ما دلَّ على شيء ما، لا صراحة. وهو يهدف من وراء هذا التقييد أمرين، أولاهما: الخروج من حدوث الترادف بين الدليل والقرينة؛ لأنَّ هذا الترادف إن حصل، ستفقد القرينة أهميتها وتميزها. وثانيهما: مجارة الاستخدام العلمي الغالب للقرينة؛ لأنّ العلماء في الغالب يقصرون القرينة على الدليل غير الصريح.[٦] وبدراسة مرحلة تطور مصطلح القرينة انتهى المؤلف إلى أن نشأة اصطلاح القرينة يرجع إلى ثلاثة احتمالات، هي: إما تطوير لغوي، أو منقولة عن علماء الكلام، أو منقولة عن علماء النحو.[٧]

ثم شرع المؤلف في بيان ركن القرينة وشروطها، فرأى أن ركن القرينة هو الدليل (المقترِن) وهو ما يلزم عن العلم به العلم بشيء آخر، فالعلاقة بين الدليل والمدلول تسمى دلالة. وتقسم الدلالة بدورها إلى ثلاثة أقسام: عقلية (الدليل يفضي إلى مدلوله بوساطة العقل)، وطبيعية (الدليل يفضي إلى مدلوله باطّراد العادة الكونية، وطبيعته

[٤] المرجع السابق، ص٥٠.
[٥] المرجع السابق، ص٥٢.
[٦] المرجع السابق، ص٥٣.
[٧] المرجع السابق، ص٦٠-٦٥.

التكوينية)، ووضعية (الدليل يفضي إلى مدلوله بوساطة الاصطلاح)، وأن ما دل عليه العقل لا انفكاك له، وما دل عليه الطبع فانفكاكه أقل، وما دل عليه الوضع فينفك كثيراً بحسب تغير الوضع.

أما شروط القرينة فهي ثلاثة: أولهما: وجود النص (المقترن به)، وهنا شرع المؤلف في بيان علاقة النصوص بعضها بعضاً، وميّز بين النص والخطاب، فآثر استخدام تعبير (النص) على استخدام تعبير (الخطاب) في مفهوم القرينة الأصولية، كون النص هو مجال عمل الأصولي الذي ينتج الأحكام، ولاختلاف المنهجية التي تحكم تفسير الخطاب البشري عن النص الديني.

وثانيها الاقتران؛ أي بين الدليل (القرينة) والنص. والقرينة تقترن بالنص إما تلقائياً كالقرينة العقلية والحالية، وإما أن تكون مضمومة بوساطة آخر كصاحب النص أو غيره، ومنها بعض القرائن الحالية والمقالية. وهذه القسمة هي من حيث اعتبار فاعل الاقتران. أما من جهة الاقتران نفسه فتقسم إلى حقيقي واعتباري، ولا خلاف في الحقيقي، ويقصد به تزامن القرينة مع النص، ومنها التخصيص والتقييد وخلافه. أما الاعتباري فيقصد به عدم تزامن القرينة مع النص أو المبيِّن بالمبيَّن وفيه خلاف.[٨]

وثالثها: وجود التأثير، وهو ثمرة القرينة. وقد ذكر المؤلف شرط التأثير من حيث الوجود الاعتباري، بمعنى أن القرينة لو تخلف عنها التأثير مع تضمُّنها بقية الشروط لما أطلق عليها قرينة، لعدم الأثر، وبالتالي أدخل التأثير شرطاً.[٩]

أما الفصل الثاني في هذه الدراسة، فقد تناول أنواع القرائن وتقسيماتها من حيث مجال تأثيرها في النص. وحَصَر هذه المجالات في أربعة وهي: الثبوت وعدمه، وسماها قرائن الثبوت، والإحكام وعدمه (النسخ) وسماها قرائن الإحكام، وقرائن الترجيح، وقرائن الدلالة.

---

[٨] المرجع السابق، ص٧٤.

[٩] المرجع السابق، ص٧٦.

وقد فصّل المؤلف في قرائن الدلالة أكثر من تفصيله في غيرها، كونها الأشد التصاقاً في علم الأصول، وهي ثمرة النص وغايته. وجعل غايته في بحث بقية القرائن في هذه الدراسة التقسيم والضبط، لا التفصيل والشرح والترجيح.

ثم عرّف المؤلف قرائن الثبوت، وهي الدلائل التي تقترن بالنص، فتؤثر في مدى صدق نسبته إلى الشارع، وقسّمها إلى قرائن تقترن بالنص قائم الوجود، وبالنص مفترض الوجود. القسم الأول يتمحور حول قرائن تقوّي النص أو تضعفه، ثم ميّز بين قرائن التقوية المتعلقة بالخبر عموماً واختلاف الأصوليين فيها، والقرائن المتعلقة بالخبر خصوصاً أي؛ النص الشرعي، وهي إما قرائن تفيد العلم (أي القطع بنسبته)، وإما تفيد ظنَ ترجيحِ ثبوته عن النبي. وأما القرائن التي ترجح ثبوت الخبر عن النبي فهناك قرائن تعود إلى السند، وقرائن تعود إلى المتن.[١٠] أما قرائن تضعيف الخبر عند الأصوليين، فقسمها القسمة ذاتها في الثبوت، وهي قرائن تفيد انتفاء ثبوته قطعاً، وقرائن ترجح عدم صحته، وذكر أمثلة في كل منها لا تخرج عمّا وضعه علماء الحديث في قبول الخبر أو ردّه، ومجال تفصيل ذلك علم الجرح والتعديل المتعلق بسند الحديث ومتنه.

أما القرائن التي تقترن بالنص مفترض الوجود، فيعرّفه بأنه النص الذي لم يبلغنا بذاته عن الشارع، وإنما وردت دلائل تدل على تقدير وجوده. ويقصد بالدلائل القرائن.[١١] وقد مثّل على هذا القسم بقرينتين، الأولى: تتعلّق بالإجماع؛ إذ الإجماع على حكم لا يوجد فيه نص، فالإجماع في هذه الحالة هو دليل (قرينة) على وجود نص مقدَّر الوجود قام عند أهل الإجماع ولم يبلغنا. والمؤلف هنا يرجّح رأي الجويني في أن الحجة في الإجماع ليست في ذاته، وإنما فيما ينطوي عليه الإجماع من وجود نص مقدَّر.[١٢]

والقرينة الثانية: هي قول الصحابي فيما لا مدخل فيه للرأي، بوصفها قرينة على وجود نص مرفوع إلى النبي وإن لم يبلغنا. فيتعين سماعه من النبي وإن لم يصلنا.

---

[١٠] المرجع السابق، ص٨٠-٨٩.
[١١] المرجع السابق، ص٩٣.
[١٢] المرجع السابق، ص٩٥ الحاشية.

ثم عرض المؤلف القسم الثاني من القرائن، وهي قرائن الإحكام، وعرفها بأنها: الدلائل التي تحفّ بالنص فتدل على أن حكمه، أو المعنى المستفاد منه، محكم قطعاً، أو منسوخ.[١٣]

وقرائن الإحكام القطعي ثلاثة أقسام: مقالية وحالية وعقلية، وقد مثّل لكل منها. أما قرائن النسخ فهي قرينة واحدة فقط كما يرى المؤلف، وهي وجود نص آخر معارض للأول. ومن شروط هذا النص أن يكون مكافئاً له، متأخراً عنه. والنص هنا إما أن يكون موجوداً فعلاً، أو مفترض الوجود، كما في النص المفترض وجوده المستند إليه في الإجماع، الذي سلف بيانه عند الحديث في قرائن الإثبات.

والقسم الثالث من القرائن هو قرائن الترجيح. ويعرّفها بأنها دلائل تحفُّ بالنص فتدل على كونه راجحاً أو مرجوحاً. وقد أرجع المؤلف هذه القرائن إلى ما أسماه بالدرجة المخففة من قرائن تضعيف الخبر أو نسخه أو تأويله. وهذه الدرجة توصل إلى الترجيح دون الوصول إلى الظن الغالب بنفسها، ولذلك افترقت عن قرائن الثبوت والنسخ والدلالة.[١٤]

أما القسم الرابع من القرائن فهي قرائن الدلالة، وكان لها الحظ الأوفر في هذا الدراسة، فهي لبّ هذه الدراسة كما يرى المؤلف، وقد عرفها بأنها: الدلائل التي تحف بالنص فتؤثر في دلالته بالتأكيد، أو التأويل، أو التكميل، أو التفسير، أو الترجيح.

وقد شرع في توطئة تتضمن كيفية دلالة اللفظ على المعنى، وقام باستنطاق علم الدلالة المعاصر، ليصل إلى العلة المؤثرة في وضوح اللفظ وغموضه، وبعد تحليل منطقي فلسفي واقعي وجد أن اللفظ، مفرداً ومركباً، لا يدل على معناه الخارجي مباشرة، بل بتوسط الصورتين الذهنية للشيء والسمعية للفظ، وأن قوة وسرعة إفضاء الصورتين – أي الذهنية والسمعية– تتوقف على عدد الصور الذهنية البديلة المختزنة في الدماغ

[١٣] المرجع السابق، ص١٠٠.
[١٤] المرجع السابق، ص١٠٦.

للفظ مقابل الشيء، وللشيء مقابل اللفظ. وأن وضوح اللفظ في الدلالة على معناه الخارجي أو الذهني يتوقف على قوة الإفضاء هذه.[١٥]

ثم قام المؤلف بتقسيم النصوص من حيث اتضاح الدلالة باللفظ نفسه أو بغيره، ليصل بعد تقسيمة -بناء على هذا المعيار- إلى أن أثر قرائن الدلالة في النص المشتمل على الدلالة القاطعة هو التكميل، وأثرها في النص المشتمل على الظاهرة هو التأكيد أو التأويل أو التكميل، وأثرها في النص المشتمل على الدلالة المجملة هو التفسير، وأثرها في النص المشتمل على الدلالة المشتركة هو الترجيح لأحد معانيه، ولا أثر للقرينة في النص المتشابه.[١٦]

ثم فصّل المؤلف القول في الأثر الذي تلقيه قرائن الدلالة على النصوص وفوائده الأصولية، فالفائدة التي تكمن في تأكيد ظاهر النص، إذا بلغت القرينة بالظاهر إلى درجة القطع، هي عصمة النص المشتمل على الظاهر من التأويل، وحصول تمام الثقة به حتى يمكن جعله أصلاً عند من يشترطون في أدلة الأصول أن تكون قطعية، ورجحانه على كل ما عداه من الأدلة الظنية المعارضة.[١٧]

وإذا لم تبلغ القرينة بالنص درجة القطعية في الدلالة، فإن الفائدة تكمن في زيادة الثقة بمدلول ظاهر النص، وثبوت رجحان النص المعتضد بالقرينة إذا عارضه مساوٍ، لكنه لم يعتضد بقرينة مشابهة.

والفائدة في تأويل النص بوصفه أثراً من آثار قرائن الدلالة، أنها تقضي على إيهام المعنى الظاهر للنص، الذي هو الأصل ولكنه ليس مراداً، لتبيّن عن المعنى المراد للشارع من النص وتكشفه.

وفيما يتعلق بأثر القرينة في النص بالتكميل، فيقصد المؤلف به أمرين؛ الأول: أن القرينة تقوم بتوسيع مدلول النص، سواء أكان ظنياً أم قطعياً؛ إذ يندرج في حكمهما

---

[١٥] المرجع السابق، ص١١٨.
[١٦] المرجع السابق، ص١٢٣.
[١٧] المرجع السابق، ص١٣١.

ما لم يكن ليندرج لولا القرينة. والثاني بيان القرينة لبعض خصائص ما يشتمل عليه النص الظني أو القطعي من مدلولات.[١٨] وتتضمن قرينة توسيع النص -وقد سماها المؤلف قرينة التعليق- مسارين لهما تفصيلتاهما الأصولية: قرينة تعليل النص، وقرينة التعليق باللزوم العقلي، ويدخل فيها دلالة الإشارة ودلالة الاقتضاء. وقد أدرج المؤلف في ثنايا عرضه، مسائل متفرعة عن هذه المباحث، مثل الفرق بين التأويل والتعميم، والفرق بين التعليق بالتعليل، والتعليق باللزوم العقلي، مع أن التعليل فيه جانب لزوم عقلي.

وأما أثر القرينة في النص بالتفسير، فمجالها النص المجمل. وقد قَصَر المؤلف مفهوم المجمل في دراسته -كاصطلاح لديه- على اللفظ أو النص الذي لا ينكشف المراد منه إلا بتفسير من المُجمل نفسه، ومن ثمّ لا يدخل المشترك في معنى المجمل، وعليه لا بدّ في القرينة المفسرة، أو الرافعة للإجمال من أن تكون سمعية؛ أي أن تكون نصاً.[١٩]

أما أثر القرينة في الترجيح فمجالها النص المتضمن للفظ المشترك بتحديد أحد المعاني من خلال القرينة. ثم عمد المؤلف إلى بحث مسألتين تتعلقان بالصفات الذاتية للقرينة:

المسألة الأولى: هل تتصف القرينه بالتواضع أم لا؟ وقد سلك طريقاً استقصائياً للإجابة عن هذا السؤال، بضبط معنى التواضع المراد عند الأصوليين، وأقسامه وشروطه، فانتهى بعد استقصاء وبحث وتحليل إلى أن التواضع المراد عند الأصوليين هو شيوع استعمال المادة اللغوية بين أهل التخاطب في الدلالة على المعنى، وأنه -أي الوضع أو التواضع- ليس شرطاً أو صفة لازمة للقرينة، فالقرينة منها ما يدل بالوضع، ومنها ما لا يدل بالوضع، وهو ما أشار إليه ابن تيمية من قبل، وأن ما جرى على لسان الأصوليين من تعريف القرينة بأنها لا تدل بالوضع، فيقصد بها نوعاً خاصاً من القرائن، كالقرائن الحالية، أو كالقرائن الصارفة إلى المجاز لا سيّما الاستعارة.[٢٠]

[١٨] المرجع السابق، ص١٣٤.
[١٩] المرجع السابق، ص١٤٨.
[٢٠] المرجع السابق، ص١٦٩.

والمسألة الثانية: تتعلق بصفة الصراحة أو عدمها في القرينة. وقد سلك المؤلف المنهجية نفسها في بحث هذه المسألة؛ وهي الاستقراء والتحليل، فقام بضبط معنى الصراحة، وقصره على المعنى القاطع أو ما دنا منه فحسب، لا كل ظاهر، ووضع معياراً في صراحة اللفظ وغموضه، يتمثل في سرعة إفضاء اللفظ بذاته إلى المعنى الذي قصده منه المتكلم. وأسهب في شرحه للمعيار، وتطرق لنسبية الصراحة ممثلاً ومفصلاً، إلى أن وصل إلى نتيجة فيما يتعلق بلزوم عدم الصراحة (الغموض) وصفاً لازماً للقرينة أم لا. فانتهى إلى أن عدم الصراحة أو الغموض وصف أغلبي في قرائن الدلالة عند الأصوليين وليس شرطاً فيها، بدليل أن الأصوليين أطلقوا على الاستثناء –وهو مادة تواضعية صريحة في التخصيص– لفظ القرينة، وكذلك القرينة الحالية التي قد تكون قاطعة في الدلالة على المراد وهي من جملة القرائن.[٢١]

ثم قام المؤلف باستعراض تقسيمات القرينة عند الأصوليين من جمهور وحنفية ومعاصرين، وانتهى إلى أن الأصوليين بمجموعهم يكادون يتفقون على ذكر الأقسام الرئيسة للقرائن، وهي: القرائن العقلية، والقرائن المقالية، والقرائن الحالية، وأن ما ذكر يرتد إلى تينك الأقسام الرئيسة.

وتناول المؤلف في الفصل الثالث الأدوات المعرفية لتدبر النص، وهي ثمرة هذه الدراسة. ويرسم من خلال هذا الفصل آلية الوصول إلى مقصود الخطاب، فتدبر النص يلزم منه ما أسماه المؤلف الأداة المعرفية، وتشمل: المعارف أو المعلومات المتعلقة بالخطاب، كما تشمل المعرفة بمقال الخطاب من معانٍ معجمية وصرفية، وما ينتج عنهما من معانٍ، والمعرفة بما يحيط بالخطاب من كلام، وسماه (السياق الذي ورد فيه الخطاب)، والمعرفة بما يحيط بالخطاب من غير الكلام، وسماه (حال الخطاب). وكل هذه المعارف المذكورة تدخل فيها قرائن الدلالة لترشد إلى المعنى المقصود بوصفها وسيلة للوصول إلى المعنى، ويلزم من استثمار هذه المعارف عن طريق الأداة العقلية، وهي الأداة الثانية لتدبر الخطاب، الوصولَ إلى المعنى الكامل للخطاب.

---

[٢١] المرجع السابق، ص١٨٨.

وقد استفاد المؤلف في بناء هيكلية هذا الفصل من نظرية تشقيق المعنى للدكتور تمام حسان، مع بعض الاستدراكات، والإضافات. وقد قامت تلك النظرية على مواد فكرية مستوردة من المدارس اللغوية الغربية، ومواد فكرية تراثية، ومواد فكرية إبداعية تولدت نتيجة تطبيق المنهج المستورد على المادة التراثية. ثم شرع المؤلف في تفصيل هذه الأدوات المعرفية مبتدأ بـ(مقال الخطاب)؛ فمقال الخطاب يتألف من المادة المعجمية، التي من خصائصها أنها تحافظ على نسق تتابع الحروف الأصلية للكلمة، ويوجد للكلمة معنى مركزي ظاهر فيها. ومن المادة الصرفية، وهي القالب الذي تحشى به المادة المعجمية. وكل من المادتين يؤدي بالكلمة إلى معنى فردي إن كانت معزولة عمّا يجاورها من كلمات، في حين إذا نظرنا إلى الكلمة في إطار علاقتها بالكلمة الأخرى المجاورة، وجدنا أن لها معنى نظمياً. والمادة التركيبية هي التي تتمثّل بالعلاقة بين كلمات الخطاب جميعها، ولا وجود لها في الكلمة المفردة المعزولة عن الخطاب.

ثم ساق المؤلف أمثلة على المادة التركيبية التي تعطي معنى نظمياً، منها العلامة الإعرابية التي تبين العلاقة بين مفردات الخطاب من فاعل ومفعول وفعل. ومنها الترتيب، ويقصد به المنحى البلاغي في التقديم والتأخير بين المفردات؛ إذ يعطي معاني نظمية بلاغية مقصودة. وفرّق المؤلف بين البلاغة والنحو، فعلم النحو يهتم بالكيفية التي يقبلها النظام اللغوي لترتيب الكلام، أما البلاغة فتعنى بمطابقة الكلام لمقتضى الحال.[٢٢] ومنها الموافقة؛ أي بين كلمات الخطاب، وتكون في خمسة أمور: في العلامة الإعرابية، والشخص (التكلم والخطاب والغيبة)، والعدد (الإفراد والتثنية والجمع)، والنوع (التذكير والتأنيث)، والتعيين (التعريف والتنكير). ومنها الملامح الصوتية وأهمها أربعة، وهي: النبر الدلالي ويقصد به وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا قورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام، والتنغيم، وعلو الصوت، والوقف. فكل هذه العلاقات بين الكلمات تعطي معنى نظمياً، فلكلٍ علاقة دلالة تختلف عن الأخرى، ومن ثمّ فإن المادة التركيبية لا يمكن أن تكون متواضعاً عليها، لأنها خاصة بالمتكلم.

---

[٢٢] المرجع السابق، ص٢٢٩.

وبهذا فإنَّ معنى المقال كما يرى المؤلف هو المعنى المجموعي للمواد الثلاث: المعجمية والصرفية والتركيبية. وهذا المعنى الناشيء يقلل احتمالات الدلالات الأخرى فيما لو نُظِرَ إلى المادة بمفردها.

ثم تتطرق المؤلف إلى علاقة القرائن بتحديد المعنى الصحيح من المعاني المتعددة، التي تحملها المادة المعجمية والصرفية. وقد عدّ المؤلف ما قاله في هذا الأمر اجتهاداً منه مبتكراً، وصفه بالتكميلي المقترح، وليس عملاً وصفياً لما عليه الأصوليون.[٢٣] وفي الإجابة عن سؤال: متى تعدُّ كل من المادة المعجمية والصرفية قرينة؟ أجاب المؤلف أنهما لا يكونان قرينة إلا بشرطين: أحدهما: أن يكون لهما معنى أو تأثير في الغير؛ أي أن يكون لهما معنى نظمي. والشرط الثاني: أن يدلا على هذا المعنى النظمي في ثاني الحال لا في أوله؛ أي أن يكون المعنى النظمي لازماً عن المعنى المعجمي أو المعنى الصرفي للكلمة، وليس مباشراً. وقد استقى المؤلف هذا الشرط من الاستعمال النحوي والبلاغي والأصولي للقرينة.[٢٤]

أما المادة التركيبية فحتى تعد قرينة، ينبغي أن تكون المواد التركيبية جميعها قرينةً على المعنى الذي تدل عليه. فالعلامة الإعرابية قرينة على المعنى الذي تدل عليه، وكذا الموافقة والترتيب والملامح الصوتية وغيرها.

ثم بين المؤلف قصور مقال الخطاب بمفرده عن إعطاء المعنى الكامل للخطاب، من جهات متعددة بيَّنها، وهذا ما استدعى استخدام الأدوات المعرفية الأخرى المتعلقة بمعرفة السياق ومعرفة الحال.

ثم تناول المؤلف الأداة المعرفية الثانية لتدبر الخطاب، وهي السياق الذي ورد فيه الخطاب. وقبل أن يعرّف المؤلف السياق، بعد أن استقصى استعمال الأصوليين واللغويين لهذا المصطلح، أكّد أن السياق: ما تم سرده أو إيراده من الكلام لمقصد ما.[٢٥] وحتى يمكن وصف الكلام الذي يسرد بأنه سياق، وضع معيارين لذلك، أحدهما:

[٢٣] المرجع السابق، ص٢٤٣
[٢٤] المرجع السابق، ص٢٤٣.
[٢٥] المرجع السابق، ص٢٦٩.

معيار التتابع بنوعيه الزمني والموقعي. ويقصد بالزمني تتابع الكلام في مدة زمنية متصلة. أمّا الموقعي فيكون للكلام أو الخطاب المكتوب. والمعيار الثاني: معيار الوحدة الموضوعية، بمعنى أن تنتظم الجمل في موضوع واحد حتى تعدّ سياقاً. والسياق بهذا المفهوم يؤثر في الخطاب من حيث الدلالة. وقد عبر المؤلف عن هذه النتيجة بالسياق المؤثر، والخطاب المتأثر.[٢٦]

وبخصوص عدّ السياق قرينة، اشترط المؤلف أن يكون لهذا السياق تأثير ما في معنى الخطاب بالتأكيد أو التكميل أو التأويل أو التفسير أو الترجيح.

وتأثير السياق في معنى الخطاب يتجلى في صورتين: إحداهما: التأثير الذي ينسب إلى السياق كله، وهو ناجم عن المقصد أو المقاصد الكلية التي ينطوي عليها هذا السياق. والصورة الأخرى: التأثير الذي ينسب إلى مواد كلامية معينة في السياق.[٢٧] وقد تطرق المؤلف إلى المباحث الأصولية التي تدخل في الصورتين وتطبيقاتها الفقهية بصورة مجملة، فاتحاً الباب لإعادة طرق تلك المباحث من هذه الزاوية، ومنها مبحث العلة البيانية، والسياق ودوره في إبطال عموم اللفظ، ومبحث الدلالات السياقية نفياً وإثباتاً، كمفهوم المخالفة والموافقة ودلالة الإيماء. ومن أمثلة الصورة الثانية مباحث التخصيص المتصلة والمنفصلة، والعلاقة بين النص الجزئي والمقصد الكلي.

ثم تناول المؤلف الأداة المعرفية الثالثة للتدبُّر، وهي الحال التي ورد فيه الخطاب، فبيّن أهمية الحال في الدلالة على المعنى، ذاكراً أقوال الأصوليين في أهمية الحال، ومنها قولهم: دلالة الحال أقوى من دلالة المقال، فليس من يعاين الخبر كمن نقل إليه. وقد عرّف الحال بأنه: كل ما حفّ بالخطاب وأثّر في دلالته من غير كونه سياقاً.[٢٨]

وبيَّن العلاقة التي تربط الحال والمقال والسياق، وخلاصتها أنَّ الحال تتميز عن المقال والسياق في أنها ليست مادة لغوية لفظية صادرة عن المتكلم، لكنها، مع ذلك، لا

[٢٦] المرجع السابق، ص٢٨٠.
[٢٧] المرجع السابق، ص٢٨٠.
[٢٨] المرجع السابق، ص٣٠١.

تُتَبيَّن ولا يقف المتلقي عليها، في كثير من الأحيان، إلا بمقال الخطاب أو السياق الذي ورد فيه.[٢٩]

ثم ناقش المؤلف مسألة تقسيم القرائن الحالية ودعوى الجويني والغزالي والتلمساني من الأصوليين بخروج القرائن الحالية عن الحدّ والعدّ، وانتهى إلى إمكانية تقسيمها وحصرها من خلال تفكيك العملية الكلامية. فالكلام يتكون من: الخطاب، والمتكلم، والمخاطَب، والعلاقة بين المتكلم والمخاطب، والمتكلم فيه (بيئة الخطاب)، والمتكلم بسببه (سبب الخطاب)، والمتكلم لأجله (علة الخطاب).[٣٠]

ثم مثّل المؤلف لأقسام القرائن الحالية، وبحث مسائل أصولية وفقهية تدخل في ضمن الأقسام المذكورة، مثل: أهمية علم المقاصد التي تدخل في حال المتكلم في الاجتهاد، ومسألة تحديد صفة قول النبي بوصفه مُشرّعاً أو إماماً أو قائداً أو غيره من الأوصاف، التي تدخل في حال المتكلم. وقد قسم حال المتكلم إلى قسمين: الحال الأصلي، والحال الطارئ. وبدوره يقسم إلى حالات، ومنها: قضايا الأعيان التي تدخل في حال المخاطب، وتفسير بعض الأحاديث بناء على مراعاة حال المخاطب، وأثر البيئة التي قيل فيها النص في دلالة النص. وبيّن الفرق بين سبب الخطاب وعلة الخطاب. وبيَّن آلية تكوُّن الخطاب من خلال العلاقة الجامعة بين البيئة والسبب والعلة. ثم بحث مسألة تأثير كلٍّ من سبب الخطاب وعلته في الدلالة من الوجهة الأصولية، وفرّق بين قول النبي وعمله من حيث العموم والخصوص، فالعبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب في مجال الأقوال، بينما العبرة بخصوص السبب لا بالعموم في مجال الأفعال.[٣١] وبحث مسألة تعارض النص مع المصلحة بوصفه أثراً لتأثير علة النص في دلالته، مناقشاً ومستدركاً على الغزالي في بحثه مسألة تترّس العدو بالمسلمين.

ثم ختم المؤلف دراسته في تفصيل الأداة الثانية اللازمة لتدبّر الخطاب، وهي الأداة العقلية. فبعد أن حصر تعريف العقل لدى الأصوليين، انتهى إلى أن للعقل ثلاثة أدوار

[٢٩] المرجع السابق، ص٣١٤.
[٣٠] المرجع السابق، ص٣٢٣.
[٣١] المرجع السابق، ص٣٨١.

تتعلق بعملية التدبر: أحدها تحويل مجموعة المعارف المتعلقة بالخطاب من معارف محسوسة أو مخزونة في الدماغ فحسب إلى معاني، ثم التنسيق بين هذه المعاني وصولاً إلى المعنى الكامل للخطاب، ومن ثم الإفادة من المعنى فائدة عملية.[٣٢]

في النهاية، فإنّ هذه الدراسة، تمثّل أنموذجاً للبحث العلمي الأصولي الجاد القائم على الاستقراء والتحليل والتجديد. فالمؤلف تميز بعمق التأصيل ودقة التحليل، مع القدرة على التفكيك والتركيب، ليخرج لنا بهذه النظرية الجامعة، وهي جديرة بالاهتمام من حيث فكرتها، وطريقة طرحها وعرضها، والمواضيع الزاخرة التي أثارتها، لتدرس بتعمق دراسة تطبيقية على النصوص للوصول إلى مقصود الشارع من النص. وهي بهذا تكون قد فتحت الباب لهذا الجهد بعد رسم معالم المنهج الصحيح في تلقي النص وصولاً إلى تدبُّره.

[٣٢] المرجع السابق، ص٤٠٤.

مراجعة لكتاب
دعوى النسخ في القرآن الكريم
في ضوء واقعية الخطاب القرآني: دراسة وعرض*
تأليف: زياد خليل الدغامين**

أحمد سليمان الرقب***

أكد المؤلف في المقدمة الهدف المنشود من كتابه، وهو بيان انسجام القول بالنسخ مع واقعية الخطاب القرآني، وخُلوّه من وَهْم التعارض والاضطراب.[1]

ثم شرع في الفصل الأول المعنون بـ(حقائق تعترض سبيل دعوى النسخ في القرآن الكريم). وهنا قرر المؤلف أمرين يتصلان بعلم النسخ:

أولهما: أهمية هذا العلم عند معظم العلماء، ولا سيّما ذوو الصلة بعلوم القرآن والتفسير، وثانيهما أنه -علم النسخ- من أكثر العلوم المنتسبة إلى القرآن الكريم إشكالاً واضطرابا. واستثمر المؤلف ما قرره أخيراً من احتدام الخلاف في علم النسخ ليخرج بنتيجة مهمة من وجهة نظره مفادها: أن هذا العلم ليس علما مبنياً على اليقين أو التواتر في أصل ثبوته، بل هو محل نظر واجتهاد.[2] وانطلق المؤلف من الفكرة السابقة ليذكر جملة من الإشكالات:

---

* الدغامين، زياد خليل. **دعوى النسخ في القرآن الكريم في ضوء واقعية الخطاب القرآني**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٩م.

** أستاذ التفسير بكلية الدراسات الفقهية والقانونية جامعة آل البيت.

*** دكتوراه في التفسير وعلوم القرآن الكريم، أستاذ مساعد في جامعة العلوم التطبيقية- الأردن. البريد الإلكتروني: ahmads.riqib@hotmail.com. تم تسلّم المراجعة بتاريخ ٢٠١٠/١٠/٢٦م، وقُبلت للنشر بتاريخ ٢٠١١/٤/١٤م.

[1] الدغامين. **دعوى النسخ في القرآن الكريم في ضوء واقعية الخطاب القرآني**، مرجع سابق، ص١٠.

[2] المرجع السابق، ص١٩-٢٠.

١. اختلاف العلماء في ثبوت النسخ. ويندرجون في مجملهم في فريقين:[٣] فريق ذهب إلى ثبوته عقلاً وشرعاً. وهم جمهور علماء الأمة. وفريق نفى وقوعه، ومنهم أبو مسلم محمد بن بحر الأصفهاني، وأبو علي محمد بن الجنيد الشيعي، واليهود.

ويعترض المؤلف، وينكر إنكاراً شديداً على الفريق الأول؛ إذ إنّ هذا الفريق يطلق على من لا يرى النسخ بـ(منكِر) (منكِرين) ويسمّونهم بهذه الأسماء. وأنهم قرنوا من ينفي النسخ باليهود. ويرى المؤلف أن الإجماع لم ينعقد على أصل ثبوت النسخ، وردَّ على من أتهم أبا مسلم بالضعف والجهل، وتساءل عن الشروط التي ينبغي أن تتوفر في العلماء الذين يؤخذ عنهم.[٤] كما تساءل عن سبب دخول موضوع النسخ عند اليهود في كتب الأصول؟ ويربط بين ما سبق، ودخول الإسرائيليات في كتب التفسير.[٥]

٢. اختلافهم في مفهوم (النسخ). وهنا يقرر المؤلف أن مفهوم النسخ ليس محل اتفاق بين العلماء القائلين به، فهو تخصيص عند بعضهم، ورفع حكم سابق بحكم لاحق عند آخرين منهم، وهو تبديل حكم بحكم عند بعض ثالث. ويترتب على ذلك: أن مصطلح النسخ غير متفق عليه، بل يصدق عليه أنه يكون نظريةً لا مصطلحاً متفقاً عليه كما عنّ لبعض الباحثين أن يسميه.[٦]

٣. اختلافهم في وقوعه في القرآن الكريم؛ إذ يقرر المؤلف أن قانون النسخ هو رفع الحكم الشرعي بدليل شرعي متأخر عنه، وأنه لا توجد آية واحدة قد أجمع العلماء على نسخها، وأن ما ورد من إجماع هو دعوى تستلزم البرهان والدليل.[٧]

ويتخذ المؤلف من بعض العلماء المعاصرين حُجةً في القول بعدم وقوع النسخ، ومن هؤلاء العلماء: محمد الغزالي، ومحمد الخضري، وطه العلواني، وذُكر ذلك عن رشيد رضا، وعبد المتعال الجبري، وعبد الوهاب سّر الختم وغيرهم.[٨]

[٣] المرجع السابق، ص٢٠.
[٤] المرجع السابق، ص٢٢.
[٥] المرجع السابق، ص٢٣.
[٦] المرجع السابق، ص٢٥، ٢٦.
[٧] المرجع السابق، ص٢٦.
[٨] المرجع السابق، ص٢٧-٢٨.

ويسوق المؤلف الآيات التي قد تُفهم منها دلالة على النسخ، وكيف لنا أن نفهمها وأن نفسرها في سياقاتها ودلالاتها: وهي قوله تعالى: ﴿مَا نَنسَخْ مِنْ ءَايَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَآ أَوْ مِثْلِهَآ أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ﴾ (البقرة: ١٠٦) ويسوق المعنى المراد الذي اعتمدته اللجنة المكلفة بإعداد تفسير المنتخب في الأزهر، وهو: لقد طلبوا منك يا محمد أن تأتيهم بالمعجزات التي جاءهم بها موسى وأنبياء بني إسرائيل، وحسبنا أننا أيدناك بالقرآن، وأننا إذا تركنا تأييد نبي متأخر بمعجزة كانت لنبي سابق، أو أنسينا الناس أثر هذه المعجزة، فإننا نأتي على يَديْه بخير منها أو مثلها في الدلالة على صدقه، فالله على كل شيء قدير.[٩]

والآية الثانية هي قوله تعالى: ﴿وَإِذَا بَدَّلْنَآ ءَايَةً مَّكَانَ ءَايَةٍ ۙ وَٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ قَالُوٓاْ إِنَّمَآ أَنتَ مُفْتَرٍۭ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (النحل: ١٠١)، والآية الثالثة قوله تعالى: ﴿يَمْحُواْ ٱللَّهُ مَا يَشَآءُ وَيُثْبِتُ ۖ وَعِندَهُۥٓ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ﴾ (الرعد: ٣٩)

ويقرر المؤلف أن هاتين الآيتين ليستا مما يدل على وقوع النسخ؛ إذ لا يدل سياقها على نسخ الأحكام، فهما مكيتان لا علاقة لهما بالأحكام، و لم تتفق كلمة العلماء على أن هاتين الآيتين تثبتان النسخ، ومعناهما يتعلق بالمعجزات لا بنسخ الأحكام،[١٠] ثم إنّ الحكم لا يسمى آية في لغة العرب إلا على سبيل المجاز، ولا ضرورة بالذهاب إلى المجاز ههنا.[١١]

٤. اختلافهم في الآيات المنسوخة: يذكر المؤلف ابتداء أنَّ المتأخرين والمعاصرين من العلماء قد مالوا إلى التضييق في عدد الآيات المنسوخة إلى حَدّ كبير، حتى أوصلها الشيخ أحمد بن عبد الرحيم ولي الله الدهلوي إلى خمس آيات، وكذلك الدكتور مصطفى أبو زيد.[١٢] أما معظم الأقدمين، فقد بالغوا في عدّها مبالغة شديدة، حتى

[٩] المرجع السابق، ص١٠.
[١٠] المرجع السابق، ص٢٨-٢٩.
[١١] المرجع السابق، ص٢٩.
[١٢] المرجع السابق، ص٣١.

أوصلها بعضهم إلى نحو مئتين وسبعة وأربعين موضعاً.[١٣] ثم يقف المؤلف بعد ذلك ليسجل عدداً من الملحوظات والتساؤلات، منها:[١٤] هل بلغت الأحكام الشرعية هذا العدد؟ وماذا بقي من أحكام قرآنية؟ ثم يؤكد أن هذا العدد الهائل استغرق الفترة المدنية كلها، مما يفهم منه أن المرحلة المدنية مليئة بالاضطراب التشريعي وعدم استقرار الأحكام، وعليه؛ فإنَّ القول بالنسخ رجوع بالأمة الإسلامية إلى الوراء، وهو مما لا يتناسب مع منهج القرآن في التربية والتوجيه.[١٥]

٥. اختلافهم في نسخ الأخبار، ولعل المؤلف أراد أن يبين أن الخلاف وإن كان في غاية الشذوذ في هذه المسألة، إلا أنه موجود، ومن ثمّ فإن قضية النسخ كانت مسرحاً لكل اجتهاد.[١٦]

٦. اختلافهم في مسائل أخرى كاختلافهم في نسخ القرآن بالسُّنة والعكس، وهل نسخ القرآن لا يكون إلا بقرآن؟ ومن ذلك الخلاف في جواز النسخ بالقياس أو الإجماع.[١٧] ومنها اختلافهم في النسخ من حيث الحكم أو التلاوة أو الحكم والتلاوة معاً.[١٨]

٧. النسخ يفترض وقوع التعارض في آيات التنزيل: ويمهد المؤلف ليثبت ما أراده من قبل، بتأكيده على عدم قبول أطروحات بعض العلماء الموهمة بوجود التعارض في السياق القرآني، كالإمام الآمدي من الأقدمين، والزرقاني من المعاصرين.[١٩] ويرى المؤلف أن هذه الافتراضات المؤدية إلى القول بالنسخ ارتكزت على فرضية، ليس لها ما يؤيدها من خبر صحيح أو عقل صريح، وهي أن القرآن تحدث في القضية

[١٣] المرجع السابق، ص٣١.
[١٤] المرجع السابق، ص٣١-٣٢.
[١٥] المرجع السابق، ص٣٢.
[١٦] المرجع السابق، ص٣٤.
[١٧] المرجع السابق، ص٣٥-٣٦.
[١٨] المرجع السابق، ص٣٦-٣٧.
[١٩] المرجع السابق، ص٣٨.

الواحدة أكثر من مرة، كنـــزول سورة الفاتحة مثلاً.[٢٠] وأن القول بالنسخ اعتماداً على ما سبق سيكون ذريعة للقائلين بتطور أحكام القرآن.[٢١]

إن دعوى النسخ تقف حائرة أمام ظاهرة التكرار في القرآن الكريم، فالتكرار عند التحقيق غير موجود باللفظ نفسه، والسياق نفسه، والمعنى عينه، فكيف نقول بالتكرار إذن في أحكام القرآن؟ وهذا غير مقبول.[٢٢] ويرى المؤلف أن هذا قد يؤدي إلى فهـــم النسخ بأنه إزالة الشيء دون أن يقوم مقامه آخر، إلى التشكيك في الـــنص القـــرآني، كالشأن فيما نقلة القرطبي وذكره أبو بكر الأنباري من أن سورة الأحـــزاب كانـــت تعدل سورة البقرة في الطول لكنها نسخت وأزيلت؟[٢٣]

٨. اختلافهم في مكانة علم الناسخ والمنسوخ: ويبدي المؤلف استغرابه الشديد من الحفاوة التي لقيها هذا العلم، حتى إنَّ عليّاً ابن أبي طالب مَرّ بقاصّ فقال له: أتعـــرف الناسخ والمنسوخ؟ قال: لا. قال: هلكت وأهلكت.[٢٤]

وعّد بعض المحدثين بيان الناسخ والمنسوخ من القرآن، مـــن مهمـــات الـــدعوة الإسلامية،[٢٥] ومع ذلك فإن هذا الاهتمام -من وجهة نظر المؤلف- يعود إلى عامـــل نفسي، وهو الخوف من انتظام اليهودية مع الإسلام في سلك الخلود، حين يكون ذلك مبرراً لإلغاء صفة النسخ عن اليهودية.[٢٦] وينهى المؤلف الفصل الأول بجملة من النتائج لا تخرج عما لخصه سابقاً، لكنه أضاف بعض الأفكار الجديدة، أبرزهـــا:[٢٧] ضـــرورة التفريق بين النسخ والتدرج في الأحكام،[٢٨] ومثّل على ذلك بالتدرج في تحريم شـــرب الخمر.[٢٩]

[٢٠] المرجع السابق، ص٣٩.
[٢١] المرجع السابق، ص٣٩.
[٢٢] المرجع السابق، ص٤٠-٤١.
[٢٣] المرجع السابق، ص٤١-٤٢.
[٢٤] المرجع السابق، ص٤٤.
[٢٥] المرجع السابق، ص٤٥.
[٢٦] المرجع السابق، ص٤٢-٤٣.
[٢٧] المرجع السابق، ص٤٦-٥٠.
[٢٨] المرجع السابق، ص٥١.
[٢٩] المرجع السابق، ص٥٢.

الفصل الثاني ضمنه المؤلف ثلاثة مباحث؛[٣٠] هي: معنى واقعية الخطاب القرآني. وأهمية واقعية الخطاب القرآني وأهدافه. وفئات المخاطبين في الخطاب القرآني.

ويخلص المؤلف في مبحثه الأول -بعد تناول معنى (خطاب) عند الراغب والزمخشري وغيرهما[٣١] ودراستها في ضوء السياق القرآني[٣٢]- إلى أن الخطاب يعني: الكلام الصادر إلى المخاطب مواجهةً أو مراجعةً أو محاورةً، بأقوى حجة، وأبلغ عبارة بحسب ما يتناسب مع الغاية والمقصود ولا يكون ذلك إلا في الأمور ذات الشأن.[٣٣]

ويؤكّد في هذا السياق أن هذا الخطاب إذا ما أضيف إلى الله تعالى فإنه يتصف بأعظم صفة على الإطلاق، وهي صفة الإعجاز، التي تجعله خالداً، فلا يمكن لأحد معارضته على أي وجه كان.[٣٤] ثم سعى حثيثاً إلى التعريف بالواقعية، وانتهى إلى أنها تلك الصورة الكاملة من التعبير، التي تنزلت عليها الآيات القرآنية في توجهها إلى الإنسان، في كل ما يهمه في حياته الدنيا والأخرى.[٣٥] والواقعية في الخطاب القرآني -بما لها من قوة التأثير- استطاعت أن تزعزع كل التصورات الباطلة في نفوس المخاطبين به.[٣٦]

ويرى المؤلف هنا أن مفهوم النسخ يبطل تلك القوة المؤثرة، ويسلبها فاعليتها في الوجود الإنساني، بل إن النسخ يحمل معنى التوقف عن الفعل والجمود عن الحركة والتحقق في كل وقت، فالنسخ وواقعية الخطاب القرآني معنيان متضادان لا يجتمعان.[٣٧]

ويرى المؤلف أن الحاجة للخطاب القرآني وأهميته تنطلق من اعتبارين اثنين هما: طبيعة هذا الخطاب وصِفَتُه، وطبيعة المتلقي للخطاب وصفته. وتتمثّل في الاعتبار الأول

[٣٠] المرجع السابق، ص٥٧.
[٣١] المرجع السابق، ص٥٩.
[٣٢] المرجع السابق، ص٦٠-٦٤.
[٣٣] المرجع السابق، ص٦٥.
[٣٤] المرجع السابق، ص٢٦.
[٣٥] المرجع السابق، ص٦٧.
[٣٦] المرجع السابق، ص٦٨.
[٣٧] المرجع السابق، ص٦٩-٧٠.

خصائص عدّة هي: الشمول، والأخلاقية، والواقعية، والعالمية، والإعجاز، والإيجابية، والعقلانية. وهذه الخصائص جعلت من نصوص القرآن الكريم خطاباً مطلقاً، حلّ أعوص المشكلات، وأعقد المعضلات في الحياة الإنسانية، وأنشأ جيلاً صنع حضارةً عَزّ نظيرها.[٣٨]

أما الاعتبار الثاني فيخص الإنسان الضعيف القاصر عن الإحاطة بالعلم والغيب، العاجز عن صياغة خطاب مطلق يضبط حياته، فجاء الوحي حجةً قاطعةً خالدة إلى يوم القيامة، فكان هذا الخطاب بمنزلة الروح لحياة الإنسان.[٣٩]

ويستطرد المؤلف في تجلية الخطاب القرآني، مبيّناً أنه بلغ الغاية في الوضوح في المقصد والهدف والغاية والوسيلة واللفظ والمعنى؛ إذ يصل إلى أعماق النفس، بخلاف ما يمتاز به الخطاب الكلامي والفلسفي.

وقد ارتكز الخطاب القرآني للإنسان —من وجهة نظر المؤلف – على أساسين هما:

أ. العلم المطلق بطبيعة الإنسان وإمكاناته ومشاعره وأحاسيسه. إلخ، ومن ثم جاء الخطاب بالتخفيف ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ ۚ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا﴾[٤٠] (النساء: ٢٨)، والإنسان فوق ضعفه عجولٌ كذلك ﴿وَيَدْعُ ٱلْإِنسَٰنُ بِٱلشَّرِّ دُعَآءَهُۥ بِٱلْخَيْرِ ۖ وَكَانَ ٱلْإِنسَٰنُ عَجُولًا﴾ (الإسراء: ١١) وقد هذّب القرآن هذه الصفة في الإنسان سعياً إلى التوازن والاعتدال ﴿وَعَجِلْتُ إِلَيْكَ رَبِّ لِتَرْضَىٰ﴾ (طه: ٨٤). والإنسان كثير المراء والخصومة والجدل، ومن هنا أكثر الخطاب القرآني من ذكر الأدلة الدالّة على حقائق الوحدانية، والبعث، والنشور، واليوم الآخر، والنبوة، إلخ.[٤١]

ب. العلم المطلق بواقع الإنسان وما يعترضه من مشكلات حيثما كان أو وُجِد. والخطاب القرآني لا يعالج المشكلات بوصفها مؤقتة تتغير بعد مدة من الزمان، بل يعطي حلولاً خالدة، وهذا من مقتضيات الخطاب الواقعي، فضلاً عمّا يتصل بالخطاب

[٣٨] المرجع السابق، ص٧١.
[٣٩] المرجع السابق، ص٧١-٧٢.
[٤٠] المرجع السابق، ص٧٤.
[٤١] المرجع السابق، ص٧٦-٧٧.

القرآني من أهداف وغايات، على العباد أن يسعوا جاهدين لتحقيقها في الواقع والمستقبل.[٤٢]

أمّا المبحث الثالث من هذا الفصل، فيؤكد المؤلف فيه على أن الإنسان هو المخاطب الأول، والناس كلهم أمام الخطاب القرآني سواء، لكنهم انقسموا في استجابتهم؛ فمنهم المسلم المستجيب والكافر الجاحد، والمحسن المستقيم والمشرك المنحرف عن الحق، والمنافق المتلوّن، والكتابيّ المقلد، والآخذ بموروث الآباء حتى ولو شابه التحريف والتزوير.

وقد جاء الخطاب القرآني وأصلح الخلل، وكشف ما فيه من الخطأ والجهل، بل إنه وضع السبل الهادية إلى سواء السبيل. وبهذا الخطاب الشمولي أقيمت الحجة على الجميع وأعذر من أنذر.[٤٣] والخطاب القرآني توجه إلى فئتين رئيستين هما: المؤمنون، وغير المؤمنين (الكافرون) (أهل الكتاب).[٤٤] فالخطاب الموجّه إلى فئة المؤمنين على اختلاف درجاتهم ومسؤولياتهم، جاء مطلقاً لا مرحلياً آنيّاً، أو موضعياً لفئة ما أو في عصر ما أو مكان ما.[٤٥] وينبه المؤلف إلى ما ورد من عبارات بعض المفسرين من مثل ما نقله البغوي عن ابن عباس بأن قوله تعالى (يا أيها الناس) خطاب لأهل مكة، و(يا أيها الذين آمنوا) خطاب لأهل المدنية؛ إذ إن هذا التفسير لا يستقيم مع شمول الخطاب للعالمين، وما ورد عن المفسرين –من مثل هذا– يحتاج إلى مراجعة.[٤٦]

أما الخطاب الموجّه للفئات الأخرى، فقد اعتنى بتوضيح العلاقة مع فئتي الذين كفروا وأهل الكتاب، لصيانة المجتمع الإسلامي وسلامته، على نحو ما يعرف اليوم بعلم العلاقات الدولية. وأكد المؤلف وضوح الهدف المنشود في خطاب الفئات المختلفة من تعريفها بالخالق المالك الرازق. أما الوسيلة فتقوم على الحجة والبرهان والحكمة

[٤٢] المرجع السابق، ص٧٨.
[٤٣] المرجع السابق، ص٨٢.
[٤٤] المرجع السابق، ص٨٥.
[٤٥] المرجع السابق، ص٨٥.
[٤٦] المرجع السابق، ص٨٦، ٨٧، ٨٨.

والموعظة الحسنة، والمجادلة بالتي هي أحسن. ويؤكد المؤلف على أن الخطاب القرآني للكافرين وأهل الكتاب وغيرهم، ظل ثابتاً بعيداً عن القهر والاستبداد.[٤٧]

وجاء الفصل الثالث للكتاب بعنوان: "دعوى النسخ ومظاهر الواقعية في الخطاب القرآني" وضم ثلاثة مباحث، هي: إمكانية الفهم والتعقّل. وإمكانية التحقّق والتنزل. وإمكانية البناء والتفوق.

وبدأ المؤلف هذا الفصل بتمهيد أكد فيه تميّز الخطاب القرآني في وصوله إلى أعماق النفس الإنسانية، وتلمسه لحاجاتها، ونقل كلاماً قيماً عن النورسي يتلخص في أن الخطاب القرآني اكتسب الصفة الكلية والسعة المطلقة، والرفعة السامية والإحاطة الشاملة لطبقات البشرية كافة وللعصور قاطبة، وهذه الأوصاف يستحيل أن تتوفر في خطاب البشر.[٤٨] يرى المؤلف في المبحث الأول أنّ الخطاب القرآني في متناول أفراد الجنس الإنساني، فهو حجة قائمة عليهم إذن. وحتى يصل الخطاب القرآني إلى البشر كافة، لا بدّ أن يتصف بالوضوح ﴿الٓرۚ تِلۡكَ ءَايَٰتُ ٱلۡكِتَٰبِ ٱلۡمُبِينِ ١ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ﴾ (يوسف: ١-٢) وعلى هذا يرى المؤلف أن الخطاب القرآني قد اجتمع فيه أمران مهمان: اللغة الواضحة، والمضمون الشامل العميق. ومن ادّعى غير ذلك فهو محجوب عن فهم القرآن باستكباره وغشاوة قلبه.[٤٩]

ولا يعني وضوح الخطاب القرآني أن يركن الدعاة إلى الراحة، بل مطلوب منهم استفراغ الجهد ﴿ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦۖ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ﴾ (النحل: ١٢٥)[٥٠] ولمزيد من تحقيق واقعية الخطاب القرآني تفضل المولى سبحانه بإزالة أيّة عقبات تحول دون فهمه وتعقله. وبناءً على هذه الممهِّدات، قرّر المؤلف وضوحَ الخطاب القرآني ويُسْرَه، وأنه امتاز بأقصى درجات الفصاحة والبلاغة والبيان. وهو فضلاً عن وضوحه وسهولته أثار

[٤٧] المرجع السابق، ص٨٨، ٨٩، ٩٠.
[٤٨] المرجع السابق، ص٩٤-٩٥.
[٤٩] المرجع السابق، ص١٠٠-١٠٢.
[٥٠] المرجع السابق، ص١٠٢.

هذا الخطاب كلّ ملكات الفهم والتعقل. وأن وضوح الخطاب القرآني وسهولته لا يتفق مع ما في النسخ من الاضطراب وعدم الفهم والتأرجح والثبوت أو عدمه، والاختلاف في عَدّ الآيات المنسوخة بين مُقلٍّ ومكثر.[٥١]

يناقش المؤلف في هذا المبحث أمراً مهماً وإن كان في غاية الوضوح، وهو: هل خاطب القرآن الناس بأمر ليس في مِكْنَتهم فعله؟ وفي إجابته ينبه على أن من مقتضيات فهم الخطاب وسهولته، تنزيلَه على أرض الواقع. وقد ترتب على ذلك امتثالٌ شديدٌ لأحكام التنزيل، لأسباب منها: اليقين بأنه يمثل الهداية الحقيقية، والمرونة الكبيرة، والقوة المؤثرة التي اتصفت بها نصوص الخطاب، والاستعداد الكبير من المخاطبين للتفاعل معه، والتدرج، فلم يفرض أحكاماً دفعةً واحدة.

كما أن هذا الخطاب راعى إمكانات الإنسان، فلم يفرض عليه ما يعجز عنه، ولم ينهه عن ما يشق عليه تركه.[٥٢] ووصل المؤلف مرة أخرى إلى هدفه، بأن ما سبق من التيسير ورفع الآصار يتعارض مع قضية النسخ، فالتيسير من بادئ الأمر، أما ما يذكر من أن أحكاماً انتقلت من الشدة إلى اليسر فأمر لا يتفق مع منهجية اليُسر في الخطاب القرآني، ومثال ذلك ما ذكره من أن قيام الليل كان واجباً أول الأمر، ثم خُفف. وغير ذلك من الأمثلة.[٥٣]

وفي المبحث الثالث المتعلّق بإمكانية البناء والتفوق، يبيّن المؤلف حجم الإنجاز المذهل للخطاب القرآني، الذي أقام أمة متصالحة مع نفسها ومع جيرانها، بلغ بها الأفق. وهنا يوضح المؤلف جملة من الأفكار والأسباب التي عزّزت من هذه الظاهرة، ويذكر من ذلك أموراً تتعلق بصناعة الإنسان وتربيته الروحية، وعقلانية الخطاب القرآني وإقناعيته، وحمل الخطاب القرآني مضامين علمية ومعرفية وهدائية وتشريعية، تفوقت على كل مظاهر القوة المعنوية عند البشر.[٥٤]

---

[٥١] المرجع السابق، ص١٠٣-١٠٦.
[٥٢] المرجع السابق، ص١٠٧-١١١.
[٥٣] المرجع السابق، ص١١١ وما بعدها.
[٥٤] المرجع السابق، ص١٢٧.

ويرى المؤلف أن لهذه القضايا التي عني بها الخطاب القرآني آثاراً مهمّة، تمثلت في أن الأمة الناتجة عن هذا الخطاب استعصت على الموت والفناء، بالرغم من كل محاولات الهدم والإبادة، بعكس الأمم الأخرى التي بادت وذهبت إلى غير رجعة. وأن هذا الخطاب بآثاره الإيجابية شمل الحياة الدنيا والحياة البرزخية والحياة الأخروية.[٥٥]

ولهذا فإن سّر تفوق الخطاب القرآني هو واقعيته في خطاب الإنسان في قضاياه القريبة والبعيدة، وحاضره ومستقبله، فقد أعطى القرآن للإنسان قيمته وإنسانيته، وأطلق له كامل الحرية للعطاء والبذل، وهيّأ له الأمن والأمان على نفسه وماله وأهله ودمه وعرضه.[٥٦]

أمّا الفصل الرابع من هذا الكتاب فجاء بعنوان دعوى النسخ في ضوء واقعية خطاب المؤمنين. وتحدث فيه المؤلف -بعد التمهيد- عن ستة مباحث هي: فرض القتال في حال القوة والضعف، وعدة المتوفى عنها زوجها، ومناجاة الرسول ﷺ، وإتيان الفاحشة وحَدّ الزنا، والوصية للوالدين والأقربين، ودعوى النسخ في عبادات مفروضة.

وجاء تمهيد هذا الفصل مؤكداً على قضيتين، الأولى هي تفاعل الخطاب القرآني مع المسلم المكلف البالغ، الذي اكتملت أهليته لتلقي الخطاب القرآني، مثل النداءات بـ(أيها الذين آمنوا)، التي بلغت تسعة وثمانين نداء.[٥٧] أما القضية الثانية في استناد الخطاب القرآني لتحقيق مضمونه إلى أمرين هما: قدرة المخاطب ووعيه. وبيئة الخطاب أو زمانه.

ويؤكد المؤلف من جديد واقعية الخطاب القرآني، التي قد تعترضها فهوم ثُلّة من العلماء في قضية النسخ، من حيث ما نسخ أولاً وآخراً، وترتيب ذلك. ويتساءل المؤلف: هل القول بالنسخ يثبت واقعية الخطاب القرآني أو القول بعدمه؟[٥٨] ثم يستعرض أمثلة قال كثيرٌ من العلماء بنسخها.

---

[٥٥] المرجع السابق، ص١٢٨.
[٥٦] المرجع السابق، ص١٢٨.
[٥٧] المرجع السابق، ص١٣١.
[٥٨] المرجع السابق، ص١٣١-١٣٣.

ففي المبحث الأول: المتصل بقضية فرض القتال في حال القوة والضعف، يعرض المؤلف موقف العلماء في هذه المسألة ويلخصها في اتجاهين اثنين:

١. رأى الجمهور القائل بالنسخ لقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ حَرِّضِ ٱلْمُؤْمِنِينَ عَلَى ٱلْقِتَالِۚ إِن يَكُن مِّنكُمْ عِشْرُونَ صَٰبِرُونَ يَغْلِبُواْ مِاْئَتَيْنِۚ وَإِن يَكُن مِّنكُم مِّاْئَةٌ يَغْلِبُوٓاْ أَلْفًا مِّنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَفْقَهُونَ ﴾ (الأنفال: ٦٥) بقوله تعالى: ﴿ ٱلْـَٰٔنَ خَفَّفَ ٱللَّهُ عَنكُمْ وَعَلِمَ أَنَّ فِيكُمْ ضَعْفًاۚ فَإِن يَكُن مِّنكُم مِّاْئَةٌ صَابِرَةٌ يَغْلِبُواْ مِاْئَتَيْنِۚ وَإِن يَكُن مِّنكُمْ أَلْفٌ يَغْلِبُوٓاْ أَلْفَيْنِ بِإِذْنِ ٱللَّهِۗ وَٱللَّهُ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ (الأنفال: ٦٦)[٥٩]

٢. إبطال نسخ الآية، وممن دعم هذا الموقف الإمام الرازي وأبو مسلم الأصفهاني، ومجمل هذا الرأي قام على توجيه الآيتين بأن المراد أن قتال المسلمين لغيرهم من الأعداء لا يخلو من حاليْن: حال القوة؛ وتقتضي أن يقف فيها الواحد لعشرة من الأعداء. وحال الضعف الطارئ، التي يطالب المسلم فيها أن يقف في وجه اثنين من أعداء الله تعالى.[٦٠]

ثم ساق المؤلف مجموعة من التساؤلات والحجج التي من شأنها إضعاف موقف الجمهور القائل بالنسخ؛[٦١] إذ يرى أنه لم يثبت النسخ للآية على وجه اليقين، ثم إن افتراض النسخ يلغي حال القوة ويبقي حال الضعف وهذا غير معقول. ومن ثم تكريس حالة الضعف وقبول الضعف، فلا يتطلع المسلمون إلى حال القوة أبداً!

ثم انتقل المؤلف إلى المبحث الثاني "عدة المتوفى عنها زوجها"، مستعرضاً فيه مثالاً جديداً من أمثلة النسخ المشهورة، وهو عدة المتوفى عنها زوجها. فقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَٰجًا وَصِيَّةً لِّأَزْوَٰجِهِم مَّتَٰعًا إِلَى ٱلْحَوْلِ غَيْرَ إِخْرَاجٍۚ فَإِنْ خَرَجْنَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِي مَا فَعَلْنَ فِيٓ أَنفُسِهِنَّ مِن مَّعْرُوفٍۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ (البقرة: ٢٤٠)

---

[٥٩] المرجع السابق، ص١٣٥ وما بعدها.

[٦٠] المرجع السابق، ص١٣٩.

[٦١] المرجع السابق، ص١٤٠-١٤٣.

منسوخ بقوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَٰجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا ۖ فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِىٓ أَنفُسِهِنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۗ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (البقرة:٢٣٤) وهذا رأي الجمهور.[٦٢] أما رأي القائلين بعدم وقوع النسخ فقد اعترضوا على ذلك من وجوه أبرزها:[٦٣] هل نزلت الآيتان في سياق واحد وقضية واحدة؟ وهل جرت العادة أن يتحدث القرآن عن قضية واحدة مرتين؟ وما الدليل على أن الآية الناسخة -المتقدمة في التلاوة- قد تأخرت في النزول عن الآية المنسوخة؟ وهل من المناسب أن تسبق الآية الناسخة الآية المنسوخة بحسب ترتيب المصحف؟

ونقل المؤلف القول عن مجاهد بردّ النسخ هنا، وأن الآيتين تنزلان على حالَيْن مُختلفين: أولهما: إذا لم تختر السكنى في دار زوجها و لم تأخذ النفقة منه كانت عدتها أربعة أشهر وعشراً، وثانيهما إذا اختارت السكنى والنفقة من مال زوجها فعدتها هي الحول. ولفت المؤلف الانتباه إلى أن القول بالنسخ هنا لا يستقيم مع الإعجاز التشريعي، فالنصان كلاهما معجزان خالدان، أيجوز بعد ذلك أن نحكم على تشريع معجز خالد بالنسخ والإبطال؟[٦٤]

وفي المبحث الثالث ناقش المؤلف دعوى النسخ في مسألة مناجاة الرسول ﷺ وما يسبقها من وجوب تقديم الصدقة، فقد جاء قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِذَا نَٰجَيْتُمُ ٱلرَّسُولَ فَقَدِّمُوا۟ بَيْنَ يَدَىْ نَجْوَىٰكُمْ صَدَقَةً ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَأَطْهَرُ ۚ فَإِن لَّمْ تَجِدُوا۟ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ (المجادلة: ١٢) إذ زعم جمهور العلماء أنها منسوخة بـ: ﴿ءَأَشْفَقْتُمْ أَن تُقَدِّمُوا۟ بَيْنَ يَدَىْ نَجْوَىٰكُمْ صَدَقَٰتٍ ۚ فَإِذْ لَمْ تَفْعَلُوا۟ وَتَابَ ٱللَّهُ عَلَيْكُمْ فَأَقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُوا۟ ٱلزَّكَوٰةَ وَأَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ ۚ وَٱللَّهُ خَبِيرٌۢ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ (المجادلة: ١٣)

وقد أحسن المؤلف ههنا فيما ذكره من ردود:[٦٥]

---

[٦٢] المرجع السابق، ص١٤٤.

[٦٣] المرجع السابق، ص١٤٥-١٥٢.

[٦٤] المرجع السابق، ص١٥٢.

[٦٥] المرجع السابق، ص١٥٥ وما بعدها.

- فالقائلون بالنسخ انطلقوا من تصور الوجوب في تقديم الصدقة قبل مناجاة الرسول، وهذا لا دليل عليه، بل إن السياق ينقضه.

- وقالوا بأن الآية الناسخة نزلت بعد عشرة أيام من أختها الآية المنسوخة، وهذا لا دليل عليه، ولا يصح أن يعتزل الرسول أصحابه عشرة أيام بسبب إشفاق الأغنياء من دفع الصدقات؟

- وذكروا بأن رجلاً واحداً قدم الصدقة هو علي بن أبي طالب رضي الله عنه؟ هل يُعقل أن يخلو المجتمع الإسلامي المعروف بالسخاء من هذا الفضل وهذه الفضيلة؟

- ثم إن السياق في شأن المنافقين الذين كانوا يرهقون النبي بكثرة مسائلهم فابتلوا بالصدقة، فالنبي أحوج ما يكون إلى وقته.

وفي المبحث الرابع تناول الكاتب مسألة إتيان الفاحشة وحدّ الزنا، فنقل عن جمهور المفسرين قولهم بالنسخ في ﴿وَٱلَّتِي يَأۡتِينَ ٱلۡفَٰحِشَةَ مِن نِّسَآئِكُمۡ فَٱسۡتَشۡهِدُواْ عَلَيۡهِنَّ أَرۡبَعَةٗ مِّنكُمۡۖ فَإِن شَهِدُواْ فَأَمۡسِكُوهُنَّ فِي ٱلۡبُيُوتِ حَتَّىٰ يَتَوَفَّىٰهُنَّ ٱلۡمَوۡتُ أَوۡ يَجۡعَلَ ٱللَّهُ لَهُنَّ سَبِيلٗا ١٥ وَٱلَّذَانِ يَأۡتِيَٰنِهَا مِنكُمۡ فَـَٔاذُوهُمَاۖ فَإِن تَابَا وَأَصۡلَحَا فَأَعۡرِضُواْ عَنۡهُمَآۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ تَوَّابٗا رَّحِيمًا﴾ (النساء: ١٥-١٦) وهي منسوخة بقوله تعالى: ﴿ٱلزَّانِيَةُ وَٱلزَّانِي فَٱجۡلِدُواْ كُلَّ وَٰحِدٖ مِّنۡهُمَا مِاْئَةَ جَلۡدَةٖۖ وَلَا تَأۡخُذۡكُم بِهِمَا رَأۡفَةٞ فِي دِينِ ٱللَّهِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۖ وَلۡيَشۡهَدۡ عَذَابَهُمَا طَآئِفَةٞ مِّنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ﴾ (النور: ٢) وبكل ثقة دحض المؤلف شبهة النسخ هنا،[٦٦] مقدماً الأدلة الآتية على ذلك:

- لم هذا الاضطراب في حَدّ الزنا وكل الحدود خلت من هذا الاضطراب والاختلاف؟ ثم إنه ليس ثمة تعارض بين آيتي النساء وآية النور. ولماذا لا نفسر "اللاتي يأتين الفاحشة" بالسحاقيات، والرجال باللوطيين. وكذلك فإن حبس الطرفين صيانة وعفّة لهم ولهن، حتى يجعل لهم سبيلا بالنكاح، وهذا ما ينسجم مع الواقع ويتجاوب معه، فالواقعية تقتضي تفعيل دور الآيتين معاً؛ لأن ما ذكر إنما هو مشكلات حقيقية موجودة في كل مجتمع وفي كل عصر.

[٦٦] المرجع السابق، ص١٦٢ وما بعدها.

وفي المبحث الخامس يحسن المؤلف مناقشة النسخ في مسألة الوصية للوالدين والأقربين، فقوله تعالى: ﴿ كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِن تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ لِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ بِالْمَعْرُوفِ حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ ﴾ (البقرة: ١٨٠) منسوخ بآية الفرائض، ومن ثم فإن ما سبق من وجوب الوصية للمذكورين في الآية المنسوخة قد نسخ، وهذا كما وضح المؤلف منقوض من جهات أبرزها:[٦٧]

- اضطراب العلماء في القول بنسخها، فبعضهم عدّها محكمة لا منسوخة. وقال بعضهم بأن بعضها منسوخ (للوالدين) وبعضها محكم (للأقربين)؟ والغريب أن الآية بما فيها من مؤكدات ووعيد وتهديد لمن بدّل دين الله، يُقال عنها منسوخة؟ فهذا كلّه يتنافى مع الإعجاز التشريعي للقرآن الكريم، ويتعارض مع أسلوبه وبنائه. وإن القول بنسخ الوصية للمذكورين في الآية تضييقٌ واسع لرحمة الله. ولا منافاة بين ميراث الأقرباء والوالدين وثبوت الوصية لهم، فقد يكون هناك قريب غير وارث، وكذلك من الوالدين من لا يرث، لسبب ما، من اختلاف الدين والقتل والرق. فأين الجانب الإنساني إذن؟ وقد يكون الوالدان فقيرين أو مريضين وكذلك الأقارب، مما يستدعي ذلك الوصية له بالزيادة فوق حقه في الميراث.

ونبه المؤلف إلى ملحظ نفسي للمحتضر على فراش الموت، وهو شعوره بعدم سلطته على المال، فقد يضطرب إلا أن يحيف أو يظلم، وما سبق من واقعية النص القرآني يتيح له أن يتصرف بماله حتى الرمق الأخير.[٦٨]

وفي المبحث السادس يتناول المؤلف دعوى النسخ في عبادات مفروضة، كقيام الليل والصيام والصدقات، وبيّن بجلاء أن النسخ غير مقبول في شأنها من وجوه؛[٦٩] إذ لا يتفق أن يكلف المسلمون بما فيه حرج ومشقة من بادئ الأمر، والشريعة تقوم على نفي الحرج. ولم يفترض وجوب الصدقات ولم يفترض صياماً قبل رمضان؟ وهل يعقل أن تكون ذبيحة الأضحى نسخت الذبائح قبلها كلها؟! وهل من دليل على ذلك؟ ثم

[٦٧] المرجع السابق، ص١٦٤ وما بعدها.
[٦٨] المرجع السابق، ص١٧٦.
[٦٩] المرجع السابق، ص١٧٨، ص١٨٢.

إن الخطاب القرآني قام على الواقعية في بناء الإنسان وتربيته، وفتح باب المنافسة في الطاعات عموماً ﴿وَفِي ذَٰلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ﴾ (المطففين: ٢٦) ومن ثم تبقى النافلة والصدقات على إطلاقها ميداناً للتنافس والتفوق. وأخيراً فإن القول بالنسخ يوحى بأن الشريعة المنسوخة كانت أمتن وأقوى، وهذا كلام غير مقبول ولا معقول، وله آثاره الخطيرة تربوياً.

وناقش الفصل الخامس "دعوى النسخ في ضوء واقعية الخطاب المتعلق بغير المسلمين"، وضم تمهيداً ومبحثين؛ أولهما: دعوى النسخ وواقعية الخطاب المتعلق بالكافرين. وثانيهما: دعوى النسخ وواقعية الخطاب المتعلق بأهل الكتاب.

وقد أكد المؤلف -في التمهيد- أن الخطاب القرآني ينطلق من قاعدة للإصلاح والتسامح وفتح باب الحوار مع الجميع. وبيّن السلبية التي اكتنفت خطاب بعض المفسرين بما ورد في سورة التوبة من الدعوة إلى قتال غير المسلمين كافة، ونسخ كل آية تضاد ذلك. ورأى شيئاً من العذر لهؤلاء المفسرين والحالة النفسية المتأثرة بالروح العدائية للمشركين.[٧٠]

ثم ضرب أمثلة على هذا الفهم السلبي في المطلب الأول من المبحث في مسألة نسخ الصبر بآية السيف، وذكر بإزائها جملة من الآيات المنسوخة بحسب ادعائهم، منها:[٧١]

- ﴿ قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمُ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُم بِوَكِيلٍ﴾ (يونس: ١٠٨) وقوله تعالى: ﴿وَاتَّبِعْ مَا يُوحَىٰ إِلَيْكَ وَاصْبِرْ حَتَّىٰ يَحْكُمَ اللَّهُ وَهُوَ خَيْرُ الْحَاكِمِينَ﴾ (يونس: ١٠٩) وقوله تعالى: ﴿فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُولُو الْعَزْمِ مِنَ الرُّسُلِ وَلَا تَسْتَعْجِل لَّهُمْ كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَ مَا يُوعَدُونَ لَمْ يَلْبَثُوا إِلَّا سَاعَةً مِّن نَّهَارٍ بَلَاغٌ فَهَلْ يُهْلَكُ إِلَّا الْقَوْمُ الْفَاسِقُونَ﴾ (الأحقاف: ٣٥) زعموا أن هذه الآيات منسوخة بآية السيف. فهل يعقل أن قيمة الصبر لم تعد مطلوبة؟ وأين الدعوة إلى الله وما تحتاج إليه

[٧٠] المرجع السابق، ص١٨٧-١٨٩.
[٧١] المرجع السابق، ص١٩١-١٩٤.

من زاد الصبر؟ وبناء على هذا الفهم نفى ابن الجوزي وغيره النسخ في مثل هذه الآيات.

وفي المطلب الثاني تعرض لمسألة نسخ القول الحسن بآية السيف؛ إذ قالوا: قول الحق ﴿ وَعِبَادُ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلَّذِينَ يَمۡشُونَ عَلَى ٱلۡأَرۡضِ هَوۡنٗا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ ٱلۡجَٰهِلُونَ قَالُواْ سَلَٰمٗا ﴾ (الفرقان: ٦٣) منسوخ بآية السيف! وهذا كما بيّن المؤلف غير مقبول، [٧٢] فالقول الحسن ليس حكماً بل هو صفة راسخة. ثم إن (الجاهلون) في الآية الكريمة تحتمل عدة معانٍ، قد يكون المسلم أحدها، فلِمَ يُقتصر فيها على المشرك أو الكافر دون قرينه؟

وفي المطلب الثالث ناقش المؤلف مسألة مقابلة السيئة بالسيئة، والنسخ الذي أقحمه بعض القائلين به لقوله تعالى: ﴿ وَلَا تُطِعِ ٱلۡكَٰفِرِينَ وَٱلۡمُنَٰفِقِينَ وَدَعۡ أَذَىٰهُمۡ وَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ وَكِيلٗا ﴾ الأحزاب: ٤٨) قالوا: نسختها آية السيف، ومن ثم فإن للرسول ﷺ أن يشهر سيفه في وجوه الخلق على كل حال. وهذا مردود من جهات؛ إذ لم يعهد هذا عن النبي ﷺ مطلقاً، بل إنه كان يتجاوز عن المنافقين ويصفح عنهم. ثم إن الأخلاق الفاضلة لها ارتباطها الوثيق بالأصول الكبرى في هذا الدين.

وفي المطلب الرابع: يدهش المؤلف -وحُقَّ له ذلك- من شمول دعوى النسخ لآيات الدعوة إلى الله تعالى من ترغيب وترهيب، إلخ، من مثل قوله تعالى: ﴿ فَإِن تَوَلَّوۡاْ فَإِنَّمَا عَلَيۡكَ ٱلۡبَلَٰغُ ٱلۡمُبِينُ ﴾ (النحل: ٨٢) وقوله تعالى: ﴿ فَذَكِّرۡ إِنَّمَآ أَنتَ مُذَكِّرٞ ﴾ (الغاشية: ٢١) ويتساءل: نسختا بآية السيف؟! فأين حرية الاختيار التي أرساها هذا الدين؟ وأين الدعوة إلى الله تعالى باللين والحسنى؟! حتى ظنّ كما يقول الشيخ محمد الغزالي أن السيف هو الذي يؤدي واجب التبليغ، وهذا باطل باتفاق العقلاء.[٧٣]

أما المطلب الخامس فواجه المؤلف فيه إشكال النسخ في قوله تعالى: ﴿ وَقَٰتِلُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱلَّذِينَ يُقَٰتِلُونَكُمۡ وَلَا تَعۡتَدُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُعۡتَدِينَ ﴾ (البقرة: ١٩٠) فقد زعم بعضهم أنها منسوخة بقوله سبحانه: ﴿ فَٱقۡتُلُواْ ٱلۡمُشۡرِكِينَ حَيۡثُ وَجَدتُّمُوهُمۡ ﴾ (التوبة:

[٧٢] المرجع السابق، ص١٩٥، ١٩٦.
[٧٣] المرجع السابق، ص٢٠٠.

٥) وهذا الفهم كما يرى المؤلف يؤدي إلى نتائج غير محمودة في علاقة الأمة الإسلامية مع من حولها من الأمم، فضلاً عن تضيق طريق الدعوة.[٧٤] وزعموا أنّ النسخ لقوله تعالى ﴿فَإِمَّا مَنًّۢا بَعۡدُ وَإِمَّا فِدَآءً﴾ (محمد: ٤) كان بقوله تعالى: ﴿فَٱقۡتُلُواْ ٱلۡمُشۡرِكِينَ حَيۡثُ وَجَدتُّمُوهُمۡ﴾ التوبة: ٥) وهذا بالإضافة إلى ما سبق من ردود يعرّض أسرى المسلمين للأذى والاضطهاد من باب المعاملة بالمثل.

وأكد المؤلف في نهاية هذا المبحث على أنّ التسامح والعفو ونحوه من الأخلاق الفاضلة لم تنسخ من فعل النبي ﷺ، فكيف تنسخ بعد وفاته؟![٧٥]

وفي المبحث الثاني من الفصل الأخير ناقش المؤلف دعوى النسخ وواقعية الخطاب المتعلق بأهل الكتاب من خلال أربعة مطالب.

١. نسخ مبدأ الاختيار الوارد في قول الحق: ﴿لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشۡدُ مِنَ ٱلۡغَيِّ﴾ (البقرة: ٢٥٦) فبيّن اضطراب العلماء في الحكم بنسخ هذه الآية، وتساءل: هل تقتصر الآية على الكافرين؟ أم تشمل من لهم كتاب سماوي؟ أم يقتضي نسخها العموم؟ وذكر بعضهم أنها منسوخة بآية القتال. فهل يوجد رواية واحدة أن الرسول ﷺ أرغم أحداً على الإسلام؟ وهل يعقل أن تنسخ أعظم مبادئ الدين من التسامح وحرية الاعتقاد؟ ورأى أن هذا من شأنه أن يؤدي إلى الكذب والمعاداة والنفاق من جهة الآخرين، ويوجد مجتمعاً قائماً على العداء من الطرفين.[٧٦]

٢. وفي المطلب الثاني ناقش المؤلف دعوى النسخ في قول الحق: ﴿وَإِن جَنَحُواْ لِلسَّلۡمِ فَٱجۡنَحۡ لَهَا وَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡعَلِيمُ﴾ [الأنفال: ٦١] زعموا أنها منسوخة بقوله سبحانه: ﴿فَٱقۡتُلُواْ ٱلۡمُشۡرِكِينَ حَيۡثُ وَجَدتُّمُوهُمۡ﴾ (التوبة: ٥)

وهذه الدعوى منقوضة من وجوه كثيرة منها، أنه لا يوجد ما يثبت يقيناً أن آية الأنفال متقدمة على آية التوبة. ثم إن أمر السلم أو الحرب يخضع لواقع الأمر ومصلحة المسلمين، ومن ثم فإن واقعية الخطاب القرآني تنافي ذلك.[٧٧]

---

[٧٤] المرجع السابق، ص٢٠٠-٢٠٢.
[٧٥] المرجع السابق، ص٢٠٧.
[٧٦] المرجع السابق، ص٢٠٨ وما بعدها.
[٧٧] المرجع السابق، ص٢١٤.

٣. وفي المطلب الثالث تناول المؤلف دعوى النسخ لمبدأ التسامح مع أهل الكتاب؛ إذ قال تعالى:﴿ وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِنْكُمْ وَأَنْتُمْ مُعْرِضُونَ ﴾ (البقرة: ٨٣) وبيّن أنهم قالوا بأن قول الحق: (وقولوا للناس حسنا) منسوخ بآية السيف؟ ورأى أن هذا يكرس سياسة صناعة الأعداء والعداء. فضلاً عن أن النسخ ينتقل هنا من دائرة الأحكام إلى دائرة المبادئ والأخلاق، وهذا لا ينسجم مع واقعية الخطاب القرآني. ثم إنه يكرس حالة التنافر بين آيات الكتاب العزيز، ويؤدي إلى إلغاء مبدأ التسامح مع أهل الكتاب.[٧٨] وضرب المؤلف أمثلة أخرى في هذا السياق.[٧٩]

٤. أما في المطلب الرابع والأخير، فعرض المؤلف مسألة نسخ إشهاد أهل الكتاب على المسلمين في السفر. فقد ورد أن قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا شَهَادَةُ بَيْنِكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ حِينَ الْوَصِيَّةِ اثْنَانِ ذَوَا عَدْلٍ مِنْكُمْ أَوْ آخَرَانِ مِنْ غَيْرِكُمْ إِنْ أَنْتُمْ ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَأَصَابَتْكُمْ مُصِيبَةُ الْمَوْتِ تَحْبِسُونَهُمَا مِنْ بَعْدِ الصَّلَاةِ فَيُقْسِمَانِ بِاللَّهِ إِنِ ارْتَبْتُمْ لَا نَشْتَرِي بِهِ ثَمَنًا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى وَلَا نَكْتُمُ شَهَادَةَ اللَّهِ إِنَّا إِذًا لَمِنَ الْآثِمِينَ ﴾ (المائدة: ١٠٦) منسوخ بقول الحق ﴿وَأَشْهِدُوا ذَوَيْ عَدْلٍ مِنْكُمْ﴾ (الطلاق: ٢) وعليه فإن شهادة غير المسلمين أمست غير جائزة بعد جوازها بادئ الأمر.

ويترتب على القول بالنسخ جملة من المحاذير منها:[٨٠] إذا حضر المسلم الموت في السفر و لم يكن معه أحد من المسلمين فليس له أن يوصي بشيء لمرافقه إذا كان من أهل الكتاب؟! وعليه قد يفقد ماله أو ما يشبه. ومن هنا فإن كثيراً من العلماء لم يرتضِ النسخ فيها باعتبار الضرورة. ويتساءل المؤلف: هل ثبت باليقين أن آية الطلاق نزلت بعد آية المائدة وليس العكس؟ وهل وردتا في قضية واحدة؟ وإذا كان بعض العلماء أجاز الاستعانة بالكافر في القتال عند الضرورة فكيف نجمع بين هذا وذاك؟؟

---

[٧٨] المرجع السابق، ص٢١٧.

[٧٩] المرجع السابق، ص٢١٨ وما بعدها.

[٨٠] المرجع السابق، ص٢٢٣-٢٢٧.

ورأى المؤلف أن هذا يكرس مزيداً من الحواجز النفسية بين أمة الدعوة، والآخرين من أهل الكتاب وغيرهم.

وبعد هذا الاستعراض للكتاب، يمكننا القول بأن الدراسات الجادة التي تتناول مواضيع وقضايا غدت مسلمات في العقل والوجدان قليلةٌ جداً؛ إذ تعترضها مخاطر شتّى أهمها محاولة تشكيل الفكر من خلال تفكيك القضايا (المسلّمات) وإعادة بنائها وفق التكامل المعرفي بين المصادر والأدوات، بروح علمية تأخذ بعين الاعتبار الواقع كما هو وصولاً إلى الواقع كما ينبغي.

ولعل هذه الدراسة الجادة سيكون لها أثر واضح، وانعكاسات مهمة في القوانين المتعلقة بالأحوال الشخصية، وبالممارسات العملية والتفكيرية للإنسان المسلم. وحسبها أن فتحت الباب على مصراعيه، للبحث في منهجية التعامل مع القرآن الكريم، وكذلك منهجية التعامل مع التراث الإسلامي.

تقارير مؤتمرات

يوم دراسي حول: "مدارس ومعاهد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين"
نظمته جمعية العلماء المسلمين ومركز الفنون والثقافة
الجزائر: ٨ جمادى الأولى ١٤٣٢هـ/ ١٢ أبريل ٢٠١١م

مولود عويمر*

نظمت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ومركز الفنون والثقافة يوماً دراسياً حول: "مدارس ومعاهد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين"، وذلك يوم الثلاثاء ٨ جمادى الأولى ١٤٣٢ هـ/ ١٢ أبريل ٢٠١١م بقصر رياس البحر الكائن قرب ساحة الشهداء بالجزائر العاصمة.

بدأت أعمال اليوم بجلسة افتتاحية؛ إذ رحب الأستاذ جمال سعداوي مستشار مدير مركز الفنون والثقافة بقصر رؤساء البحر بالحاضرين، وأشاد بالدور الريادي لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين في إحياء الدين واللغة العربية في الجزائر، على الرغم من كل مثبطات سلطة الاحتلال الفرنسي.

وتحدث الدكتور مولود عويمر المنسق العلمي للنشاط عن موضوع هذا اللقاء الفكري، والأهداف المرجوة منه، ونوّه بالتعاون المشترك بين الجمعية والمركز. ودعا المؤسسات والجمعيات الثقافية الجزائرية إلى الاستفادة من هذه التجربة لتفعيل العمل الفكري في البلاد.

وتحدث الشيخ محمد الأكحل شرفا؛ النائب الأول لرئيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين عن أفكار هذه الجمعية ورجالها، واستحضر ذكرياته عن أستاذه الشيخ عبد الحميد بن باديس، الذي درس عليه مختلف العلوم الشرعية بجامع الأخضر بين ١٩٣٣ و١٩٤٠.

---

* دكتوراه دولة في التاريخ من جامعة باريس، أستاذ التعليم العالي في كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر. البريد الإلكتروني: Mouloud1968@yahoo.fr

تناولت الجلسة العلمية الأولى محور "التربية والتعليم في المشروع الإصلاحي لجمعية العلماء"، وترأسها الأستاذ التهامي مجوري؛ أمين المال في جمعية العلماء المسلمين. وبدأت الجلسة بورقة الدكتور عبد الرزاق قسوم أستاذ الفلسفة بجامعة الجزائر٢ المعنونة بـ: "التربية والتعليم في رسالة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين"، أكد من خلالها على أن الاهتمام المبكر بالتعليم لدى قادة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وإصرارهم على ربطه بالتربية، هما سرّ نجاح رسالتهم ودعوتهم وتوفيقهم في إفشال المشروع الثقافي الاستعماري في الجزائر المدعّم بكل الوسائل.

وجاءت ورقة الأستاذ مراد قبال المدرس بجامعة البليدة بعنوان: "النظام التعليمي لمدارس جمعية العلماء"، ورأى فيها أن جمعية العلماء كانت تؤمن بأن نشر الإصلاح الديني والفكري لا يمكن أن يتخذ سبيله إلى عقول الناس، إلا إذا كان مصحوباً بالتعليم. ومن هنا كان فتح مدارس عربية حرة في مختلف المدن والقرى الجزائرية. وقدم المحاضر بعض الإحصائيات التي تؤكد ارتفاع عدد المدارس والتلاميذ والمعلمين بشكل مطّرد. وقد استمدت هذه المدارس مناهجها وبرامجها من مبادئ جمعية العلماء.

وعرض الأستاذ محمد العلمي السائحي؛ المكلف بالإعلام في جمعية العلماء، الاتجاه الإصلاحي لمدارس جمعية العلماء، وأشار إلى بعض ملامحها التنويرية. وذلك في ورقته المعنونة بـ: "الفكر الإصلاحي والتنويري لمدارس جمعية العلماء".

وتناولت الجلسة العلمية الثانية محور: "نماذج من مدارس ومعاهد جمعية العلماء". وترأسها الدكتور عمار الطالبي؛ نائب رئيس جمعية العلماء. وتضمنت أربع ورقات، بدأها الدكتور مولود عويمر؛ المكلف بالتراث والبحث العلمي في الجمعية بورقة عن "الجامع الأخضر في عصر الإمام ابن باديس". وبيّن فيها سيرورة المسجد ودوره في البناء الحضاري؛ إذ وضع ابن باديس لهذا الجامع نظاماً متكاملاً يشمل الجوانب التربوية والإدارية والمالية والصحية والاجتماعية. وقد كان هاجسه هو تحويل جامع الأخضر إلى كلية إسلامية يُعترَف بشهاداتها كبقية الكليات الإسلامية في العالم الإسلامي.

وجاءت الورقة الثانية بعنوان: "مدرسة الشبيبة الإسلامية ودورها في الحركة الإصلاحية" للأستاذة عفاف زقور من جامعة الجزائر.٢ وتحدثت فيها عن مدرسة الشبيبة الإسلامية، ودورها الرائد في التربية والتعليم، لا سيما في المدة التي أشرفت عليها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين؛ إذ أدارها الشيخ محمد العيد آل خليفة لفترة طويلة، ودرّس فيها مجموعة من الأساتذة الأفذاذ أمثال: فرحات بن الدراجي، وباعزيز ابن عمر، ومحمد الهادي السنوسي، وجلول البدوي، وعبد الرحمن الجيلالي.

و لم تقتصر هذه المدرسة على تعليم البنين والبنات اللغة العربية، وبعض العلوم الشرعية، بل تقوم أيضاً بتعليم البنات فنون التدبير المنزلي.

وتكلم الأستاذ عبد الباسط قلفاط، من المركز الجامعي بخميس مليانة، عن موقع مدرسة دار الحديث في مواجهة المشاريع الفرنسية عموماً، وسياستها التعليمية الثقافية خاصة، وذلك في ورقته المعنونة: "دار الحديث بتلمسان ورسالة التعليم والإصلاح". ورأى الباحث أن هذه المؤسسة حققت خطوات مهمة في تطهير عقائد الإسلام وعباداته من أضرار الابتداع والممارسات السلبية للطرق الصوفية، كما كان لها الدور الرائد في ميادين التربية والتعليم وتوحيد الجهود لمواجهة الاستعمار الفرنسي.

وجاءت ورقة الباحث في التاريخ الأستاذ سعيد بودينة المعنونة بـ: "مدرسة التربية والتعليم بقسنطينة ورسالة التربية والإصلاح". لتكشف عن الدور التربوي والإصلاحي، الذي قامت به مدرسة التربية والتعليم بقسنطينة، بوصفها واحدة من أبرز قلاع التربية والإصلاح في الجزائر؛ إذ شجعت على تعليم البنات مجاناً، وتكوينهن تكويناً إسلامياً صحيحاً، إدراكاً منها بدور المرأة في النهوض، كما اهتمت بتلاميذ المدارس الفرنسية، فخصصت لهم برنامجا دراسياً مناسباً يدرسون من خلاله المواد المرتبطة بمقومات الشخصية الوطنية مثل: اللغة العربية، وتاريخ وجغرافيا الجزائر، والتاريخ الإسلامي، حتى يرتبط هؤلاء منذ الصغر بهويتهم الوطنية وانتمائهم العربي الإسلامي.

وتعرضت الجلسة العلمية الثالثة إلى "البعد التنويري والوطني لمدارس ومعاهد جمعية العلماء". وترأسها عبد المجيد بيرم؛ الأمين العام لجمعية العلماء. وكانت الورقة الأولى بعنوان: "معهد عبد الحميد بن باديس بقسنطينة والمسألة الوطنية". للأستاذ محمد دراوي من المركز الجامعي في خميس مليانة. وتحدث فيها عن معهد عبد الحميد بن باديس الذي تأسس سنة ١٩٤٧م بقسنطينة، ليكون استجابة ملحّة لتكوين تلك الأعداد الهائلة من الطلبة المتخرّجين من مختلف مدارس جمعية العلماء، ومحاولة لإرساء تعليم متميّز يحاكي المدارس الكبرى في المشرق والمغرب، كالأزهر والزيتونة والقرويّين. وكشف عن فلسفة المعهد المستمدة من فلسفة الإصلاح لجمعية العلماء. وأبرزت الورقة أن الوثائق والشّهادات الكثيرة في هذا المجال أشارت إلى مساهمة طلبة المعهد في الثورة التحريرية بقيادة العمل الثوري في مختلف الولايات والمناطق.

وتطرقت الدكتورة يمينة بشي؛ أستاذة الأدب العربي بجامعة الجزائر إلى جهود جمعية العلماء في النهوض بتعليم المرأة الجزائرية التي عاشت في محيط يسوده الجهل، والظلام، واستبداد المستعمر. وذلك في ورقتها المعنونة بـ: "جهود جمعية العلماء في النهوض بتعليم المرأة"؛ إذ رأت أن رجال الحركة الإصلاحية؛ كتّاباً وشعراء تولوا طرح هذه القضية بالبحث عن أسبابها، والحلول الممكنة لإخراج المرأة الجزائرية من دائرة التخلف و الجهل، من خلال برنامج عمل ورؤية خاصة في طبيعة ونوعية التعليم الذي ستتلقاه الفتاة الجزائرية، من أجل تفعيل دورها في بناء المجتمع. لذلك فتحت جمعية العلماء مدارسها للبنات مجاناً، ودعت الأولياء إلى الاهتمام بتعليم بناتهم تعليماً يتوافق مع قيمها وتقاليدها وفطرتها.

وتحدث الدكتور لزهر بديدة؛ أستاذ التاريخ المعاصر بجامعة الجزائر٢ عن مكانة الوعي الوطني في مدارس جمعية العلماء. في ورقته المعنونة بـ: "مكانة الوعي الوطني في مدارس جمعية العلماء"؛ إذ كشف عن حرص الجمعية في برامجها على ترسيخ الهوية العربية الإسلامية للتلاميذ، وتوجيههم نحو حب الوطن بدراسة تاريخهم والتعرف على

أبطاله، والاعتزاز برموزه المادية والمعنوية. وقد تفطنت مبكرة السلطة الاستعمارية لذلك، فمارست مضايقات على هذه المدارس بسن قوانين مجحفة، واعتقلت بموجبها العديد من المعلمين بذريعة التدريس دون رخصة.

وناقشت الندوة الفكرية التي أدارها الدكتور مولود عويمر الإشكالية الآتية: كيف نستفيد اليوم من تجارب مدارس ومعاهد جمعية العلماء؟ وقد شارك فيها كل من الدكتور سعيد شيبان (وزير الشؤون الدينية والأوقاف السابق)، والدكتور عمار الطالبي والدكتور عبد المجيد بيرم. وأشار المتداخلون إلى نجاح تجارب مدارس جمعية العلماء بفضل مناهجها الواضحة والمتوافقة مع قيم الجزائريين، والمتجاوبة مع آمالهم في التخلص من الجهل والفقر والاستعباد. فضلاً عن وقوف الشعب إلى جانبها مادياً ومعنوياً. فهذه المدارس قامت على الأوقاف ورعاية المحسنين. وبناء عليه ينبغي إعادة إحياء تلك الأسس والقيم لبناء جيل المستقبل القادر على صنع نهضة جديدة.

وقد قامت إدارة اليوم العلمي بتخصيص جلسة لتكريم أحد علماء الجزائر، وهو الأستاذ محمد حسن فضلاء؛ إذ ألقيت فيها كلمات تناولت مناقب المحتفى به، وتناوب على إلقاء الكلمات كل من الأستاذ زبير طوالبي؛ المكلف بالتنظيم في جمعية العلماء. وزوجة الأستاذ محمد؛ إذ شكرت المنظمين على هذه الفعالية، وأثنى كل من الأستاذين عبد الحميد فضلاء وباديس فضلاء على الجهود التي قام بها عمهما في مجال التربية والتعليم. وقام الدكتور عمار الطالبي بتسليم العائلة شهادة تكريم للجهود الحضارية التي قام بها الأستاذ محمد فضلاء.

وقد رشح عن هذا اليوم العلمي أفكار عديدة تمثلتها التوصيات الآتية:

- توجيه الباحثين إلى إنجاز دراسات أكاديمية حول مدارس ومعاهد جمعية العلماء

- دعوة المشرفين على البرامج التعليمية والمناهج التربوية إلى الاستفادة من تجارب مدارس جمعية العلماء وإنجازاتها المختلفة

– إعداد وإنجاز أفلام وأشرطة وثائقية، تسهم في التعريف بمدارس ومعاهد جمعية العلماء في داخل الوطن وخارجه

– ضرورة التعاون بين جمعية العلماء والجمعيات الثقافية والمؤسسات العلمية لمزيد من النشاط الثقافي والحراك الفكري

– الدعوة إلى عقد يوم دراسي عن نوادي جمعية العلماء ورسالتها الإصلاحية والتنويرية

– طبع أعمال اليوم العلمي في نسخ ورقية ورقمية، وتوزيعها على المؤسسات الثقافية والجامعية لتعم الفائدة.

المؤتمر العالمي الأول للباحثين في القرآن الكريم وعلومه في موضوع: "جهود الأمة في خدمة القرآن الكريم وعلومه"

فاس- المغرب ١٠-١١-١٢ جمادى الأول ١٤٣٢هـ/الموافق ١٤-١٥-١٦ أبريل ٢٠١١م

محمد المنتار*

احتضنت مدينة فاس المغربية، أشغال المؤتمر العالمي الأول للباحثين في القرآن الكريم وعلومه الذي نظمته مؤسسة البحوث والدراسات العلمية "مبدع"، ومعهد الدراسات المصطلحية بتعاون مع الرابطة المحمدية للعلماء، وبتنسيق مع جامعة سيدي محمد بن عبد الله والهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة في موضوع: "جهود الأمة في خدمة القرآن الكريم وعلومه"، بمشاركة نخبة من الباحثين والأكاديميين من مختلف دول العالم.

استهل المؤتمر أشغاله بجلسة افتتاحية ترأسها وتحدث فيها الأمين العام للرابطة المحمدية للعلماء؛ الدكتور أحمد عبادي، والدكتور محمد أيت المكي، نائب رئيس جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، والدكتور عبد الله جوب رئيس رابطة علماء المغرب والسنغال، والدكتور سليمان عثمان محمد، رئيس جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالسودان، والدكتور محمد الحسن ولد الددو نائب رئيس الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، والدكتور محمد السيسي رئيس الجمعية المغربية للدراسات القرآنية، والدكتور عبد الحميد أبو سليمان، رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي، والدكتور الشاهد البوشيخي، الأمين العام لمؤسسة البحوث والدراسات العلمية "مبدع" والمدير المؤسس لمعهد الدراسات المصطلحية، والدكتور عبد الرحيم الرحموني، مدير معهد الدراسات المصطلحية، والدكتور مصطفى فوضيل الباحث بمؤسسة البحوث والدراسات العلمية "مبدع".

---

* دكتوراه في الدراسات الإسلامية في جامعة القاضي عياض/ مراكش، رئيس مركز الدراسات القرآنية بالرابطة المحمدية للعلماء، ورئيس تحرير موقعها الإلكتروني. البريد الإلكتروني: mohamedelmantar@gmail.com

وتوزعت جلسات المؤتمر على خمس جلسات علمية في ثلاثة أيام، فضلاً عن جلسة المحاضرة الافتتاحية، التي ألقاها الدكتور محمد هيثم الخياط؛ عضو مجمع اللغة العربية بدمشق والقاهرة، وبغداد، وعمان، وعضو مجلس أمناء الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، وجاءت تحت عنوان "لغة القرآن الكريم".

الجلسة الأولى بعنوان: جهود الأمة في حفظ القرآن الكريم

وقد عرضت فيها أوراق ثمان؛ جاءت الورقة الأولى بعنوان: "جهود الأمة في رسم القرآن الكريم"، للدكتور غانم قدوري الحمد، جامعة تكريت- العراق؛ إذ وقف فيها على حجم الجهود التي بذلها علماء الأمة الإسلامية من لدن عصر الصحابة إلى زماننا في حفظ نص القرآن الكريم، ورسمه في المصاحف، وصيانته من التغيير والتبديل. وقد عرّف الباحث بالمؤلفات الجامعة للروايات المتعلقة برسم المصحف، وشروحها، وعللها.

وقدم الدكتور سالم الزهراني، جامعة أم القرى- مكة المكرمة الورقة الثانية، وهي معنونة بـ: "ضبط القرآن الكريم: نشأته وتطوره وعناية العلماء به". تحدث فيها عن الضبط لغة واصطلاحاً، والفروق بين رسم القرآن وضبط القرآن، ثم نشأة علم الضبط وتطوره، وحكم ضبط القرآن الكريم وبيان أهميته، ثم عناية العلماء بعلم الضبط، وأشهر مؤلفاتهم فيه.

وجاءت ورقة الدكتور مولاي محمد الإدريسي الطاهري، جامعة أكادير- المغرب بعنوان: "جهود الأمة في تجويد القرآن الكريم". رصد فيها تسع محطات كبرى لجهود الأمة في علم التجويد، ثمان منها توافق القرون الهجرية من الرابع إلى الحادي عشر، إضافة إلى محطة العصر الحديث.

وجاءت ورقة الدكتور أحمد خالد شكري من كلية الشريعة، الجامعة الأردنية- الأردن بعنوان: "جهود الأمة في قراءات القرآن". قسمها إلى أربعة مباحث، كل مبحث يمثل مرحلة زمنية محددة: الأولى: مرحلة التأسيس، وتمتد من بدء نزول

القرآن إلى نهاية القرن الثالث الهجري. والثانية: مرحلة انتشار علم القراءات واستقراره وازدهاره؛ إذ بدأت تظهر ضوابط هذا العلم من بداية القرن الرابع الهجري إلى نهاية القرن الثامن الهجري، والثالثة: مرحلة الازدهار وتمتد من أوائل القرن التاسع الهجري إلى نهاية القرن الثالث عشر. والرابعة: مرحلة النهضة، وتبدأ من أوائل القرن الرابع عشر الهجري، وما تزال متواصلة.

وجاءت ورقة الدكتور توفيق العبقري، جامعة القاضي عياض- مراكش- المغرب بعنوان: "من جهود الأمة في خدمة القراءات القرآنية". ذكر فيها معالم جهود الأمة في هذا الجانب في سياقات ثلاثة؛ اصطلح عليها بالشُّعب، وهي: شعبة الرواية والتلقي، وشعبة التدوين والتصنيف، وشعبة الفقه المقارئي ودرية الرواية القرائية. وجعل لكل شعبة مراحل وحقباً محددة ومعينة، مع ذكر أعلام ومؤلفات كل مرحلة.

وقدم الدكتور عبد الله البخاري الأستاذ في كلية ابن زهر، أكادير- المغرب ورقة بعنوان: "جهود الأمة في تحفيظ القرآن الكريم". تحدث فيها عن أهم المحطات التاريخية لجهود الأمة في تحفيظ القرآن، وعن أهم معالم تحفيظ القرآن التي انتهت إليها جهود الأمة في العصر الحديث، ليختم بتعليق وتقويم عام لجهود الأمة في تحفيظ القرآن، مقدماً صوراً وأمثلة لحفّاظ القرآن من مختلف الأعمار والأزمان.

أما ورقة الدكتور عدنان بن عبد الرزاق الحموي العلبي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية- جامعة قطر، فجاءت بعنوان: "جهود قرّاء دمشق في تحفيظ القرآن الكريم". عرض فيها نماذج مميزة لبيوتٍ ومدارس وأُسر قرآنية دمشقية، اشتهرت بالقراءة والإقراء. ورصد الجهود المميزة في أسلوب التحفيظ، ونشاط جمع القراءات والإجازة، مع بيان منهجية القرّاء في التحفيظ.

وأتت ورقة الدكتور عبد الله بن علي بصفر، الأمين العام للهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، بعنوان: "جهود الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم". تحدث فيها عن برامج الهيئة التعليمية؛ من معاهد قرآنية، ودورات تدريبية، ومسابقات قرآنية، وملتقيات علمية، مقدماً أعمالاً وأفكاراً مستقبلية لتطوير عملية التعليم القرآني من

خلال سبل تطوير العمل المؤسسي القرآني، والخطة الاستراتيجية للهيئة، ووسائل تحقيق المرجعية العالمية للتعليم القرآني.

الجلسة الثانية بعنوان: جهود الأمة في تيسير القرآن الكريم

وعرضت فيها أوراق ثمان، قدم أولاها الدكتور عبد الله محمد الجيوسي، جامعة اليرموك- الأردن، وكانت بعنوان: "جهود الأمة في فهرسة القرآن الكريم". سلط فيها الضوء على ما يتعلق بفهرسة القرآن الكريم؛ أقساماً، وتبياناً، ونقداً، مع العناية بفهرسة الألفاظ والمعاني، والموضوعات القرآنية المطبوعة والمخطوطة والإلكترونية، ورصد نوع الخدمة التي تقدمها للأمة.

وجاءت ورقة الدكتور مبارك بن محمد الأوخامي، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف- المدينة المنورة بعنوان: "جهود الأمة في تسجيل القرآن". عرض فيها فكرة ثلاثة مشاريع، مع بيان خطة كل مشروع وتنفيذه: الأول مشروع التسجيل الصوتي للقرآن، والثاني مشروع كلية القرآن بالمدينة النبوية لجمع القرآن بالقراءات العشر، والثالث: مشروع تسجيل القرآن الكريم بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

وأتت ورقة الدكتور حمود بن جابر بن مبارك الحارثي، جامعة أم القرى- مكة المكرمة بعنوان: "جهود المملكة العربية السعودية في تسجيل القرآن الكريم ودوره في الدعوة إلى الله". رصد فيها الجهود الرسمية، والخاصة والشعبية، مع بيان دور تسجيل القرآن في الدعوة إلى الله تعالى داخل المملكة العربية السعودية وخارجها على حد سواء.

وقدم الدكتور عبد الله عبد الرحمن الخطيب، جامعة الشارقة- الإمارات ورقة بعنوان: "الجهود المبذولة في ترجمة معاني القرآن الكريم إلى الإنجليزية". بيّن فيها معنى الترجمة وأحكامها، مع رصد تاريخ ترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغات الأوروبية (الإنجليزية خاصة)، مع عرض ونقد لأهم الجهود المبذولة في هذا الجانب من غير المسلمين.

وجاءت ورقة الدكتور محمود العلي حسينات، جامعة اليرموك- الأردن بعنوان: "ترجمة معاني القرآن الكريم في ألمانيا: الدوافع والأهداف". ناقش فيها إشكاليات ترجمة معاني القرآن في ألمانيا خاصة، وفي الغرب عامة، مقدماً شواهد حية لكلمات ومصطلحات، مبرزاً دوافعها وخلفياتها المؤسسة على الأبعاد العقدية، والدينية، والمذهبية.

وقدم الدكتور مصطفى بن عبد الله، أكاديمية الدراسات الإسلامية جامعة ملايا- ماليزيا، ورقة بعنوان: "جهود ماليزيا في خدمة القرآن الكريم: الترجمة نموذجاً". تحدث فيها عن تفاسير القرآن وترجماته الأولى في ماليزيا، وعن حركات الإصلاح والدعوة وأثرها في ترجمة التفاسير القرآنية بماليزيا، وتناول بالنقد والتحليل أمثلة لبعض الأعلام المعاصرين في ترجمة تفسير القرآن في ماليزيا.

وأتت ورقة الدكتور علي بن عمر بادحدح، جامعة الملك عبد العزيز- جدة بعنوان: "نحو مشروع عالمي جامع لخدمة القرآن الكريم". تحدث فيها عن مجالات خدمة القرآن الكريم، وأسُس هذه الخدمة، مع بيان لرؤية علمية لمتطلبات الخدمة المثلى، ليختم بذكر نماذج لمشاريع رائدة تمثل خدمة عالمية متميزة للقرآن الكريم.

الجلسة الثالثة بعنوان: جهود الأمة في تفسير القرآن الكريم

وقد عرضت فيها عشر أوراق، كانت الأولى للدكتور عبد الرحمن الشهري، جامعة الملك سعود- السعودية بعنوان: "جهود الأمة في خدمة غريب القرآن". عرض فيها جهود العلماء في بيان غريب القرآن حسب البلدان، وحسب القرون، وأهم المحطات التاريخية في التأليف في غريب القرآن، مع تشخيص الواقع واستشراف المستقبل في هذا الجانب.

وقدم الدكتور سليمان بن إبراهيم العايد، جامعة أم القرى- مكة المكرمة ورقة بعنوان: "جهود علماء العربية في خدمة القرآن: ابن فارس في كتابه الصاحبي نموذجاً". تناول فيها تعريفاً بجهود ابن فارس في علوم القرآن والتفسير من خلال كتابه

"الصاحبي"، فأكد أن دلالة المصطلحات والمفاهيم تكون بمدى ارتباطها بالقرآن والسُّنة، واللغة التي نزل بها القرآن، والتمثيل بآي القرآن في الأمثلة والأبنية الصرفية ومعاني الكلام، وتوجيه ما جاء مخالفا للشائع، وكذا حديثه عن نظم القرآن استشهاداً، وتمثيلاً، وتفسيراً، ودرساً.

وجاءت ورقة الدكتور عبد الله الدكير، كلية الآداب- مكناس بعنوان: "جهود النحويين في خدمة القرآن الكريم: ابن هشام في المغني نموذجاً". تناول فيها بالشرح والبيان والتمثيل النحو في المغني لابن هشام، عادّاً إياه كتاباً يربط بين التفسير والنحو، لما امتاز به من عناية بقصد الخطاب وأغراضه الخادمة للمعنى، وبتصحيحاته وترجيحاته المحصنة للمعنى.

وقدمت الدكتورة فريدة زمرد، دار الحديث الحسنية- الرباط ورقة بعنوان: "جهود العلماء في خدمة المصطلح القرآني: المسار والمصير". تتبعت فيها الأوجه النظرية لعناية العلماء بالمصطلح القرآني في مجالي اللغة وأصول الفقه، ثم الأوجه التطبيقية لهذه الأوجه في كتب الغريب ومعاجم الألفاظ القرآنية، وفي كتب الأوجه والنظائر، وفي كتب التفسير. وقدّمت نماذج من الجهود المعاصرة لخدمة المصطلح القرآني على مستوى الدراسات والأبحاث، والمشاريع العلمية، والمراكز والمؤسسات العلمية، واستشراف آفاق كل ذلك.

وأتت ورقة الدكتور أحمد العمراني، كلية الآداب الجديدة- المغرب بعنوان: "جهود الأمة في خدمة تفسير القرآن الكريم". بيّن فيها المحطات الكبرى لخدمة معاني القرآن الكريم في الماضي؛ خدمة البيان والبلاغ، وخدمة التدوين والنقل، وخدمة التفسير والتفصيل والاستنباط. مع بيان المشهد الحديث المعاصر للخدمة؛ المتمثل في خدمة التجديد للفهم والعمل والإصلاح، وخدمة التجديد للتربية، وخدمة التجديد للرؤية والمنهاج. ومحاولة استشراف الآفاق المستقبلية لهذا النوع من الجهود.

وقدم الدكتور سعاد يلديريم، جامعة مرمرة- اسطنبول ورقة بعنوان: "أسلوب جمع العظمة في القرآن الكريم". تتبع فيها الاستعمالات القرآنية لأسلوب العظمة، الذي

ورد في القرآن ١٨٢٥ مرة في ١١١٤ آية، متعلقاً بمائتين وثلاثين موضوعاً في القرآن، مع بيان نكت هذا الأسلوب.

وقدّم الدكتور مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار، جامعة الملك سعود- الرياض ورقة بعنوان: "جهود الأمة في أصول تفسير القرآن الكريم". تحدث فيه عن أصول التفسير في الآثار النبوية، وأصول التفسير في تفاسير الصحابة والتابعين وتابعيهم، وأصول التفسير في كتب التفسير، بمقدماتها ومتونها، وفي كتب علوم القرآن، وفي كتب مخصوصة بهذا العلم بعينه، وفي كتابات المعاصرين، ليختم ورقته بنظرة عامة في الواقع المأمول في الكتابة في أصول التفسير.

وجاءت ورقة الدكتور عبد الله بن سرحان القرني، جامعة أم القرى- مكة المكرمة بعنوان: "اجتهاد العلماء في توجيه الألفاظ المختلفة فيما تشابه من الآيات: درة التنزيل وغرة التأويل نموذجاً". قدم فيها خلاصة جهود العلماء في المتشابه من آيات القرآن الكريم، من حيث النشأة، والحصر، والتوجيه. مع اختيار درة التنزيل لأبي عبد الله الإسكافي نموذجاً في هذا الجانب، مثنياً بما أورده ابن الزبير الغرناطي في "ملاك التأويل"، معترضاً أو مؤيداً أو شارحاً.

وقدم الدكتور حامد بن يعقوب الفريح، كلية التربية- جامعة الدمام ورقة بعنوان: "علم أصول تفسير القرآن الكريم: مباحثه وجهود العلماء في التأليف فيه". تحدث فيه عن مصادر أصول التفسير في أقول السلف، وكتب التفسير، وكتب علوم القرآن، وكتب أصول الفقه، وكتب اللغة، وكتب أصول الحديث، مع تقديم عرض تاريخي للكتب المصنفة في أصول التفسير، من بداية تدوين هذا الفن إلى عصرنا الحاضر، وبيان ما يتضمنه كل كتاب.

وجاءت ورقة الدكتور محمد يوسف الشربجي، كلية الشريعة- جامعة دمشق بعنوان: "جهود الأمة في علوم القرآن في العصر الحديث". تحدث فيها باختصار عن تاريخ التأليف في علوم القرآن، وجهود الأمة في علوم القرآن في العصر الحديث، مع تقديم مقارنة بين الأستاذين فضل حسن عباس وأحمد حسن فرحات في العناية بهذا الفن.

الجلسة الرابعة بعنوان: جهود الأمة في استنباط الهدى من القرآن الكريم

وانتظمتها سبع ورقات، أولها ورقة الدكتور الطيب الوزاني، أكاديمية فاس- المغرب التي جاءت بعنوان: "جهود الأمة في خدمة القرآن الكريم من خلال مفهوم السُّنن الإلهية في التاريخ والاجتماع البشريين". تحدث فيها عن التحديد الدلالي للسُّنن، وعن مسيرة جهود العلماء في خدمة القرآن الكريم من خلال السنن، مع بيان أنواعها ومواردها، ومن حيث بيان صيغها وما يتعلق بها من قضايا وإشكالات، ومن حيث بيان أهميتها ووظائفها ووجه الحكمة منها.

وقدم الدكتور محمد جميل مبارك، كلية الشريعة- جامعة أكادير- المغرب ورقة بعنوان: "جهود الأمة في أحكام القرآن". تحدث فيها عن دوافع التأليف في أحكام القرآن، وبيان مفهوم أحكام القرآن بين التوسيع والتضييق، وأهم المؤلفات في أحكام القرآن الكريم عبر القرون، وأهم المحطات التاريخية للتأليف في أحكام القرآن.

وأتت ورقة الدكتور عمر بن عبد الله بن محمد المقبل، كلية الشريعة- جامعة القصيم- السعودية بعنوان: "القواعد القرآنية: قراءة في التاريخ والآثار". أوضح فيها العلاقة بين القواعد القرآنية من جهة، ما يتصل بها من علوم القرآن من جهة أخرى، وجهود العلماء في كتابة "القواعد القرآنية"، وأنواع القواعد القرآنية، والآثار العلمية والعملية للكتابة في القواعد القرآنية، مع تقديم مقترحات عملية تتعلق بالكتابة في هذا الموضوع.

وجاءت ورقة الدكتور أحمد الريسوني، كلية الآداب- الرباط بعنوان: "جهود الأمة في خدمة القرآن الكريم". تحدث فيها عن ثلاثة أقسام لمقاصد القرآن: مقاصد الآيات، ومقاصد السور، والمقاصد العامة للقرآن. مع التركيز على القسم الثالث؛ الذي أنزل القرآن لأجل بيانها للناس وتوجيههم إليها، وحثهم على إقامتها ورعايتها؛ إذ نجد العناية بها والقصد إلى تحقيقها في سور القرآن وأجزائه عامة.

وقدم الدكتور مسعود بودوخة، جامعة سطيف- الجزائر ورقة بعنوان: "جهود العلماء في استنباط مقاصد القرآن". رصد فيها جهود العلماء في تبيان مقاصد القرآن قديما وحديثا، مع الوقوف على أهم محطاته التاريخية، وترتيب تصنيفات العلماء- قدامى ومعاصرين- لهذه المقاصد.

وجاءت ورقة الدكتور محمد المنتار، رئيس مركز الدراسات القرآنية بالرابطة المحمدية للعلماء- المغرب بعنوان: "مقاصد القرآن: قراءة معرفية تقويمية". تتبع فيها تاريخ هذا العلم وامتداداته منذ النشأة إلى اليوم، مع بيان وجوه العناية التي حظي بها، ورصد رجالاته وأعلامه المبرزين في القديم والحديث، واستقراء نصوصه المطبوعة والمخطوطة، والتنبيه على قيمتها العلمية، والتعريف بمظانها، وتصنيفها تصنيفاً علمياً.

وقدم الدكتور جمال اسطيري، كلية الآداب- بني ملال- المغرب ورقة بعنوان: "مقاصد ختم آي القرآن الكريم بأسماء الله الحسنى"، تساءل فيها عن العلاقة بين سياق آيات القرآن المختومة بأسماء الله الحسنى، وما ختمت به من الأسماء، مبرزاً جهود علماء الأمة في القضية، مع إجراء تطبيقات على آيات من سورة البقرة.

الجلسة الخامسة بعنوان: جهود الأمة في بيان إعجاز القرآن

اندرجت في هذا المحور ست ورقات؛ إذ جاءت ورقة الدكتور عبد الله بن عبد العزيز المصلح، الأمين العام للهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسّنة بعنوان: "الإعجاز العلمي في القرآن والسّنة: تاريخه وضوابطه". تحدث فيها عن مفهوم الإعجاز العلمي وتاريخه، وعن ضوابط الإعجاز العلمي في القرآن والسّنة.

وقدم الدكتور محمد بن موسى الشريف، من الهيئة العالمية للإعجاز في القرآن الكريم والسنة النبوية ورقة بعنوان: "جهود العلماء في بيان إعجاز القرآن". أتى فيها على جهود العلماء المؤسسين الأوائل لعلوم الإعجاز، ثم جهود العلماء بعد تلك الطبقة إلى يومنا هذا، وجهود أهل اللغة، والمفسرين، وعلماء العقيدة، وجهود المؤلفين في علوم القرآن.

وأتت ورقة الدكتور رفعت سيد العوضي، كلية التجارة- جامعة الأزهر بعنوان: "إعجاز القرآن الكريم في مجالات العلوم الاجتماعية مع التطبيق على آيات تشريع الميراث". ضمنّها تأصيلاً وتأسيساً للإعجاز العلمي في العلوم الاجتماعية، مع الحديث عن الإعجاز القرآني في تشريع الميراث وتوظيفه في مجالات العلوم الاجتماعية.

وقدم الدكتور الحسين زروق، كلية الآداب- ظهر المهراز- فاس ورقة بعنوان: "جهود الأمة في الإعجاز البياني: قراءة في المسار والمآل". تحدث فيها عن مفهوم الإعجاز البياني، وقراءة في مساره، بمرحلة تأسيسه ونضجه، ومرحلة التقريب والتطبيق، ومرحلة استواء المنهج، وقراءة في مآله مع رصد فعالياته ومفاتيحه.

وجاءت ورقة الدكتورة هناء عبد الرضا رحيم الربيعي، جامعة البصرة- العراق بعنوان: "دراسات الإعجاز البياني بين القدماء والمحدثين" تتبعت فيها مادة هذه الدراسات في كتب القدماء والمعاصرين، مع بيان المحاور النقدية لهذه الدراسات على مستوى اللفظ والمعنى، والنظم، ووحدة الموضوع، والملامح الجمالية، وتحقق الفائدة، والتأثير النفسي، والموازنات، وغيرها من المستويات.

وقدمت الدكتورة هيفاء بنت عثمان عباس فدا، كلية اللغة العربية- جامعة أم القرى- مكة المكرمة ورقة بعنوان: "الإعجاز البياني: تاريخ ومعالم وتقويم". تحدثت فيها عن الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم، مع بيان أطوار الكتابة فيه؛ بدءاً ببواكير الإشارات إلى الرسائل التي اشتهرت في هذا الفن، إلى أمهات الكتب، إلى الدراسات الحديثة، مع بيان السمات العلمية لكل لون.

وأسفرت الجلسة الختامية عن جملة توصيات علمية، من أبرزها:

١. الدعوة إلى تأسيس فرق بحث جماعية، يجمعها عمل مؤسسي منظم قائم على تشخيص المنجز واستيعابه وتقويمه، وحسن توظيف الصالح منه واستثماره، وتحديد حاجات الأمة وواجبات الوقت في خدمتها لكتابها ورسالتها في إطار من الرؤية الشمولية والاستراتيجية.

٢. الدعوة إلى إنشاء جمعيات علمية أكاديمية للباحثين في القرآن الكريم وعلومه في كل البلاد الإسلامية، والتوسع في تنظيم الندوات والمؤتمرات حول الأوليات البحثية، ولا سيّما في المجالات التربوية والدعوية وتييسر تعلم القرآن وعلومه.

٣. الدعوة إلى إنشاء جامعات للقرآن الكريم تتفرع إلى كليات ومعاهد متخصصة في علوم القرآن؛ رسماً وضبطاً وقراءات، وتحفيظاً وبياناً وأصولاً واستنباطاً.

٤. إنشاء بنك معلومات إلكتروني يتوفر على كل ما تم العثور عليه من تأليفات في علوم القرآن مبوّباً ومفهرساً. وتعميم نشره على الباحثين والمواقع ومعاهد البحث.

٥. الدعوة إلى إعادة القرآن الكريم إلى موقع الصدارة من حيث التأطير المفاهيمي والمصطلحي والمنهاجي في مختلف فروع العلم والمعرفة.

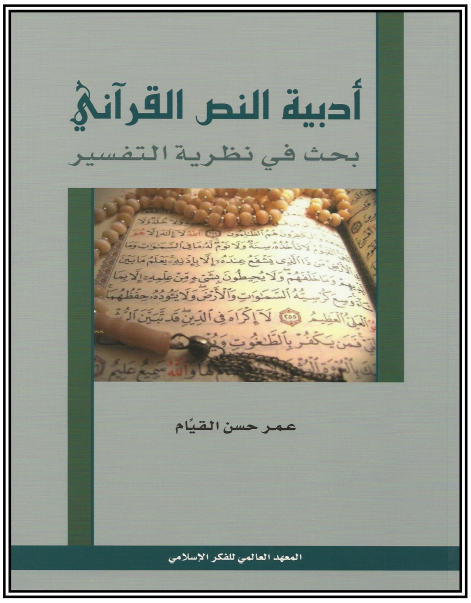
٦. ضرورة العناية البالغة والمستدامة باللغة العربية وعلومها من حيث كونها وعاءً للقرآن الكريم وعلومه، ولارتباطها الوثيق بكتاب الله من حيث الفهم والاستنباط.

٧. ضرورة الاستفادة من تقنيات العصر بمختلف أنواعها وتأهيل العنصر البشري فيها وتدريب المتخصصين في الدراسات القرآنية في حسن توظيفها واستثمارها.

٨. ضرورة ربط التعليم والإعلام بخدمة القرآن الكريم قضية الأمة الجوهرية والمصيرية، وتخصيص حصص كافية لمادة القرآن الكريم وعلومه في الصحف والإذاعات والقنوات التلفزية الرسمية وغير الرسمية.

٩. ضرورة طبع بحوث المؤتمر ووضعها بين أيدي الباحثين في الجامعات ومراكز البحث المتخصصة وبناء الأبحاث والدراسات عليها في شكل مشاريع علمية، لسد الثغرات، واستكمال جهود الأمة السابقة.

صدر حديثاً



أدبية النّص القرآني

بحث في نظرية التفسير

د. عمر حسن القيّام

الطبعة الأولى

١٤٣٢هـ - ٢٠١١ م

عدد الصفحات : ٢٠٠

منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي

يهدف هذا الكتاب إلى تقديم قراءةٍ نقديةٍ لنظرية التفسير كما تبلـــورَت في بعـــض اتجاهات الثقافة العربية المعاصرة، ويرصد التمايزات الجوهرية بين هذه الاتجاهـــات في إطار السياقات التي ظهرت فيها، وينفتحُ على أُفُقٍ معرفيٍّ مَوَّارٍ بالأســـئلة والشـــكوك والاجتهادات، ابتداءً من محمد عبده، وانتهاءً بنصر حامد أبو زيد، مروراً بأمين الخولي وعائشة عبد الرحمن، وشكري عيّاد، ومحمد أركون، في مقاربةٍ لجهودهم في هذا الحقل الشاق من الدراسات القرآنية ونظرية التفسير. والكتاب محاولةً صادقةً لتجذير المعـــنى الدينيّ للوجود، وإنارة الروح الإنسانية بـــ "الإشارات الإلهية" الفياضة بحبِّ الإنســـان وتكريمه بالخطاب الإلهيِّ الفريد.

الندوة العلمية الدولية الخامسة في الحديث الشريف بعنوان:
"الاستشراف والتخطيط المستقبلي في السُّنة النبوية"
نظمتها كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي
١٦-١٧ جمادى الأول ١٤٣٢هـ/ ١٩-٢٠ أبريل ٢٠١١م

عبد السلام أحمد أبو سمحة[١]

نظّمت الأمانة العامة لندوة الحديث الشريف ندوتها الدولية العلمية الخامسة بعنوان: "الاستشراف والتخطيط المستقبلي في السُّنة النبوية". وهدفت الندوة إلى إبراز الاستشراف والتخطيط المستقبلي في سنّة المصطفى ﷺ وسيرته؛ ببيان أهميته وتأصيله في السُّنة النبوية، وأثره في تقدم الأمة ونموِّها. وتصحيح المفاهيم المغلوطة في التعامل مع السنن الكونية الإلهية، والعمل على تفعيل دور السُّنة النبوية في خدمة قضايا الأمة وتطلعاتِها وحلِّ مشكلاتها المعاصرة، بما يرسخ النظرة الإيجابية للمستقبل لدى أفراد المجتمع المسلم.

وبدأت فعاليات الندوة بحفل الافتتاح الذي تحدث فيه جمعة الماجد رئيس مجلس أمناء كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي، وأكدّ فيه على أهمية الرِّسَالَة الَّتِي يَحْمِلُهَا الْعُلَمَاءُ الباحثون وَالْأَسَاتِذَةُ الجامعيون فِي خِدْمَةِ الدِّينِ وَالْمُجْتَمَعِ، وَأَنَّ أَدَاءَ هَذِهِ الرِّسَالَةِ يَقْتَضِي مِنْهُمْ الْاِهْتِمَامَ بِالْاِسْتِشْرَافِ وَالتَّخْطِيطِ الْمُسْتَقْبَلِي، وَاضِعِينَ أَمَامَ أعينهم تَجَارُبَ الْمَاضِي، وَطَبِيعَةَ التَّغَيُّرَاتِ الَّتِي يَشْهَدُهَا الْعَصْرُ الْحَاضِر، اِقْتِدَاءً بِالنَّبِيِّ ﷺ.

ثم تحدث الأستاذ الدكتور حمزة المليباري الأمين العام للندوة، موضحاً أنَّ هذه الدورة تناقش في جلساتها العلمية موضوع الاستشراف والتخطيط المستقبلي الذي يحبه الإنسان بفطرته، ويحرص على تحقيقه. وركزّ على أن السُّنة النبوية ترشِّد المسلم وتربيه

[١] دكتوراه في الحديث النبوي الشريف وعلومه، مساعد الأمين العام للندوة الدولية للحديث الشريف، كلية الدراسات الإسلامية والعربية في دبي. البريد الإلكتروني: abusamhaa@yahoo.com

مبكراً على ثقافة الاستشراف والتخطيط في كل شأنه، متوكلاً على الله، ومؤمناً بالقضاء والقدر.

وشارك في المؤتمر ستة عشر باحثاً من تسع دول عربية وأجنبية، سَعَوا من خلال أبحاثهم إلى تغطية محاور الندوة، التي حاولت بدورها استيعاب أكثر المواضيع التي تمس جوهر الاستشراف والتخطيط المستقبلي.

تضمنت جلسات الندوة محاور ومواضيع متنوعة؛ إذ دار الحوار حول مفهوم الاستشراف والتخطيط، وأيهما يقدَّم على الآخر، والتعرّض للتأصيل الشرعي لهذه المسألة، والتفريق بين ادعاء الغيب، والنظر إلى المستقبل بعين مستشرفة، كما فرَّقت الأوراق بين نوعين من الأحاديث، أحدهما يتحدث عن الفتن، والآخر يتحدث عن الاستشراف، بهدف الكشف عن الموقف الذي ينبغي للمسلم اتخاذه تجاه هذين النوعين من الأحاديث.

وضمت الجلسات أبحاثاً وزعت على يومين؛ إذ بدأت الجلسة الأولى في اليوم الأول بالورقة البحثية التي تقدم بها الدكتور حسام أحمد قاسم، جامعة أوساكا- اليابان بعنوان: "التخطيط الاستراتيجي في السُّنة المشرفة"، فبيَّن أن السُّنة النبوية تربط بين فلسفة العمل والتخطيط الاستراتيجي عن طريق أمرين: الأول: دعم فكرة العمل من أجل المستقبل؛ فالإسلام يُعَوِّدُ المسلم على أن يعمل الآن وينتظر الحصاد غداً. والثاني: أن الأعمال لا تتساوى في الأجر؛ فهناك معايير تحدد درجة الأجر على العمل، منها نتائج العمل ومآلاته، مما يعني ضرورة النظر في الواقع وتوقع النتائج قبل الفعل، ومنها أيضاً استمرار العمل وعموم نفعه.

وكانت الورقة الثانية للدكتور محمد عبد الفتاح الخطيب، من جامعة الإمارات العربية المتحدة بعنوان: "الائتمان على المستقبل"؛ إذ قدم الباحث رؤية مفادها أن المسلم ليس مطالبًا باستشراف المستقبل رؤيةً وتخطيطًا فحسب، بل هو مؤتمن عليه أيضًا. وبذلك يضيف هذا المفهوم إلى أبعاد الفقه الحضاري، الممثلة في بُعد فقه النص،

وفقه الواقع، وفقه تنـــزيل النص على الواقع، بُعداً رابعاً هـــو فقـــه الائتمـــان علـــى المستقبل.

وختمت هذه الجلسة بورقة الدكتور محمد بشير، جامعة جـــازان- الســـعودية، وجاءت بعنوان: "أهمية استشراف المستقبل وضوابطه: دراسة تأصيلية في ضوء السُّـــنة النبوية"، فبيَّن أن أهمية استشراف المستقبل، بصوره المختلفة، تتجلى في كونه تطبيقـــاً عملياً لعدد من القيم الإسلامية التي دعت إليها السُّنة النبوية؛ وتتمثل في الحث علـــى الشورى، والترغيب في التعاون على الخير، والعمل بروح الفريق الواحـــد، وضـــرورة الأخذ بالأسباب، المأمور بها في الإسلام، التي لا تنافي ما يجب أن يكون عليه المؤمن من التوكّل على ربه.

وأما الجلسة الثانية من اليوم الأول فقد عرضت فيها ثلاث ورقـــات، افتتحهـــا الدكتور محمد إبراهيم العشماوي، من جامعة الأزهر- مصر ببحثه المعنون بـــ: "فقـــه التخطيط للمستقبل في ضوء السُّنة والسيرة"، فبين أن التخطيط النبـــوي نتـــاج فهـــم الواقع، فهو من أهم الضوابط التي تضع العلامات الهاديـــة أمـــام قـــادة التخطـــيط، وتساعدهم على اتخاذ القرار في ضوء نتائجها؛ وهو ما كان من فِعْله ﷺ.

وجاءت الورقة الثانية بعنوان: "الاستشراف الإيجابيّ للمستقبل في ضـــوء السُّـــنة النّبويّة"، تقدم بها الدكتور الذّوّادي بن بخّوش قوميدي، من جامعة باتنـــة- الجزائـــر؛ فتحدث عن الاستشراف الإيجابيّ وقيامه على الفهم الصّحيح لحقائق الإســـلام، فـــلا يناقض عقيدة القدَر ولا حقيقة التّوكّل، ويحسن الظن بأفعال الله تعالى، وينظر إلى الغد بمنظور الأمل، ويحترم السُّنن الإلهية، ويقدّم الأسباب وَفقها، ويمهد للتخطيط المتوازن، بعيداً عن العشوائية والسطحية والاستعجال.

وختمت الجلسة الثانية بالورقة العلمية المقدمة من الأستاذ الدكتور محمد زرمـــان، من جامعة باتنة- الجزائر بعنوان: "النظرة الإيجابية للمستقبل في السُّنة النبوية وأثرها في تقدم الفرد والمجتمع"، فوضّح فيها أن قوة المسلمين وضعفهم مرتبط إلى حـــدٍّ بعيـــدٍ بوعيهم بالنظرة الإيجابية للمستقبل، وتفطّنهم لضرورتها في إحداث النهضـــة وتغـــيير الواقع.

وبدأت فعاليات اليوم الثاني بالجلسة الأولى التي تضمنت أربع أوراق، كانت الأولى بعنوان: "استشراف المستقبل والتخطيط له وحاجة الدعوة والداعية إليه". للدكتور علي محمد الشنقيطي، من جامعة طيبة- السعودية؛ فأكّد على الحاجة إلى استشراف المستقبل ومعرفة وسائل ذلك، وبيَّن أن الزهد والاستغناء عن استشراف المستقبل والتخطيط له أصبح من مظاهر التخلف وعدم مواكبة روح العصر.

وجاءت الورقة الثانية بعنوان: "الموارد البشرية في السُّنة النبوية- منهج نحو استشراف المستقبل". للدكتورة حكيمة حفيظي، من جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية- الجزائر؛ بينت فيها أن القيم الخلقية هي السبيل الأمثل، والمنهج الأكمل لإعداد الكفايات، وإدارة الموارد البشرية من منظور الهدي النبوي.

وتحدثت الورقة الثالثة عن: "اهتمام السُّنة بالاستشراف والتخطيط في التنمية الاقتصادية والاجتماعية". أعدها الدكتور كايد قرعوش، من جامعة العلوم التطبيقية- الأردن؛ وكشف فيها عن ضرب جديد من ضروب الفقه يحتاج إلى مطالعة المستقبل أو استشرافه، ويتجاوز فيه صاحب الرؤية حدود الأمر الواقع إلى ما هو متوقع، فهو نوع من الحدس التاريخي المبني على منهج علمي يستقرىء السنن والقوانين التي تحكم المجتمع، ويدخل إلى المستقبل بتخطيط مدروس تحدد فيه الأهداف، لينتهي إلى تحديد الوسائل والأدوات المكافئة لتحقيق هذه الأهداف.

واختتمت هذه الجلسة بالورقة العلمية المقدمة من الدكتور صالح بن طاهر مشوش، من الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا، التي جاءت بعنوان: "السُّنة النبوية ورسم أحوال العمران البشري، استشراف المستقبل من منظور الرؤية الكونية التوحيدية". وقد وضّح الباحث أن أهمية الحياة الدنيا وتعميرها واستشراف أحوالها تقدر بأهمية الغاية التي يتّجه إليها الإنسان، وهو يستنفد العمر الذي قدّره الله له؛ فإذا كان ذلك موافقاً للوحي الإلهي وهديه عقيدةً وشريعةً، فسعيه وحياته مباركة، وأما إذا كان الأمر غير ذلك فلا قيمة لحياته، مهما حقق من الإنجازات المادية التي اشتد تنافس الناس فيها.

ثم عقدت الجلسة الثانية وتضمنت ثلاثة أبحاث، افتتحها الدكتور محمد ناصيري، دار الحديث الحسنية- المغرب، ببحثه: "التدبير الوقائي في السُّنة النبوية نحو منهج مناسب لفهم الأحاديث الواردة في موضوع الفتن". وقد بيّن الباحث أن التدابير الوقائية التي تضمنتها السُّنة النبوية تعد ضماناً لاستمرار قيم رسالة الإسلام ومبادئها، وهي خير برهان على الرؤية المستقبلية، والتخطيط المحكم، والإعداد الدقيق لإدارة ما يتوقع من أزمات.

وجاء البحث الثاني بعنوان: "نصوص قواعدية من السُّنة النبوية لإدارة الأزمات- عرضاً وتطبيقاً". تقدم به الدكتور محمد يحيى بلال، من جامعة الطائف- السعودية، الذي بين أن موضوع إدارة الأزمات يُعدّ من الثغور الفكرية التي تُلقِّح العقل وتَمُدّه بنضج فكري، وتوقِظه من سُبات الخمود والجمود؛ ذلك أن الأزمة هي لحظةُ صدقٍ للإنسان مع نفسه، ومع خالقه، ومع البيئة التي يعيش فيها بمتغيراتها المختلفة.

واختتم الدكتور محمود أحمد يعقوب رشيد، من الجامعة الأردنية- الأردن أبحاث هذه الجلسة ببحثه المعنون بـ: "استراتيجيات النبي ﷺ في إدارة أزمة الحصار العسكري، والاستبشار، واستشراف المستقبل: غزوة الأحزاب أنموذجاً". وقد أعطى الباحث نموذجاً عملياً لإدارة أزمة الحصار العسكري الذي ألمّ بالمسلمين في غزوة الخندق، موضحاً الاستراتيجيات العسكرية التي استخدمها النبي ﷺ في ذلك.

وأما الجلسة الثالثة من أعمال اليوم الثاني، فقد افتتح الحديث فيها الأستاذ الدكتور أحمد رحماني، من كلية الدراسات الإسلامية والعربية- دبي، ببحثه المعنون بـ: "استشراف أسرار تغير الظاهرة الحضارية من خلال الحديث النبوي الشريف". الذي رأى فيه أن مقياس الحضارة في ميزان الحديث الشريف هو الخير والشر؛ إذ يُعدّ الخير والشر الصفتين البارزتين في التعبير عن تغير أحوال المجتمعات، والعلم والجهل هما العاملان الأساسيان في توجيه مؤشر التغير. ورأى أن كل حالة من أحوال التغير المدني والاجتماعي والحضاري تتميز بخصائص وعوامل تحكم النوع، وتعبّر عن صفاته.

ثم مثلت الدكتورة نوال عمر عبد الله باسعد، من جامعة الملك عبد العزيز- السعودية بالهجرة وبناء الدولة نموذجاً عملياً، وهي تتعرض لإدارة الأزمات ببحثها المعنون بـ: "إدارة الأزمات والتخطيط المستقبلي في السُّنة النبوية، الهجرة وبناء الدولة الإسلامية الأولى أنموذجاً"؛ إذ أبقى النبي ﷺ بساتين الأنصار لهم حفاظاً على ممتلكاتهم، وأشرك المهاجرين في العمل فيها. وأمَّن المأوى لمن لا مأوى له من المهاجرين والمغتربين، بإعداد مكان لهم في مؤخرة المسجد النبوي فيما عرف بأهل الصُّفة.

وختم الدكتور رابح دفرور، من جامعة أدرار- الجزائر، الجلسة ببحثه المعنون بـ: "التخطيط الصحي في الهدي النبوي"، فقرَّر أن أهداف التخطيط الصحي في الهدي النبوي نشر الوعي البيئي وثقافة المحافظة على المحيط، وتوكيد ضرورة تطهيره من الأوبئة والعوامل المؤدية إلى الإضرار بالصحة الفردية أو الجماعية.

وعقدت في ختام الندوة جلسة ختامية شكر فيها الأستاذ الدكتور أحمد حساني عميد الكلية الباحثين لانصرافهم إلى مقاربة إشكالية الاستشراف والتخطيط المستقبلي في هدي السُّنة النبوية في هذا الظرف بالذات من تاريخ الأمة الإسلامية، مبيناً أن عملهم يدلّ على شعورٍ بالمسؤولية الملقاة على عاتق العلماء والمفكرين في استنباط القيم الحضارية والمبادئ التنظيمية للحياة من بيئتها الدينية الأصيلة لحل مشكلات الإنسان الآنية والمستقبلية وفق استراتيجيات ذات معالم واضحة. وتلا الدكتور عبد السلام أبو سمحة البيان الختامي، الذي تضمن توصيات عديدة أهمها:

١. ضرورة إنشاء موسوعة للأحاديث النبوية المختصة بالاستشراف والتخطيط المستقبلي.

٢. تبويب نصوص السُّنة النبوية في الاستشراف والتخطيط المستقبلي بعناوين معبرة تخدم الواقع المعاش، وتبشر وتؤمل بمستقبل واعد.

٣. الاعتناء بدراسة مراحل السيرة النبوية المختلفة برؤية استشرافية تخطيطية؛ تكشف مجالات التخطيط عند النبي ﷺ في مراحلها المتنوعة.

٤. الحث على إغناء التأليف والكتابة في موضوع الاستشراف والتخطيط المستقبلي، ومقارنة المنهج الإسلامي بغيره من المناهج، وذلك من خلال الرسائل الجامعية والجوائز الإسلامية العالمية.

٥. ضرورة أن يفتح الباحثون آفاق البحث في الاستشراف والتخطيط المستقبلي لدى الصحابة رضوان الله عليهم وغيرهم.

٦. ضرورة اهتمام المناهج التعليمية بتربية الأجيال على الاستشراف والتخطيط وفق الهدي النبوي.

٧. مناشدة الجامعات العربية والإسلامية لاعتماد مقررات دراسية جامعية تعنى بالاستشراف والتخطيط المستقبلي في الإسلام.

٨. إنشاء معاهد ومراكز متخصصة في "الدراسات المستقبلية وإدارة الأزمات".

كتابان صدرا حديثاً

الدليل المبسط
في مقاصد الشريعة

محمد هاشم كمالي

الطبعة الأولى ١٤٣٢هـ - ٢٠١١ م

عدد الصفحات : ٤٨

منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي

يركز هذا البحث على خصائص مقاصد الشريعة في القرآن الكريم، وتطورها التاريخي، وإسهامات أهم العلماء المسلمين فيها، والطرق المختلفة التي اتّبعوها في تحديد المقاصد والتعريف بها، وكذلك العلاقة بين الاجتهاد والمقاصد والطرق التي يمكن للمقاصد من خلالها توسيع آفاق الاجتهاد.

مقاصد الشريعة:
دليل المبتدئ

جاسر عودة

الطبعة الأولى ١٤٣٢هـ - ٢٠١١ م

عدد الصفحات : ١١٨

منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي

تعد مقاصد الشريعة اليوم من أهم النظريات التي يستند إليها الفكر الإسلامي السّاعي إلى الإصلاح والتّجديد. *فما هي* المقاصد؟ وما هو تاريخها وأصلها في الإسلام؟ ومن هم أعلامها من العلماء في الماضي والحاضر؟ وما علاقتها بالقضايا المعاصرة؟ والكتاب موجه إلى المبتدئ في دراسة المقاصد.

عروض مختصرة

إعداد: أسماء حسين ملكاوي

١. نظرية الأهلية: دراسة تحليلية مقارنة بين الفقه وعلم النفس، هدى محمد حسن هلال، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١١م، ٣٤٠ صفحة.

أصل الكتاب أطروحة دكتوراه في الفقه وعلم النفس، من جامعة المالايا في ماليزيا. تحاول المؤلفة تقديم نظرية معاصرة للأهلية، تجمع بين الفقه الإسلامي وعلم النفس المعاصر، بهدف إيجاد حلول للإشكاليات والخلافات القديمة والحديثة. يدرس الكتاب متطلبات المراحل العمرية للإنسان وأحواله في الصحة والمرض في الرؤية الفقهية التقليدية، وشواهدها من القرآن الكريم والسنّة النبوية، وفي الوقت نفسه المعطيات العلمية لعلم النفس الارتقائي، التي تضيف أبعاداً جديدة، ربما تغيب عن التحليل السائد للموضوع عند الاقتصار على الرؤية الفقهية التقليدية، ومن ثمّ يحاول الكتاب بناء "فقه نفسي" لضبط أهلية الإنسان في هذه المراحل والأحوال؛ لاستنباط الأحكام الشرعية المناسبة. يتضمن الكتاب أربعة فصول هي: الحاجة إلى نظرية للأهلية تجمع بين الفقه وعلم النفس، والفراغ بين الدراسات الفقهية القديمة والدراسات المعاصرة، وكيفية سد الفراغ، وكيفية تجاوز الفراغ العلمي.

٢. علم النفس والعولمة؛ رؤى مستقبلية في التربية والتنمية، مصطفى حجازي، القاهرة: المركز الثقافي العربي، ٢٠١٠م، ٣٣٥ صفحة.

المؤلف مفكر استراتيجي مصري، مهتم بصناعة التفكير، يرى أن التحولات التي فرضتها العولمة جعلت من المعرفة القوّة الأهم لأي مجتمع، وأصبح الاقتدار المعرفي أبرز متطلبات بناء المستقبل، ولا يقتصر ذلك على المستوى العلمي فقط، بل هو يمتدّ إلى تنمية الإبداع وخلق جو من الحريّة التي تتيح لأفراد المجتمع إطلاق طاقاتهم. ويطالب بإعادة النظر في وظائف علم النفس، وفلسفاته، وممارساته عربياً، ذلك أنه تم استيراد

هذا العلم كما وُضع وتطور في الغرب، لخدمة احتياجات منها ما هو مشترك، إنساني عام، ومنها ما هو خاص بتلك المجتمعات؛ فإضافة إلى الدور الذي يؤديه علم النفس على المستوى الفردي، فإن من مهامه التصدّي لكشف آليات التحكّم التي تمارَس على الإنسان، وخاصّة لدى فئة الشباب الذين لا تتاح لهم فرصة التعبير الحرّ عن أنفسهم في مجتمعاتهم، فليجؤون إما إلى الهجرة الخارجية أو الاغتراب في العالم الافتراضي. يستعرض الكتاب مجموعة من الرؤى المستقبلية في التربية والتنمية المجتمعيّة، والتعليم العالي والمعرفة، والشباب وتربية الإبداع، والصحّة النفسيّة بين ممارسات الحاضر وخيارات المستقبل، مركّزاً على الاهتمام ببناء الشخصيّة المقتدرة على التعامل مع تحديّات العولمة وصناعة المستقبل.

٣. **أزمة علماء النفس المسلمين**، مالك بدري، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير، ٢٠١٠م، ٨٤ صفحة.

المؤلف أستاذ في علم النفس، وعلم النفس الإسلامي. وهو يحاول توضيح المزالق التي يقع فيها بعض المتخصصين المسلمين أنفسهم، عند محاكاتهم وتقليدهم الأعمى لعلماء النفس في الغرب. كما يهدف لأن يكون لمتخصصي النفس المسلمين استقلال يحررهم من الانقياد لنظريات النفسانيين في الغرب وممارساتهم. ينقسم الكتاب إلى خمسة عشر فصلاً منها: أخصائي النفس المسلم كسلوكي، تداخل علم النفس مع الفلسفة والفن والتأمل، التضاد بين العقيدة الإسلامية وعلم النفس الفلسفي الإلحادي، أخصائي علم نفس الطفل المسلم في جحر الضب، منزلق علم النفس القياسي، أخصائي علم النفس التربوي المسلم الذي يردد صوت سيده، هوة علم النفس التحليلي، أعماق المنزلق الفرويدي، كأخصائيي نفس مسلمين ماذا نحن فاعلون حقاً إزاء علم النفس في الغرب، علم النفس الحديث في خدمة الإسلام، هل كل مدارس علم النفس في الغرب مادية؟ ماذا عن مدارس علم النفس المادية في الغرب؟ كيف

نخرج النفسانيين المسلمين من جحر الضب؟ مرحلة الافتتان، مرحلة الوفاق، مرحلة الانعتاق.

٤. **إسلامنا والتراث "نحو تقويم الخطاب الديني"**، أحمد عبده ماهر، وأحمد عبد الرحيم السايح، خاص: أحمد عبده ماهر، ٢٠١٠م، ٢٨٠ صفحة.

يرى المؤلفان أن حصر فعاليات التدين بالاجتهاد فى الشعائر، والتفضيلات الشكلية للسُّنة، فيه غمط لحقيقة العمل الصالح الذي تنصلح به جنبات الحياة. وإن فقدان المسلم لكثير من معالم دينه على يد موروثات أفقدت الأمة اتزانها بين الأمم، باسم السلفية تارة، وباسم السُّنة تارة أخرى، أنشأت مسلم هذا الزمان. وإن اتباع الصيحات الآثمة بالالتزام بتتبع العورات الفقهية للفِرق الإسلامية، أذْهَب ريح الأمة. تلك الصيحات التي منعت العقول عن التدبر بدعوى التخصص، قد أسهمت بالقدر الأكبر في تخلفنا. والكتاب رؤية نقدية وإصلاحية، ودعوة لتمازج المجامع الفقهية مع المجامع العلمية لاستخراج كنوز القرآن. وهو رؤية جديدة لبداية عهد جديد للدعوة الإسلامية، للملمة شتات التفرق الفكري؛ ودعوة لاستثمار كل العقول المسلمة، كي تفعّل نشاطها الثقافي والفكري، لتدبر كون الله المنشور وكتابه المسطور الذي يسره للناس كافة.

٥. **المعرفة والسلطة في التجربة الإسلامية "قراءة في نشأة علم الأصول ومقاصد الشريعة"**، عبد المجيد الصغير، القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م، ٦١٦ صفحة.

المؤلف مفكر مغربي جعل كتابه في ثلاثة أقسام، تناول القسم الأول السلطة العلمية والتجربة السياسية في الإسلام، وتناول القسم الثاني الانحطاط وإشكالية القول بعلم مقاصد الشريعة، أما القسم الثالث فتناول "أبو إسحاق الشاطبي" وتأسيس علم المقاصد، الذي سمّاه "عقلنة التكليف والتنظير للإنقاذ". بدأ المؤلف بالتفريق بين الممارسة السياسية للقوة، ومفهوم السلطة؛ فالمعرفة في حد ذاتها قوة وسلطة مؤثرة ومنافسة لسلطة رجل السياسة، في حين أن السياسة تدبير، والقوة عكس التدبير، وتستوجب العنف. وعلى هذا الأساس تأتي صورة رجل العلم والقلم مضادة لصورة

رجل السيف؛ فالأول ينقد اختيارات الثاني، والثاني يحاول شراء ذمة الأول فيما يعرف بفقهاء السلاطين، بوصفهم وسائل لتجميل مجالس الملك. وشرح المؤلف كيف اضطلع علم أصول الفقه بالتحديد بإشكالية السلطة والشرعية بين رجلي العلم والسياسة.

٦. **التبادل الاقتصادي وضبطه بمقاصد الشريعة: دراسة مقارنة**، ثناء محمد إحسان الحافظ، بيروت: دار الفكر المعاصر، ٢٠١٠م، ٤٨٠ صفحة.

يهدف الكتاب إلى إبراز معالم المنهج الاقتصادي الإسلامي، وبيان تميزه عن غيره، من خلال التركيز على أحد أركانه وهو التبادل، لما له من أثر مهم في الاقتصاد على المستوى الفردي وعلى المستوى العام؛ لأنه القنطرة التي تعبر عليها سائر أركان الاقتصاد من إنتاج وتوزيع واستهلاك. ويبين المفهوم الاقتصادي الإسلامي في مجال التبادل، وفي ضبط المصالح الاقتصادية، ومدى ارتباطهما بالمقاصد الشرعية، ويقارن كل ذلك بالأنظمة الاقتصادية الأخرى. وترى مؤلفته أن المصلحة المرجوة من التبادل في الاقتصاد الوضعي هي الاستزادة من المنافع المادية بغض النظر عن أي اعتبار إنساني آخر؛ أما المصلحة التي يقوم عليها التبادل في الاقتصاد الإسلامي فهي مرتبطة بمقاصد الشريعة وكلياتها. وقد ضبط الإسلام التبادل في السوق بأحكام وشروط تتصف بالمرونة، وتضمن استمرارية التعامل في كل الأزمنة والأمكنة وتحقق مقاصد الشريعة.

٧. **الدليل المبسط في مقاصد الشريعة**، محمد هاشم كمالي، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١١م، ٤٨ صفحة.

تُعدُّ مقاصد الشريعة اليوم من أهمّ النظريات التي يستند إليها الفكر الإسلامي السّاعي إلى الإصلاح والتّجديد، فما هي المقاصد؟ وما هو تاريخها وأصلها في الإسلام؟ ومن هم أعلامها من العلماء في الماضي والحاضر؟ وما علاقتها بالقضايا المعاصرة كحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية والسياسية، والاجتهاد في القضايا الجديدة، والتقريب بين المذاهب، والحوار بين الأديان، ومفهوم "الإرهاب"، والأخلاق؟ هذا الكتاب (المترجم إلى اللغة العربية من الإنجليزية) سعى إلى الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها بلغة علمية ولكنها تناسب المبتدئ.

٨. **مقاصد الشريعة: دليل للمبتدئ**، جاسر عودة، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١١م، ٧٦ صفحة.

الكتاب كما يشير عنوانه دليل مقاصد الشريعة الإسلامية للدارس المبتدئ. وقدم المقاصد بوصفها أهم النظريات التي يستند إليها الفكر الإسلامي المعاصر الذي يسعى إلى الإصلاح والتجديد. يجيب الكتاب عن عدد من الأسئلة التي تختص بمفهوم المقاصد، وتاريخ هذا العلم، وأعلامه من العلماء في الماضي والحاضر؟ وعلاقته بالقضايا المعاصرة، لا سيما قضايا العدالة الإجتماعية والسياسية، وحقوق الإنسان والاجتهاد والتجديد، والتقريب بين المذاهب.

9. *Religion and Spirituality in Psychotherapy: An Individual Psychology Perspective*, Thor Johansen, New York*:* Springer Publishing Company; 5 edition (December 7, 2009), 240 pages.

عنوان الكتاب باللغة العربية: "**الدين والروحانية في العلاج النفسي: وجهة نظر علم النفس الفردي**". يقدم (ثور جوهانسن) الطبيب النفساني في ولاية إلينوي، إمكانيات جديدة للمتخصصين في الصحة العقلية، المتطلعين لتبني العلاج التقليدي وتقنيات تقديم المشورة لمعالجة المشكلات الروحية والنفسية التي يواجهها مرضاهم. ويستخدم جوهانسن، المدرس في كلية أدلر لعلم النفس الوظيفي، منظور (ألفرد أدلر) في علم النفس الفردي، الذي يرفض الحتمية البيولوجية، ويهتم بتأثير العوامل البيئية على الشخصية. ويستخدم المؤلف مجموعة كبيرة من النظريات والفلسفات الخاصة من كل دين؛ فهو يناقش كيف يتكامل علم النفس الفردي مع الروحانية المسيحية، ويقارن بين نظريات (أدلر) في المصلحة الاجتماعية، والنظريات العلائقية والاجتماعية اليهودية، والنظريات الروحية والأخلاقية والنظم الاجتماعية في الإسلام، كما يتناول معتقدات التناسخ وأهداف الحياة والمسارات إلى الله عند الهندوسية. ويعرض أمثلة لحالات توضح مقاربات العلاج النفسي التي استخدمها (أدلر) في المشاكل النفسية والروحية.

10. *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings (Global Studies in Education)*, Yusef Waghid, Switzerland: Peter Lang Publishing, First printing edition (May 25, 2011), 160 pages.

العنوان بالعربية: **"مفاهيم التعليم الإسلامي: الأطر التربوية"**. يرفض يوسف واجد، أستاذ فلسفة التربية، وعميد كلية التربية في جامعة (Stellenbosch) في جنوب أفريقيا، في كتابه، إلقاء المسؤولية الحصرية في زراعة التطرف إلى المدارس الإسلامية. وأنه يمكن تأطير التعليم الإسلامي، على الوجه الأنسب، وفقاً لثلاثة مفاهيم مترابطة هي: التربية، والتعليم، والتأديب. ويتم استكشاف هذه المفاهيم الثلاثة بالتماشي مع سلسلة متصلة من الحدود الدنيا والقصوى التي توجه الممارسات والمؤسسات بطرق مختلفة. وبالنظر إلى المدارس الإسلامية في جنوب أفريقيا يرى المؤلف أن مفاهيم التعليم الإسلامي لا تلقي بالاً للاعتقاد الخاطئ الذي يكرّس علاقة هذه المدارس بالتطرف الإسلامي. يتضمن الكتاب ستة فصول تحمل العناوين التالية: مفاهيم التعليم الإسلامي، التعليم الإسلامي والممارسات، مؤسسات التعليم الإسلامي، نحو فكرة الحد الأعلى من التعليم الإسلامي، التعليم الإسلامي والعالمية، نحو خيال مدرسي: زراعة الرؤية القصوى للتعليم الإسلامي.

11. Nature and Technology in the World Religions (A Discourse of the World Religions), P. Koslowski, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, (July 29, 2011), 166 pages.

العنوان بالعربية: **"الطبيعة والتكنولوجيا في عالم الأديان (خطاب أديان العالم)"**. ظهرت التكنولوجيا ومحاولات السيطرة على الطبيعية بهدف الحد من الفقر والحاجة في الحياة الإنسانية. وبما أنَّ الدين يهدف إلى الشيء ذاته، فقد استدعى ذلك التفكير بالمقاربة بين الدين والتكنولوجيا؛ فعلاقة البشر بالطبيعة والتكنولوجيا، هي وجه من أوجه العقيدة الدينية والأخلاقية في أديان العالم أجمع. وأبرزت القوة التكنولوجية تساؤلات حول دور الإنسان في تشكيل التكنولوجيا، وحول حدود القوة التكنولوجية، والسيطرة الإنسانية على الطبيعة. يحتوي الكتاب على آراء مجموعة من العلماء المعروفين من الديانات المختلفة؛ اليهودية، والمسيحية، والإسلام، والهندوسية،

والبوذية، ليقدموا رؤى أديانهم في هذا المجال، ويكون الكتاب مصدراً أولياً للمعلومات الكافية لفهم علاقة هذه الديانات الخمس وتعاليمها حول الطبيعة والتكنولوجيا، والفروقات بينها، وبما يشكل قاعدة للجسر بين الأديان، ونموذجاً للحوار بينها. والكتاب خلاصة لمؤتمر نظمته مؤسسة هانوفر للدراسات الفلسفية في هانوفر – ألمانيا.

12. *Imam Bukhari and the Love of the Prophet- pbuh, (Al-Hidayah Series),* Muhammad Tahir-ul-Qadri, London: Minhaj-ul-Quran International (MQI), July 30, 2009, 148 pages.

عنوان الكتاب باللغة العربية: "**الإمام البخاري ومحبته للرسول**". مؤلف الكتاب هو الدكتور محمد القادري، أستاذ سابق في القانون، ورئيس قسم الفقه والتشريع في جامعة البنجاب، ومؤسس منظمة منهج القرآن الدولية، التي لها فروع في أكثر من ٩٠ بلداً. يسعى القادري في كتابه، إلى استكشاف مدى الحب العميق الذي كان يكنه البخاري للرسول عليه الصلاة والسلام، وطبيعة علاقته العميقة مع علم الحديث وأبعادها. يتضمن الكتاب قسمين، حياة وأسفار الإمام البخاري، ويتحدث فيه عن حياة البخاري في طفولته، وتعلمه على أبي حنيفة، ورحلاته في طلب الحديث، وضرورة الجمع بين المعرفة الظاهرية والباطنية، ومراحل الهجرة الروحية. أما القسم الثاني فهو بعنوان: الإمام البخاري وحديث الحب، وفيه يتحدث عن حب الرسول وعلاقته بالإيمان، وعن تجربة حلاوة الإيمان، كما يتحدث عن حب الأنصار في المدينة.

13. *Hadith: Muhammad's Legacy in the Medieval and Modern World.* Jonathan Brown**,** London: Oneworld (June 1, 2009), 304 pages.

عنوان الكتاب باللغة العربية: "**الحديث: تراث محمد في القرون الوسطى والعالم المعاصر**". مؤلف الكتاب هو (جوناثان براون)، أستاذ مساعد للدراسات العربية والإسلامية في جامعة واشنطن- سياتل، ومؤلف كتاب: "محمد: مقدمة قصيرة جداً". يرى المؤلف أن الحديث النبوي مفهومٌ مركزي في الممارسة والشريعة الإسلامية. وهو يمثل التقارير المباشرة لكلمات النبي محمد وأفعاله، تنتقل من جيل إلى جيل. والمقدمة غنية بالمعلومات عن الأحاديث النبوية، والشرح المفصل عن طريقة الوصول إليها، وأصالتها التاريخية. تندرج مادة الكتاب تحت العناوين التالية: كلمات النبي قديماً

وحديثاً، الحديث ومصطلحاته، نقل وجمع الأحاديث النبوية، طرق وتاريخ نقد الحديث، الأحاديث عند الشيعة، وظيفة التقاليد النبوية في الشريعة الإسلامية والنظرية القانونية، وظيفة التقاليد النبوية في علم الإلهيات، وظيفة التقاليد النبوية عند الصوفية، سؤال الأصالة: الجدل الغربي حول المصداقية التاريخية للتقاليد النبوية، الجدل حول التقاليد النبوية في العالم الإسلامي المعاصر.

14. *Light From the East: How the Science of Medieval Islam Helped to Shape the Western World,* John Freely, London: I. B. Tauris (April 12, 2011), 256 pages.

عنوان الكتاب باللغة العربية: "**نور من الشرق: كيف ساعدت علوم العصر الإسلامي الوسيط في تشكيل العالم الغربي**". يهدف الكتاب إلى توضيح الفضل الكبير للحضارة الإسلامية وتأثيرها في النهضة الأوروبية. المؤلف أستاذ الفيزياء الأمريكي والمؤلف لأكثر من أربعين كتاباً حول تاريخ العلوم والثقافات، الذي يرى أنه قبل وقت طويل من النهضة الأوروبية، وفيما كان العالم الغربي غارقاً فيما سُميَّ عصور الظلام، كان العالم العربي يعيش عصره الذهبي، ويشتغل بالمعرفة والاختراعات والإبداع من خلال علماء الفلك والأطباء والفلاسفة وعلماء الرياضيات والكيمياء. هذه العلوم التي انتقلت من سمرقند وبغداد إلى قرطبة وما بعدها، أثّرت في المفكّرين الغربيين من أمثال (توماس اكويناس) و(كوبر نيكوس) وألهمت الظاهرة الثقافية التي رافقت النهضة الأوروبية. وبهذا يعد كتاب فريلي ضمن الجهود الغربية التي تُخالف الفكرة السائدة التي تقول إنه مع تراجع العصر الذهبي للإسلام، نسي الغرب أنه مدين للعالم الإسلامي ولتأثير الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى في صياغة بدايات العلم الحديث.

15. *Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science.* Nidhal Guessoum, London: I. B. Tauris (February 15, 2011), 416 pages.

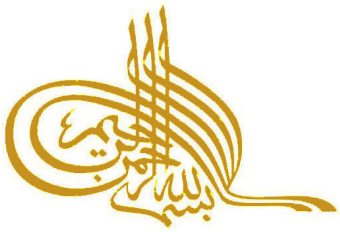
عنوان الكتاب باللغة العربية: "**سؤال الكمّ الإسلامي: التوفيق بين التقاليد الإسلامية والعلوم الحديثة**". هذا الكتاب ضروري لمن يرغب في فهم العلاقة بين

الإسلام والعلوم من المنظورين التاريخي والمعاصر. مؤلف الكتاب أستاذ الفيزياء وعلم الفلك في الجامعة الأمريكية في الشارقة، نشر له بكثرة حول التوافق المتبادل بين العلوم والتقاليد الإسلامية.

يقدم قسّوم في كتابه، دراسة استقصائية نقدية للطرق المختلفة التي أسهم فيها الفلاسفة والعلماء المسلمين في مشاريع الإنتاج العلمي، بما يجعل هذه النظرة المادة التي تملأ الفجوة في الأدبيات الحالية التي عالجت موضوع العلم والدين. والمؤلف ملتزم التزاماً راسخاً بالعلم السائد؛ إذ نجده لا يعير اهتماماً كبيراً لمن يحاولون البحث عن الحقائق العلمية المخبأة في الآيات المختلفة من القرآن الكريم، وبدلاً من ذلك، يرى المؤلف أن الوحي يوفر الأساس لجوهر العقلانية، ولاتساق الكون، وهو الإطار الذي يمكّن المشاريع العلمية من الاستمرار في الازدهار بما يتوافق مع المعتقدات الدينية.

16. *Islam, Modernity, and the Human Sciences,* Ali Zaidi, Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan (April 15، 2011), 234 pages.

عنوان الكتاب باللغة العربية: "**الإسلام والحداثة والعلوم الإنسانية**". الكتاب هو شرح معقد للمشاكل المعرفية التي تواجه أي حوار بين الحضارات، لا سيما بين الإسلام والغرب، ويطرح سؤالاً حول إمكانية أن يحل حوار الحضارات في نهاية المطاف محل الصراعات المدمرة التي احتدمت منذ الحادي عشر من سبتمبر. يكشف علي زيدي، أستاذ مساعد في قسم الدراسات العالمية، في جامعة ويلفريد لورير في انتوريو – كندا، عن حوار غير ملحوظ بين الفكر الإجتماعي الإسلامي والغربي، حول البحث عن المعنى والتفوق في العلوم الإنسانية. ويتم إنجاز هذا الكشف من خلال القراءة المقارنة للجدل الإسلامي المعاصر حول المعرفة العلمانية من ناحية، والجدل التأسيسي الغربي حول موت الميتافيزيقا في العلوم الإنسانية من ناحية أخرى. وتستند هذه القراءة المقارنة على نهج تأويلي حواري؛ أي المنهج التأويلي للنصوص والتقاليد الثقافية، التي تعتمد على أعمال (هانز جورج جادامر)، إلى جانب رؤى الحوار بين الأديان.



المسلم المعاصر

في هذا العدد

- **الحكم الصالح الرشيد من منظور إسلامى.** — أ.د. سيف الدين عبد الفتاح
- **مقاصد الأحكام السلطانية فى الشريعة الإسلامية .** — د. عليان بوزيان
- **مدرسة المنار (٢)، الإخوان المسلمون من الفكرة إلى المشروع.** — د. عماد حسين محمد
- **ضرورة تقنين فقه المعاملات المالية المعاصرة.** — أ. د. عبدالحميد البعلي
- **الدولة الدينية والدولة المدنية.** — أ. منال يحيى

العدد (١٣٩) السنة الخامسة والثلاثون

شوال - ذو القعدة - ذو الحجة ١٤٣١ - المحرم ١٤٣٢هـ

يناير - فبراير - مارس ٢٠١١م

هاتف: ٠١٠ ٥٤٣٣٥٧٠

E-mail: con_muslim@yahoo.com

قواعد النشر وتعليمات إعداد البحوث

- يشترط في البحث أن يتوافق مع أهداف المجلة ومحاورها، وأن يتراوح حجمه بين ستة آلاف – عشرة آلاف كلمة مع الهوامش، وأن لا يكون قد نُشر أو قدّم للنشر في أي مكان آخر. والمجلة غير ملزمة بإعادة الأبحاث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

- تنظم مادة البحث ضمن **مقدمة** مناسبة حوالي خمسمائة إلى ألف كلمة تتضمن بيان موضوع البحث وأهدافه وأهميته وطبيعة الأدبيات المتوافرة حوله. **وخاتمة** بنفس الحجم تتضمن خلاصة البحث وأهم نتائجه وتوصياته. والمقصود بخلاصة البحث هنا هي فكرة مركزة لمجمل الأفكار الأساسية التي يود الباحث أن يتجه تفكير القارئ إليها، والمقصود بالنتائج الإضافة المعرفية التي تمثل قمة البحث وأفضل عطاء لصاحبه في موضوع البحث. والمقصود بالتوصيات بيان الأسئلة التي أثارها البحث وحاجتها إلى إجابات عن طريق مزيد من البحوث، وكذلك بيان القرارات التي تقتضي من المعنيين بأمرها الأخذ بها إصلاحاً للواقع. أما **جسم البحث** الرئيسي فتنظم مادته في عدد من الأقسام ٣-٥ مع عناوين فرعية مناسبة لكل قسم مرقمة بكلمات: أولاً، وثانياً، وثالثاً... وإذا لزم تقسيم أي عنوان إلى عناوين فرعية فإنها ترقم بأرقام ١و٢ و٣

- يعطى صاحب البحث المنشور عشر فصلات (مستلات) من بحثه المنشور، ويكون للمجلة حق إعادة نشر البحث منفصلاً أو ضمن مجموعة من البحوث، بلغته الأصلية أو مترجماً إلى لغة أخرى، دون الحاجة إلى استئذان صاحب البحث.

- يكون التوثيق في مجلة "إسلامية المعرفة" على الوجه التالي:
  - الالتزام بقواعد التوثيق المعمول بها في المجلة.
  - توثيق الآيات القرآنية بعد نص الآية مباشرة في المتن وليس في الهامش ويتم ذلك بين قوسين مع وضع اسم السورة تليها نقطتان رأسيتان ثم رقم الآية؛ مثال: (البقرة: ٧٩-٨٧)
  - توثق الأحاديث الشريفة بالرجوع إلى كتب الحديث المطبوعة بالإشارة إلى الكتاب المطبوع وبعد ذلك استكمال جميع المعلومات الببلوغرافية من دار نشر، إلى مكان النشر..
  - عند توثيق الكتب أو المجلات يتم التركيز على البدء بالاسم الأخير للمؤلف واستكمال بيانات التوثيق الببلوغرافية بما فيها بلد النشر والكتاب ودار النشر، وسنة النشر وأرقام الصفحات والجزء الذي أخذت منه المعلومة، مع ضرورة إبراز عنوان الكتاب أو المجلة بالخط الأسود الغامق.

قسيمة اشتراك في إسلامية المعرفة

أرجو قبول/ تجديد اشتراكي بـــ (.....) نسخة اعتباراً من العدد (.....) ولمدة (.....) عام.

طيه صك/ حوالة بريدية بقيمة .....

إرسال فاتورة .....

الاسم .....

العنوان .....

.....

التوقيع ..... التاريخ .....

الاشتراك السنوي

للأفراد ٥٠ دولاراً – للمؤسسات ١٠٠ دولار أميريكي

التسديد

عن طريق شيك مصرفي مسحوب على أحد المصارف الأجنبية لأمر:

المركز اللبناني للأبحاث والدراسات الحضارية (LCCRS)

كورنيش المزرعة – شارع أحمد تقي الدين – بناية كولومبيا سنتر (قسم أ) طابق رابع

بيروت – لبنان

الهاتف والفاكس: ٠٠٩٦١١٧٠٧٣٦١

أو تحويل المبلغ إلى العنوان التالي:

LCCRS – Bank Audi, Bechara Khoury – Beirut

Acc. No: 58280546100206201

سعر العدد:

لبنان: ٥٠٠٠ ل.ل، سوريا: ٧٥ ل.س، الأردن: ١,٥ دينار، العراق: ١٠٠٠ دينار، الكويت: ١,٥ دينار، الإمارات العربية: ٢٠ درهم، البحرين: ١,٥ دينار، قطر: ٢٠ ريالاً، السعودية: ١٠ ريالات، اليمن: ١٥٠ ريالاً، مصر: ٤ جنيهات، السودان: ٦٠٠ جنيه، الصومال: ٢٠ شلناً، ليبيا: ٣ دنانير، الجزائر: ٥٠ دينار، تونس: ديناران، المغرب: ٣٠ درهماً، موريتانيا: ٢٥٠ أوقية، قبرص: ٣ جنيهات، الاتحاد الأوروبي: ٥,٥ يورو، بريطانيا: ٤ جنيهات، أمريكا وسائر الدول الأخرى ١٠ دولارات.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

مؤسسة فكرية إسلامية ثقافية مستقلة أنشئت في الولايات المتحدة في مطلع القرن الخامس عشر الهجري (١٤٠١هـ/١٩٨١م) لتعمل على:

- توفير الرؤية الإسلامية الشاملة، في تأصيل قضايا الإسلام الكلية وتوضيحها، وربط الجزئيات والفروع بالكليات والمقاصد والغايات الإسلامية العامة.
- استعادة الهوية الفكرية والثقافية والحضارية للأمة الإسلامية، من خلال جهود إسلامية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومعالجة قضايا الفكر الإسلامي.
- إصلاح مناهج الفكر الإسلامي المعاصر، لتمكين الأمة من استئناف حياتها الإسلامية ودورها في توجيه مسيرة الحضارة الإنسانية وترشيدها وربطها بقيم الإسلام وغاياته.

ويستعين المعهد لتحقيق أهدافه بوسائل عديدة منها:

- عقد المؤتمرات والندوات العلمية والفكرية المتخصصة.
- دعم جهود العلماء والباحثين في الجامعات ومراكز البحث العلمي ونشر النتاج العلمي المتميز.
- توجيه الدراسات العلمية والأكاديمية لخدمة قضايا الفكر والمعرفة.

وللمعهد مكاتب وفروع في عدد من العواصم العربية والإسلامية وغيرها يمارس من خلالها أنشطته المختلفة، كما أن له اتفاقيات للتعاون العلمي المشترك مع عدد من الجامعات العربية والإسلامية والغربية وغيرها في مختلف أنحاء العالم.

The International Institute of Islamic Thought
.Grove Street, 2nd Floor, Herndon 500
Virginia 20170 USA
Tel: 1-703-471 1133
Fax: 1-703-471 3922
URL: http://www.iiit.org - Email: iiit@iiit.org

Islāmīyat al Ma'rifah

Journal of Contemporary Islamic Thought

An International Refereed Academic Journal
Published Quarterly by
The International Institute of Islamic Thought

1401هـ - 1981م
1981AC - 1401AH

Vol. 17 No. 65 Summer 1432 AH / 2011AC

ISSN 1729- 4193